

SOMMAIRE

N° 105 — Janvier 2005

- Jean-Michel CHAPOULIE : L'organisation de l'enseignement primaire de la III^e République : ses origines provinciales et parisiennes, 1850-1880 3
- Delphine MERCIER : L'enseignement de la morale au quotidien : le rôle des inspecteurs primaires, 1880-1914 45
-

Actualité scientifique

- L'association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE) ; l'histoire de la formation des adultes (GEHFA) ; l'enseignement du français langue étrangère (SIHFLES) ; les conférences pédagogiques de 1904 et 1905 ; le site en ligne du SHE 67
-

Notes critiques

R. d'ENFERT : *L'enseignement du dessin en France, 1750-1850* (A. Lahalle) ;
L. LE VAN-LEMESLE : *L'enseignement de l'économie politique, 1815-1850* (C. Lemerrier) ;
M. LOISON : *École, alphabétisation et société rurale dans la France du Nord au XIX^e siècle* (G. Astoul) ;
I. SAINT-MARTIN : *Catéchismes et pédagogie par l'image au XIX^e siècle* (G. Cuchet) ;
G. CHIOSSO : *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* (M. Colin) ;
A. ASCENZI : *L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento* (M. Colin) ;
J. GAUTHERIN : *La science de l'éducation en France, 1882-1914* (A.-M. Chartier) ;
A. THÉVENIN :

| | |
|--|----|
| <i>La Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002</i> (C. Mayeur-Jaouen); A.-M. CHÂTELET, D. LERCH, J.-N. LUC (dir.): <i>L'école de plein air dans l'Europe du xx^e siècle</i> (G. Nicolas); J. BAUVOIS-CAUCHEPIN: <i>Enseignement de l'histoire et mythologie nationale. Allemagne-France du début du xx^e siècle aux années 1950</i> (A. Bruter); L. A. KIRSCHENBAUM: <i>Childhood in Soviet Russia, 1917-1932</i> ; M. FINCARDI (dir.): <i>Le Repubbliche dei ragazzi</i> (L. Mercier, A. Santolini) | 73 |
|--|----|

Comptes rendus

| | |
|--|-----|
| J. JOLIVET, H. HABRIAS (dir.): <i>Pierre Abélard</i> (T. Kouamé); M. DAUMAS: <i>Le mariage amoureux, histoire du lien conjugal sous l'Ancien Régime</i> (S. Chassagne); L. CHALMEL: <i>Réseaux philanthropistes et pédagogie au xviii^e siècle</i> (M. Grandière); L. PÉROUAS: <i>Gabriel Deshayes</i> (G. Nicolas); M.-C. DELIEUVIN: <i>Marc-Antoine Jullien, de Paris</i> (P. Caspard); M.-F. CARREEL: <i>Sophie Barrat</i> (R. Rogers); C. BOUYER: <i>La grande aventure des écoles normales d'instituteurs</i> (G. Nicolas); <i>Les congrégations religieuses et la société française</i> (M. Thivend); É. DUBREUCQ: <i>Une éducation républicaine</i> (A. Bruter); <i>Pierre de Coubertin</i> (F. Mayeur); F. CAVANNA: <i>Sur les murs de la classe</i> (P. Caspard); M. ROGÉ: <i>Leçons de choses</i> ; G. et L. LAURENDON: <i>Au temps des leçons de choses</i> (F. Locher); J.-L. CLADE: <i>École et instituteurs en Haute-Saône au temps de Jules Ferry</i> (P. Meyer); A. PROST (dir.): <i>Jean Zay et la gauche du radicalisme</i> (I. Jablonka); E. FRAISSE, V. HOUDART-MEROT (dir.): <i>Les enseignants et la littérature</i> (C. Cardon-Quint); D. LERCH: <i>L'enseignant et les risques de son métier</i> (N. Barq); A. N. SILVA TRIVIÑOS et al (dir.): <i>História e Formação de Professores no Mercosul/cone Sul</i> (A.-M. Chartier); C. S. VIGIDAL MORAES, J. FALIVENE ALVES (dir.): <i>Ensino técnico no estado de São Paulo</i> ; <i>Id: Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo</i> (A.-M. Chartier); J. LAUFER, C. MARRY, M. MARUANI: <i>Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe</i> (R. Rogers); J. QUEYNNNEC: <i>Frère Didier-Jacques Piveteau</i> (M.-L. Viaud); C. BOUSQUET-BRESSOLIER (dir.): <i>François de Dainville</i> (A. Bruter) | 115 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Résumés - Summaries - Zusammenfassungen - Resumenes .. | 143 |
|---|-----|

Illustration de la couverture : E. Rotgès :
Cours de langue française. Cours préparatoire.
 Librairie E. Belin, 1896. Musée aubois de l'éducation.

**L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE DE LA III^e RÉPUBLIQUE :
ses origines provinciales et parisiennes, 1850-1880***

par Jean-Michel CHAPOULIE

La comparaison des prescriptions réglementaires nationales concernant l'enseignement primaire au moment de la loi Guizot d'une part, vers 1880 d'autre part, fait apparaître une différence significative dans le champ des domaines réglementés et dans la précision des réglementations. En 1833, aucune « organisation pédagogique » – le mode de regroupement des élèves par division dans l'école, la répartition du temps scolaire entre les différentes activités, la progression des apprentissages des différentes matières – ne fut inscrite dans la loi Guizot qui se borne à énumérer une liste de matières. Des précisions furent certes apportées par un arrêté du Conseil royal, qui, sous le titre, *Statut sur les écoles primaires communales* du 25 avril 1834, prescrit la répartition des élèves en trois divisions par référence à leur âge, indique sommairement la liste des matières et des exercices pour chaque division, définit également les horaires d'ouverture des écoles, les formes d'évaluation des progrès des élèves, le système des punitions (1). Deux ans plus tard, un périodique pédagogique officiel, le *Manuel général de l'instruction primaire*, apporte d'autres précisions dans une série d'articles proposant un emploi du temps et une répartition des matières qui reprend la distinction de trois

(*) Le point de départ de cet article se trouve dans une communication au colloque « Fin de siècle : quelle école ? » Montpellier, 23-35 octobre 1994, publiée dans un recueil portant le même titre organisé par René Guth dans *Les Cahiers du GRAPIEN*, pp. 189-204. Josée Tertrais, ingénieur d'études à l'ENS Fontenay Saint-Cloud, a effectué une partie des premiers dépouillements d'archives concernant Paris. Cette analyse s'inscrit dans une recherche sur le processus de développement de la scolarisation en France entre 1850 et 1980. Elle a bénéficié des remarques et suggestions du comité de rédaction d'*Histoire de l'éducation* que je remercie ici.

(1) L'instruction figure notamment dans Octave Gréard : *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, Delalain, sd-[1900], 5 volumes, voir ici le tome 2, 1891 (2^e édition), pp. 123-128.

divisions (1). L'arrêté du 27 juillet 1882 «régulant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques», qui fait suite au vote des lois Ferry, est beaucoup plus précis, tout en suivant à peu près le même plan que le *Statut* de 1834 : il prescrit de nouveau la répartition des élèves en trois divisions («cours élémentaire», «moyen», «supérieur», chacun d'une durée de deux ans) en fonction de l'âge, ainsi que l'affichage d'un emploi du temps par jour et heure dans les classes (2). Des indications précises pour l'adaptation de ce modèle en fonction des effectifs des écoles sont également fournies. La liste des matières de l'enseignement primaire en 1882 est par ailleurs notablement élargie par rapport à celle qui figurait dans la loi de 1833. Les dispositions concernant l'organisation pédagogique s'accompagnent de programmes détaillés correspondant aux différentes matières et à chaque division.

L'organisation préconisée, ainsi d'ailleurs que les programmes de 1882, avaient déjà été donnés en modèle à l'ensemble des écoles publiques, puisque les textes correspondants sont très voisins de ceux qui étaient annexés à l'*Instruction du 18 novembre 1871 sur l'organisation de l'enseignement des écoles primaires publiques* (3). Celle-ci poursuivait expressément ce même objectif d'organisation des écoles primaires, après avoir relevé «qu'aucune règle ne prescrit comment cet enseignement doit être donné, en combien d'années il peut être réparti, et ce qu'il doit comprendre dans chaque année d'études». Les programmes annexés à cette instruction à titre de modèle sont, à peu de choses près, ceux qui ont été édictés en 1867 pour le département de la Seine. Ils proposent une répartition trimestrielle des matières en trois cours. Le rédacteur de la réglementation de la Seine était Octave Gréard, devenu en 1882 vice-recteur de l'académie de Paris, le premier poste de la hiérarchie administrative de l'enseignement public.

Une seconde différence importante distingue les dispositions de 1834 et celles de 1882 : les premières restèrent pratiquement lettre morte, alors que celles de 1882 organisèrent durablement l'enseignement primaire. La faible incidence immédiate du *Statut* de 1834 sur le fonctionnement effectif des écoles primaires ne saurait d'ailleurs

(1) Voir, dans le tome 7 du *Manuel général de l'instruction primaire*, le numéro de février et les numéros suivants.

(2) Gréard, *op. cit.*, tome 5 (1900), pp. 453-458 (le programme n'est pas reproduit). L'arrêté occupe, en 1882, 5 pages du *Bulletin administratif* et le programme 26 pages. Le *Statut* de 1834 ne comptait que 8 pages du même bulletin, dont 4 au plus concernent ce qui relève de l'organisation pédagogique au sens défini *supra*.

(3) Gréard, *op. cit.*, tome 4 (1896), pp. 304-319.

surprendre : selon la circulaire qui accompagne leur envoi, ces statuts sont destinés «à être consultés au besoin», et non donnés pour «modèles» auxquels auraient dû se conformer les comités d'arrondissement chargés de réglementer le fonctionnement des écoles. Au demeurant, les instituteurs congréganistes – du moins les Frères des écoles chrétiennes – qui constituent une partie des instituteurs publics, échappent à l'évidence à cette réglementation puisque leurs écoles sont organisées selon des dispositions propres à ces congrégations et qui font l'objet de publications régulières (1); le modèle sert aussi de référence aux congrégations de frères (frères de Marie, de Ploërmel, de Saint-Gabriel) qui sont fondées au cours de cette période. Après 1882, l'action des autorités du ministère de l'Instruction publique sur l'ensemble des écoles publiques fut au contraire relayée sur l'ensemble du territoire par l'action d'un réseau dense d'inspecteurs dont une large partie est convaincue de la nécessité d'une réglementation pédagogique des écoles selon le modèle de la Seine. L'organisation prescrite en 1882 resta en vigueur dans ses dispositions essentielles pendant une soixantaine d'années : elle fut légèrement modifiée en 1887 (2) – une «section enfantine» destinée aux enfants de 5 à 7 ans fut ajoutée aux trois cours prévus (3). L'organisation et les programmes de 1882-1887 ne furent certes pas intégralement appliqués dans la majeure partie des écoles, notamment pour des dispositions comme l'inscription du travail manuel ou la création de cours supérieurs. En ce qui concerne les matières principales, les programmes ne reçurent que des aménagements mineurs jusqu'à leur réécriture par un directeur de l'Enseignement primaire, Paul Lapie, en 1923 (4); celui-ci présenta d'ailleurs sa nouvelle rédaction comme un retour aux sources de 1887.

(1) L'organisation des écoles des Frères des Écoles chrétiennes est codifiée dans un ouvrage de J.-B. La Salle, dont une nouvelle édition (remaniée) est publiée en 1839, faisant suite à une édition de 1823 : *Conduite des écoles chrétiennes (édition corrigée par le chapitre général de 1837)*, Paris, Maronval, 1839.

(2) Arrêté du 18 janvier 1887 relatif à l'exécution de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire, in Gréard, tome 5 (1900), pp. 768-838. Les programmes sont publiés dans les Règlements organiques de l'enseignement primaire, *Mémoires et documents scolaires*, n° 20, Paris, 1887, Imprimerie nationale, voir Annexe F, pp. 343-365. Cette réécriture des prescriptions concernant l'organisation scolaire et les programmes est une conséquence de la reprise des textes législatifs de 1880-1882 dans la loi Goblet.

(3) La section enfantine prit l'appellation de «cours préparatoire» par arrêté du 21 juillet 1922 qui indique qu'elle est destinée aux enfants de 6 à 7 ans (et non plus 5 à 7 ans).

(4) Arrêté du 22 février 1923 et Instructions du 20 juin 1923 relatif au plan d'études des écoles primaires élémentaires.

I. LA NOTION D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

La notion d'«organisation pédagogique» doit être considérée comme une notion indigène qui est progressivement élaborée par les pédagogues et administrateurs de l'enseignement public au cours de la période 1833-1880 pour désigner une partie des dispositions qui déterminent le fonctionnement des écoles. On en trouve une définition sous la plume d'un inspecteur général, Félix Martel, dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* dirigé par F. Buisson (1911): «ensemble de règles qui déterminent le mode de fonctionnement des écoles, à savoir les conditions d'admission des élèves; la manière de les classer, les programmes d'enseignement, l'emploi du temps à consacrer à chacune de ces matières» (1). La notion utilisée vers 1880 n'englobe pas toujours, comme ici, les caractéristiques concrètes des programmes, mais elle retient l'idée de définir ceux-ci par des matières, des objectifs ou des exercices scolaires et de prescrire la place de ces différents éléments dans les cursus. On peut ainsi distinguer l'organisation pédagogique des dispositions qui règlent ce qu'on peut appeler l'organisation institutionnelle des écoles – prévoyant leur financement, les autorités chargées de la surveillance et du contrôle du personnel, parfois un système de formation et de qualification du personnel – qui constituent l'objet principal des lois Guizot de 1833, Falloux de 1850, ou Goblet de 1886. On peut aussi distinguer, même si la distinction est moins facile, l'organisation pédagogique de la question des «contenus» de l'enseignement dispensé, des programmes, des savoirs et des savoir-faire qui doivent être acquis par les élèves, ainsi que des méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement des différentes matières.

L'histoire des dispositions qui règlent l'organisation institutionnelle de la scolarisation entre 1800 et 1880 et celle des contenus sont relativement bien connues, par des recherches parfois anciennes dans le premier cas (2), moins nombreuses et souvent plus récentes dans le

(1) Dans l'édition de 1887 du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (sous la direction de F. Buisson, Paris, Hachette), on trouve une distinction qui a disparu en 1911 entre organisation administrative (qui comprend les questions de discipline, les dates de vacances, etc.) et organisation pédagogique (plan d'études, classement des élèves en conformité avec ce plan, emploi du temps). Les articles sont rédigés respectivement par un inspecteur d'académie et par un inspecteur primaire de Paris.

(2) Voir par exemple Maurice Gontard: *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, Paris, Les Belles Lettres, 1959, et pour une analyse récente portant sur la même période, René Grevet: *L'avènement de l'école contemporaine, 1789-1835*, Lille, Presse du Septentrion, 2001.

second (1). Il n'en va pas tout à fait de même pour l'histoire de l'organisation pédagogique. Bien que celle-ci constitue un élément important de la constitution de l'enseignement primaire public comme partie d'un système d'enseignement qui couvre l'ensemble du territoire français de manière homogène, la genèse de l'organisation pédagogique décrétée au début de la Troisième République constitue un sujet un peu négligé, qui n'est traité que par un examen rapide qui s'arrête à la contribution de Gréard comme directeur de l'enseignement primaire de la Seine. L'*Histoire de l'enseignement* d'Antoine Prost, comme l'ouvrage de synthèse de Françoise Mayeur qui constitue le tome 3 de l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, placent les évolutions significatives de l'organisation pédagogique entre 1850 et les lois fondamentales de la Troisième République, mais de manière plus implicite qu'explicite, et sans examiner dans le détail et de manière comparative les évolutions qui ont pris place entre 1833 et 1850, et celles qui prennent place sous le Second Empire (2). Leurs analyses, comme celles que Robert Anderson consacre à la période 1848-1870 (3), mentionnent les impulsions des administrations de Rouland et surtout de Duruy, et soulignent la contribution de Gréard. Des monographies départementales, comme celle de Jean-Claude Marquis sur la Seine-Inférieure (4), celle de Daniel Dayen sur la Creuse (5), ou celle de

(1) Voir par exemple, à propos de l'enseignement du français, les travaux d'André Chervel depuis son *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977, et plus récemment Pierre Boutan : *La langue des messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, A. Colin, 1996. La question de l'enseignement du calcul et des sciences a été jusqu'ici moins étudiée pour la période antérieure à 1880.

(2) Antoine Prost : *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968 ; Françoise Mayeur : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, sous la direction de L. H. Parias, tome 3, Nouvelle Librairie de France, 1981. François Furet et Jacques Ozouf : *Lire et écrire*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, laissent à peu près complètement cette transformation de côté : dans le chapitre 3 de leur ouvrage, ils évoquent ainsi les transformations pédagogiques de la période : « On discerne mieux ce qui échoït [sic] à Jules Ferry. D'abord boucher les trous de la scolarisation [...]. Et, d'autre part, accroître l'efficacité de l'école primaire, en lui accordant des crédits, des locaux, des maîtres » (p. 175). L'ouvrage de Raymond Grew, Patrick J. Harrigan : *L'école primaire en France au XIX^e siècle. Essai d'histoire quantitative*, Paris, 2002 [1991], Éditions de l'EHESS, laisse également cette question de côté : les statistiques de l'enseignement primaire qui constituent sa source principale ne fournissent pas d'indications sur cette question.

(3) Robert Anderson : *Education in France (1848-1870)*, Londres, Oxford University Press, 1975.

(4) Jean-Claude Marquis : *L'école primaire en Seine-Inférieure de 1814 à 1914*, Maromme, Fédération des œuvres laïques de Seine-Maritime, 1982.

(5) Daniel Dayen : *L'enseignement primaire dans la Creuse 1833-1914*, Clermont-Ferrand, Institut d'études du Massif Central, 1984.

Jacques Gavaille (qui porte sur la seule période 1870-1914) (1), retiennent la même chronologie. Elles n'examinent en détail ni la question de l'organisation pédagogique, ni celle de l'élargissement de la culture scolaire – que suggère immédiatement la comparaison des matières au programme aux différentes dates –, qui reste aussi en dehors d'un ouvrage récent sur la question du certificat d'études (2). Il semble exister un agrément général sur l'existence d'évolutions significatives de l'enseignement des écoles primaires à partir du milieu des années 1860, mais les attendus de cette évolution restent dans l'ombre. Les années 1850, qui étaient pour les organisateurs républicains de l'école de la Troisième République, et même pour certains de leurs contemporains catholiques, une période de stagnation voire de régression (3), ne sont pas mentionnées par les études historiques postérieures comme un moment dans lequel auraient pris place des changements significatifs (4).

Comme le suggèrent les précisions réglementaires de 1882, ainsi d'ailleurs que les rapports d'inspection générale juste antérieurs, la question de l'organisation pédagogique des écoles primaires figure parmi les questions auxquelles s'intéressent de près les nouveaux

(1) Jacques Gavaille : *L'école publique dans le département du Doubs de 1870 à 1914*, Paris, Les Belles Lettres, 1982.

(2) Patrick Cabanel : *La République du Certificat d'études*, Paris, Belin, 2003.

(3) Voir, par exemple, Ferdinand Buisson : « L'instruction primaire en France de 1789 à 1889 », *Revue pédagogique*, 15 janvier 1889, tome 1, pp. 9-22. Ou encore, l'ouvrage d'un participant mineur aux évolutions ici décrites, Eugène Brouard (*Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France de 1789 à nos jours*, Paris, Hachette, 1901) qui qualifie la loi Falloux de « machine de guerre habilement montée pour faire passer peu à peu tout l'enseignement aux mains des congrégations » (p. 101). Brouard (1825-1903) présente sans doute des caractéristiques qui pouvaient inciter à la vision « républicaine » de l'école : fils de voiturier, il fit ses études au séminaire d'Orléans, avant de devenir répétiteur au lycée de cette ville, puis inspecteur primaire à Sancerre en 1850, et à Paris en 1866, inspecteur général, enfin, en 1877. L'ouvrage contemporain d'un ancien professeur de Louis-le-Grand, Émile Gossot, dédié à Gréard, insiste, au contraire de celui de Brouard, sur les conséquences néfastes de la suppression de l'enseignement religieux. Il adopte cependant une interprétation voisine des évolutions de l'enseignement primaire : « Jusqu'à l'arrivée de M. Duruy au Ministère, rien de vraiment important n'est à signaler dans l'ordre de l'enseignement primaire » (*Essai critique sur l'enseignement primaire en France de 1800 à 1900*, Paris, P. Tequi, 1901, p. 257).

(4) La thèse de Pierre Giolitto : *Naissance de la pédagogie primaire, 1815-1870*, Grenoble, CRDP, 1980 fait ici exception, en insistant sur les changements de la période 1850-1870, mais l'ouvrage est touffu et ne dégage pas clairement de conclusion : voir cependant pp. 433-434 ; 502 ; 524-526.

responsables de l'enseignement public républicain vers 1880 (1). Les administrateurs, comme une partie du personnel politique, après la défaite de 1870, s'inquiètent d'une insuffisante efficacité de l'enseignement dispensé dans les écoles primaires. Ils se prononcent également en faveur d'un élargissement des contenus de cet enseignement, qui se concrétisa dans les programmes de 1882 : c'est ce qu'annonce d'ailleurs Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique et président du Conseil, dans une allocution souvent citée, prononcée devant le congrès pédagogique des instituteurs de 1881 : « Tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental du *lire, écrire, compter* : les leçons de choses, l'histoire et la géographie, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale qui pénétreront à leur tour, tout ce que nous y mettons, tout ce que nous voulons y mettre, pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que ces accessoires feront de l'école primaire du moindre village, de l'école du moindre hameau, une école d'éducation libérale. Telle est la grande distinction entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau » (2). L'instauration du certificat d'études – une innovation qui remonte à la période précédente dans certains départements – comme objectif scolaire des études primaires est un autre élément de cette politique de renforcement de l'enseignement primaire. La question de l'organisation pédagogique constitue ainsi un instrument parmi d'autres, comme l'élargissement des programmes, d'une politique d'ensemble de développement de la scolarisation, qui vise vers 1880 à étendre cet enseignement à la plus grande partie des enfants présents sur le territoire national, et à renforcer l'enseignement pré-existant par l'ajout de matières nouvelles.

(1) *Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire*, Paris, 1882, Imprimerie nationale, 2 volumes (qui portent sur les années 1879-1880 et 1880-1881).

(2) Discours au second congrès pédagogique des instituteurs publics de France, Paris, le 19 avril 1881, in Paul Robiquet (dir.) : *Discours et Opinions de Jules Ferry*, Paris, A. Colin, 1896, tome 4, p. 250. On peut comparer avec ce qu'écrivait trente ans plus tôt, dans un manuel destiné aux institutrices de campagne, une inspectrice des écoles de filles de la Seine, à propos des effets possibles de l'instruction : « qu'une jeune fille sache lire, écrire, compter, que son langage resté incorrect, ait cessé d'être inintelligible, et que ses manières, sans devenir prétentieuses, aient perdu de leur rusticité, où sera le mal ? », Jeanne-Lucile Sauvan : *Cours normal des institutrices primaires*, Paris, Louis Colas, 1853 (3^e édition), p. 116.

