

DE L'HORRIBLE DANGER D'UNE ANALYSE SUPERFICIELLE DES MANUELS SCOLAIRES*

par Pierre CASPARD

Possédant un air de famille avec ce qui constitue, depuis quelques années, une fraction quantitativement non négligeable de la production historique en histoire de l'éducation, le récent livre de Laura Struminger nous semble soulever quelques questions qui débordent le cadre strict de son propos.

Une question préalable concerne certaines habitudes éditoriales en matière d'intitulés d'ouvrages. Durant les années bénies où nombre de livres d'histoire savants arrivaient à toucher un public plus vaste que le traditionnel milieu d'universitaires et d'érudits, on prit l'habitude, pour séduire large, de donner des titres dont les promesses étaient sans commune mesure avec les sujets réellement traités. D'où, par exemple, la mode des titres à double détente : le premier, plutôt aguicheur et journalistique ; le second, plus précis et informatif. Ce travers, généralement bénin, ne peut ici que tromper le lecteur. Qui pourrait deviner, en effet, de quoi traite l'ouvrage de L. Struminger, au seul vu de son titre ? Loin d'être une étude sur « l'enseignement primaire dans la France rurale, 1830-1880 », même centrée sur les aspects sexistes de cet enseignement, l'ouvrage est en fait une sorte d'introduction à deux

* À propos du livre de Laura S. Struminger : *What Were Little Girls and Boys Made of ? Primary Education in Rural France, 1830-1880*. Albany, State University of New York, 1983, VIII-209 p. ; (SUNY Series in European Social History).

œuvres de Zulma Carraud, *La Petite Jeanne ou le devoir* (1853) et *Maurice ou le travail* (1855), dont des extraits, traduits en anglais, constituent le cœur de l'ouvrage, pp. 61-135. Le reste se compose de considérations variées sur l'enseignement primaire au XIXe siècle (pp. 7-47), d'une présentation de Z. Carraud et de son œuvre (pp. 48-59), d'un chapitre sur les effets moraux et sociaux de l'enseignement primaire (pp. 139-154), d'appendices, de notes, d'une bibliographie et d'un index (pp. 155-209).

Pourtant, il est vrai qu'à travers ces deux œuvres de Z. Carraud, L. Struminger prétend traiter de l'ensemble de l'enseignement primaire au XIXe siècle, ce à quoi l'autorise ce qui nous semble être une conception minimale de la méthodologie historique. Cette conception n'étant pas rare chez ceux qui écrivent aujourd'hui en histoire de l'éducation, il n'est peut-être pas inutile d'en traiter ici brièvement.

Elle repose, d'abord, sur une considérable désinvolture dans l'analyse sociale. Ainsi, pour L. Struminger, la société (rurale) française se compose de deux classes, et de deux classes seulement : la paysannerie et la bourgeoisie, cette dernière ne faisant qu'une avec les classes moyennes. La thèse du livre est donc simple : elle consiste à opposer les valeurs « bourgeoises », contenues dans les livres de Z. Carraud, aux valeurs, ou plutôt aux non-valeurs « paysannes », et à soutenir que l'enseignement primaire a eu pour but, et pour effet, de remplacer les secondes par les premières. La « bourgeoisie » est, ici comme dans les ouvrages dont les auteurs confondent « histoire sociale » et « sociologisme rétrospectif mou », un concept tellement vide de toute caractérisation qu'on est franchement abasourdi qu'il puisse se voir attribuer une quelconque valeur opératoire : il désigne une classe que ne traversent manifestement aucune subdivision ni contradiction, qu'elles soient économiques, culturelles ou politiques. L'existence de cette classe s'identifie à celle de la société tout entière, immuable de la fin du XVIIIe siècle au XXe siècle, et au sein de laquelle elle est le seul *sujet* agissant, les autres classes – le peuple – n'existant qu'au travers des manipulations dont elles sont l'*objet* toujours passif (ou capable, au mieux, de « résistance », voire de « non-consentement »).