L'efficacité de ce moyen qu'est l'organisation pédagogique des écoles ne peut être séparée de celle de l'ensemble des autres dispositions et transformations des conditions et des pratiques qui concernent l'enseignement primaire autour de 1880 : entre autres, l'affectation à l'enseignement primaire de ressources financières fortement accrues, l'augmentation des effectifs d'instituteurs (qui apparaît dans la diminution du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles publiques), le renforcement des études dans les écoles normales et plus généralement le renforcement de la formation des instituteurs, le développement de l'édition des manuels scolaires et d'une presse pédagogique, les changements progressifs des intérêts investis par une partie de la population dans la scolarisation. Par comparaison avec la situation immédiatement postérieure à 1833, on peut relever deux indices d'un « succès », certes partiel, mais néanmoins non négligeable, de cette entreprise d'ensemble d'organisation et de développement de l'enseignement primaire. Alors que la création d'enseignements prolongeant celui des écoles élémentaires dans les écoles primaires supérieures instaurées par la loi Guizot s'est heurtée dans de nombreuses villes à l'impossibilité de recruter des élèves maîtrisant les éléments de l'enseignement primaire, il n'en fut pas de même après 1880 pour les nouvelles écoles primaires supérieures qui trouvèrent sans peine des candidats et dont l'enseignement est devenu vers 1900 proche de l'enseignement secondaire moderne (1). Un second indice indirect de l'efficacité de l'organisation d'ensemble mise en place vers 1880 se trouve dans le rapide « alignement » après 1880 de l'enseignement primaire féminin – antérieurement très inférieur – sur l'enseignement masculin en ce qui concerne le niveau de sortie des élèves ayant accompli des cursus complets : les proportions de candidates et de reçues au certificat d'études par génération sont voisines pour les deux sexes vers 1900 : par exemple en 1902, selon la *Statistique de l'enseignement primaire* de 1901-1902, environ 136 000 garçons se sont présentés au certificat d'études et 110 000 ont été reçus, contre 113 000 candidates et 94 000 reçues pour les filles (2).

Il faut aussi souligner immédiatement les limites de ce « succès » de l'enseignement primaire réorganisé en 1880 : une petite partie des

(1) Jean-Michel Chapoulie : « L'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 36, juillet-septembre 1989, pp. 413-437.

(2) La différence en faveur des garçons découle des effectifs féminins plus importants scolarisés dans les écoles congréganistes et les écoles libres qui présentent peu d'élèves au certificat d'études.

enfants échappa durablement à l'inscription dans les écoles (1). La fréquentation scolaire fut irrégulière et souvent saisonnière, et les sorties de l'école avant la fin de la période d'obligation scolaire furent nombreuses (2). Et comme on peut le conclure de la comparaison des chiffres précédents avec la taille d'une génération à 13 ans – environ 330 000 enfants – une partie substantielle des élèves ne parvint pas au terme des études que devait marquer la présentation, sinon le succès, au certificat d'études.

Cet article est principalement consacré à la genèse de l'élément que constitue l'organisation pédagogique mise en place en 1880. Je me propose de retracer l'émergence de la question de l'organisation pédagogique dans les réflexions et surtout dans les actions des responsables ayant en charge les services d'enseignement. On s'intéressera ici notamment à l'action d'inspecteurs des différents corps qui possèdent des capacités d'initiatives en matière d'organisation des écoles, et qui, du fait même de leurs carrières nationales, ont constitué des intermédiaires dans l'homogénéisation du fonctionnement des écoles primaires sur l'ensemble du territoire français. Pour replacer dans leur contexte les « innovations » introduites – comme on le verra, un peu après 1850 – il convient au préalable d'indiquer les expériences acquises dans la période immédiatement antérieure.

II. LES ÉLÉMENTS DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE LA SCOLARISATION APRES 1833

Au moment de l'élaboration de la loi Guizot, la question de l'organisation des écoles – le terme n'est pas alors utilisé – se trouve prise dans un conflit où les clivages pédagogiques sont redoublés par les antagonismes politiques qui opposent leurs partisans. Depuis 1815,

(1) La non-inscription dans les écoles ne semble avoir été systématiquement mise en évidence que pour l'Ouest ; voir Jean Peneff : *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest*, Paris, L'Harmattan, 1987 ; André Quintric : *Le développement de la scolarisation et la vie des écoliers en centre Bretagne*, Rennes, CDDP, 1988. On trouvera dans AN F 17 12215 des indications concernant l'existence d'enfants non-inscrits dans les Landes ou l'Allier vers 1900.

(2) Sur la question de la fréquentation scolaire après 1886, voir l'article de Jacques Gavaille : « L'obligation scolaire, un quart de siècle après Jules Ferry : le législateur face aux réalités », in Willem Frijhoff (dir.) : *L'offre d'école*, Paris, Presses de la Sorbonne/INRP, 1983, pp. 341-356. Une évaluation de l'ampleur de la non-fréquentation scolaire au niveau national à la fin de la Troisième République se trouve dans Raymond Rivet : « L'enseignement primaire en France après la guerre », *Bulletin de la Statistique générale de la France*, t. XXV, fascicule 2, janvier-mars 1936, pp. 291-333.

deux modèles servent de référence pour l'organisation des écoles primaires: le «mode mutuel» (la méthode d'importation anglo-américaine de Bell et Lancaster prônée par les libéraux de la Société pour l'instruction élémentaire) et le «mode simultané» (l'organisation des écoles des Frères des écoles chrétiennes codifiée dans la *Conduite des écoles chrétiennes*). Ces deux modèles comprennent non seulement une organisation des écoles au sens *supra*, mais ils définissent la pédagogie de l'apprentissage des principales matières, et s'accompagnent d'instruments pédagogiques et, dans le cas de l'enseignement mutuel au moins, d'un mobilier (1). L'un et l'autre sont destinés à des écoles où les enfants sont suffisamment nombreux, c'est-à-dire aux écoles de villes. Un troisième modèle, unanimement récusé par les autorités nationales après 1830, est désigné par le terme «mode individuel»: de cette catégorie résiduelle, qualifiée parfois «d'antique routine» par les inspecteurs, relèvent les pratiques des instituteurs qui, assurant un enseignement à un certain nombre d'élèves de tous âges – parfois entre 3 et 17 ans – s'occupent successivement de chacun d'entre eux. À partir de 1835 apparaît dans les documents officiels un «mode mixte» à la définition variable et un peu incertaine, qui renvoie à l'emprunt d'éléments aux modes simultané et mutuel, ou parfois aux modes individuel et simultané (2).

(1) Rappelons que le mode mutuel correspondait au regroupement de tous les enfants à instruire dans une même (vaste) salle. On les répartissait en petits groupes placés sous l'autorité d'élèves plus avancés, les moniteurs, et leurs activités étaient réglées par un système de commandement codifié. La méthode faisait usage de tableaux de lecture et d'ardoises, plus que de livres et de papier, et apparaissait à tous égards peu coûteuse. Différents manuels offrent des codifications de cette organisation, notamment parmi ceux qui connurent une certaine diffusion, comme le manuel de la Société pour l'instruction élémentaire, signé par un inspecteur parisien de ces écoles, Sarazin: *Manuel des écoles élémentaires d'enseignement mutuel*, Paris, Louis Colas, 1839 (3^e ed.); voir aussi François-Xavier Levraut: *Guide pratique de l'instituteur primaire*, Paris, F.G. Levraut, 1833. Des descriptions du mode mutuel se trouvent dans l'ouvrage de Françoise Mayeur cité *supra* (pp. 377-384), et dans celui de Pierre Giolitto, *op. cit.*, pp. 107-114; voir aussi François Jacquet-Francillon: *Naissance de l'école du Peuple 1815-1870*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1995, pp. 99-132. Dans le mode simultané, tous les élèves reçoivent ensemble l'enseignement sur les diverses parties du programme – pour reprendre les termes du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de Buisson. Les écoles de Frères comprenaient au moins deux classes et séparaient les élèves débutants des élèves plus avancés, mais en nombre de groupes variables selon les matières, et souvent supérieur à 3. À l'intérieur des classes, les élèves étaient regroupés en «divisions», mais le maître s'adressait simultanément et directement à tous les élèves. Une analyse des pratiques pédagogiques autour de 1830 se trouve dans Grevet, *op. cit.*, pp. 244-257.

(2) Une description du «mode mixte» se trouve dans Giolitto, *op. cit.*, pp. 139-144.

La notion de «mode» est une notion utilisée par les manuels de pédagogie au moins jusqu'en 1870, notamment par ceux qui sont destinés aux instituteurs ou aux futurs instituteurs (1). C'est aussi une notion retenue par l'administration pour établir des tableaux statistiques sur les modes utilisés par les instituteurs d'un département, par exemple dans la statistique de 1834 ou celle de 1850 (2). Elle ne peut évidemment suffire à fonder une description précise de ce que font dans leurs classes les instituteurs.

Après 1833, dans les zones rurales, les conditions sont rarement satisfaites pour que puisse être assuré soit un enseignement simultané conforme à la *Conduite des écoles chrétiennes*, soit un enseignement mutuel. Le très petit nombre des écoles où exerce un adjoint fait obstacle à la diffusion de l'enseignement simultané, car l'instituteur doit conduire de front plusieurs groupes d'élèves très inégalement avancés (3). L'absence du matériel nécessaire, et plus encore de moniteurs formés, fait de même obstacle à la diffusion de l'enseignement mutuel qui est, comme on l'a vu, également destiné à des écoles aux effectifs d'élèves importants. Les pratiques des instituteurs empruntent aux deux modes, en fonction notamment du matériel dont ils disposent – les tableaux Peigné pour la lecture qui relèvent du mode mutuel connaissent une notable diffusion après 1835 – et des savoir-faire qu'ils peuvent avoir acquis – notamment s'ils sont passés par une école normale (4).

(1) Voir par exemple Eugène Rendu : *Manuel de l'enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1858 (5^e édition); M. Daligault (directeur de l'école normale d'Alençon) : *Cours pratique de pédagogie*, Paris, Dezobry et Magdeleine, 1852.

(2) En 1833, selon la statistique dressée par les inspecteurs et reproduite dans Grevet (*op. cit.*, p. 248), 6,6 % des instituteurs exerçant dans les écoles communales de garçons affirment utiliser le mode mutuel, 69,5 % le mode simultané et 23,9 % le mode individuel – mais la valeur descriptive de ces déclarations est plus qu'incertaine : voir pour des exemples Grevet (*op. cit.*, pp. 256-257). Selon la statistique de 1850, il n'y a plus que 1,4 % d'écoles mutuelles, 2, 8 % d'écoles pratiquant le mode individuel, contre 75, 8 % d'écoles pratiquant le mode simultané et 19, 1 % un mode mixte. La fiabilité de cette statistique n'est pas meilleure, et l'évolution reflète sans doute avant tout les progrès de la perception des souhaits de l'administration supérieure.

(3) En 1833, les écoles sont définies en quelque sorte par l'instituteur qui y a été nommé. Le recrutement éventuel de sous-maîtres (ou d'adjoints) et leur paiement dépendent de l'instituteur en titre. Ils ne sont donc pas recensés pendant une première période. La statistique de 1864 indique que 6 % des écoles communales de garçons tenues par des laïques ont des adjoints, contre 58 % des écoles tenues par des congréganistes.

(4) L'éclectisme pédagogique est confirmé par les témoignages d'anciens élèves des écoles primaires de la période. Une analyse rapide de quelques-uns d'entre eux se trouve dans Fabienne Reboul-Scherrer : *La vie quotidienne des premiers instituteurs, 1833-1882*, Paris, Hachette, 1989, pp. 133-155.

La période qui va de 1833 à 1840 fut partiellement occupée par la confrontation inséparablement politique et pédagogique – mais les intérêts matériels ne sont pas absents – entre partisans du mode mutuel et partisans du mode simultané (1). Le débat parmi les élites occupées par les affaires d'enseignement se conclut finalement par la défaite des partisans du mode mutuel. Cette défaite fut parachevée en 1850 par la victoire politique des adversaires catholiques de l'enseignement mutuel au moment de la préparation de la loi Falloux. La quasi-totalité des responsables au niveau de l'administration centrale – et Guizot lui-même – fut en fait rapidement acquis après 1833 à une organisation inspirée de l'enseignement simultané: le statut de 1834, en recommandant le classement des élèves en trois divisions, prenait parti implicitement en faveur du mode simultané. L'un des objectifs des responsables est, comme on l'a indiqué plus haut, l'éradication du mode individuel dénoncé comme une survivance du passé dans les rapports des inspecteurs et régulièrement récusé dans les manuels de pédagogie à l'intention des instituteurs (2).

Au cours des années 1833-1850, la mise en place et le fonctionnement des institutions prévues par la loi Guizot tendent à satisfaire une partie des conditions matérielles nécessaires à l'organisation sur tout le territoire d'un système d'enseignement primaire: des écoles primaires furent ouvertes (même si les communes n'acquirent pas toujours les bâtiments ainsi qu'elles l'auraient dû), ainsi que des écoles normales départementales; des maîtres furent recrutés et pour une part formés en vue de leurs fonctions ultérieures (3); une organisation

(1) Une analyse des conflits pédagogiques et politiques liés aux modes d'enseignement se trouve dans Christian Nique: *Comment l'école devint une affaire d'État*, Paris, Nathan, 1990, pp. 173-224 (pour la période 1830-1837). Sur les conflits locaux entre écoles mutuelles et écoles des Frères, voir le cas typique de Reims décrit par François Jacquet-Francillon, *op. cit.*, pp. 67-89.

(2) Cette éradication ne fut pas facile puisque la circulaire du 15 juin 1863 a encore pour objet d'interdire le «mode si vicieux de l'enseignement individuel» qui laisse «dans les écoles un grand nombre d'enfants livrés au désœuvrement et à la dissipation pendant que le maître s'occupe d'un seul élève», in Gréard, *op. cit.* tome 3 (1893), pp. 823-824.

(3) Pour les maîtres déjà en place, des conférences d'été furent organisées dans tous les départements sur lesquels je dispose d'indications: les Bouches-du-Rhône (André Coquis: *Histoire de l'enseignement primaire dans le département des Bouches-du-Rhône de 1800 à 1848*, (Thèse en lettres, 1946), Marseille, Éditions Jeanne Lafitte, 1981, p. 178), le Jura, l'Ain, la Marne (voir sur ce dernier cas Gilles Rouet: *L'invention de l'école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1993, pp. 73-74), le Rhône et le Loiret (*Manuel général de l'instruction primaire*, tome 7, n° 1, novembre 1835), l'Hérault (Hervé Terral: *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 40).

du contrôle par l'État de leurs activités fut instaurée, avec la création d'inspecteurs primaires en 1835, puis celle de sous-inspecteurs en 1837 (1); des manuels, des périodiques et du matériel pédagogiques furent mis sur le marché, notamment pour la lecture et la grammaire, et certains connurent une large diffusion, le ministère envoyant dans les départements des manuels à l'intention des élèves indigents (2). Une nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture permettant dès les débuts de l'apprentissage la lecture de mots simples se diffusa. Les instituteurs acquirent une maîtrise croissante de l'orthographe française et de la grammaire, du système légal des poids et mesures (3). Quand on considère l'ensemble du territoire français, une caractéristique frappante est la diversité de l'état de l'enseignement aussi bien en ce qui concerne les matières enseignées que les méthodes adoptées – et la même remarque s'applique à l'intérieur des départements dans lesquels coexistent à peu près toujours des écoles déclarées par les inspecteurs «à peu près nulles» et d'autres qui conduisent quelques élèves vers des études longues.

Les débats scolaires et les déclarations officielles entre 1833 et 1850 ne mettent pas explicitement en avant un souci du «rendement» des activités scolaires: «Le but sérieux et grand auquel tout doit concourir, et que rien ne remplace, ce qui est la seule vie même des écoles, c'est leur amélioration religieuse et morale, leur bonne discipline, et la saine instruction qu'on y reçoit», écrit par exemple Villemain, alors secrétaire d'État au département de l'Instruction publique, au début de son *Rapport au Roi sur la situation de l'Instruction primaire de 1841*. Ce sont les objectifs religieux et moraux qui figurent en effet souvent au premier rang des préoccupations officielles, et le rapport de Villemain laisse dans l'ombre les critères selon lesquels des écoles sont déclarées plus ou moins «bonnes».

(1) Sur la création de l'inspection de l'enseignement primaire et l'évolution de la définition des fonctions, voir Jean Ferrier: *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 63-72; les missions confiées à l'inspection sont décrites précisément par Christian Roux: *L'inspection primaire au XIX^e siècle*, Marseille, CRDP, 1997, pp. 60-84; sur les relations complexes entre comités et inspecteurs, voir aussi G. Rouet, *op. cit.*, pp. 55-83 ainsi que, pour une description des activités des inspecteurs, au moins dans les départements «avancés» du point de vue de l'instruction, Joël Ravier: «Les inspecteurs primaires du département du Nord durant la monarchie de Juillet: réflexions et conseils en matière pédagogique», *Revue du Nord*, 81, avril-juin 1999, pp. 283-303.

(2) C. Nique, *op. cit.*, pp. 154-161.

(3) André Chervel: *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998, pp. 125-126 et 185-186.

Sur le terrain, il y eut évidemment des inspecteurs ou des sous-inspecteurs pour se soucier explicitement de l'efficacité de l'enseignement, au moins à la fin de la période, quand les éléments matériels et organisationnels sont en place (1). Des instituteurs se posèrent aussi la question de l'organisation pédagogique de l'école qui leur était confiée, comme le suggère dans ses mémoires, l'un d'eux, devenu plus tard inspecteur primaire : celui-ci rapporte qu'à chacun de ses deux premiers postes, en 1846 et en 1848, son premier souci fut de procéder au classement en trois divisions des élèves de son école et il reproche au directeur de l'école normale dont il sort de ne pas l'avoir « suffisamment prémuni contre les graves inconvénients de la multiplicité des groupes et l'emploi de moniteurs » (2). Mais les ouvrages de pédagogie destinés aux instituteurs et aux candidats à l'école normale et aux brevets primaires publiés entre 1830 et 1855 ne proposent que des éléments disparates d'organisation, même en ce qui concerne la répartition des élèves à l'intérieur d'une même école : les uns proposent par exemple huit divisions pour les principales matières, avec un classement qui varie selon le niveau dans chacune, d'autres cinq, d'autres proposent des systèmes encore plus compliqués, par exemple dans des écoles à deux classes, huit divisions dans l'une et deux dans l'autre ; parfois les divisions doivent être recomposées chaque mois, sur la base des résultats scolaires (3). Rares sont ceux qui tracent un emploi du temps, et l'esquisse éventuelle d'une répartition des matières entre les différents cours est évidemment spécifique à chacun de ces ouvrages.

Si un souci de l'efficacité de l'enseignement primaire ne se fait que rarement entendre au niveau ministériel et dans les débats publics, c'est sans doute parce qu'il existe une crainte relative aux dangers pour l'ordre social d'un « excessif » développement de cet enseignement. Ce thème se trouve par exemple développé dans le mémoire couronné par l'Académie royale des sciences morales et

(1) Pour un exemple dans le département du Nord un peu avant 1850, voir l'article cité *supra* de Joël Ravier.

(2) C.-D. Féraud : *Mémoires d'un vieux maître d'école*, Paris, Delagrave, 1894, pp. 85 et 98-99.

(3) Voir Sarazin, *op. cit.*, Daligault, *op. cit.*, J. M. Dalimier : *La pédagogie des écoles rurales ou Principes d'éducation et d'instruction principalement à l'usage des institutrices*, Rennes, Imprimerie Marteville et Lefas, 1843 (l'auteur était sous-inspecteur dans l'Ille-et-Vilaine) ; *Conduite des écoles chrétiennes, op. cit., Manuel complet de l'enseignement simultané*, Paris, Paul Dupont, 1834. Tous ces ouvrages sont, rappelons-le, signés par des directeurs d'écoles normales ou des inspecteurs, et la plupart ont connu plusieurs éditions.

politiques du principal du collège de Chaumont, T.-H. Barrau (1). Également significatif le fait que la Commission extraparlamentaire de 1849 qui prépara la loi Falloux entendit les deux inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, mais ne les interrogea pas sur les résultats de l'enseignement : l'un d'eux, Ritt, affirma simplement à ce sujet que « l'instruction primaire est certainement en progrès sous le rapport littéraire, c'est-à-dire qu'il y a un plus grand nombre d'enfants sachant lire et écrire ». Ni l'autre inspecteur général de l'enseignement primaire, Magin-Marrens, ni l'ancien recteur de Caen, l'abbé Daniel, ni un inspecteur primaire de Paris, Jean-Jacques Rapet, qui fut interrogé sur les écoles normales, n'évoquèrent la question de l'efficacité de l'enseignement. Thiers, qui présidait cette commission, tint à rappeler qu'il n'avait « jamais dit que les instituteurs primaires enseignaient mal à lire et à écrire » (2). Il affirma également, à propos de l'enseignement mis en place par la loi Guizot : « Je veux restreindre cette extension démesurée de l'enseignement primaire » (3).

La loi Falloux n'apporta pas de précision par rapport à la loi Guizot en ce qui concerne la définition de l'organisation et du contenu de l'enseignement primaire : elle se borne à énumérer une liste des matières légèrement réduite par rapport à la liste de 1833. Le mode de groupement des élèves pour l'enseignement, les emplois du temps, le choix des méthodes d'enseignement, sont donc laissés de nouveau à l'initiative des autorités qui les encadrent et à celle des instituteurs. L'appellation « enseignement primaire supérieur » fut symboliquement bannie, et sept écoles normales furent fermées, après un vote des conseils généraux. La réduction recherchée de l'enseignement des écoles primaires se matérialisa également à Paris par une limitation des programmes.

III. POLITIQUE NATIONALE ET EXPÉRIMENTATIONS LOCALES

Comment a été élaborée et s'est imposée cette organisation des écoles primaires qui s'est révélée relativement efficace après 1880, et

(1) Théodore-Henri Barrau : *De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires*, Paris, Hachette, 1840.

(2) *Commission extraparlamentaire de 1849, texte intégral inédit des procès-verbaux*, Paris, J. de Gigord, 1937, déclaration de l'inspecteur général Ritt, p. 76, et de Thiers, p. 77.

(3) *Ibid.*, p. 32.

a permis le passage d'une scolarisation souvent réduite à la lecture, à l'écriture, aux opérations arithmétiques, et où les apprentissages étaient lents, à la scolarisation primaire étendue et efficace pour au moins un tiers des élèves de la Troisième République ? L'analyse doit porter sur le cas des écoles de garçons, car c'est celui-ci qui retient l'attention publique jusqu'en 1880, et c'est avec une sorte de retard sur l'enseignement des garçons, mais en suivant le modèle de celui-ci, que fut organisé ou réorganisé l'enseignement des filles (1).

Mentionnons d'abord pour mémoire une caractéristique qui a une incidence évidente sur l'organisation effective de l'enseignement : le rythme de la fréquentation scolaire, qui obéit, avant comme après 1880, à des régimes variables selon les régions, notamment selon les caractéristiques de la population, la nature des travaux agricoles ou autres dans la zone concernée. Les données disponibles ne permettent pas de conclure à une amélioration très notable de la fréquentation scolaire après 1850, bien qu'il semble plausible que ce soit le cas pour la fréquentation estivale (2).

La question de l'organisation pédagogique des écoles primaires apparaît parmi les questions évoquées par les décisions du ministère après 1850. La dépendance des instituteurs par rapport aux autorités locales et à l'administration est renforcée, notamment lorsque leur nomination est confiée à des recteurs départementaux (décret du 9 mars 1852) puis aux préfets (loi du 14 juin 1854). Avant même la première de ces mesures, une circulaire du 17 août 1851 est accompagnée par un modèle de règlement pour les écoles primaires qui fournit

(1) Il faut rappeler que les écoles mixtes sont très nombreuses dans toute la période : en 1837, sur l'ensemble des écoles (publiques et privées – on ne dispose pas des chiffres correspondant pour les seules écoles publiques), 17 871 sont réservées aux garçons, 20 849 sont mixtes, et 14 059 sont destinées aux filles. En 1876-1877, la statistique recense 25 418 écoles de garçons, 17 003 écoles mixtes et 29 126 écoles de filles. Aux deux dates, les écoles mixtes, sont pour une grande part des écoles de garçons qui reçoivent des filles.

(2) Cette amélioration, plausible, est affirmée par Grew, Harrigan, *op. cit.*, pp. 84-87 et p. 340. Il faut rappeler cependant les limites de la fiabilité de la documentation utilisée dans cet ouvrage, les statistiques nationales, qui sont présentées de manière synthétique dans l'article de Jean-Noël Luc : « Du bon usage des statistiques de l'enseignement primaire aux XIX^e et XX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, janvier 1986, n° 29, pp. 59-67. Ni la monographie de Daniel Dayen, *op. cit.*, pp. 62-65, qui conclut à la faiblesse des progrès entre 1830 et 1880, ni celle de Jean-Claude Marquis, *op. cit.*, pp. 115-116, sur le département de grande industrie qu'est la Seine-Inférieure, ne suggèrent des progrès notables de la fréquentation scolaire entre 1850 et 1880.

des indications rapides sur les objectifs et parfois les modes d'apprentissage des différentes matières inscrites dans la loi de 1850 (1). Mais c'est après l'arrivée de Gustave Rouland au ministère de l'Instruction publique, en 1856, que le souci d'organiser, puis d'élargir l'enseignement primaire se fait jour au niveau de l'administration centrale : la *Circulaire sur la direction pédagogique des écoles primaires* du 20 août 1857 plaide pour que l'enseignement soit « profitable » aux yeux mêmes des familles : « Il importe que les populations puissent toucher du doigt l'utilité pratique de l'instruction. On ne saurait se le dissimuler, le tour vague, abstrait, purement théorique, de l'enseignement est trop souvent l'une des causes de la désertion des classes. Pourquoi, dans les campagnes particulièrement, le chef de famille tiendrait-il à ce que ses enfants fréquentent régulièrement l'École, si les heures qu'on y passe paraissent des heures mal employées, si la dépense qu'elle entraîne est, à ses yeux, une dépense stérile ? » (2). Pour la première fois, un texte officiel mentionne ainsi avec une certaine insistance l'idée que ce qu'on pourrait appeler le rendement de l'enseignement primaire doit être amélioré. L'idée est souvent formulée après l'arrivée de Victor Duruy, le successeur de Rouland au ministère de l'Instruction publique : la circulaire du 20 août 1866 invite par exemple à la création de « certificats d'études primaires » destinés à vaincre « l'insouciance des familles » en stimulant « l'émulation des élèves » (3). La loi sur l'enseignement secondaire spécial du 21 juin 1865 étend la liste des matières facultatives de l'enseignement primaire en ajoutant le dessin d'ornement et le dessin d'imitation, les langues vivantes étrangères, la tenue des livres et des éléments de géométrie (4). Deux ans plus tard, la loi sur l'enseignement primaire du 10 avril 1867 transfère l'histoire et la géographie, jusque-là matières facultatives, dans la liste des matières obligatoires (5) : on voit que les craintes du danger d'un excessif développement de l'enseignement primaire ont maintenant disparu au niveau ministériel.

Le renforcement de l'inspection de l'enseignement primaire est un autre signe de l'attention de l'administration centrale pour l'enseignement primaire. La loi de 1850 réorganise l'inspection des écoles primaires : les sous-inspecteurs disparaissent et, sauf regroupement,

(1) Gréard, *op. cit.*, tome 3 (1893), pp. 482-487.

(2) *Ibid.*, pp. 714-717.

(3) Gréard, *op. cit.*, tome 4 (1896), pp. 111-112.

(4) *Ibid.*, pp. 54-55.

(5) *Ibid.*, pp. 133-138.

un inspecteur primaire est nommé dans chaque arrondissement. Les effectifs affectés à l'inspection des écoles primaires augmentent d'une centaine dans les années qui suivent (1). Le recrutement des inspecteurs change également : la part de ce personnel qui a exercé les fonctions d'instituteur dépasse 40 % en 1868, contre moins de 10 % pour les premiers inspecteurs nommés en 1835 qui étaient au contraire très souvent passés par des emplois de l'enseignement secondaire. L'inspection générale est par ailleurs renforcée : deux premiers emplois d'inspecteurs généraux avaient été créés en 1846 ; un troisième et, presque immédiatement, un quatrième le furent en 1854. L'objectif du contrôle politico-religieux de l'enseignement est certainement présent dans les attendus de ces créations, mais il n'est sans doute pas le seul : il s'agit aussi pour l'administration centrale de disposer de relais pour encadrer l'application de ses directives. Parmi ceux qui furent nommés inspecteurs généraux, on trouve d'ailleurs trois administrateurs soucieux de pédagogie qui proposèrent, comme on le verra, avant leur nomination comme inspecteurs généraux, les premières organisations des écoles primaires : Jean-Jacques Rapet, Joseph Villemereux et Eugène Rendu.

La promulgation de réglementations nationales comme les listes de matières inscrites au programme n'implique pas nécessairement d'évolution concernant l'enseignement primaire dispensé dans les écoles : elle indique simplement la conscience, pour la haute administration ou le ministre, d'un « problème » ou d'un objectif. Deux facteurs ont une incidence plus directe sur les évolutions effectives : l'élévation du niveau de recrutement et la formation pédagogique d'une partie des instituteurs ; l'élaboration progressive d'une organisation pédagogique appropriée, puis sa diffusion. Ces deux facteurs ne concernent que les écoles publiques non congréganistes : les écoles congréganistes ont leurs propres centres de formation, leurs méthodes d'enseignement et leur matériel pédagogique, et elles sont à l'abri des initiatives ou des innovations introduites par les personnels laïcs de l'enseignement public. En ce qui concerne les écoles de garçons et les Frères des Écoles chrétiennes, ces écoles congréganistes constituent d'ailleurs une partie de l'élite pour le niveau des études dans les écoles de villes.

(1) Voir Christian Roux, *op. cit.*, p. 107. Les données sur les carrières antérieures citées *infra* se trouvent pp. 64-65 et 121.

Une partie du personnel en poste en 1850 – 19 000 sur 44 000 selon l'évaluation de l'époque (1) – était entrée en fonction avant la loi Guizot, et donc avant l'organisation des brevets de 1833 et avant l'organisation de la majeure partie des écoles normales. Les rapports d'inspection et les rapports annuels de fonctionnement fournissent de nombreuses descriptions des modestes performances de ces personnels, dont le champ d'action ne dépasse souvent pas l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La proportion du personnel formé dans une école normale en 1850 n'atteint pas plus du tiers des personnels, puisque des brevetés non passés par ces écoles sont nommés instituteurs et que, par ailleurs, une partie des anciens normaliens n'a pas fait durablement carrière dans les fonctions d'instituteurs (2). La formation reçue dans une partie au moins des écoles normales a une dimension pédagogique, même si une initiation pratique n'est pas toujours assurée (3). Les rapports des inspecteurs rédigés à la fin des années 1850 répètent inlassablement que le personnel passé par les écoles normales constitue l'élite du personnel primaire, une affirmation qui paraît plausible.

L'hostilité à l'égard des écoles normales de 1849-1850 s'est traduite par la possibilité de leur suppression par les départements, par la réduction de leur personnel – limité à deux maîtres adjoints et un directeur – et par une limitation stricte de leurs programmes

(1) *Commission extraparlementaire de 1849, op. cit.*, p. 128.

(2) On dispose ici d'évaluations convergentes comme Gilbert Nicolas: *Instituteurs entre politique et religion. La première génération de normaliens en Bretagne au XIX^e siècle*, Rennes, Éditions Apogée, 1993, p. 145 qui estime qu'en 1852 les normaliens sont présents dans 35% des communes en Ille-et-Vilaine. Une évaluation un peu plus faible – 26% en 1848 – est donnée par J. Georges pour le Jura: «Deux cents ans d'écoles normales», in Hughes Lethierry (dir.): *Feu les écoles normales (et les IUFM?)*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 25-89; pour le Nord, Ronald Hubscher: «La condition des instituteurs au début du Second Empire», *Revue du Nord*, n° 242, juillet-septembre 1979, pp. 625-648, estime à 20% la proportion des normaliens vers 1850 (pp. 638).

(3) L'analyse la plus précise de la formation dans les écoles normales pour la période antérieure à 1850 se trouve dans Gilbert Nicolas, *op. cit.*, pp. 75-81, mais elle porte sur le cas de l'école normale interdépartementale de Rennes qui semble notablement différente d'autres écoles. L'importance accordée à la formation pédagogique semble par exemple beaucoup plus faible qu'à Rennes dans l'école normale du département «éclairé» que constitue le Jura où, par exemple, des cours de pédagogie ne sont assurés qu'après 1837, et où l'école annexe est confiée à un instituteur congréganiste et jugée «mauvaise», alors qu'elle était supposée permettre une initiation au mode mutuel comme au mode simultané; voir Joseph Giordani: *L'école normale du Jura: de l'idée révolutionnaire à nos jours*, Lons-le-Saunier, CDDP, 1979.

d'études (1). Mais cette intention de réduire les écoles normales cesse rapidement d'inspirer la politique officielle. Après l'arrivée de Gustave Rouland au ministère de l'Instruction publique, en 1856, la disposition concernant la fermeture des écoles normales fut amendée ; elle fut supprimée par le décret du 2 juillet 1866, qui simultanément élargit le programme d'études des écoles normales en y introduisant des enseignements d'horticulture, d'agriculture (avec l'objectif de freiner l'exode rural), de gymnastique, d'histoire et de géographie de la France. La politique suivie pendant toute cette période est conforme à l'intention affichée dans la circulaire du 2 juillet 1866 : « Les faits et la loi imposent l'obligation de fortifier l'enseignement donné dans les écoles normales » (2).

Dans les années suivantes, aucune tentative ne visa plus à restreindre l'enseignement des écoles normales, dont la place dans le système n'est plus contestée. En 1874, dans une conjoncture politique qui est de nouveau peu favorable, une circulaire du ministre de l'Instruction publique, Fourtou, entreprit d'y introduire des professeurs de lycée, invoquant l'objectif de « fortifier les études », notamment en sciences physiques et naturelles. On peut trouver un indice indirect de l'amélioration du niveau d'instruction des instituteurs par rapport à l'époque antérieure dans la facilité avec laquelle, après 1879, l'enseignement primaire supérieur trouva des maîtres parmi les instituteurs en poste, ce qui n'avait pas été le cas lors de la mise en place des écoles primaires supérieures par la loi de 1833. Les fondateurs de l'organisation scolaire de la Troisième République attribuent parfois d'ailleurs à la politique menée par Duruy le fait d'avoir pu disposer d'un personnel relativement instruit.

La première tentative qui bénéficia d'une visibilité nationale pour organiser les écoles primaires prend place dans le département du Loiret. L'inspecteur d'académie Villemereux, en poste dans la Marne en 1852, puis dans le Loiret après 1854, édicte en 1855 pour ce département une organisation pédagogique qui précise l'emploi du temps et impose la tenue d'un « journal de classe » par les instituteurs (où ceux-ci consignent leurs activités, offrant ainsi un instrument nou-

(1) *Règlement du 24 mars 1851*. Sur les débats de 1848-1850 et les mesures concernant les écoles normales, voir Maurice Gontard : *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*, Toulouse, CRDP, 1975, pp. 50-70.

(2) *Ibid.*, p. 97.

veau à leur contrôle) (1). Cette organisation, qui se réfère aux écoles tenues par un maître unique (ce qui est, comme on l'a vu, presque toujours le cas dans les écoles des zones rurales), fut présentée aux instituteurs du département lors d'un ensemble de conférences faites aux instituteurs hébergés pour quelques jours au lycée d'Orléans avant la rentrée de 1854 (2). L'organisation fut rendue obligatoire dans les écoles du Loiret, et un peu plus tard elle fut empruntée par d'autres départements (3).

Le volumineux rapport de Villemereux sur la situation de l'instruction primaire dans le département du Loiret présenté au conseil départemental en 1857 (4), fournit un certain nombre d'éléments significatifs sur la situation de l'enseignement et les problèmes rencontrés dans un département qui n'appartient pas aux plus « arriérés ». On peut relever d'abord que la définition des organisations pédagogiques au centre des débats des années 1830 est maintenant devenue floue : Villemereux affirme que, en 1855, seules 6 écoles (sur 312) dans le département suivent le mode mutuel (et plus aucune en 1857), 85 suivent le mode simultané (des écoles spéciales de filles tenues par des religieuses, selon Villemereux), les autres suivant le mode mixte, conformément à l'organisation décidée par Villemereux. Celui-ci propose la répartition des élèves en trois « divisions », selon le degré d'avancement dans les matières principales et selon l'âge. L'instituteur doit mener ces trois divisions de front, avec l'aide d'un élève avancé, désigné comme « surveillant général », et de deux ou trois élèves également avancés qui s'occuperont pendant certaines séquences de la division des débutants. Villemereux, qui a exercé

(1) Le journal de classe est un emprunt à l'enseignement secondaire, où il apparaît en 1850, avec une intention explicite de contrôle des professeurs.

(2) Les conférences, assurées par les inspecteurs primaires du département, furent publiées. Voir A. Pinet, E. Brouard, Mettas : *Manuel de l'instituteur primaire ou résumé des conférences faites aux instituteurs du Loiret sous la présidence de M. Villemereux*, Orléans, Perty, 1855.

(3) L'organisation d'une conférence à laquelle sont conviés les instituteurs se retrouve ailleurs dans cette période, par exemple dans le Maine-et-Loire, selon Jean-Philippe David : *L'établissement de l'enseignement primaire au XIX^e siècle dans le département de Maine-et-Loire, 1816-1879*, Angers, Imprimerie de l'Anjou, 1979, pp. 365-368.

(4) *Rapport de Villemereux sur la situation de l'instruction primaire dans le département du Loiret*, Orléans, 1857, Imprimerie Jacob. Joseph-Antoine-Camille Villemereux (1803-1884) fut dans les années suivantes l'auteur de plusieurs manuels destinés à l'enseignement primaire (une histoire sainte, un livre d'arithmétique, un livre de lecture) ; il devint inspecteur général adjoint de l'enseignement primaire en février 1858, et inspecteur général un peu plus tard.

auparavant comme professeur, puis comme proviseur de l'enseignement secondaire, s'inspire de l'organisation pédagogique de cet enseignement en introduisant les notions de « plan d'études » et de « journal de classe ».

Villemereux insiste aussi sur la nécessité pour les maîtres de suivre l'emploi du temps hebdomadaire qu'il a lui-même élaboré, le même pour toutes les écoles du département. Celui-ci, annexé à son rapport, répartit précisément – avec des plages horaires de 10 à 30 minutes – les différentes activités entre cinq matières principales : lecture, arithmétique, instruction religieuse, écriture, langue française. L'histoire, la géographie, le dessin et les travaux à l'aiguille ne sont au programme qu'une journée par semaine, ce qui montre la place très secondaire occupée par ces matières ; la liste des livres prescrits – catéchisme, histoire sainte, paroissien et, « pour les plus avancés », un recueil d'écriture manuscrite et un livre d'écriture – laisse aussi de côté ces matières. L'emploi du temps comporte également des prescriptions concernant la surveillance de l'hygiène des enfants, ainsi que le détail des obligations concernant l'instruction et les pratiques religieuses – mais le département relève du diocèse de l'influent M^{gr} Dupanloup, qui gratifia d'une messe dominicale les instituteurs réunis pour la session de formation organisée par Villemereux. Un système de compositions mensuelles est également prescrit. Le choix des méthodes à suivre dans l'apprentissage de la lecture et des autres matières est esquissé, tout comme le mode d'utilisation des aides que doit se trouver l'instituteur parmi les élèves avancés pour mener de front l'enseignement des trois divisions prescrites. Les tâches de préparation de la classe par les instituteurs sont détaillées, et doivent être obligatoirement consignées dans le journal de classe soumis aux autorités lors des inspections. Par comparaison avec les interrogations ultérieures, on doit souligner que le rapport n'inclut aucune évaluation pédagogique des résultats obtenus. Villemereux relève seulement l'augmentation de la population scolaire, à côté des résultats matériels comme les ouvertures d'écoles nouvelles. Bien que la quasi-totalité des écoles publiques n'ait qu'un maître, y compris dans les villes du département, Villemereux ne réclame aucune nomination d'adjoint dans les écoles importantes : le système des « aides » – l'abandon du terme « moniteur » utilisé par l'enseignement mutuel n'est sûrement pas fortuit – recrutés parmi les élèves est la solution retenue. Des prescriptions introduites par Villemereux, c'est le « Journal de classe » qui connut la diffusion la plus visible. Sa tenue, très compliquée, finit par être blâmée par

l'arrêté ministériel du 17 avril 1866, qui en réglementa la pratique en instaurant un cadre formel. Le «Journal de classe» fut finalement aboli par un arrêté de 1881.

D'autres tentatives d'organisation des écoles, à peu près contemporaines, sont présentées dans des publications qui s'adressent aux instituteurs ou aux futurs instituteurs. Un modèle voisin de celui de Villemereux est proposé en 1856 par un inspecteur de l'enseignement primaire à Paris (depuis 1846), Jean-Jacques Rapet dans un «Plan d'études pour les écoles primaires». Rapet, directeur de l'école normale de la Dordogne en 1833, pédagogue en relation avec le père Girard (1), propose lui aussi une répartition des élèves en trois «cours», et présente un programme détaillé ainsi qu'une répartition des matières au cours de l'année scolaire. Cette organisation, comme celle que propose Villemereux, est principalement destinée aux écoles à un seul maître (même si le cas des écoles où exerce un adjoint n'est pas complètement ignoré par Rapet). Rapet publia dans la même période différents manuels destinés aux écoles primaires, les uns consacrés à l'apprentissage de la langue, les autres à la grammaire. Une variante de l'organisation préconisée par Rapet est présentée dans un ouvrage d'un de ses anciens élèves, Michel Charbonneau, qui connut huit éditions successives jusqu'en 1880, les dernières avec une préface de Rapet, devenu inspecteur général (2).

Les ouvrages pédagogiques ne sont pas les seuls modes de diffusion de ces organisation scolaires : le plan de Rapet a d'abord été présenté dans le *Bulletin de l'instruction primaire. Journal d'éducation et d'enseignement*, dont Fortoul avait fait une publication officielle. Toujours publication officielle après le départ de Fortoul, mais devenu le *Journal des instituteurs*, ce périodique revendiqua en 1862

(1) Jean-Jacques Rapet (1805-1882) fut notamment l'un des introducteurs (adaptateurs) en France du *Cours éducatif de langue maternelle* du père Girard qui est encore considéré comme un modèle par le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* de Buisson en 1911. Le père Girard, influencé par Pestalozzi (sur lequel Rapet rédigea un mémoire primé par l'académie des sciences morales et politiques en 1848), avait organisé les écoles de Fribourg en réalisant une sorte de synthèse du mode simultané et du mode mutuel. Ses relations avec les autorités catholiques ne furent pas dénuées d'orages.

(2) Michel Charbonneau : *Cours théorique et pratique de pédagogie*, Paris, Dezobry, 1862. Charbonneau fut successivement directeur de l'école normale de Parthenay et de celle de Melun.

plus de 30 000 abonnés, ce qui correspond à plus de la moitié des instituteurs non congréganistes (1).

Les trois dispositifs d'organisation des écoles primaires proposés par Villemereux, Rapet et Charbonneau possèdent de nombreux traits communs, même s'ils se distinguent par des détails – l'un d'eux prévoyait par exemple un « cours préparatoire » en plus des trois « cours ». Leur examen confirme d'abord que l'opposition polémique entre « mode mutuel » et « mode simultané » a cessé de structurer les positions sur les questions pédagogiques. Cette conclusion apparaissait déjà en 1851 dans le rapport de mission à Londres d'un chef de bureau au ministère de l'Instruction publique et futur inspecteur général, Eugène Rendu. Celui-ci recommandait de « substituer peu à peu au mode mutuel pur, très bon souvent comme système de discipline mais insuffisant comme système d'enseignement, un « mode mixte » qui résulterait de l'adjonction d'un second maître » (2). Au cours des années suivantes, l'élaboration d'une conception de l'organisation des écoles qui emprunte à la fois aux deux anciens modes apparaît aussi dans le remplacement du *Manuel complet de l'enseignement mutuel* de Lamotte et Lorain, par le *Manuel de l'enseignement primaire*, lors d'une nouvelle édition, revue d'ailleurs par Eugène Rendu en 1858 (3).

On voit que s'accomplit ainsi chez les pédagogues officiels une sorte de fusion des deux « modes » : le mode mutuel inspire l'enseignement des matières qui reposent sur une simple mémorisation ; cet enseignement lègue aussi l'usage de l'ardoise et celui de tableaux muraux pour la lecture ou l'arithmétique. Villemereux, Rapet et Rendu connaissaient évidemment de près les organisations en usage dans les écoles des Frères des Écoles chrétiennes – présents à Reims, Orléans ou Paris –, et ce qu'ils proposent s'inspire en partie de ce modèle. Mais les écoles des Frères sont alors rarement appréciées

(1) Voir Pierre Boutan : *La langue des messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, op. cit., pp. 45-54.

(2) *De l'état de l'instruction primaire à Londres, Rapport adressé à Monsieur le Ministre de l'Instruction publique*, novembre 1851. La solution proposée par Eugène Rendu fut adoptée à Paris deux ans plus tard comme on le verra.

(3) *Manuel de l'enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1858 (5^e édition). Eugène Rendu (1824-1903), le fils d'Ambroise Rendu, un inspecteur général qui s'occupa de l'enseignement primaire pour l'administration centrale jusqu'en 1850, succéda à Villemereux comme inspecteur général adjoint de l'enseignement primaire en 1860. Selon Brouard (op. cit., p. 170), Rendu est le rédacteur de la *Circulaire sur la direction pédagogique des écoles primaires* du 20 août 1857, mentionnée précédemment.

sans réserve lors des inspections, et une partie seulement de leur organisation est reprise, sous une forme notablement simplifiée (1). L'organisation des Frères prévoyait en effet un nombre de classes par école allant de 2 à 5, et les élèves étaient regroupés en « ordres » correspondant à l'avancement des élèves pour l'enseignement de certaines matières – sept pour la lecture, quatre pour l'arithmétique et la géographie, etc. : ce n'est donc pas une organisation simple et uniforme, applicable dans une grande diversité d'écoles (2). Les publications que proposent les organisations nouvelles, comme le *Manuel de l'enseignement primaire* et le *Cours théorique et pratique de pédagogie* de Rapet, s'adressent aux élèves des écoles normales et aux candidats aux brevets primaires, ainsi qu'à leurs professeurs, et offrent à ceux-ci une référence interne à l'Université débarrassée de la marque politique des Frères des Écoles chrétiennes (3). La concordance entre ces différentes organisations montre que, s'il n'y a pas de doctrine officielle, les administrateurs qui s'en soucient ont acquis à peu près une même conviction quant à l'organisation qu'il faut promouvoir : une organisation simple, facilement adaptable à la diversité des écoles, qui traite comme une unité les groupes d'élèves parvenus à des niveaux voisins d'acquisition dans les principales matières enseignées, et qui s'accompagne d'emploi du temps et de programmes précis pour les différentes années d'étude (4). On peut conclure qu'à la fin des années 1850 une étape est ainsi franchie : l'accord entre ces responsables de l'enseignement, que sont les inspecteurs, sur la nécessité d'une organisation des écoles primaires selon un modèle inspiré par l'enseignement simultané, mais notablement simplifié.