Ainsi, dans son premier chapitre (« The Poverty of Rural School, 1833-1875 »), L. Struminger adhère sans réserve à l'idéologie qui était, à l'époque, celle des contempteurs de l'ordre ancien. Jugeant, avec eux, le *présent* au nom du *futur*, elle ne voit, dans le réseau scolaire français, que « retards » et « insuffisances ». C'est que l'école est un corps parfaitement étranger dans la société rurale : ses insuffi-

sances viennent de « l'opposition déterminante des parents à l'instruction » (titre du chapitre III). Et on comprend que les parents refusent obstinément l'instruction que la bourgeoisie veut donner à leurs enfants, lorsque l'on sait que cette instruction était accompagnée de « valeurs sous-jacentes » (1) que l'auteur a découvertes dans les manuels de lecture. Ces valeurs sont les suivantes : « ordre, discipline, travail, persévérance, propreté, ponctualité, épargne, prévoyance » (pp. 55, 63). Cette « découverte » soulève trois problèmes, d'ordre général.

Le premier est méthodologique. Ceux qui se penchent sur les manuels d'enseignement et les ouvrages destinés à la jeunesse ne réussissent, trop souvent, qu'à « mettre en évidence » des contenus et des valeurs qui étaient en fait, dès l'origine, évidents a priori pour tout le monde, qu'il s'agisse des auteurs de livres, des maîtres, des parents ou des élèves eux-mêmes. C'est, manifestement, le cas de toutes les valeurs énumérées ci-dessus. Devant la pluie de truismes à laquelle aboutissent trop d'analyses de contenu, la question doit donc être posée : qu'y a-t-il au juste à *découvrir*, pour un chercheur en sciences humaines, dans des ouvrages dont le didactisme rend, nécessairement, les intentions claires, voire limpides ? Beaucoup de choses, sans doute (2), surtout si l'on va au-delà du problème, archirebattu, des « valeurs » « véhiculées » par les manuels, pour s'intéresser, par exemple, au contenu même des connaissances transmises. Encore faut-il, dans tous les cas, aller au-delà de l'impressionnisme, même rusé, et, surtout, poser aux textes des questions dont la réponse ne figure pas, d'emblée, dans la vulgate qu'écrit l'air du temps.

Le deuxième problème a trait à la caractérisation sociale des valeurs énumérées par L. Struminger. Pour elle, sans l'ombre d'un doute, ces valeurs sont purement « bourgeoises » (cf. par ex., p. 3, p. 63), la bourgeoisie devant, de ce fait, déployer des efforts inouïs pour les inculquer à la paysannerie. Pour l'auteur, les paysans sont donc, de toute évidence, désordonnés, indisciplinés, paresseux, inconsistants, crasseux, fantasques, prodiges et imprévoyants. L'amour et le respect des enfants envers les parents sont choses inconnues chez eux

(1) « Underlying values », écrit l'auteur p. 1. Il est vrai que, à la page suivante, elle nous dit que les manuels étaient « extremely clear in their value presentation ». Comprenez qui pourra.

(2) Cf. A. Choppin : « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale ». *Histoire de l'éducation*, déc. 1980, pp. 1-25.

(cf. p. 24) et d'ailleurs, ils s'assemblent au petit bonheur, puisque la « bourgeoisie » est obligée de leur « recommander (sic, p. 63) la structure familiale nucléaire » ! Dans cette vision de la paysannerie qui court tout au long du livre, on reconnaît, bien sûr, le profond, l'ancestral mépris de l'intellectuel pour le peuple, surtout lorsque l'intellectuel est américain, et le peuple, français. Que l'auteur n'a-t-elle médité, par exemple, sur *La Vie d'un Simple*, d'Émile Guillaumin, qui lui aurait donné, des valeurs honorées par la paysannerie au XIXe siècle, une image bien différente de celle qu'elle s'en fait...