(1) Une critique fréquente porte sur le personnel de ces écoles : les classes sont souvent tenues par de très jeunes frères, que la congrégation déplace d'ailleurs d'une école à l'autre sans en aviser l'administration de l'Instruction publique.

(2) *Conduite des écoles chrétiennes*, *op. cit.*

(3) Le *Manuel complet de l'enseignement simultané* de 1834, qui, selon Nique (*op. cit.*), est l'œuvre de deux protégés de Guizot, Lamotte et Lorain, laissait transparaître le même souci vingt ans plus tôt : il prenait le plus grand soin de distinguer sa « méthode simultanée » du « mode simultané » des Frères des Écoles chrétiennes.

(4) L'élaboration d'une organisation adaptée aux écoles rurales semble avoir été encore plus tardive chez les congréganistes. Henri-Charles Rulon, Philippe Friot : *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940)*, Paris, J. Vrin, 1962, indiquent (pp. 18-20) que les Frères de Ploermel – qui tiennent de nombreuses écoles rurales dans l'Ouest parce que leur règle n'exige pas la présence simultanée de plusieurs frères dans la même école – utilisaient jusqu'en 1868 la *Conduite des écoles chrétiennes* des Lasalliens.

Un autre facteur d'évolution de la scolarisation après 1850 est beaucoup plus difficile à saisir : l'intérêt accru pour l'école d'une partie de la population concernée. Ce point est relevé par Roger Thabault dans sa monographie de Mazières-en-Gâtines, petit chef-lieu de canton de ce département peu instruit que constitue le Deux-Sèvres (1). Après 1858, avec l'arrivée d'un nouvel instituteur formé à l'école normale du département, l'enseignement primaire à Mazières connaît un premier développement : les effectifs de l'école connaissent une croissance sensible, que Thabault attribue de manière plausible à la fois aux qualités de l'instituteur, à l'élargissement des contacts de la population avec le monde extérieur et aux expériences sociales corrélatives qui s'introduisent progressivement dans la commune. Comme le suggère cet exemple, ce changement du rapport à la scolarisation correspond, au plan national, à une évolution lente, étalée sur une longue période, qui n'est pas identique dans toutes les régions et tous les villages. La croissance lente, mais relativement régulière et dépourvue d'inflexion consécutive aux dispositions législatives successives, des effectifs scolarisés au niveau national est cohérente avec cette interprétation (2).

On dispose, avec l'enquête auprès des inspecteurs d'académie demandée par Duruy en 1864, d'un bilan sommaire de la situation de l'enseignement primaire dans l'ensemble de la France, mais surtout d'un état des problèmes sur lesquels porte à ce moment l'attention de l'administration (3). Pour de nombreux départements, les inspecteurs évoquent la question des emplois du temps et des plans d'études, celle de la régularité et de la préparation des leçons par les instituteurs ainsi que l'introduction de matières nouvelles comme l'histoire et la géographie, le dessin linéaire, le chant, parfois des notions d'agriculture. Leurs avis – qui dépendent à la fois de leur perspicacité, de leurs critères de jugement, et de leur propension à présenter sous un jour favorable ou non le département dont ils sont chargés – sont sur ces

(1) Roger Thabault : *Mon village. L'ascension d'un peuple* (1944), Paris, Presses de la FNSP (pour l'édition de 1982), voir notamment pp. 138-139.

(2) Sur la croissance des effectifs scolarisés, voir le graphique, qui contient les mises en garde utiles, dans Prost, *op. cit.*, p. 98. Les conclusions de Raymond Grew, Patrick J. Harrigan, *op. cit.*, sont identiques.

(3) *État de l'instruction primaire en 1864 d'après les rapports officiels des inspecteurs d'académie*, Paris, Imprimerie nationale, 1866, 2 vol. Les réserves judicieuses de Grew et Harrigan (*op. cit.*, pp. 27-30) sur les jugements contenus dans les rapports des inspecteurs à propos de l'état de la scolarisation ne valent évidemment pas contre l'usage de ces rapports comme source pour appréhender les questions débattues à ce niveau de responsabilité.

différents points diversifiés : tel inspecteur (Basses-Alpes), certainement optimiste, relève que « les leçons des maîtres sont préparées avec soin et données avec précision et régularité d'après un ordre de travail et une distribution arrêtée d'avance », alors que tel autre, dans un département pourtant en principe plus « avancé » (Yonne), mentionne que les leçons ne sont pas préparées et que l'emploi du temps est affiché mais non suivi (1). L'inspecteur alors en poste dans le Loiret, quoique réservé sur les résultats de l'enseignement, affirme qu'« aucun manquement n'est signalé depuis longtemps ni en ce qui concerne une préparation quelconque de la classe, ni pour l'exactitude à se conformer au tableau de l'emploi du temps en usage dans le Loiret, ni pour la fixation des heures d'entrée et de sortie des classes » (2). Une partie des inspecteurs se prononce en faveur de l'extension des programmes obligatoires de l'enseignement primaire – « si l'enseignement actuellement donné est à la rigueur suffisant dans les petites communes, il aurait besoin d'être étendu dans les localités un peu importantes pour répondre aux vœux et aux besoins des populations », écrit l'inspecteur du département de l'Aube, l'un des départements les plus « instruits ». Le rapport concernant la Corrèze, montre que le mouvement d'organisation des écoles et d'élargissement des programmes concerne même certains des départements parmi les moins « avancés » (3). Si l'on ne peut conclure du bilan ainsi dressé à un net progrès de l'organisation des écoles primaires, on peut par contre relever que la question est maintenant une question présente à l'esprit de la quasi-totalité des administrateurs, tout comme celle de l'élargissement des programmes.

Il n'est pas sûr qu'il en aille de même chez les instituteurs : la question des méthodes ne figure pas parmi les questions le plus souvent évoquées dans les réponses conservées du concours organisé par Rouland en 1860 auprès des instituteurs publics ruraux à propos des « besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale du triple point de vue de l'école, des élèves et du maître ». Les instituteurs réclament très souvent une amélioration des locaux, du mobilier

(1) Pour qualifier l'avancement relatif des différents départements en matière d'alphabetisation, j'utilise ici et dans la suite les données qui concernent les conscrits et la signature des mariés qui figurent dans la *Statistique de l'enseignement primaire*, tome 2, Paris, Imprimerie nationale, 1829-1877.

(2) *État de l'instruction primaire en 1864*, *op. cit.*, vol 1, p. 361. On verra plus loin que le jugement de l'inspection générale sur le Loiret en 1879 et 1880 est moins favorable.

(3) *État de l'instruction primaire en 1864*, *op. cit.*, vol 1, pp. 515-516.

et du matériel pédagogique à leur disposition, souhaitent des mesures pour améliorer la fréquentation scolaire, une augmentation des traitements et une amélioration de leur statut, mais plus rares sont leurs remarques concernant les méthodes et l'organisation de l'enseignement, ou ce qu'on désignerait aujourd'hui comme la formation pédagogique (1).

IV. LES ÉCOLES PRIMAIRES À PARIS

L'instauration d'une organisation plus efficace de l'enseignement primaire est une question qui se pose après 1850 avec une plus grande acuité dans les grandes villes que dans les campagnes, en raison de la concurrence entre écoles laïques et congréganistes, principalement les Frères des Écoles chrétiennes. Ceux-ci sont presque exclusivement présents dans les villes pour des raisons d'effectifs : la congrégation s'interdit de laisser moins de trois frères dans une même implantation. La rivalité entre écoles mutuelles laïques et écoles de Frères est directe dans les grandes villes, car celles-ci ont souvent pris en charge en 1833 comme écoles publiques à la fois des écoles dirigées par les Frères des Écoles chrétiennes (ou des congrégations voisines), et une ou plusieurs écoles mutuelles (2). Ces dernières étaient appréciées souvent par leur marque politique, mais aussi par leur faible coût

(1) Je m'appuie ici sur l'examen d'un échantillon des réponses concernant le Doubs (F 17 10761), le Gers (F 17 10796), le Loiret (F 17 10768). C'est dans ce dernier département que la question des méthodes d'enseignement semble apparaître le plus souvent, avec des allusions assez nombreuses, peut-être de déférence, à l'organisation de Villemerieux. Dans l'échantillon des réponses examiné par François Jacquet-Francillon : *Instituteurs avant la République* (op. cit., pp. 287-291), la question de l'organisation scolaire n'occupe qu'une place modeste. Elle n'est pas évoquée dans le compte rendu de l'analyse de l'ensemble des réponses des départements de l'Ouest par Gilbert Nicolas : « Les instituteurs sous le Second Empire. Pour une approche régionale des mémoires de 1861 : l'exemple de l'académie de Rennes », *Histoire de l'éducation*, n° 93, janvier 2002, pp. 3-36. Dans son ouvrage récent – *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004 –, Gilbert Nicolas traite ensemble (pp. 141-143) la question de l'organisation pédagogique et celle des conditions matérielles, ce qui explique sans doute qu'il considère que « cette question est abordée par une majorité de participants au concours ».

(2) Le souci des grandes villes, dont les conseils municipaux ne sont pas dominés en 1833 par des légitimistes, de ne pas remettre totalement leur enseignement primaire dans les mains des frères est évident en 1833. L'émulation que crée cette concurrence est fréquemment avancée explicitement dans les délibérations. Il en va ainsi aussi bien à Marseille qu'à Bordeaux, Nantes, Nancy, ou Roubaix pour ne citer que quelques exemples (sur le cas de Nantes, voir Marc Suteau : *Une ville et ses écoles, Nantes, 1830-1940*, Rennes, PUR, 1999, pp. 24-30 ; sur le cas de Roubaix, voir Joël Ravier : *Histoire de l'enseignement primaire à Roubaix*, Les Cahiers de Roubaix, s.d. [2001]).

espéré puisqu'un seul maître pouvait traiter un important effectif (parfois 300 élèves) (1). La concurrence pour le recrutement d'élèves entre ces deux types d'écoles est, après 1833, généralement vive. C'est aussi dans les grandes villes qu'une partie de la population est disposée à faire donner à ses enfants un enseignement non réduit à la lecture, l'écriture et au calcul – ce qui avait été d'ailleurs l'objectif de la création des écoles primaires supérieures prévues par la loi Guizot de 1833 (2). Parmi les grandes villes, Paris occupe une place à part : la ville dispose de ressources financières plus importantes que les autres, ainsi que de facilités plus grandes pour le recrutement du personnel. Si toutes les innovations notables concernant l'enseignement ne prennent pas place à Paris, la visibilité des tentatives parisiennes est toujours supérieure à celle des innovations apparues dans les autres villes. C'est l'évolution des écoles primaires publiques et non congréganistes parisiennes – les seules à dépendre principalement en matière d'organisation pédagogique des autorités administratives de l'enseignement public – qu'il faut donc maintenant examiner (3).

(1) Les écoles de Frères sont cependant encore moins coûteuses pour les villes, en dépit de leur plus nombreux personnel : par exemple, à Paris, en 1852, les Frères sont rémunérés 750 F et les instituteurs communaux de 1200 F (pour les adjoints) à 2400 F (voir Charles Merruau : *Souvenirs de l'Hôtel de ville de Paris, 1848-1852*, pp. 278-281). Au Havre, en 1854, le traitement des deux maîtres de l'école mutuelle revient à 2600 F à la ville, et celui des trois maîtres d'une école de frères à 2250 F (voir T. Garsault : *Histoire de l'enseignement primaire au Havre depuis l'origine de la ville jusqu'à nos jours, publiée sous les auspices de la municipalité*, Le Havre, Imprimerie du Commerce, 1889, p. 85).

(2) Jean-Michel Chapoulie : « L'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *loc. cit.*

(3) Vers 1850, à Paris, les écoles publiques de garçons se divisent à peu près à parts égales entre écoles congréganistes – confiées aux Frères des Écoles chrétiennes – et écoles laïques suivant le mode mutuel. Les écoles privées sont pour la plupart laïques. La situation dans les autres grandes villes fait apparaître une répartition généralement plus favorable aux congréganistes, avec souvent une seule école mutuelle laïque en face de plusieurs écoles publiques congréganistes. On trouvera une analyse de la situation scolaire parisienne entre 1833 et 1850 dans l'article de Pierre Bousquet : « Une tentative de municipalisme scolaire : l'enseignement primaire parisien sous la monarchie de Juillet », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1982, tome 39, pp. 70-95. Sur la période du Second Empire, voir Jeanne Gaillard : *Paris, La ville 1852-1870*, Paris, Librairie Champion, 1976, pp. 269-303. Signalons que la *Statistique de l'enseignement primaire de 1850*, fournit ici des évaluations erronées (elle recense seulement 32 instituteurs congréganistes dans la Seine). L'indication avancée par le supérieur des Frères des Écoles chrétiennes en 1849, 3500 frères exerçant comme instituteurs, dont 750 à Paris – *Commission extraparlamentaire de 1849, texte intégral inédit des procès-verbaux, op. cit.* p. 97 – ne semble pas plus plausible. Jeanne Gaillard (*op. cit.*, p. 278) reproduit une statistique de 1852 qui, pour Paris seul, recense 108 frères dans 29 écoles ; la statistique de 1861, recense 153 frères à Paris pour 53 écoles ou classes d'adultes.

La première transformation significative dans l'enseignement des écoles communales non congréganistes de Paris après 1850 est une « véritable révolution scolaire » (selon l'expression de l'inspecteur d'académie Landois, alors chargé du service de l'instruction primaire du département de la Seine, dans un rapport rédigé en 1855) (1). Elle est préparée dès 1850 par la proposition, mentionnée dans l'*Exposé de situation pour 1850 présenté au ministre par le Conseil académique* (2), d'abandonner le mode mutuel et de lui substituer un modèle mixte (qui sera désigné deux ans plus tard comme « simultané mixte ») : la preuve de la supériorité du mode simultané est maintenant établie, selon ce rapport, qui propose en conséquence de nommer des adjoints dans les écoles communales non congréganistes (3). En 1853, un maître adjoint est en effet nommé dans les écoles de garçons dont l'effectif dépasse 150 élèves, ce qui permet de répartir les élèves entre deux divisions en fonction de l'avancement de leurs études. La seconde division suit le mode simultané, alors que la première adopte le mode mixte. Landois avance une seule raison à l'abandon du mode mutuel : il s'agit de concurrencer les écoles communales congréganistes tenues par les Frères des Écoles chrétiennes, qui adoptent le mode simultané et disposent d'au moins trois maîtres par établissement (4). La pertinence de cette explication est confir-

(1) AN F 17 9333. Dans ce rapport, comme dans la plupart des rapports semblables antérieurs à 1880, l'attention est focalisée sur la situation de Paris. Les transformations de l'enseignement dans le reste du département de la Seine sont d'ailleurs généralement un peu plus tardives qu'à Paris. Je ne m'intéresse donc dans la suite qu'à la situation parisienne. Les rapports des inspecteurs primaires se trouvent dans AN F 17 9333 (années 1854-1855 et 1855-1856, ainsi que les réponses à l'enquête nationale de mars 1856) et AN F 17 9340 (année 1857-1858).

(2) Ce rapport est reproduit dans le *Manuel général de l'instruction primaire*, 22 mai 1852, n° 21, pp. 238-239.

(3) L'une de ces preuves réside sans doute dans le concours des bourses municipales pour l'école primaire supérieure : la première année de son organisation en 1841, 23 des 29 reçus viennent des écoles mutuelles, mais deux ans plus tard les frères ont autant de reçus que les écoles mutuelles et la proportion est à l'avantage des frères ensuite ; voir Merruau, *op. cit.*, pp. 267-268. Merruau cite (p. 274) un détail – l'effacement par le préfet de 1850 de l'indication « école mutuelle » à l'entrée de ces écoles – qui suggère une hostilité politique à cet enseignement.

(4) La situation n'est cependant pas toujours décrite comme excellente dans ces écoles : par exemple, le rapport de J.-J. Rapet pour 1857-1858 déplore « l'insuffisance des maîtres adjoints, souvent trop jeunes et encore mal préparés » et « les mutations continuelles que la communauté opère dans le personnel » (AN F 17 9340). On trouvera reproduits dans P. J. Cère : *De l'enseignement primaire. Les Frères de la doctrine chrétienne et les instituteurs laïques*, Paris, Moquet, 1847, des extraits des rapports du Comité local d'instruction publique de Paris entre 1837-1838 et 1844-1845, contenant des critiques acerbes des écoles de frères parisiennes, de leurs méthodes et de leurs manuels (pp. 54-60).

mée par le fait que rien n'est changé à l'organisation des écoles non congréganistes de filles qui restent des écoles mutuelles (1) : leur supériorité sur les écoles congréganistes, unanimement reconnue, est imputée au meilleur niveau d'instruction de leur personnel laïc.

D'autres modifications des écoles parisiennes concernent les conditions matérielles : la ville de Paris entreprend la construction de plusieurs écoles, construit des préaux, et améliore le mobilier scolaire. En 1857, une nouvelle étape est franchie vers l'adoption de l'organisation pédagogique des écoles de Frères par les écoles communales non congréganistes. L'une des nouvelles écoles de la ville adopte une organisation que l'inspecteur qualifie de « très prometteuse » (2) : ses 860 élèves sont répartis en 7 classes, avec un maître pour chacune et sans recours à des moniteurs. L'inspecteur qui rédige le bilan annuel du fonctionnement des écoles primaires insiste sur les économies que permet cette organisation, répondant ainsi par avance à l'argument du moindre coût qu'utilisaient traditionnellement les défenseurs de l'enseignement mutuel : la grande école qui vient d'être achevée a coûté, affirme l'inspecteur, moins cher à bâtir que quatre écoles plus petites ; les frais de personnel sont moindres car il n'est pas nécessaire de payer quatre portiers ni quatre directeurs. La même année, le rapport de J.-J. Rapet, alors chargé d'une autre circonscription, remarque à propos des écoles laïques de filles, toujours condamnées au mode mutuel, et où les institutrices « doivent diriger seules des écoles de 2 à 300 enfants » : « l'enseignement mutuel a fait son temps [...], il importe de l'abandonner sans retard. La prolongation de la situation actuelle a d'ailleurs l'inconvénient de décourager les directrices d'écoles laïques qui ne comprennent pas pourquoi on les laisse dans un état d'infériorité par rapport aux écoles de garçons et aux écoles de filles dirigées par les sœurs. » (3) La nomination d'adjointes dans les écoles de filles – et l'abandon du mode mutuel – sont en cours à partir de 1859 dans les arrondissements du centre de Paris (4).

(1) Le label « école mutuelle » ne signifie certainement pas ici la conformité au modèle des écoles mutuelles du début du siècle, mais sans doute un recours fréquent à l'usage de monitrices et le fait de ne pas disposer d'adjointes. L'un des soutiens de ce label « mutuel » est l'inspectrice des écoles de filles M^{me} Sauvan, auteur, comme on l'a vu, d'un manuel destiné aux institutrices, notamment de campagne, réédité au moins de 1840 à 1865. Celui-ci est à peu près silencieux sur l'organisation pédagogique et comprend essentiellement des conseils moraux et des conseils sur le mode de relation souhaitable avec les élèves, les familles, etc.

(2) AN F 17 9340.

(3) AN F 17 9340.

(4) Rapport pour 1860 de D. Henne, in AN F 17 9349.

D'autres transformations concernent les matières enseignées. Avant 1850, les écoles publiques non congréganistes suivaient à Paris des programmes relativement larges – un rapport évoque l'apprentissage de l'extraction de racines carrées. L'évolution des années suivantes semble aller vers leur limitation, car l'inspection critique en 1858 leur « caractère encyclopédique », qui faisait que « les enfants apprenaient tant de choses différentes qu'en réalité ils ne savaient rien ». Le même rapport avance que les programmes suivis comprennent seulement, en dehors des matières obligatoires, « un peu de géographie et d'histoire de France, le dessin et le chant ». La restriction des programmes est sans doute ici le signe d'un accent mis sur les apprentissages de la masse des élèves, et non seulement des quelques élèves susceptibles de faire valoir les maîtres auprès des autorités ou de certains parents. Les rapports des inspecteurs parisiens de cette période contiennent également parfois des condamnations de l'apprentissage mécanique reposant sur la seule mémoire qui semble être tenu pour une conséquence ordinaire de l'enseignement selon le mode mutuel.

L'évolution vers une organisation systématique des écoles selon un modèle inspiré par l'enseignement simultané se précise à Paris dans les années suivantes. L'enseignement primaire parisien est placé en 1866 sous la tutelle d'Octave Gréard, inspecteur d'académie chargé des services d'enseignement primaire de la Seine. Celui-ci peut s'appuyer sur l'expérience progressivement acquise dans les années précédentes par les responsables de l'enseignement public en matière d'organisation scolaire, et sur le soutien du ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy. Mais l'essentiel tient sans doute aux transformations de la ville, entreprises sous l'impulsion du préfet de la Seine, Haussmann, dont Gréard sut rapidement s'attirer la bienveillance (1).

Gréard bénéficie en effet de ressources financières sans commune mesure avec celles dont disposent alors les autres inspecteurs d'académie, et il parvient à insérer son entreprise d'acquisition et de réhabilitation des locaux scolaires dans la restructuration alors en cours de Paris (2). Grâce à un budget rapidement croissant – les dépenses

(1) Jeanne Gaillard (*op. cit.*) insiste sur la faiblesse des crédits affectés par Haussmann aux écoles pour les années 1863 et 1864, par comparaison aux crédits destinés à la construction des mairies, mais elle n'examine pas la période suivante.

(2) Gréard dressa lui-même un bilan de l'ensemble des évolutions deux ans avant la fin de son mandat : *L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la*

prévues pour 1868 sont doubles de celles de 1863 et celles de 1875, une fois et demi celles de 1868 (1) – Gréard entreprend un grand programme de construction d'écoles (2). Les plans adoptés lors de ces constructions supposent une organisation de l'enseignement et du mode de relations entre maîtres et élèves qui scellent la rupture finale avec le mode mutuel : il s'agit en effet toujours de construire des écoles à plusieurs classes. D'autres locaux scolaires sont également modifiés pour permettre une organisation semblable. Après une consultation du personnel, Gréard décrète une organisation pédagogique qui se situe dans la filiation du mode simultanée et qui fut publiée comme une référence trois ans plus tard (3). Un nouveau mobilier scolaire est acheté, qui doit favoriser des relations moins distantes entre maîtres et élèves. Des programmes précis en rapport avec la nouvelle organisation sont promulgués, les mêmes pour toutes les écoles parisiennes : les élèves de la classe ouvrière, dont Gréard a remarqué la mobilité d'un arrondissement à l'autre, pourront ainsi poursuivre leurs études sans difficultés insurmontables lors de leurs changements d'école. Ces programmes sont définis dans le détail et, cette fois, notablement élargis. Leur organisation est concentrique, ce qui permet une adaptation à des publics dont la fréquentation n'est pas très régulière. Enfin, pour mesurer les résultats de la nouvelle organisation et créer une émulation parmi les élèves, mais aussi parmi les maîtres, une sanction est donnée aux études sous la forme d'un certificat d'études primaires créé en 1868. Les matières inscrites au programme du certificat d'études parisien sont plus nombreuses que celles qu'énumérait la circulaire de Duruy prévoyant ce nouveau diplôme : Gréard ajoute en effet des épreuves d'histoire et de

Seine de 1867 à 1877, Paris, Imprimerie Chaix, 1878. Ses rapports antérieurs ont été également imprimés et il fit sur le sujet une communication à l'Académie des Sciences morales et politiques.

(1) Voir les statistiques reproduites dans l'ouvrage de Gréard : *Éducation et Instruction. Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1910, pp. 386-89. Celles-ci ne fournissent cependant qu'un ordre de grandeur, puisque ces données portent sur les prévisions et non sur les dépenses effectives. Par ailleurs, les dépenses de l'enseignement primaire supérieur et, à partir de 1867, celles du collège Chaptal, sont incluses dans les budgets.