Le troisième problème a trait à l'analyse des processus éducatifs. Comment faire précisément le départ entre ce que ces processus tendent à reproduire, et ce qu'ils tendent à changer ? Entre ce qui, en eux, exprime une *educatio perennis* (a-t-on jamais vu, à aucune époque et dans aucune civilisation, des ouvrages pédagogiques préconiser la paresse et l'imprévoyance ?) et ce qui ressortit à des valeurs historiquement et socialement datées et caractérisées ? C'est pourquoi les analyses de contenu d'ouvrages pédagogiques, qui sont apparemment d'un abord aisé, constituent en réalité des exercices d'une difficulté redoutable : elles nécessitent une connaissance fine du contexte *total* de ces ouvrages, dans toutes ses dimensions économiques, politiques et sociales. Il est clair qu'en éliminant totalement la dimension économique de son sujet, tout comme sa dimension politique (le contexte des années 1850 est à peine évoqué ; celui des années 1880 est passé sous silence), et en réduisant ses catégories sociales à deux, la bourgeoisie et la paysannerie, L. Struminger pouvait difficilement découvrir dans ses livres de lecture autre chose que ce que tout un chacun aurait imaginé, plus ou moins confusément, pouvoir y trouver lui-même, sans pour cela prétendre faire œuvre d'historien.

Encore certaines des conclusions de l'auteur nous semblent-elles carrément sujettes à caution. C'est le cas du chapitre 9 (« Les enfants parlent »), en principe le plus original du livre, puisqu'il tente de répondre à la question, plutôt complexe, de la réception du message scolaire, et donc de son efficacité. La méthode de L. Struminger est, ici encore, plutôt expéditive. Après examen d'un lot de rédactions (principalement conservées au Musée national de l'Éducation), elle décide en effet que celles qui ont de bonnes notes témoignent d'une adhésion aux valeurs bourgeoises inculquées aux enfants, les autres trahissant, au contraire, un refus de ces valeurs. Cette méthode lui permet de conclure, sans coup férir, au « triomphe des valeurs bourgeoises » (p. 147), tout en repérant de petits champions de la résistance populaire ; tel cet écolier dont la copie, extrêmement médio-

cre (1), se termine par une phrase qui, pour tout lecteur de bon sens, est manifestement un lapsus, vu le contexte : « Il faut travailler car le travail est la mère de tous vices ». Pour L. Strumingher, cette phrase trahit au contraire « les pensées réelles » de son auteur et montre « clairement » (sic !) qu'il refusait d'être « civilisé » : ainsi, ce petit héros de la dissidence brandissait-il bien haut le drapeau de ce qui, aux yeux de l'auteur, constitue la valeur suprême de la paysannerie française : la paresse crasse.

Une autre conclusion discutable concerne la thèse centrale de l'auteur, sur les aspects sexistes de l'éducation donnée à l'école primaire. Si la réalité de ce sexisme constitue, à bien des égards, une évidence première, l'auteur formule pourtant, à son sujet, un grave contre-sens. Méconnaissant quels pouvaient être, dans les familles paysannes, le poids et le rôle *économiques* du travail féminin, L. Strumingher ne voit, dans *La Petite Jeanne* qu'une apologie de la « bonne ménagère » au sens purement (petit) bourgeois du terme, c'est-à-dire de préposée au rangement, à l'apparat, à l'élevage des enfants et à la chaleur affective du foyer. Tout au contraire, Z. Carraud insiste, d'un bout à l'autre de son livre, sur le rôle économique du travail de Jeanne. Seule, la faiblesse physique de son sexe l'empêche de labourer, comme Grand-Louis, son mari. Pour le reste, elle nettoie, élève ses enfants (certes), mais aussi entretient un verger et un potager, élève une chèvre et deux vaches, coud et tisse (pour 140 F de toile, en quatre ans), etc. *Economiquement*, son rôle est aussi important que celui de son mari. De toutes façons, aucun « abîme », aucune « incompréhension » (p. 103) ne séparent, dans le livre, les univers masculins et féminins, pénétrés tous deux par la même valeur accordée au travail *productif* : *La Petite Jeanne* ne contient, en aucune façon, une apologie de l'*otium* féminin (petit) bourgeois, pour qui « l'absence de profession constitue un sujet d'orgueil » (p. 151).