(2) Sur les constructions d'écoles à Paris, voir Anne-Marie Châtelet : *Les écoles primaires à Paris définition et élaboration d'un équipement, (1970-1914)*, thèse d'histoire de l'art, Université des sciences humaines de Strasbourg, 1991.

(3) *Organisation pédagogique des écoles du département de la Seine. Programmes et Instructions*, Paris, Ch. de Mourgues, 1871.

géographie de la France, d'instruction morale et religieuse, de dessin, et pour les jeunes filles, de couture (1).

L'organisation de l'enseignement dans le département de la Seine était à peine mise en place qu'elle était déjà considérée comme un modèle à suivre : dès 1868 elle est en effet donnée en exemple par Duruy aux autres villes et départements. Cette référence fut durable, comme on l'a vu, avec les *Instructions ministérielles du 18 novembre 1871* et l'arrêté du 27 juillet 1882. La rapidité de la diffusion de ce modèle suggère qu'il s'agit moins d'une innovation que d'une solution aux « problèmes » de l'enseignement primaire considérée à l'avance comme viable par une grande partie des administrateurs de l'enseignement.

À la suite des *Instructions ministérielles du 18 novembre 1871*, dans un grand nombre de départements, les inspecteurs d'académie rédigèrent des règlements pour les écoles de leurs départements, adaptées de celles de la Seine. L'une des nécessités de l'adaptation tient à la taille des écoles et aux contraintes particulières de la scolarisation dans le département : par exemple, le règlement concernant le Doubs en 1873 – tout comme celui des Ardennes – prévoit en plus des trois cours de l'organisation de la Seine un « cours préparatoire », destiné à compenser l'absence des salles d'asiles dans les communes rurales du département qui conduit à accueillir dans les écoles primaires des enfants de 4 ou 5 ans (2). Trois organisations différentes sont prescrites selon qu'il s'agit d'écoles de villes, d'écoles rurales (où l'on n'enseigne que les matières obligatoires) ou d'écoles de hameau (où l'enseignement ne dépasse pas le cours élémentaire). L'application effective de ces réglementations fut très variable selon les écoles et selon les instituteurs jusqu'à la fin des années 1870 (3).

L'adoption effective de l'organisation calquée sur l'organisation parisienne concerna évidemment plus rapidement les grandes villes

(1) *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, Paris, 1889, tome 3, pp. 445-496.

(2) Le règlement concernant le Doubs est partiellement reproduit dans le *Manuel général*, n° 16, 19 avril 1873 ; celui des Ardennes se trouve dans Irénée Carrée : *Essai de pédagogie pratique. Souvenirs de 10 ans d'inspection*, Charleville, C. Jolly, 1880.

(3) Pour le Doubs, voir Jacques Gavaille : *L'école publique dans le département du Doubs de 1870 à 1914*, *op. cit.*, pp. 243-245 ; pour le département peu « instruit » de la Creuse, voir Dayen, *op. cit.*, pp. 101-110 ; pour la Seine-Maritime, voir Marquis, *op. cit.*, pp. 95-97 et 139-140.

que les zones rurales : l'augmentation de leurs ressources, le mouvement des idées et le soutien de Duruy y favorisèrent, dès la fin du Second Empire, la création de nouvelles écoles laïques – qui comprennent dorénavant toujours plusieurs maîtres et sont donc destinées à adopter une organisation inspirée de l'enseignement simultané (1). Ce mouvement est accentué après la chute de l'Empire : de nombreuses grandes villes, dotées de conseils municipaux à majorité républicaine, mettent alors sur pied un programme de laïcisation de leurs écoles et entreprennent la construction de nouveaux locaux scolaires. Les programmes des écoles laïques des villes sont simultanément élargis, et des projets prévoient parfois l'ouverture d'écoles primaires supérieures ou professionnelles.

Pour les zones rurales, les rapports d'inspection générale de 1879-1881 évoquent pour de nombreux départements les nécessités d'organiser ou de réorganiser l'enseignement, et il est clair que les règlements du début des années 1870 sont déjà parfois tombés en désuétude. Dans le Loiret, les tentatives d'organisation de Villemereux ne semblent pas avoir laissé beaucoup de traces. Le rapport d'inspection générale de 1881 sur le Loiret (rédigé par Eugène Brouard, qui, inspecteur primaire, avait été en poste dans le Loiret du temps de Villemereux) remarque ainsi : « Dès que l'on s'éloigne des grands centres [...] [les progrès] cessent d'être sensibles, ils cessent d'apparaître, et l'on constate avec douleur que les choses vont à peu près comme il y a cinquante ans : marche incertaine, hésitante, aucune trace, aucune preuve saisissable de la préparation des leçons, rien n'ayant remplacé le journal de classe, dont la tenue obligeait les plus indolents à quelque ordre et à quelque prévision. Au lieu de programme précis et détaillé, une pancarte jaunie, appendue à la muraille ou reléguée parmi les papiers inutiles, qu'on ne retrouve qu'avec peine et que l'on ne consulte même pas, dont on ignore parfois jusqu'à l'existence [...]. Les plus jeunes élèves abandonnés devant un tableau, les plus grands hors d'état de formuler une réponse aux questions les plus élémentaires » (2).

(1) L'enseignement mutuel apparaît alors complètement obsolète : voir le récit de la fermeture à Reims en 1864 de l'une des dernières écoles revendiquant cette organisation, à la suite d'une inspection de Rapet, in Jacquet-Francillon : *Instituteurs avant la République*, op. cit., pp. 119-120.

(2) *Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire en 1880-1881*, Paris, Imprimerie nationale, 1882. Le rapport de l'année 1879-1880 sur le Loiret, signé par G. Vapereau, n'est pas plus positif : il met l'accent sur « l'inexpérience des maîtres » qui se manifeste dans la « disposition matérielle de la classe, tenue

S'il ne faut donc pas surestimer les effets durables des premières tentatives d'organisation des écoles primaires, il n'en reste pas moins vrai que les conditions sont, après 1870, réunies pour un nouveau progrès substantiel de l'efficacité de l'enseignement primaire. C'est ce que suggérait, de manière particulièrement explicite, le rapport de l'inspecteur d'académie au conseil général de l'Aude en 1876 – un département qui se situe en 1880 au soixantième rang environ pour la proportion d'alphabétisés, et donc parmi les départements peu « éclairés » : « Un point semble désormais acquis, c'est la ponctualité du maître et sa présence assidue à l'école quand toutefois, agent du télégraphe, il n'est pas dérangé de son travail par les exigences impérieuses d'un service accessoire. Il commence et termine sa classe aux heures réglementaires et la cloche du village qui, dans beaucoup d'endroits, appelle les élèves en classe, rend le public témoin de son exactitude. La fameuse école buissonnière, si elle existe encore, ne fait plus tort à l'autre ; les enfants sont, en général, présents quand l'heure de la classe sonne et les absents, car il y en a toujours, au lieu de s'ébattre comme autrefois dans la campagne, travaillent aux champs ou dans la maison sous l'œil de leurs parents.

Dans ces conditions nouvelles d'exactitude et de ponctualité, il semblerait que les écoles dussent donner des résultats considérables. Il n'en est rien pourtant.

Nous avons fait un pas, mais nous en avons d'autres plus importants à faire. Je suppose, en effet, une régularité plus grande encore de la part des maîtres et des élèves ; je suppose des classes toujours complètes. Quel progrès y fera-t-on, si ces classes ne sont pas complètement organisées, si l'instituteur marche au hasard, sans méthode ni but.

Une bonne classification des élèves est chose rare. On trouve souvent quatre divisions où il n'en faudrait que trois ; trois où il n'en faudrait que deux. Pourquoi quatre ? pourquoi trois ? pourquoi tel élève est-il rangé dans telle division plutôt que dans telle autre ? Plus d'un instituteur est embarrassé de le dire.

Il ne l'est pas moins de dire ce que chacune de ces divisions a fait l'année dernière ce qu'elle est en train de faire cette année, ce qu'elle

des cahiers, irrégularités et disproportion des devoirs, ici vieille routine maintenue, là nouvelles méthodes mal appliquées ». Le Loiret occupe en 1876-1877 le 36^e rang des départements français pour l'alphabétisation des conscrits, avec 87, 8 % des conscrits sachant lire et écrire, contre 98, 4 % pour le Doubs qui occupe le premier rang, 62,1 % et 53 % pour la Haute-Vienne et le Morbihan qui occupent les deux derniers rangs.

fera l'année prochaine. Peu de maîtres comprennent encore, en ce moment que, chaque mois, chaque jour, chaque heure, doit avoir sa besogne spéciale et son emploi déterminé. Peu comprennent que les matières de l'enseignement obligatoire doivent être nettement délimitées dans leur étendue et leur répartition, soit par année, soit par trimestre, qu'elles doivent être soigneusement appropriées à l'âge et au degré d'instruction des élèves, et que cette marche ascendante et graduée vers un but marqué d'avance ne peut s'effectuer avec succès sans une distribution du temps rigoureuse, économisant les forces et les minutes et prévenant toute hésitation. En un mot, beaucoup d'instituteurs n'ont ni programme ni emploi du temps, et, ce qui est pire, ne sentent pas le besoin d'en avoir. Ceux mêmes qui connaissent le programme et l'emploi du temps annexés à la circulaire ministérielle du 18 septembre 1871 et qui les ont affichés sur les murs de leurs écoles, ou se bornent à cette marque de déférence extérieure, ou ne s'en inspirent que d'une manière tout à fait imparfaite. Les anciens instituteurs ont naturellement de la peine à sortir de leurs vieilles habitudes et de l'antique ornière et les jeunes trouvent moins gênant de suivre leurs fantaisies personnelles que de s'assujettir aux prescriptions d'un règlement quelconque.

Considérer les classes comme une succession fortuite d'unités indépendantes les unes des autres et non comme une succession logique de leçons étroitement enchaînées entre elles, dispense de les préparer. De là tant d'instituteurs qui arrivent en classe sans savoir ni ce qu'ils ont à dire, ni ce qu'ils ont à faire, se croyant très supérieurs à leur besogne et ne s'en tirant qu'à coup de livres. Ils s'imaginent qu'ils en sauront toujours assez pour enseigner les premiers éléments des choses et qu'ils n'ont rien à craindre des petits paysans qui les écoutent et de la population rurale qui les entoure. Pleins de ces illusions, ils négligent d'étudier, d'observer, de comparer, de réfléchir. Ils lisent peu ou point, s'en tiennent à leur petit bagage qui diminue ainsi tous les jours et professent une incrédulité naïve ou une sainte horreur à l'endroit de cette science délicate et profonde qu'on appelle la pédagogie et sans laquelle leurs anciens, disaient-ils, faisaient bien la classe.

Les résultats obtenus dans les diverses branches d'étude ne peuvent que se ressentir de cette situation » (1).

(1) Ce rapport manuscrit se trouvait au moment où je l'ai consulté à la bibliothèque de l'INRP. Il était introuvable en 2002. L'état de l'enseignement primaire dans l'Aude est analysé dans Sandrine Huillet-Tisseyre : *Les raisins de la réussite. L'école primaire dans le département de l'Aude sous la Troisième République, 1870-1914*, thèse pour le doctorat d'histoire (sous la direction de Jean Sagnes), Université de

Le rapport d'inspection générale de l'Aube pour 1880-1881 – un département qui figure alors en tête de la liste des départements « ins-truits » et où la proportion d'illettrés n'est que de 5 % – n'évoque déjà plus les problèmes d'organisation, mais ceux de méthodes ou d'usage du matériel pédagogique qui ne peuvent se poser qu'une fois les premiers résolus (1) : « On voit par exemple dans les écoles que j'ai visi-tées, un trop grand nombre de classes où manquent l'ordre, la régularité, le soin extérieur : qualités aussi importantes comme habi-tudes d'éducation que comme conditions d'enseignement.

Puis, les méthodes et procédés dont la valeur et les effets sont aujourd'hui hors de contestation sont loin d'être assez généralement suivis. L'enseignement intuitif (2) n'est pas même appliqué aux choses qui parlent plus naturellement à l'esprit par les yeux, comme la géographie ou le système métrique. On a des cartes, mais on s'en sert peu ou point ; la place qu'elles occupent sur les murs, dans un mauvais jour, hors de la vue des élèves, indique le peu de services qu'elles rendent. Le compendium métrique, quand on en a un, reste souvent, dans sa vitrine hermétiquement fermée, un ornement inutile, au lieu d'être un instrument pratique et journalier d'enseignement. On ne demande presque nulle part à l'usage du tableau noir ces res-sources de mouvement, d'intérêt, de clarté qu'un enseignement vivant peut y trouver. Le calcul mental, qui se pratique avec tant de succès à l'étranger, est ici à peu près inconnu. »

On peut comparer ces rapports avec ceux qui décrivent la situa-tion des mêmes départements vingt ans plus tard : les questions d'organisation des écoles – la répartition des élèves entre les diffé-rents cours, les emplois du temps – ne sont plus évoquées vers 1900 par les inspecteurs : l'organisation inspirée de l'exemple de la Seine est partout, sinon entrée en vigueur, du moins traitée comme une norme indiscutable. Et, dans tous les départements, de nombreuses

Perpignan, décembre 1999, 663 p., voir notamment pp. 73-90. L'auteur suggère que les problèmes d'organisation scolaire n'étaient pas réglés partout vers 1876, et qu'une partie des zones rurales connaît un problème particulier : l'existence d'enfants de migrants saisonniers français ou étrangers.

(1) *Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire (1880-1881)*, Paris, Imprimerie nationale, 1882.

(2) La démarche intuitive, qui va des objets sensibles aux principes, est celle que préconisent les directives officielles des années 1880, aussi bien pour les leçons de choses que pour l'arithmétique ou la grammaire.

écoles conduisent une partie importante de leurs flux d'élèves jusqu'au certificat d'études primaires.

*
* *

Les analyses antérieures de l'enseignement primaire – à l'exception peut-être de celles de P. Giolitto – situaient les transformations significatives de celui-ci après 1865 et insistaient sur la contribution personnelle de Gréard dans cette évolution (1). On a montré ici que l'action de Gréard s'inscrivait au contraire dans une grande continuité avec celle de ses prédécesseurs et marque seulement un moment dans ces évolutions: celui où un administrateur se trouve en situation d'organiser dans sa circonscription, sur la base des expériences antérieures partagées avec d'autres administrateurs, un enseignement primaire définissant une culture scolaire accessible à une partie appréciable des enfants de classe populaire. Le projet d'organisation de Gréard s'est imposé rapidement parce qu'il reprenait les éléments sur lesquels s'accordait une grande partie des administrateurs en charge des mêmes problèmes, et que son auteur disposait par ailleurs des ressources nécessaires pour le mettre en œuvre.

Comment expliquer l'accent mis par la plupart des recherches antérieures sur le rôle de Gréard? La visibilité de celui-ci dans la période ultérieure y a certainement contribué: vice-recteur de l'Académie de Paris en 1879, longtemps président du Conseil supérieur de l'Instruction publique, membre de diverses commissions où s'élaborèrent les réformes des vingt premières années de la Troisième République, entouré d'un respect unanime, Gréard figurait dès cette époque parmi les fondateurs reconnus de l'enseignement primaire (2).

(1) Gilbert Nicolas: *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle*, op. cit. (voir notamment p. 285), conclut aussi à l'importance des années 1850-1860 dans l'évolution de l'enseignement primaire, sur la base d'une documentation différente de celle que j'ai utilisée ici.

(2) L'œuvre scolaire de Gréard fit l'objet à la fin de sa carrière de plusieurs évaluations dans différents articles et témoignages, souvent signés par ses proches; voir M. P. Bourgain: *Gréard, un moraliste éducateur*, Paris, Hachette, 1907; E. Duplan: «M. Gréard et l'Enseignement primaire, par un témoin», *Revue pédagogique*, 15 novembre 1902, tome 41, n° 11; Henri Chantavoine: «Octave Gréard», *Revue pédagogique*, tome 44, n° 5, 15 mai 1904, pp. 405-419; Henri Michel: «M. Gréard et l'enseignement primaire», *Revue pédagogique*, tome 45, n° 9, 15 septembre 1904, pp. 221-234; Émile Levasseur: «L'œuvre pédagogique de Gréard dans l'enseignement primaire», *Revue pédagogique*, tome 46, n° 1, 15 janvier 1905, pp. 39-55. Levasseur, bon connaisseur de l'enseignement primaire, cite la description donnée par Gréard des

Ses mémoires et rapports ont servi de référence à la politique suivie. L'un d'eux, très souvent cité, contient des descriptions frappantes, qui sont la source principale, pour ne pas dire la seule, utilisée pour décrire la situation de l'enseignement parisien avant 1867 (1). Gréard y décrivait la situation des écoles parisiennes antérieures à 1867 : « Certaines classes avaient un aspect de refuges. Je n'oublierai jamais l'effet que produisirent sur moi certaines *ragged schools* du 11^e, du 18^e, du 19^e et du 20^e arrondissement ; on y trouvait accumulé des enfants de tous âges qui n'avaient de commun qu'un même degré d'ignorance. [...] L'on ne pouvait arriver qu'à grand peine à leur inculquer, avec les éléments de la lecture et de l'écriture, les principes de l'instruction morale et religieuse. » Gréard insistait aussi sur les conséquences de l'usage de certains mobiliers scolaires (« vastes charpentes dans lesquelles l'instituteur était enfermé comme dans une forteresse »), sur le mode de relations entre les instituteurs et les élèves « installés sur des tables massives où l'on entassait les enfants en rang épais sans compter » (2). On a vu que cette description des écoles d'avant 1865 ne peut porter sur les écoles de garçons de Paris puisque toutes avaient abandonné le mode mutuel en 1853. C'est aussi à tort qu'elle paraît accréditer l'idée d'une transformation rapide des écoles parisiennes après l'entrée en fonction de Gréard. Mais elle ne saurait cependant surprendre : noircir la situation antérieure à son arrivée pour mettre en avant ses propres réalisations est d'un usage ordinaire chez les administrateurs avisés, ce que fut certainement Gréard.

Le découpage chronologique généralement retenu par les analyses des évolutions de la scolarisation primaire, qui place une coupure significative autour de 1870, ne facilite pas non plus la mise en évidence des changements en cours d'élaboration au cours de la période

écoles mutuelles, mais semble introduire une nuance : « quelqu'indulgence qu'aient pu avoir ceux qui, comme moi, en avaient été élèves, je crois qu'il [Gréard] avait raison : cet enseignement avait fait son temps » (p. 40).

(1) Robert Anderson, *op. cit.*, p. 154, ne cache pas sa dépendance à l'égard des publications de Gréard, qui constituent les seules sources qu'il cite, avec des publications de Levasseur et de Buisson. La confiance dans la valeur du témoignage de Gréard sur l'enseignement mutuel apparaît également lors de l'exposition « Une révolution manquée : l'École mutuelle, 1818-1850 » organisée par l'INRP en octobre-décembre 1994, qui s'achevait sur la description par Gréard de l'enseignement mutuel citée *supra*.

(2) *L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine de 1867 à 1877*, pp. 244-45 et 100-101.

1850-1865. On ne peut en voir clairement les effets en 1870, et cette élaboration ne peut être perçue immédiatement dans les années ultérieures puisque le nouveau système est officiellement en place dès 1871.

Mais il s'agissait moins ici de replacer dans son contexte l'action d'un administrateur et de préciser une chronologie que d'attirer l'attention sur la question négligée de l'organisation pédagogique des écoles primaires. Cet ordre de phénomène – l'organisation interne de l'institution scolaire et son fonctionnement ordinaire – a été souvent laissé de côté par les recherches d'histoire de l'éducation au cours des dernières années. Il s'agit d'une conséquence compréhensible à la fois de la réaction contre l'attention trop exclusive antérieurement portée aux aspects réglementaires et législatifs de l'institution scolaire et de l'intérêt nouveau pour l'étude de la scolarisation et de ses effets dans le contexte plus large de l'analyse des pratiques culturelles. L'organisation et le fonctionnement de l'institution scolaire ne sont pas cependant des aspects secondaires car ils conditionnent aussi bien les effets de la scolarisation que le devenir de l'institution elle-même, comme on en a donné des exemples ailleurs (1). On peut d'ailleurs s'appuyer – et c'est ce que j'ai fait ici – sur une longue tradition de recherche, principalement développée en sociologie, qui offre un guide pour l'étude de cet ordre de phénomènes (2).

L'étape du processus de développement de la scolarisation qui a été ici examinée est celle de l'élaboration progressive d'un modèle d'organisation qui devait se révéler un peu plus tard relativement « efficace » pour les apprentissages primaires. Celle-ci n'est pas marquée par des innovations de grande ampleur, mais par l'élaboration, à partir d'un modèle préexistant et d'autres apports, d'une organisation adaptable aux écoles des villes et aux écoles rurales. On a vu également que si l'adoption d'une organisation plus efficace est l'objectif de certains échelons de la hiérarchie d'encadrement des instituteurs, elle ne s'est traduite sur le terrain qu'après 1880, lorsque différentes conditions qui concernent à la fois les comportements de la population à scolariser, mais aussi les conditions matérielles et financières de fonctionnement des écoles, se sont trouvées remplies.

(1) Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie: *Les collègues du peuple*, Paris, CNRS/INRP/ENS Fontenay-Saint-Cloud, 1992.

(2) On trouvera des références à certains de ces travaux dans Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie: « L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, 1993, 34, (1), pp. 3-42.

On peut relever que cette évolution vers une organisation scolaire codifiée s'est principalement effectuée à partir du moment, en 1850, où ces problèmes d'organisation se trouvent soustraits aux controverses publiques. À l'inverse de ce que l'on observe dans la période précédente, ces problèmes sont abandonnés après 1850 aux réflexions de ces nouveaux spécialistes de l'instruction que sont les administrateurs de l'enseignement public : cessant d'être incluse dans le domaine défini comme « politique », la question de l'organisation scolaire peut alors figurer parmi les objets sur lesquels portent aménagements et réformes préconisés et mis en œuvre par des administrateurs à l'échelon national ou départemental (1).

Cette analyse débouche ainsi sur une conclusion, déjà mise en évidence par des recherches antérieures sur le développement de l'enseignement primaire supérieur, qui concerne ce qui est conventionnellement désigné par le terme « politique scolaire ». Des évolutions qui apparaissent rétrospectivement importantes ont, dans certaines périodes, occupé une place réduite dans les débats publics sur l'école et dans la politique scolaire objectivée par les décisions gouvernementales. L'analyse des évolutions d'ensemble du système scolaire qui se constitue au cours du XIX^e siècle doit ainsi porter une égale attention aux actions collectives qui prennent place à l'intérieur de l'institution, aux propriétés tendanciennes inscrites dans le fonctionnement ordinaire des écoles et des autres unités de gestion du système scolaire, et aux évolutions des comportements de la population par rapport à l'école.

Jean-Michel CHAPOULIE
Université de Paris 1

(1) D'autres questions concernant la scolarisation – notamment celles de l'obligation et de la gratuité en fin de période – continuent bien sûr à relever du domaine de la politique.

**L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE
AU QUOTIDIEN :**
le rôle des inspecteurs primaires (1880-1914)

par Delphine MERCIER

L'enseignement de la morale, tel qu'il est institué à partir de 1882 par le régime républicain, constitue pour les historiens l'occasion de s'interroger sur le triomphe de l'idée laïque dans l'école de la Troisième République (1). Privilégier les discours ministériels et les textes officiels tend cependant à réduire l'œuvre éducative de la Troisième République à sa politique législative. L'étude des manuels scolaires ou des articles de périodiques professionnels (2) néglige quant à elle les adaptations des attentes gouvernementales « au monde de la classe », soit à cette « réalité empirique vécue à l'école » (3).