Et quand bien même ce livre contiendrait une telle apologie, on voit mal quel lien existerait entre sa publication et l'évolution des mentions de professions dans les registres de mariage de la Croix-Rousse de Lyon — haut-lieu bien connu de la France rurale !.. — entre 1856 et 1886, comme l'affirme l'auteur dans la conclusion de son livre (pp. 151-152). Son analyse montre que le nombre de catégories professionnelles différentes mentionnées pour les femmes passe, dans ces registres, de 27 à 34, celui des hommes de 53 à 86, ce dont

(1) Elle est reproduite en *fac simile*, p. 146.

l'auteur conclut que la dévalorisation du travail féminin, prétendument prônée par l'école primaire, a déjà pleinement produit ses effets : aucune femme parmi les ouvriers de chemins de fer ni parmi les maçons de la Croix-Rousse, croit-elle bon de souligner !... Il y aurait beaucoup à dire, techniquement, sur sa démonstration. Mais quant au fond, celle-ci soulève un problème que rencontre, plus généralement, l'historien de l'éducation : celui de la mesure, ou plus simplement, même, de l'estimation des effets économiques et sociaux de l'instruction, et a fortiori de l'éducation, dispensées par l'école primaire. La plus belle ruse de Dieu, dit-on, est de faire croire qu'il existe. On serait tenté d'en dire autant de l'école de la IIIe République (et des décennies précédentes). Ceux qui ont cru en elle, comme ceux qui n'y voient aujourd'hui que « quadrillage », « contrôle » et « dressage » — pour reprendre les tics verbo-conceptuels à la mode depuis dix ans —, lui prêtent un rôle et une efficacité bien plus grande qu'elle n'a réellement pu en avoir : il suffit, pour cela, comme le fait L. Struminger, d'imputer à l'école l'ensemble — ou peu s'en faut — des évolutions survenues dans l'économique, le social et l'idéologique, consécutivement à sa mise en place !

Ces imputations peuvent être d'autant plus abusivement effectuées que l'on se montre plus désinvolte envers la dimension temporelle, voire simplement chronologique, des phénomènes. Ce qui est le cas ici. Les œuvres de Z. Carraud analysées par l'auteur datent de 1853 et 1855. Mais le titre du livre indique qu'il traite de la période 1830-1880. Et les témoignages sur lesquels s'appuie l'auteur débordent parfois vers le XVIIIe siècle (ex. : p. 13), souvent sur le XXe (ex. : pp. 11, 141, 147), et, presque toujours, sur les années 1880-1900 (par ex., la longue annexe A, pp. 155-172, donne une liste de manuels en usage en 1888-1889). Quelle signification peut bien avoir la date de 1880, dans ces conditions ? Les lois de Jules Ferry n'étant nulle part évoquées, on peut imaginer qu'elle marque la fin du « Système Guizot » qui, pour l'auteur, s'étend jusqu'aux années 1870 (Mais qu'est-ce au juste que le « Système Guizot » ?). Cette désinvolture envers la chronologie conduit, par exemple, l'auteur à ne prêter aucune attention à la chute brutale des ventes des livres de Z. Carraud, précisément après 1883, phénomène qui aurait pourtant pu susciter quelques commentaires sur la contingence de certaines valeurs véhiculées par ses livres (1). Au lieu de cela, commentant le devoir

(1) Pour *La Petite Jeanne ou le devoir*, les chiffres de vente sont les sui-

rédigé par une écolière de Bourges en 1914, L. Strumingher affirme avec aplomb qu'« il est clair (sic) que *La Petite Jeanne* de Z. Carraud a forgé la mentalité de cette petite fille » (p. 148). Certes, l'action de *La Petite Jeanne* se déroule dans le Cher ; mais, à cette date, l'ouvrage n'était pratiquement plus vendu depuis vingt ans...