L'enseignement de la morale est autant une éducation qu'une instruction. Placé en tête des programmes de 1882, il coordonne toute la formation primaire puisqu'il vise à transcrire, dans les actes quotidiens de chacun, les connaissances qu'apportent les différents apprentissages scolaires. Objet d'un enseignement propre, la morale n'est pas seulement une instruction, subordonnée à des leçons données à heure précise, voire à la mémorisation de quelques maximes. À l'œuvre dans toutes les matières (4), elle utilise, complète, relie les connaissances et les aptitudes particulières que développent les autres enseignements.

(1) Les ouvrages de J.-M. Mayeur : *La question laïque – XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Fayard, 1997, de J. Baubérot, G. Gauthier, L. Legrand et P. Ognier : *Histoire de la laïcité*, Besançon, CRDP, 1994 et de Y. Déloye : *École et citoyenneté*, Paris, FNSP, 1995 permettent d'établir les fondements et les finalités éducatives des Républicains.

(2) Nous ne pensons pas que « pour savoir [...] comment s'enseigne la morale [...] il [suffise] d'ouvrir un manuel de morale », ainsi que l'affirme L. Maury : *L'enseignement de la morale*, Paris, PUF, 1999.

(3) J. Baubérot : *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Seuil, 1997, pp. 20-22.

(4) Les finalités et les contenus de l'histoire et de l'instruction civique visent ainsi à inculquer cet idéal moral, en constituant, par le biais de leurs acteurs ou de leurs institutions, un corpus exemplaire de vertus.

Envisager cet enseignement en termes de pratiques scolaires concrètes nécessite d'ajouter aux sources traditionnellement utilisées, l'étude de documents qui permettent une approche plus fine de ce qui se passait dans les classes. Cette démarche, adoptée par certains historiens dans leurs travaux les plus récents (1), nécessite que le corpus utilisé soit suffisamment riche, quantitativement et qualitativement, pour offrir toutes les chances de représentativité et de pertinence. Les documents laissés par l'inspection primaire ont ces deux mérites. Croisés avec d'autres sources, ils permettent d'appréhender les réalités des pratiques de classe et la réflexion mise en œuvre pour les améliorer (2).

I. L'INSPECTION PRIMAIRE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

Deux raisons mènent à privilégier les sources laissées par l'inspection primaire. D'une part, le statut même de leurs auteurs dont la fonction est, dès sa création, liée à la politique éducative gouvernementale. D'autre part, la diversité (3) et la qualité de leur conservation, que l'on observe aussi bien à l'échelon départemental que national (4).

(1) B. Dancel (pour l'enseignement de l'histoire) comme J. Baubérot (pour l'enseignement de la morale) ont ainsi utilisé, respectivement, des copies du certificat d'études et des cahiers d'élèves. Leur intérêt supérieur réside dans ce qu'ils livrent de la compréhension et de la mémorisation des leçons du maître ou du manuel par les élèves. Davantage révélateurs des savoirs retenus par certains que des savoirs enseignés à tous, ces documents ne confrontent pas l'historien à la diversité des pratiques de classe, aux méthodes pédagogiques employées.

(2) Pour une présentation méthodologique précise de l'ensemble de ces sources : D. Mercier : *L'inspection primaire, l'enseignement de l'histoire et de l'instruction morale et civique (1880-1914)*, thèse de doctorat, Paris IV Sorbonne, décembre 2002.

(3) Pour le département de la Seine-et-Oise : rapports d'inspection (référéncés : R.I., nom de l'inspecteur primaire, date), rapports annuels de circonscriptions (référéncés : R.A., nom de l'inspecteur primaire, date) et conférences pédagogiques de la circonscription de Pontoise.

(4) Le travail repose ici sur un dépouillement complet des documents de l'inspection primaire du département de la Seine-et-Oise (T SUP 130-132 et T DI 1 à 83). Pour plus de pertinence, cette analyse est mise en regard avec des sources nationales (F 17 11630 – rapports généraux sur l'enseignement de la morale dans la Seine de 1900 à 1912 et 71 AJ 19 – enquête nationale sur l'enseignement de la morale de mars 1889). Les documents de l'inspection générale et académique de la Seine-et-Oise et de la Seine (référéncés : R.I.A. ou R.I.G., département, date) ont été pris en compte, dans la mesure où ils s'appuient sur les documents fournis par l'inspection primaire, qu'ils citent d'ailleurs très souvent.

Les choix éducatifs engagés dans la décennie 1880 ont renforcé le rôle dévolu aux inspecteurs depuis 1835. Le doublement de leur nombre (1), la multiplication de leurs tâches et l'assurance de leur compétence éprouvée par un examen rigoureux, témoignent du souhait des Républicains de faire du travail quotidien de ces fonctionnaires un outil au service de la réussite des réformes de l'école primaire. À partir de cette date, l'inspection a pour principale mission d'ancrer les nouveaux objectifs de formation dans les pratiques enseignantes; elle voit, par conséquent, sa fonction pédagogique développée. Ainsi, dans les rapports d'inspection, l'espace réservé à l'observation des séquences et aux conseils de pédagogie pratique prédomine sur les questions administratives, l'examen physique et le jugement de la moralité de l'enseignant. Une semblable évolution des préoccupations professionnelles se retrouve dans les conférences pédagogiques. Rétablies en 1880, ces réunions offrent à l'inspecteur la possibilité d'unifier l'enseignement donné puisqu'elles réunissent tous les maîtres d'une circonscription. À partir de 1892, par exemple, les questions soumises par l'inspecteur de la circonscription de Pontoise aux instituteurs qu'il réunit en conférence vont au-delà d'un simple commentaire des textes réglementaires sur l'enseignement moral ou de l'élaboration d'un dogme qui limiterait les initiatives enseignantes. Les conférences pédagogiques de ce département (2) comportent des discussions théoriques qui invitent les enseignants à réfléchir aux objectifs de la formation morale, les incitent à comparer leurs procédés, leurs outils pédagogiques, c'est-à-dire à juger de l'efficacité de leur méthode.

Le développement de la fonction pédagogique permet à l'inspection primaire d'intervenir dans un domaine qu'elle connaît bien car elle l'a expérimenté (3) et y a réfléchi : la pratique de l'enseignement au quotidien. Conduits à s'interroger sur les résultats de l'enseignement, les inspecteurs orientent volontiers leur discours sur la façon d'enseigner. Qu'il s'agisse des bilans adressés annuellement à

(1) On constate une augmentation de 128 % entre 1842 et 1914. En 1878, le nombre d'inspecteurs en poste est de 385 contre 469 en 1886.

(2) Ces conférences dépassent la seule critique, par un supérieur hiérarchique, de la leçon exposée par un maître devant un auditoire de collègues (procédé le plus communément utilisé dans les conférences de l'époque). On note l'exceptionnelle qualité des échanges entre enseignants, inspecteur primaire et inspecteur d'académie lors des conférences pédagogiques de la circonscription de Pontoise.

(3) 70 % des inspecteurs du département de la Seine-et-Oise, entre 1880 et 1914, sont d'anciens instituteurs.

l'administration supérieure, de leurs collaborations aux revues pédagogiques ou de la rédaction de manuels scolaires (1), ils témoignent de leur souci de faire évoluer les méthodes pédagogiques.

L'inspection primaire a pour mission de faire comprendre à tous les acteurs du système éducatif primaire – enseignants, élèves, familles et élus – les idéaux de la formation morale voulue par les législateurs. Dans l'enseignement moral plus que dans toute autre discipline, ce fonctionnaire devient l'agent des ambitions éducatives de la République, quand il n'incarne pas l'image de la morale républicaine. Par une communauté de vue avec le monde des « primaires », par une connaissance des populations locales et une compréhension des besoins de l'enseignement au quotidien, l'inspection peut, par une « attitude réservée » (2) et en mesurant ses propos, agir efficacement. Dans cette mission, les inspecteurs témoignent de la nécessité d'adapter les objectifs de la nouvelle éducation morale à la pluralité des situations scolaires.

II. LES PRIORITÉS DE L'INSPECTION

Il ne s'agit pas ici d'exposer la pluralité des doctrines qui sous-tendent l'enseignement de la morale laïque – les enseignants n'ayant d'ailleurs pas à en « discuter les bases philosophiques » (3) dans leurs classes – mais il est important de souligner en quoi les nouveaux objectifs de formation constituent une gageure éducative qui donne aux inspecteurs un rôle important. Les programmes de 1882, comme la lettre de Jules Ferry aux instituteurs de 1883, insistent avant tout sur l'idée d'enseigner une morale consensuelle. Dans les principes qu'elle emprunte au Décalogue, la morale laïque propose, en effet, des « règles élémentaires de la vie morale », c'est-à-dire des préceptes à valeur universelle, acceptables par tous, du moins par tout « honnête

(1) Moyen pour les inspecteurs d'obtenir un complément à son traitement de fonctionnaire, la rédaction d'ouvrages scolaires implique cependant un surcroît de travail que ne justifie pas la diffusion relativement faible de leurs manuels, du moins comparativement à ceux des grands noms de la pédagogie. Écrire des livres scolaires ou des ouvrages de didactique consiste, pour eux, à traduire dans leurs écrits la part de leur expérience et de leur réflexion pour venir en aide aux maîtres comme aux élèves.

(2) G. Rossignol : « Notes et conseils d'inspection », *BDIP de l'Indre*, mars 1912, p. 58 : l'inspecteur évitera de « donner un conseil que tel de ses prédécesseurs a condamné d'avance ou que son successeur jugera détestable ».

(3) Lettre de J. Ferry aux instituteurs, 1883.

homme» (1). Insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes, et non sur les dogmes qui les divisent, revient, pour les maîtres, à faire de cet enseignement un outil pour corriger les défauts des enfants et développer leurs qualités (2). Présentée comme la «bonne et antique morale de nos pères», on peut alors s'interroger sur les débats qu'elle a suscités entre ses partisans et ses détracteurs. Si elle n'enseigne rien de neuf, comment a-t-elle pu laisser les enseignants perplexes, voire démunis ? Morale spiritualiste, acceptée par Jules Ferry dans un souci d'apaisement, cet enseignement se distingue cependant de celui qui l'a précédé par son indépendance des croyances religieuses et par ses fondements empruntant aussi bien à la philosophie des Lumières, qu'aux idéaux de la Révolution, au kantisme ou au positivisme. Construite sur la suprématie de la raison, le respect de la dignité humaine et la primauté des libertés individuelles, cette morale «sans épithète» ne répond pas seulement au souhait d'une normation des comportements individuels, garante de la conservation de l'État. Elle possède une finalité supérieure dont les «premières vérités» sont les «notions du devoir et du droit» (3). Plus qu'une simple instruction ou un nouveau catéchisme, ce nouvel enseignement établit les obligations morales des enfants dans la famille et dans l'école et fonde, à terme, pour les adultes, une succession de devoirs individuels et sociaux. D'ailleurs, les pédagogues ne s'y trompent guère, qui savent qu'instruire sur l'histoire du progrès national, sur l'œuvre de la République et sa conquête des libertés, voire sur les idées d'une morale revue par la laïcité, reste insuffisant. Pour l'inspecteur Boyer, l'enseignement moral «n'est pas seulement la connaissance du devoir qu'il faut donner, mais c'est l'amour, l'habitude du bien qu'il faut inculquer» (4). Faire adhérer le futur citoyen relève plus de l'ordre du «faire vouloir» que du «faire savoir», situation qui nécessite une adhésion pleine et entière du maître et une pratique de l'élève. Or, sur ce point particulier, c'est bien à l'inspection primaire que l'on confie le rôle de modifier les habitudes d'enseignement pour les mettre en conformité avec les finalités éducatives visées. De plus, les arrêtés ministériels de 1882 et 1887 qui fixent l'organisation pédagogique et les programmes de l'enseignement de la morale, restent très flous car

(1) *Ibid.*

(2) Le succès du manuel de l'inspecteur primaire Cuir, intitulé *Les Petits écoliers – lectures morales sur les défauts et les qualités des enfants*, souligne que cet aspect de l'enseignement moral est le mieux compris et le mieux accepté. Publié pour la première fois en 1874, cet ouvrage est constamment réédité jusqu'en 1904.

(3) Lettre de J. Ferry aux instituteurs, 1883.

(4) Boyer : *Le livre de morale des écoles primaires*, 1895.

ils mêlent objectifs, contenus et méthodes d'enseignement. Distinguer, dans l'acte quotidien d'enseignement, les finalités éducatives des contenus à enseigner et des procédés pédagogiques à suivre n'est pas une tâche facile pour les maîtres ; c'est, en revanche, l'une des missions confiées à l'inspection primaire.

Dans les contenus d'enseignement propres à la morale laïque, les inspecteurs ne se distinguent pas véritablement des autres pédagogues (1). Deux choix sont cependant suffisamment marqués et communément partagés par ce corps de fonctionnaires. D'une part, les inspecteurs primaires n'ont de cesse de rappeler que cet enseignement doit être bâti sur le « principe fondamental » de « l'excellence de la raison » et sur ceux de la « dignité humaine » et de la « solidarité sociale » (2). D'autre part, ils témoignent d'un souci constant de mettre ces principes à la portée des élèves, sans excès de simplification et en respectant leur conscience (3). C'est donc le refus du dogmatisme et le respect de l'enfant qui sont privilégiés.

Ces deux axes apparaissent clairement dans les thèmes du patriotisme et de la charité (4). D'abord développé comme un lien affectif comparable au lien familial, le patriotisme que les inspecteurs proposent, dès 1895, a des fondements plus institutionnels (5). Les inspecteurs affirment la primauté de la communauté politique et civique sur le lien des générations et l'héritage des ancêtres (6). Leurs références à l'œuvre de la Révolution française, aux libertés fondamentales qui en résultent et qui s'incarnent dans les institutions de la Troisième

(1) Du moins par rapport aux contenus historiques où l'inspection primaire témoigne très tôt, et de manière plus marquée, de sa spécificité.

(2) R.I., Lottin, 1907-1908 et 1909.

(3) Les inspecteurs déplorent que la leçon de morale « tombe dans les côtés mesquins et puérils » (R.I., Boë, 1890) que l'élève vienne à considérer la morale « comme une théorie qu'il ne convient de pratiquer que sous bénéfice d'inventaire » (R.I.A., Seine, 1912). Ils sont satisfaits lorsque les maîtres respectent « la personnalité de l'enfant, sa dignité d'homme en formation » (R.A., Plâtrier, 1892).

(4) L'analyse de ces thèmes repose sur une étude comparative de 33 manuels d'inspecteurs et de 10 manuels de référence les plus répandus dans les écoles publiques car publiés par des pédagogues de renom.

(5) La communauté politique, institutionnelle et civique est ce qui fonde le patriotisme dans près de 80% des manuels d'inspecteurs, contre à peine 30% dans les manuels de référence.

(6) Sur le rôle du culte des héros dans la formation morale républicaine, cf. J.-F. Chanet : « La fabrique des héros – Pédagogie républicaine et culte des grands hommes de Sedan à Vichy », *Vingtième siècle*, n° 65, janvier-mars 2000.

République sont une constante. On passe de la notion de patrie guerrière à celle de patrie du progrès : pour les inspecteurs, c'est l'histoire institutionnelle de la France qui justifie qu'elle devienne le symbole d'une patrie libre. Après 1910, l'inspection développe systématiquement dans ses manuels l'idée que le patriotisme repose avant tout sur des liens sociaux et civiques librement consentis. Solidarité d'intérêts et d'espairs, la patrie se confond alors avec un État républicain dont les bienfaits sont source de l'union nationale. Faisant la part du chauvinisme et de l'internationalisme, les inspecteurs exposent, avec davantage de régularité et de force que les universitaires, le recours à l'arbitrage international et à l'idée d'une fraternité universelle comme premiers principes pour éviter les guerres.

Cette conception modérée qu'ont les inspecteurs du patriotisme montre qu'ils sont en accord avec une grande majorité des enseignants. Reste alors à trouver les moyens d'adapter ce discours aux capacités des élèves auxquels il s'adresse. Privilégier une position raisonnée comme fondement à cette obligation de conscience conduit les inspecteurs à développer plus spécifiquement certains actes patriotiques attendus des enfants. Objectif fondamental de la formation morale primaire, le rapport au travail, scolaire puis professionnel, forge ainsi ce lien social qui justifie le patriotisme. L'adaptation à la vie de l'école et l'uniformisation des comportements qu'elle implique constituent, pour tous les pédagogues, un prélude à l'intégration de l'enfant dans la société. Redéfinir les attitudes quotidiennes de l'élève revient à former alors des écoliers modèles, dans l'espoir d'en faire, plus tard, des citoyens libres et utiles car instruits et éclairés. L'obéissance restant la principale vertu scolaire (1), les attitudes requises de l'élève sont donc souvent énoncées sous la forme de préceptes auxquels l'enfant doit se conformer, de manière mécanique et docile. Adoptant également cette forme de leçon, les inspecteurs insistent néanmoins sur les raisons de réussir cette étape. Pour eux, l'école de la République «remplit (là) avec générosité son devoir social» et c'est pour cela qu'une reconnaissance particulière lui est due. Lieu «d'apprentissage de la vie sociale» (2), l'école tisse la première ce lien entre droit et devoir. Le thème du progrès national se relit alors

(1) Parmi les devoirs envers le maître, l'obéissance est la vertu le plus souvent mentionnée dans l'ensemble des manuels (29,8 %) suivie de la reconnaissance (24,8 %) et du respect (23,2 %).

(2) Maxime de morale – cahier de roulement CM1, 1909-1910, école de Pontoise.

autrement : constitué par le droit de chacun à s'instruire et l'offre faite à tous d'une progression sociale, il impose, réciproquement, des devoirs.

Le thème de la charité est, par excellence, celui où le nouvel enseignement moral doit faire preuve de sa spécificité. Son traitement, dans l'ensemble des manuels, souligne la réappropriation, par l'école laïque, des anciennes valeurs morales. Abordée après les chapitres sur les « devoirs individuels » qui doivent perfectionner l'âme et le corps, la charité prend place dans le cadre de l'étude des « devoirs sociaux ». Vertu chrétienne par excellence (1), elle est reformulée par les pédagogues républicains comme cette « sœur de la justice et mère de la fraternité » (2). « Impératif catégorique » supérieur à la loi parce que volontaire et libre, cette obligation morale ne peut être le fait que d'individus conscients de leurs devoirs, indépendamment d'autorités divines ou temporelles. En raison même de son caractère facultatif, car non soumis aux sanctions de la loi, l'exercice de cette vertu reste difficile. Jugée comme un acte n'allant pas de soi, la charité mérite par conséquent d'être expliquée (3) par une suite de comportements pratiques (4). Dans leurs manuels, les inspecteurs suivent cette procédure, mais ils cherchent également à lutter contre une simplification abusive de l'exercice de la charité par des leçons raisonnées. Leur objectif est d'habituer l'esprit enfantin à des réflexions sur cette pratique plus élevées que celles suscitées communément par les historiettes-modèles utilisées. Redéfinir cet acte consiste pour ces auteurs à associer, pour mieux les distinguer, les devoirs de charité et de justice. C'est là le point d'orgue de l'éducation morale telle qu'ils la conçoivent : si la justice fait respecter l'égalité établie par la loi, la charité tend à compenser, par des dévouements personnels, les inégalités sociales et poursuit une œuvre de fraternité.

(1) Elle puise ses origines dans un héritage chrétien que tous reconnaissent car il concourt à la cohésion voulue par la morale laïque. Cependant, les auteurs, quelle que soit leur origine, ne font que très rarement référence au Décalogue ou aux Évangiles.

(2) Poignet et Bernat : *Le livre unique de morale et d'instruction civique*, 1905.

(3) Différentes représentations exemplaires de la charité sont proposées : les actes de dévouement, de sacrifice, de bienfaisance, de clémence, d'assistance – physique ou matérielle –, de compassion, d'indulgence, de pardon sont donnés aux enfants comme supports à son explication.

(4) Parmi ces derniers se distingue l'aumône dont la reformulation devient un symbole de la relecture laïque de cette vertu.

Mettre en place les devoirs qu'exige la formation morale, c'est-à-dire faire pratiquer ces vertus, est donc un souci qui appartient en propre aux pédagogues les plus engagés dans l'école. On comprend mieux dès lors que l'inspection primaire se soit particulièrement attachée à une réforme des méthodes d'enseignement propres à cette discipline.

III. RÉFORMER LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Les remarques des inspecteurs sur les pratiques des instituteurs font apparaître trois défauts : tout d'abord, un excès de simplification qui ne tend pas à une « moralité très élevée » (1) ; ensuite, un dogmatisme sentencieux qui conduit trop souvent à des cours de morale théorique ; enfin, une monotonie de ton comme de propos qui traduit souvent l'indifférence du maître pour cet enseignement. Pour éviter ces erreurs, les inspecteurs rappellent qu'il faut faire, deux fois par semaine, de véritables leçons dont le plan idéal devrait se composer de quatre parties. Un exemple au départ qui « précise les idées » ou « propose un problème moral » ; un entretien, ensuite qui conduit l'élève à prendre une part active en « apportant sa réflexion » et en retrouvant « sans peine les arguments développés par le maître » ; puis, des interrogations pour conduire « les enfants à rappeler des exemples analogues, des souvenirs de lectures ou d'exercices écrits » ; enfin, un résumé écrit qui « laisse une trace tangible » (2). Le cours peut, en outre, se conclure par une lecture, « choisie le plus souvent pour émouvoir » (3) ou bien par des récits narrés.

À la fois instruction et éducation, cet enseignement nécessite de tout pédagogue qu'il puisse, en théorie, distinguer l'une de l'autre. Il ne doit cependant pas « les séparer dans la pratique pédagogique et ne jamais perdre de vue leur but commun, qui est le perfectionnement de l'enfant » (4). Cette discipline doit user d'émotion et de persuasion, afin de toucher les sentiments de l'élève ; elle doit atteindre également l'intelligence et la raison par des démonstrations ; enfin, elle doit parvenir à motiver la volonté, en suscitant des résolutions et en provoquant des actes. De ces différents éléments dépend la qualité de

(1) R.A., Doin, 1897.

(2) R.I., Laclef, 1906 et 1910.

(3) R.I.A., Seine, 1903.

(4) R.I.A., Seine, 1912.

la formation morale et le travail des inspecteurs consiste à faire comprendre leurs articulations, par de nombreux exemples pratiques et des recommandations générales renouvelées.

Le premier élément que l'inspection se voit dans l'obligation de rappeler aux maîtres est l'attention qu'ils doivent porter à leur public. L'enseignant doit s'adapter «aux situations diverses des enfants» (1) : il doit, à la fois, veiller à «choisir des sujets convenant au milieu» (2), tenir compte «de la spécificité du pays», des «circonstances locales» (3), comme de l'âge ou du sexe de ses élèves. Sur ce dernier point, une inspectrice de la Seine rappelle ainsi, en 1906, que les jeunes filles ne doivent pas recevoir un enseignement identique à celui des garçons, en particulier dans les «arrondissements du Paris ouvrier», où l'on doit être attentif à développer le «sentiment de la pudeur». De ce premier rappel découlent les critiques fréquentes des inspecteurs à l'encontre des leçons trop théoriques, voire dogmatiques, et qui dépassent les capacités de compréhension des élèves. Si «la leçon porte trop haut, passe par-dessus la tête de l'enfant, le laisse distrait, indifférent ou même rebuté par l'effort qu'il a fallu faire pour saisir la pensée du maître» (4), si elle se contente de «on doit, il faut, cela porte peu» (5). Ces recommandations s'inscrivent avant tout contre les procédés de la méthode synthétique ou déductive et l'usage abusif des livres scolaires. Critiques envers l'abus du manuel dans les classes, ceux que les inspecteurs produisent, dans la décennie 1900, sont de fait assez différents des ouvrages jusqu'alors publiés. Les instituteurs ne s'y trompent pas, qui inscrivent majoritairement ces manuels de morale sur les listes qu'ils dressent après 1905, alors qu'ils continuent de préférer les ouvrages des pédagogues de renom, pour l'histoire. Accordant à la leçon orale du maître une importance primordiale, les inspecteurs, auteurs d'ouvrages scolaires, rappellent que le manuel «serait inutile, et même nuisible, si l'instituteur pouvait croire qu'il suffit de faire apprendre nos résumés sans exposer ses leçons» (6), 1906. L'inspection n'incite pas les maîtres à se passer du livre scolaire puisqu'elle sait que celui-ci constitue, pour les enseignants débutants ou peu sûrs,

(1) R.I., Bony, 1908.