Est-ce une illusion ? Il nous semble que, depuis plusieurs années, les règles et la déontologie de ce que Marc Bloch appelait le « métier d'historien », sont passablement malmenées par nombre d'ouvrages d'histoire, ou qui se présentent comme tels. Peut-être ce phénomène est-il davantage marqué en histoire de l'éducation, plus fréquentée que d'autres secteurs de la recherche historique par la vague des idéologues, militants et amateurs de toutes sortes, attirés par l'importance des enjeux qu'ils pensent pouvoir y débusquer à peu de frais. La baisse d'exigence qui en résulte finit sans doute par être contagieuse, car le présent livre n'y échappe pas. Qu'on en juge. Dès la ligne 1 du chapitre 1, on apprend que la loi Guizot fut votée « près d'un siècle après le projet d'éducation populaire de Condorcet ». À la ligne 2, la commune est définie comme « une sorte de village » (exclusivement peuplée de péquenots, la France ignore évidemment le phénomène urbain). Lignes 11 à 15, l'auteur invente de toutes pièces un article de loi relatif à l'éducation des filles, qu'elle attribue à la loi Guizot du 28 juin 1833. Lignes 19 à 25, deux dictons populaires sont cités sans mention de source. Tout ceci pour la seule première page du livre. La suite ne s'arrange guère. Un nombre considérable de références sont absentes. Ainsi, pour le graphique de la page 21, qui reproduit la page 96 du livre d'A. Prost, *L'Enseignement en France*, ou l'appendice A, dont les 18 pages reproduisent, sans que la chose soit indiquée, et d'une façon d'ailleurs très fautive, les pages 6 à 22 de l'ouvrage *Livres scolaires en usage dans les écoles primaires publiques*, publié à Paris en 1889. Quand les références sont données, elles sont très souvent inexactes. Telles les notes 3 et 4 du chapitre 1, qui renvoient à la page 191 d'un livre d'Ida Boyer, alors que le livre est en fait d'Ida Berger, et ne compte que 85 pages. Enfin, la bibliographie finale, pour impressionnante qu'elle soit (15 pages, 400 titres..) est hautement fantaisiste : on ne voit pas le parti que L. Strumingher a pu tirer de la majorité des titres, généralement fort anciens, qu'elle cite, alors

qu'on voit bien, en revanche, en quoi son sujet était concerné par des titres, plus récents, qu'elle ne mentionne pas ; pour ne citer que quelques classiques : *L'Éducation des filles*, de F. Mayeur, *L'Enfance et la jeunesse*, de M. Crubellier, *Lire et écrire*, de F. Furet (1) et J. Ozouf, voire *L'École primaire française*, de G. Vincent, *Les Livres d'école de la République*, de D. Mingueneau, et bien d'autres encore. Alors que les sciences humaines s'apprêtent, possiblement, à passer quelques années difficiles, serait-ce trop souhaiter que les historiens mettent, à écrire leurs livres, autant de soin et d'exactitude que les paysans du Cher n'en mettaient à élever leurs bœufs, et cela avant même que Zulma Carraud ne vint leur révéler ce qu'étaient « le travail » et « le devoir » ?

Pierre CASPARD

(1) Il y a quand même un Furet qui est passé dans la bibliographie : Jean-Baptiste, auteur du fondamental *Sentences, leçons, avis du vénéré P. Champagnat, expliqués et développés par un de ses premiers disciples*, Paris, 1868.