(2) R.I., Bacqué, 1905.

(3) R.I., Fautras, 1893.

(4) R.I.A., Seine, 1901.

(5) R.I., Bony, 1909.

(6) Delage et Charton : *Morale et instruction civique*, 1880.

un « précieux auxiliaire » qui leur fournit « un choix tout fait de bons exemples » (1). De même, elle reconnaît que le manuel représente, pour les plus grands des élèves, un « guide » qui coordonne « les principales vérités » et fournit « un recueil méthodique des principales idées qu'ils devront avoir présentes à la mémoire » (2). Les inspecteurs qui rédigent des manuels témoignent donc d'un souci de renouveler l'usage du livre scolaire. Les ouvrages des inspecteurs Boyer (1895) et Bancal (1897), destinés aux maîtres, ne proposent ainsi que des supports à la préparation des leçons (3). Dans les manuels destinés aux élèves, les inspecteurs insistent d'ailleurs sur le souci qu'ils ont eu « en les écrivant, de penser au petit peuple des écoles [...] que nous connaissons très bien » (4). Leur démarche se veut une réponse « aux tâtonnements qui ont été constatés par tous ceux qui à un degré quelconque participent à la direction des études » (5). Point d'orgue de la leçon du maître, le manuel doit venir confirmer la parole de l'enseignant. Loin du « mode d'emploi » d'un Laloi qui incite le maître à une utilisation intensive de son ouvrage (6), les inspecteurs élaborent des manuels à l'organisation structurelle stricte mais qui laisse toujours à l'enseignant le soin de construire sa leçon (7). Les ouvrages de morale des inspecteurs, postérieurs à 1895, comportent généralement des règles, des préceptes et des maximes destinés à la mémoire. Ils proposent également des « histoires morales », accompagnées « d'exemples variés [...] présentant surtout une plus grande apparence de vérité et plus d'actualité ». Ils font une large place à la

(1) 71 AJ 19 – Rapport du 30-03-1889 sur l'enseignement de la morale.

(2) Conférence pédagogique de Lormes, 1885, *Cahier nivernais d'histoire de l'éducation*, n° 4, p. 26.

(3) Ces manuels du maître ne comportent que des plans, résumés, « problèmes moraux et exercices de rédaction », textes de lecture et de récitation, répartitions mensuelles et bibliographie complémentaire.

(4) Launey : *Leçons de morale*, 1911.

(5) Bancal : *Nouveau carnet de morale*, 1897.

(6) Laloi écrit que « le maître fera d'abord lire le texte, subdivision par subdivision, plusieurs fois, comme s'il s'agissait d'une leçon de grammaire ». Les devoirs proposés consistent « à copier des articles du supplément où l'élève trouvera des notions nouvelles » et sur lesquelles « le maître questionnera les élèves [...] après qu'ils les auront copiés », *Instruction morale et civique*, 1891.

(7) Les inspecteurs Poignet et Bernat : *Le livre unique de morale et d'instruction civique*, 1910, offrent un manuel à la présentation claire et méthodique : « à gauche, des lectures en nombre variable et convenant toutes aux trois cours ; à droite, la leçon proprement dite ou résumé des principes en trois paragraphes ». L'ouvrage de Jarach, Lavabre et Batillat : *Leçons de morale et d'instruction civique*, 1896, se compose, sur sa page de gauche, d'une ou deux maximes, puis de paragraphes qui énoncent la leçon et enfin d'un résumé dont chaque phrase correspond aux paragraphes de l'exposé.

vie quotidienne et aux «hommes de bien» contemporains. Les résumés, «aussi simples et clairs que possible» (1) n'ont que l'avantage de «remplacer [...] la série forcément incomplète des résumés copiés machinalement par l'élève, mal transcrits, mal disposés, mal orthographiés, et nécessairement éparpillés dans tous les cahiers de l'année» (2). «Toujours très succinct (3), [...] chaque résumé ne sera appris que lorsque le maître l'aura développé, éclairé, vivifié, en plaçant sous les formules générales des faits bien observés par l'élève» (4). Afin de ne pas ouvrir la voie à un enseignement trop utilitaire ou trop puéril, les questions ne doivent pas être de celles «auxquelles l'élève peut répondre par un oui ou par un non, ou même par une simple phrase». Pour viser au développement constant et progressif de l'intelligence enfantine, les inspecteurs leur préfèrent des petits problèmes moraux qui «obligeront l'élève à penser» (5). Adapter les manuels aux capacités de ceux pour lesquels ils sont écrits constitue donc une application pratique de leurs recommandations quotidiennes. Sans tendre à cette simplification excessive qu'ils condamnent, plusieurs inspecteurs font un réel effort pour mettre le vocabulaire à la portée des élèves (6).

Pour lutter contre des leçons trop arides et abstraites, il faut également préférer au manuel d'autres supports d'enseignement dont les procédés reposent sur l'intuition sensible et la méthode heuristique. Le recours aux historiettes morales et aux faits vécus est vivement recommandé par l'inspection primaire. Avec les détails du récit magistral, on frappe l'imagination des enfants, on les intéresse; l'enseignement devient «concret» et ils «y prennent une part active» (7). Pour cela, il faut une «parole chaude et vibrante» par laquelle le maître «émeut son auditoire»; «s'il se montre touché et convaincu lui-même, il

(1) Boyer : *Instruction morale et civique*, 1895.

(2) Delage et Charton : *Morale et instruction civique*, 1906.

(3) Certains inspecteurs choisissent de concevoir les résumés sous la forme de résolutions exprimées à la première personne car «cette forme familière» leur paraît «plus compréhensible, surtout pour les jeunes enfants», Poignet et Bernat, *op. cit.*, 1905.

(4) Boyer : *Instruction morale et civique*, 1895.

(5) Lemoine : *Livret d'enseignement moral*, 1902.

(6) L'originalité du manuel de Delage et Charton, pourtant assez austère puisque sans illustration et sans lecture, consiste dans le choix qu'il fait de proposer, en marge de son texte d'une demi-page, les termes principaux utilisés dans le développement.

(7) R.I., inspecteur de l'Aisne, 1913.

convainc ses élèves» (1). Illustrée de petites gravures choisies avec soin (2), la leçon devient alors un support efficace de l'enseignement car « ce que l'œil de l'élève saisit, son esprit l'interprète, l'agrandit, le vivifie, le féconde à son profit » (3).

Les inspecteurs mettent cependant en garde les instituteurs contre une croyance excessive dans les seules vertus de l'imagination et de la sensibilité (4). À partir de 1900, ils leur préfèrent l'utilisation des faits vécus, alternative méthodologique pour développer la « morale en action ». Constitués « d'exemples empruntés à la vie de l'enfant » (5), « avec le tact nécessaire » quand il s'agit « de la vie sociale et familiale » (6), ce procédé nécessite des enseignants « des leçons composées par eux-mêmes » (7). Il requiert du maître une aptitude à utiliser, sur le vif, les événements de la classe qui font naître des discussions « plutôt que des argumentations » (8). Cet enseignement, plus pratique, s'appuie sur des procédés analytiques qui doivent davantage solliciter l'intérêt de l'élève. Il leur fournit, en effet, des éléments d'analyse de leurs actes quotidiens et permet au maître d'ériger « une règle de conduite, dont il envisage les diverses faces, à l'aide d'exemples » (9). De là naît un corpus de règles, exécutables de manière immédiate dans la microsociété qu'est la classe, et où les sanctions relèvent de « l'application intelligente de la discipline scolaire comme moyen d'éducation » (10). Juge et incarnation de la loi

(1) R.I., Nézondet, 1892.

(2) Dans cette discipline, qui n'offre pas de scènes aussi clairement identifiables que celles de l'histoire nationale, il demeure ardu de caractériser les idées morales. Certains inspecteurs auteurs privilégient dès lors la reproduction d'œuvres d'art (Nonus : *Résumés de leçons de morale et d'instruction civique à l'école primaire*, 1904).

(3) L. Jarach : *La morale par l'image*, 1911.

(4) Les « enfants sont intéressés cependant, malgré le rôle passif qu'ils jouent ; mais leur imagination est évidemment plus frappée par le ton, les gestes, le bon dessin fait préalablement au tableau noir – que leur cœur n'est touché et à mon avis, le but de cette leçon n'est pas atteint » (R.I., CAP, 1911).

(5) R.I., Merlet, 1899.

(6) R.I., Leloutre, 1912.

(7) R.I., Doin, 1897.

(8) R.I., Lottin, 1911.

(9) R.I., Messac, 1913.

(10) J. Trabuc, inspecteur primaire : *Guide administratif et pédagogique pour les fonctions d'instituteur*, 1887, p. 81.

morale scolaire, le maître devient alors la « conscience vivante de ses élèves » (1), « leur conseil et leur refuge » (2).

Développer le jugement des enfants en s'appuyant sur leur intuition morale, conduit certains instituteurs à faire des élèves les juges de leur propre conduite. Certains enseignants proposent ainsi aux élèves des auto-évaluations sur « leurs progrès de la semaine ou de la quinzaine » (3); d'autres les engagent à des « résolutions prises à la première personne du singulier » (4) et qui établissent une sorte de contrat moral entre le maître et chaque élève. Quelques instituteurs poussent la pratique jusqu'à faire juger les actes commis par des pairs, voire par des personnages historiques ou de fiction. L'inspection reste circonspecte sur la portée de tels procédés qui suscitent souvent des mots que des actes. Elle met en garde les enseignants sur la valeur et l'impartialité des verdicts émis par l'enfant. Recourir à ce procédé, c'est prendre le risque, en outre, de développer, chez l'élève, un manichéisme et une intransigeance peu compatibles avec les plus hautes vertus morales. Cette méthode ne vaut donc que par l'honnêteté et la franchise des propos magistraux : le maître doit toujours « avertir l'enfant des circonstances probables où il devra rester maître de soi » (5) et lui faire sentir la difficulté du devoir moral, la complexité de sa pratique.

Les inspecteurs préfèrent développer des méthodes où l'élève est l'acteur de l'enseignement qu'il reçoit car il faut guider sa pensée pour ramener toutes les obligations particulières à des principes généraux. User de cette méthode conduit, pratiquement, « à faire trouver par les élèves eux-mêmes les vérités morales, les règles de conduite qu'on veut leur enseigner » (6). Exercice conjoint de la conscience et de l'intelligence, cette démarche permet aux enfants de comprendre qu'ils sont libres de faire le bien ou le mal, c'est-à-dire qu'ils sont responsables de leurs actes. La résolution de petits problèmes moraux, qui « affinent » et « affirment les consciences » (7) devient, à partir de

(1) R.I., L. Merlet, 1896.

(2) On comprend dès lors les attentes de la hiérarchie à l'égard de l'instituteur qui doit offrir une image morale inaltérable car l'ensemble de ses actes relève d'un procédé éducatif.

(3) R.I., Nézondet, 1896.

(4) R.I.A., Seine, 1901.

(5) R.I.A., Seine, 1912.

(6) R.I., Fautras, 1912.

(7) R.I., Lottin, 1909.

1900, le symbole de cette préoccupation pédagogique. Soumis la veille aux plus grands des élèves, ces problèmes moraux doivent provoquer une discussion entre les élèves et le maître et se closent par une correction magistrale. Ils engagent les enfants à discuter un point de morale pratique qu'ils «sont invités à [...] méditer en dehors des heures de classe pour chercher la solution de façon à pouvoir apporter leur réponse orale au jour fixé» (1).

Éducation de chaque instant, la morale doit être enfin le sujet de toutes les matières qui concourent à son enrichissement : dictées, récitations, chants, modèles d'écriture, problèmes de mathématiques, sujets d'histoire et lectures constituent, pour tous les pédagogues, les axes complémentaires des leçons de morale. Cette discipline crée alors «une atmosphère vivifiante d'honnêteté, d'activité et de bonté agissant comme l'air, sans que l'élève s'en doute» (2) et fait de l'école un lieu «où la morale [...] se respire encore plus qu'elle ne s'enseigne» (3). De ces conseils naissent des initiatives étonnantes, parfois vaines et excessives, mais qui témoignent de la recherche incessante des instituteurs pour répondre aux exigences de leur hiérarchie. Dans le département de la Seine, on crée ainsi des «tribunaux d'arbitrage», des «sociétés de bon exemple» pour lutter contre les mots déplacés et les actes violents, et «dont chaque membre s'engage à proscrire de sa conversation et de ses manières tout ce qui pourrait blesser la bienséance». Ailleurs, on instaure une sorte de pratique laïque du confessionnal : «l'instituteur appelle chaque soir, à tour de rôle, un élève qui doit apprécier sa propre conduite et dire en confiance ce qui ne l'a point satisfait lui-même» (4). Des enseignants proposent la rédaction de «notices individuelles», de «graphiques», élaborés pour informer les parents de l'évolution morale de leur enfant. Ils rédigent des «livres d'or scolaires» qui établissent «une comptabilité active des bonnes actions» des élèves afin de développer «l'émulation» morale (5).

À ces procédés des années 1900, l'inspection ajoute «l'observation individuelle des caractères» (6), c'est-à-dire prône le développement

(1) R.I.A., Seine, 1902.

(2) R.I., L. Merlet, 1896

(3) R.I.A., Seine-et-Oise, 1896.

(4) R.I.A., Seine, 1902.

(5) R.I.A., Seine, 1902.

(6) J. Trabuc : *Guide administratif...*, *op. cit.* ; 1887, p. 81.

de méthodes fondées sur la psychologie de l'enfant. Cette étude des caractères donne lieu, dans la Seine, à la rédaction de «dossiers personnels», où le maître consigne «des remarques psychologiques appuyées de commentaires et d'exemples». Dans ces fiches, dont les modèles sont parfois rédigés par les inspecteurs, l'instituteur «est tenu d'inscrire ses observations sur le caractère de l'enfant, sa tendance d'esprit, sa conduite, son travail, ses progrès comme ses défaillances passagères». Le maître note également «le point précis sur lequel, au besoin, il peut agir efficacement et tenter même une greffe morale» (1). Ce procédé, qui doit toujours «respecter la personne de l'enfant» et favoriser le libre et confiant déploiement de sa personnalité, a comme «première règle de conduite» de «ne jamais imposer une tâche à un enfant dans l'unique but de le faire rester tranquille» (2). Obéissance raisonnée, fondée sur la reconnaissance et le respect du maître, et non sur la crainte, ce procédé développe un esprit de tolérance conforme aux exigences supérieures de la morale. C'est là une œuvre de psychologie fiable et immédiatement accessible, mais qui, selon l'inspection, nécessite de modifier en profondeur les conceptions qu'ont encore bien trop souvent les instituteurs de leur rôle et de celui de leurs élèves.

IV. LES RÉSULTATS DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

Maîtres comme inspecteurs savent bien que c'est à l'aune des pratiques et des comportements que l'on jugera de la réussite de l'enseignement moral. Si l'inspection ne détient pas l'exclusivité de cette préoccupation professionnelle, l'évolution de sa fonction l'invite à s'en soucier davantage puisqu'elle a pour mission d'évaluer les maîtres et les résultats de leurs enseignements. Sommée de dresser des bilans de l'état de cette discipline, l'inspection cherche les moyens de l'évaluer et de l'améliorer.

Optimistes, au départ, quant à la réussite de ce nouvel enseignement, les inspecteurs vont se montrer, avec le temps, toujours plus exigeants, ainsi que les enseignants, responsables des insuffisances constatées. Loin de magnifier les résultats, le discours des inspecteurs est au contraire trop systématiquement critique, comme le souligne l'inspecteur d'académie de la Seine en 1912. Ce

(1) R.I.A., Seine, 1901.

(2) *Id.*, p. 85.

dernier rappelle aux inspecteurs, qu'à l'image de l'ensemble de la formation donnée dans l'école, l'enseignement moral ne peut, au mieux, être conçu que comme une préparation de l'enfant à sa future vie de citoyen et d'honnête homme et non comme une éducation achevée et évaluable en tant que telle. Cet enseignement n'est que la première phase d'un long processus de développement individuel. Rien ne dit qu'il ne portera pas ses fruits en temps utile, perspective optimiste dont Marc Sangnier se fait, en 1917, l'écho : « Je les sentais capables de pénétrer les besoins profonds de la France, – dont ils portaient en eux les aspirations les meilleures –, et de l'humanité, que doit servir la France » (1).

Dresser le bilan de cet enseignement, entre 1880 et 1914, c'est adopter les deux critères d'évaluation sur lesquels s'appuie l'inspection. Le premier élément est le travail des maîtres qui, au-delà des insatisfactions chroniques des inspecteurs, semble en voie de constante amélioration, du moins en Seine-et-Oise. Dans la décennie 1880, les avancées les plus notables se rencontrent dans les écoles publiques de garçons, « les écoles de filles [restant] dans un état d'infériorité manifeste sous ce rapport » (2) car la majorité des enseignantes, non encore formée à cette discipline nouvelle, préfère se cantonner à celle qu'elle pratiquait antérieurement (3). Les institutrices tardent, en effet, à mettre efficacement en application les conseils donnés en conférences pédagogiques et lors des visites d'inspection. C'est pourquoi il faut attendre, selon l'inspectrice Louise Merlet, les années 1890 pour observer un réel progrès moral chez les jeunes filles des écoles laïques et les jeunes enfants des écoles maternelles.

Le renouveau voulu par les programmes des années 1880 n'apparaît pas clairement pour les enseignants formés dans les écoles normales du Second Empire. Si les conférences pédagogiques de Seine-et-Oise se constituent efficacement dès 1879, il faut d'ailleurs attendre la décennie 1890 pour que l'on y aborde le sujet de la morale scolaire. En cela, l'inspection ne fait que confirmer les incertitudes de tous les pédagogues quant à cette nouvelle matière. Jusqu'en 1894, la progression du nombre de manuels d'instruction morale et civique

(1) M. Sangnier : *Ce que savent les jeunes Français aujourd'hui. Simple contribution à une enquête sur l'instruction*, Librairie « La Démocratie », 1917, 19 p.

(2) R.I.A., Seine-et-Oise, 1885-1886.

(3) Les écoles congréganistes n'enseignent qu'un programme amputé de ce qui en fait sa nouveauté, soit la morale laïque et républicaine.

reste faible (1). Au regard de l'expansion prise par les livres scolaires à la même époque (notamment ceux d'histoire), on mesure la difficulté à proposer des ouvrages qui se distinguent de l'ancienne éducation morale et religieuse.

Les résultats atteints en 1895, en 1900, puis en 1914 ne sont jamais considérés par les inspecteurs que comme des avancées, régulières, mais toujours insuffisantes. Les progrès observés semblent tenir à l'apparition d'un élément-clé : l'existence quotidienne d'une leçon de morale à part entière, mais que les maîtres doivent encore améliorer dans son déroulement. En outre, l'enseignement de la morale n'est plus véritablement contesté : il fait désormais l'objet de nombreuses publications et il est largement traité en conférences pédagogiques. Légitimes, les exigences des inspecteurs ne nuisent d'ailleurs pas à leur compréhension des difficultés de terrain puisqu'ils continuent à prendre en considération, dans les inégalités de réussite, la diversité des structures d'écoles et la variété des publics scolaires.

Par ailleurs, l'évaluation des résultats de cet enseignement est commune à tous ceux qui se préoccupent de la formation morale des plus jeunes : on juge de ses progrès soit à l'aune de l'amélioration des comportements enfantins, soit au regard d'une élévation de la moralité des élèves (2). Cette systématisation à rapporter les attitudes enfantines, individuelles ou collectives, se traduit par une observation du comportement social des élèves. En 1901, les enfants sont ainsi estimés « plus doux dans leurs gestes, plus modérés dans leurs propos » selon l'inspecteur d'académie de la Seine. La franchise, la bonne camaraderie et l'esprit de solidarité prennent le pas sur les anciens défauts. Les élèves témoignent de plus de probité et, alors que « la misère augmente », on observe moins de larcins, affirme la directrice « d'une école d'un quartier pauvre ». Ces analyses, militantes quand elles déprécient l'attitude des enfants des écoles prépublicaines, fournissent également aux partisans du nouvel enseignement moral des indices concrets permettant de souligner sa valeur auprès des populations influencées par les détracteurs de l'école laïque. Au-delà de l'adéquation aux normes morales établies,

(1) L'étude des listes départementales établissant les manuels autorisés et celle des registres du dépôt légal corroborent ce constat.

(2) Le ministre préconise lui-même cette méthode, dès 1883, dans sa *Lettre aux instituteurs*.

les actes charitables quotidiens, la « morale en action », deviennent donc des signes tangibles de ce qui apparaît comme une amélioration morale des enfants.

À cette évaluation des comportements quotidiens des élèves s'ajoute, pour les inspecteurs, celle de leur aptitude à porter un jugement sur un personnage, un événement, historique ou imaginaire. L'usage de ce procédé n'est pas secondaire et correspond à une démarche dont la finalité est plus proche des idéaux supérieurs voulus par les législateurs dans l'éducation morale. Il s'agit alors de former une conscience libre, éclairée, raisonnée et fondée sur ces principes de la dignité humaine et de la solidarité sociale, leitmotive qui concluent presque tous les rapports de l'inspecteur de Seine-et-Oise, C. Lottin.

Cette observation des comportements enfantins s'étend, dans la décennie 1890, à celle des jeunes adultes sortis des classes primaires de la République. En effet, l'amenuisement des contestations de la morale laïque favorise ces analyses. De plus, le débat qui naît, après 1893, sur la responsabilité de l'école laïque dans la montée de la délinquance juvénile, comme de la criminalité en général, le nécessite. Honnête et réaliste, l'inspection primaire reconnaît d'ailleurs que ces attitudes, en voie d'amélioration, ne constituent pas encore des habitudes et que les « impressions que reçoivent les enfants s'effacent vite à la sortie de l'école » (1). À ces critiques, l'inspecteur primaire de Versailles rappelle que « ce n'est pas en douze ans qu'on peut opérer des changements très sensibles » ; « les jeunes gens qui ont reçu l'enseignement moral en 1883 sortent à peine du régiment. Il faut attendre qu'ils soient leurs maîtres, qu'ils aient une famille à élever, pour savoir au juste ce qu'ils sont et ce qu'ils valent ». Pour répondre aux accusations des détracteurs de « l'école sans Dieu », l'inspecteur Bacqué évoque, dès 1896, d'autres facteurs : « Dans les pays où l'enseignement n'est pas laïque, l'augmentation [de la criminalité] se manifeste autant que chez nous, sinon plus. Elle tient aux conditions mêmes de l'existence actuelle, à une transformation de la vie sociale, à une soif de luxe et de jouissances matérielles et à diverses causes indépendantes de l'école ».

Selon l'inspection, la réussite de l'enseignement de la morale tient à deux éléments qui peuvent facilement devenir des obstacles de

(1) R.I.A., Seine-et-Oise, 1912.

taille : la famille et les maîtres. « Indispensable » au succès de l'éducation morale, « le concours de la famille » est, selon l'inspecteur Martin, encore rare en 1893. À ce désintérêt des parents, voire à leur mauvais exemple s'ajoutent les dangers extérieurs rencontrés par l'enfant. Pour l'inspecteur Plâtrier, chaque milieu social recèle ses écueils : la ville où « les occasions sont fréquentes », où « l'entraînement est grand » et où l'enfant « se trouve alors exposé à tous les dangers de la rue, du cabaret, des journaux et des livres malsains » ; les centres industriels où « le mal est pire que partout ailleurs » ; enfin, les campagnes, où la dépravation subsiste bien qu'elle soit « plus restreinte et moins efficace » (1). À ces causes largement reprises par l'ensemble de la presse pédagogique dès 1900, s'ajoutent celles qu'évoque l'inspecteur d'académie de la Seine, en 1912 : « Désordre de notre civilisation industrielle, manque d'enseignement professionnel, crise de la puberté, désorganisation de la famille, voire désarroi des croyances et des idées sont des causes qui produisent dans tous les pays d'Europe les mêmes effets ».

L'inspection ne peut se contenter de dénoncer cette situation. Son rôle l'oblige à trouver les moyens d'établir, entre l'école et les familles, une interaction éducative, « l'autorité morale des maîtres n'ayant rien à gagner à ce divorce entre les deux principales forces d'éducation du temps présent » (2). Ces réflexions jettent les bases d'une nouvelle relation entre maîtres et parents, significatives de la volonté des pédagogues républicains d'imposer, par l'enseignement moral des plus jeunes, les nouveaux fondements sociaux et civiques de la nation.

C'est donc au maître que l'on confie le rôle de convaincre, avec tact et persuasion, les familles de l'importance de leur participation à l'œuvre éducative. Cette mission est d'autant plus difficile à mener que l'incompétence des enseignants constitue, pour les inspecteurs, la seconde cause des insuffisances de l'enseignement moral. Si l'éducation première, la formation reçue ensuite (3), puis les pratiques péda-

(1) R.A., Plâtrier, 1893.

(2) R.I.A., inspecteur du xv^e arrondissement de la Seine, 1901.

(3) Dans les années 1880, l'inspection met en cause le manque de formation de maîtres recrutés sous le Second Empire et non formés à l'enseignement moral républicain. Cependant, elle renouvelle ce constat en 1910, les besoins accrus du service ayant conduit à recruter des maîtres d'une instruction « peu étendue, d'un savoir pédagogique plutôt faible ».

gogiques des institutrices sont particulièrement critiquées par la hiérarchie, c'est que cette matière exige d'eux « un effort plus personnel, une action plus continue, une attention plus en éveil » (1). Remédier à ces défauts professionnels est l'objet des conseils donnés dans le cadre des inspections ou des conférences pédagogiques. Face à cette situation, les inspecteurs proposent des solutions pratiques immédiates, tel que l'abandon du manuel au bénéfice de la préparation écrite personnelle des leçons par les institutrices et la tenue de carnets de morale par les élèves. Leurs conseils sont suivis d'effets : les « carnets de notes et de résumés spéciaux de morale » sont en usage, à partir de 1895-1900, dans un grand nombre d'écoles de la Seine-et-Oise et de la Seine et l'inspection observe une plus grande diversification des procédés d'enseignement. Aux récits et entretiens familiaux dont ressortent des « conseils à la portée » des plus jeunes, l'inspectrice Merlet relève, en 1896, l'ajout de lectures expliquées, de maximes développées ou d'exposés oraux, accompagnés d'interrogations et de résumés, pour les plus grands. Vingt ans après les lois scolaires, les enseignants témoignent d'un plus grand désir de s'instruire, de « voir clair dans leur pensée comme dans l'âme de leurs élèves » (2). Ils ont compris « la haute importance du but », même si certains se trouvent toujours en proie à « l'hostilité qui, en ces dernières années, a recommencé contre l'enseignement d'une morale indépendante » ou aux attaques des plus zélés défenseurs de la laïcité qui reprochent encore à quelques institutrices des « tendances à continuer indirectement l'enseignement religieux ». Jugée notable, l'évolution des résultats et des méthodes d'enseignement reste cependant insuffisante et de nombreux écueils menacent toujours les enseignants quels que soient les procédés qu'ils emploient.

*
* *

En nous attachant aux pratiques de classe, nous avons tenté de présenter ce que recouvre l'enseignement de la morale dans l'école de la Troisième République. Vivement discuté, à la Chambre comme dans l'opinion publique, pour ses enjeux éducatifs qui rompaient avec son ancien statut, cet enseignement le fut aussi par ceux qui, au quotidien, avaient pour mission de l'enseigner. Acteurs des ambitions formatives du gouvernement républicain, les inspecteurs primaires

(1) R.I.A., Seine, 1901.

(2) R.I.A., Seine, 1902.

témoignent de leur engagement, comme de celui des maîtres dont ils rapportent la diversité des initiatives, pour faire triompher cette nouvelle discipline. Parallèlement, on constate que les finalités de cette morale scolaire modifient le rôle assigné à ces fonctionnaires et l'exercice même de leur métier. Cette matière doit en effet être envisagée autrement que comme une simple instruction : elle ne doit pas seulement « faire savoir », elle doit « faire pratiquer ». À la différence d'autres disciplines, elle nécessite dès lors de l'inspection une vision qui aille au-delà des seuls contenus d'enseignement. Les objectifs supérieurs de l'éducation morale conduisent par conséquent ceux qui sont chargés de son succès à s'interroger, d'une part sur la façon d'enseigner, d'autre part sur l'élaboration de critères permettant d'évaluer la réussite de cet enseignement. Ces questions éclairent d'un jour nouveau ce que fut la morale laïque de l'école primaire républicaine dans ses objectifs, ses contenus et ses méthodes d'enseignement. Au centre d'un nouveau débat dans la décennie 1910, ces dernières constituent un aspect essentiel du travail de l'inspection primaire, dès la fin des années 1890. L'importance de l'enseignement de la morale se mesure à l'existence de trois éléments que l'on ne retrouve pas pour d'autres disciplines. D'une part, l'apparition d'une réflexion sur les raisons de sa plus ou moins grande réussite, soit des constats d'ordre social ou professionnel. D'autre part, le développement de pratiques pédagogiques spécifiques, dans le déroulement des séquences d'enseignement et les outils à utiliser. Enfin, la réussite de ce projet d'éducation développe l'attention portée à la psychologie de l'enfant – soit la prise en compte de son âge, de son intérêt et de son activité lors de ses apprentissages.

Les réflexions et réalisations pédagogiques des acteurs de cette formation montrent qu'elle est moins normative que ne le laissent supposer les programmes officiels et les contenus des manuels scolaires. Les pratiques de classe des années 1910 soulignent combien les aspirations de l'enseignement de la morale, définies dans la décennie 1880 et désormais acceptées et comprises, restent des objectifs d'éducation supérieurs.

Delphine MERCIER
Docteur en histoire

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE)

Le 27^e congrès de l'ISCHE a lieu à Sydney (Australie) du 3 au 9 juillet 2005 dans le cadre du 20^e congrès du Comité international des sciences historiques (CISH) auquel l'association est affiliée. Outre les communications portant sur le thème spécifique du congrès de l'ISCHE, «Frontières et barrières dans l'histoire de l'éducation» (détaillé dans *Histoire de l'éducation*, n° 101, p. 87), il sera l'occasion d'une session des trois groupes de travail internationaux actuellement en activité au sein de l'ISCHE (genre; influences transculturelles; syndicalisme enseignant). Par ailleurs, le programme du congrès du CISH comporte deux thèmes spécifiques («Les manuels d'histoire, du récit de la nation au récit des citoyens»; «L'instruction publique comme mécanisme d'inclusion et d'exclusion») et une table ronde («Enfance et guerre») qui intéressent plus particulièrement l'histoire de l'éducation. Voir tous les détails sur le site du congrès: <http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/ische>.

Le 28^e congrès de l'ISCHE, organisé sous la direction de Daniel Lindmark, aura lieu à l'Université d'Umeå (Suède) en août 2006. Le thème (modifié par rapport à la proposition initiale, et sous réserve d'approbation par l'assemblée générale) en sera «Technologies du mot: les littéracies en histoire de l'éducation» (*Technologies of the Word: Literacies in the History of Education*). L'oralité, la lecture, l'écriture et l'informatique constituent autant de stades distincts dans le développement de la *littéracie*, et donc de l'enseignement et de l'apprentissage, correspondant à chaque fois à un changement de support dans l'échange de mots entre individus. Le congrès couvrira l'ensemble de cette évolution historique et sera particulièrement attentif aux transitions, aux pratiques et aux fonctions de la littéracie et de l'éducation au niveau individuel, local, régional, national et mondial. Comment la littéracie change-t-elle l'éducation et comment l'éducation change-t-elle la littéracie? Quelles sont les conséquences des nouvelles pratiques de littéracie dans l'éducation et comment ces pratiques se transforment-elles? Quels sont les besoins et les usages en matière de littéracie, et comment varient-ils dans le temps et en fonction des individus et des groupes?

Les organisateurs invitent à envisager la littéracie sous différents angles : comme un instrument de pouvoir et d'identité ; en liaison avec le contexte politique, social, économique ou psychologique ; du point de vue des pratiques éducatives en matière de culture orale ou écrite, de la question de la précocité ou du retard de l'alphabétisation ; ou en mettant l'accent sur les oppositions entre littéracies classique et vernaculaire, religieuse et citoyenne, élitiste et populaire, ou entre instruction formelle et informelle, destinée aux enfants ou aux adultes.

Des exposés portant sur les transitions entre les différents modes de « littéracie » et de « post-littéracie » (iconographie, audio-visuel) seront particulièrement bienvenus, mais aussi des études autour des alphabets, des caractères d'imprimerie, des styles d'écriture à la main, ou sur des pratiques éducatives telles que les méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou l'enseignement et l'apprentissage aidés par ordinateur. Le site web de ce congrès sera prochainement en ligne. Comme celui du congrès de Sydney, il sera accessible depuis le site officiel de l'ISCHE (<http://www.inrp.fr/she/ische>).

Le principe d'un 29^e congrès à l'Université de Hambourg (Allemagne) en 2007, sur le thème de l'enfance et de la jeunesse en danger, sera proposé par Christine Mayer à la prochaine assemblée générale de l'association.

L'histoire de la formation des adultes : le GEHFA

Le Groupe d'études – histoire de la formation des adultes (GEHFA) est une association créée en juin 1999. Le petit groupe de ses fondateurs organisait déjà, depuis avril 1997, un séminaire sur le thème « *Histoire des institutions pionnières en formation d'adultes depuis 1945. L'émergence d'un modèle français ?* ». Ce séminaire continue à se dérouler à raison de cinq à six séances annuelles. Huit années d'expérience ont ainsi permis au GEHFA d'ouvrir plusieurs chantiers et d'en tester la pertinence. Certains de ces axes méritent à présent d'être approfondis. L'association cherche à conforter et développer son action et à se faire mieux connaître de l'ensemble des acteurs du champ de la formation et de la communauté scientifique. Mais à raison de cinq à six séances annuelles de son séminaire et de journées d'étude, le GEHFA a déjà permis de présenter un large éventail de travaux de chercheurs, historiens et acteurs du champ de la formation. Certains d'entre eux ont fait l'objet de publication dans

une revue (téléchargeable depuis le site Internet du GEHFA) et d'un ouvrage paru chez l'Harmattan (1).

Par ailleurs, l'association se soucie de sauvegarder les archives et de créer des ressources pour la recherche. S'agissant des premières, trop nombreuses sont celles qui ont disparu ou ont été détruites. Sauvegarder les archives est donc un chantier prioritaire de l'association. Elle entend jouer autant que nécessaire un rôle d'intermédiaire entre les « donneurs » et les différentes structures habilitées à les conserver et les valoriser. Le but est de constituer un *Pôle national de la formation des adultes* et de développer des actions d'information visant à inciter les détenteurs d'archives à les déposer dans des lieux adéquats où elles seront répertoriées et classées.

Le GEHFA coordonne également une bibliographie évolutive en ligne. Près de deux cents références, exclusivement consacrées à l'histoire de la formation des adultes, y sont répertoriées. Un autre chantier du GEHFA consiste à recueillir des archives orales qui, grâce à un partenariat avec le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP, seront bientôt mises à la disposition des chercheurs. Un guide des sources archivistiques est également en projet.

Pour consulter les productions du GEHFA, pour obtenir de plus amples informations ou pour adhérer, on peut se reporter au site Internet : www.gehfa.com. Le GEHFA publie également une lettre de liaison *Hisfora* à raison de 4 à 5 numéros par an. Montant de l'adhésion : membres individuels : 30 euros ; étudiants : 12 euros ; personnes morales : 150 euros.

L'enseignement du français à l'étranger : la SIHFLES

Fondée en 1988, la Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES) continue à mener une politique dynamique d'organisation de colloques et de publications, au travers notamment de la revue *Documents* et de sa *Lettre* d'information. L'un des projets de la Société concerne l'histoire des revues pédagogiques d'enseignement des langues étrangères ou secondes. En partenariat avec diverses associations nationales, elle a, en effet, l'intention de lancer une recherche sur les revues ayant paru avant 1940. Plusieurs répertoires nationaux de revues pédagogiques ayant déjà été réalisés – celui que vient d'achever le SHE prolonge la

(1) E. de Lescure (coord.) : *La construction du système français de formation professionnelle continue*, Paris, L'Harmattan, 2004.

recension jusqu'en 1990 – la recherche de la SIHFLES porterait plus précisément sur le contenu de ces revues, en mettant l'accent, d'une part sur la circulation des idées au niveau européen, d'autre part sur les documents permettant de décrire les pratiques de classe (leçons-modèles, expériences de classe, etc.). Pour plus de renseignements, les contacts sont Nadia Minerva (minerva@lingue.unibo.it) et Michel Berré (Michel.Berre@umh.ac.be). Ce dernier est également responsable de la *Lettre de la SIHFLES*.

Les conférences pédagogiques de 1904 et 1905

Le GHDSO (Université Paris XI), le Centre Alexandre Koyré (EHESS-CNRS), le laboratoire EHGO (CNRS) avec la collaboration du Service d'histoire de l'éducation (INRP-ENS) et du Centre Cavallès (ENS) organisent les mardi 13 et mercredi 14 septembre 2005 à l'École normale supérieure, 45, rue d'Ulm, Paris 5^e, des journées d'étude sur le thème « Science et enseignement : accompagner une réforme, les conférences pédagogiques de 1904 et 1905 ».

La mise en œuvre de la réforme de 1902, qui a réorganisé profondément l'enseignement secondaire dans sa structure comme dans ses contenus, a été accompagnée de cycles de conférences disciplinaires à l'intention des professeurs de lycée, pour lesquelles ont été sollicitées des personnalités du monde universitaire. Ces conférences cherchaient à éclairer les questionnements majeurs de la fin du XIX^e siècle : réformer l'enseignement secondaire, pour quelles visées ? pour quelle science ?

Les journées des 13 et 14 septembre seront consacrées aux deux premiers cycles de ces conférences qui présentaient la particularité de coupler deux disciplines : mathématiques et physique en 1904, sciences naturelles et géographie en 1905. Elles s'intéresseront aux réponses qu'ont apportées les conférenciers de 1904 et 1905 aux questions évoquées ci-dessus, les mettant en perspective avec les débats contemporains de l'enquête parlementaire Ribot, de la Société française de philosophie et autres sociétés savantes, ainsi qu'avec différentes situations rencontrées à l'étranger.

Le programme de ces journées est disponible sur le site du SHE : www.inrp.fr/she.

Contacts : Hélène Gispert / helene.gispert@ghdso.u-psud.fr

Le site du SHE (www.inrp.fr/she)

La mise en ligne de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française* sous la forme d'une base de données commencera, dans la deuxième moitié de l'année 2005, par une première tranche de trois années (1998, 1999, 2000, correspondant aux bibliographies publiées dans les numéros de septembre 2001, 2002 et 2003 d'*Histoire de l'éducation*). À terme, cette base de données doit couvrir l'ensemble de la bibliographie, depuis son origine (1979) jusqu'à la dernière année dépouillée, et permettre un référencement plus rapide des publications. Cet outil, qui offrira des possibilités étendues et une grande facilité de recherche, complètera l'ensemble des services relatifs à la revue qui sont déjà accessibles sur le site : information générale ; tables rétrospectives des articles, comptes rendus d'ouvrages, actualité scientifique et bibliographies ; contenu des numéros récents et à venir ; téléchargement de bons de commande et d'abonnement.

Plus généralement, le site du SHE poursuit son développement. Il a fait l'objet, au cours de l'année 2004, de 1 300 000 connexions, soit plus du triple de l'année précédente. Parmi les nouvelles ressources offertes sur le site, on signalera qu'en complément des bases de données Emmanuelle (répertoire des manuels scolaires depuis la Révolution) et Emmanuelle 5 (bibliographie française sur l'histoire des manuels scolaires), une bibliographie internationale sur le même sujet est désormais disponible (fichier PDF à télécharger). Par ailleurs, les ressources documentaires publiées en ligne dans le cadre du programme de recherches sur le cours magistral se sont enrichies. Un millier de cours manuscrits conservés dans les bibliothèques publiques sont désormais recensés dans la base de données qui leur est consacrée. Enfin, d'importants instruments de recherche font l'objet d'un travail préparatoire à leur mise en ligne, notamment le répertoire de la presse pédagogique publiée depuis le XVIII^e siècle, et un répertoire inédit des établissements privés de la région parisienne (XVIII^e siècle-1940).

NOTES CRITIQUES

ENFERT (Renaud d'). – *L'Enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)*. – Paris : Belin, 2003. - 256 p. : ill. – (Histoire de l'éducation).

Issu d'une thèse de doctorat d'histoire sous la direction d'Antoine Picon et soutenue à Paris 1 en 2001, l'ouvrage que Renaud d'Enfert consacre à l'enseignement du dessin en France entre 1750 et 1850 apporte un regard neuf sur la question. Longtemps étudié sous le seul angle artistique ou à travers ses principes et les méthodes d'apprentissage, le dessin devient discipline scolaire. En sept chapitres, l'auteur aborde la progressive mise en place d'un enseignement reconnu et généralisé à tous les élèves, à travers les institutions et les enjeux de la discipline. Il étudie particulièrement le passage d'un modèle académique à dominante artistique qui prévaut au XVIII^e siècle à celui, plus adapté aux conditions socio-économiques du XIX^e siècle, qui repose sur l'approche géométrique du dessin. Quatre chapitres concernent ainsi l'introduction puis la domination de la géométrie dans l'enseignement du dessin, phénomène qui entérine la séparation entre arts libéraux et arts mécaniques, artiste et artisan, dessin artistique et dessin technique. Le sous-titre de l'ouvrage, « Figure humaine et dessin géométrique », marque bien la séparation qui s'opère alors en douceur entre une formation artistique élitiste et une formation plus démocratique du dessin destinée au peuple.

Au-delà du rappel nécessaire de ce que le dessin n'est pas l'apanage des seuls artistes, l'intérêt de ce livre porte sur le constat que, comme dans d'autres domaines, la Révolution ne constitue pas une rupture nette. La période proposée pour cette étude, de 1750 à 1850, veut au contraire en montrer l'évolution, reconnaissant dans les réformes scolaires du XIX^e siècle l'héritage d'idées et de principes nés au siècle précédent et que l'entrée de la France dans l'ère industrielle oblige à considérer et à adapter. Sont alors étudiés, d'une part les institutions, d'autre part le type de dessin proposé dans les classes.

Vers 1750, le dessin s'apprend : chez un professeur privé ; dans les collèges ; auprès des maîtres de métiers, en particulier à Paris dans le cadre de l'académie de Saint-Luc ; dans les écoles gratuites de dessin

nouvellement créées, d'abord destinées aux artisans et ouvriers, et qui se développent au XVIII^e siècle jusqu'à en compter près d'une soixantaine avant 1793 ; à l'Académie royale de peinture et de sculpture. La suppression de l'école de Saint-Luc (1776) puis des corporations (1791) et des académies (1793) ne remet pas pour autant en cause l'enseignement du dessin, les écoles centrales prenant même le relais d'écoles qui, faute de soutien financier, ne survivent pas aux premières années de la Révolution. Elles renaissent et se multiplient cependant au début du XIX^e siècle, sous la responsabilité des municipalités. Ce qui est nouveau en revanche, c'est la généralisation du dessin dans l'enseignement institutionnalisé : d'abord dans le secondaire (les lycées à la suite des écoles centrales, et les collèges après 1815) ; ensuite à l'école primaire dans le cadre des écoles mutuelles, puis pour la formation des maîtres (programme des écoles normales) et les élèves des écoles primaires supérieures (loi Guizot 1833), avant de gagner plus tardivement l'ensemble des enseignements primaire puis secondaire (après 1850, en particulier après la réforme dite de la « bifurcation » et la création des sections scientifiques).

Ce changement tient aux mutations socio-économiques d'un siècle qui entre dans l'ère industrielle. Pourquoi en effet enseigner le dessin, autrement que pour l'agrément ? Dès le XVIII^e siècle, à la suite des idées développées par Locke, Condillac et Rousseau comme par les encyclopédistes, le dessin trouve sa place dans la réhabilitation du travail manuel et des arts mécaniques. Il est utile pour l'homme car il aiguise le sens de l'observation ; il est utile à l'amateur car il permet de fixer les images ; il est utile à l'artisan et à l'ouvrier car il apporte la précision nécessaire pour atteindre à la perfection de l'ouvrage. Finalités morales (discipliner l'adolescent et lutter contre l'oisiveté), sociales (répondre aux besoins nouveaux d'une élite tentée par le luxe), et économiques (fournir des produits de qualité sur un marché fortement concurrencé par l'Angleterre) sont largement développées par les instigateurs des écoles de dessin qui incitent la jeunesse des villes à suivre gratuitement les leçons d'un dessin nécessaire aux métiers. Les mêmes préoccupations sont mises en avant au XIX^e siècle, la seule variable relevant du nouveau contexte économique : l'industrialisation du pays nécessite la formation à de nouveaux métiers, à de nouvelles techniques pour lesquels le dessin est indispensable. Se pose alors avec acuité le rôle et la place du dessin dans la formation professionnelle.

Quel dessin faut-il enseigner ? L'intérêt de l'ouvrage de Renaud d'Enfert réside dans la présentation des différentes théories sur le dessin, qui permet de saisir l'évolution des conceptions et l'entrée progressive de la géométrie dans son enseignement. Au XVIII^e siècle, la tradition académique impose un apprentissage calqué sur une formation artistique, l'étude de la figure constituant, dans une démarche analytique (de la partie à l'ensemble), l'essentiel de l'initiation au dessin. Cet enseignement impose également le primat de l'antique sur le rococo, du néo-classicisme sur la rocaille. Ce modèle académique est majoritairement suivi dans les écoles gratuites de dessin pourtant destinées, prioritairement, aux ouvriers et artisans, même si certaines d'entre elles tiennent également des classes artistiques. Dès avant la Révolution, il est cependant remis en cause car jugé inadapté aux besoins des métiers manuels. Pour ces derniers, il est nécessaire de commencer par la géométrie.

L'entrée de la géométrie n'est certes pas une innovation complète dans l'enseignement du dessin. Parce qu'elle apporte rigueur et précision, elle est indispensable à l'art du trait et à la coupe des pierres, comme à l'étude de la perspective, mais elle est davantage vue comme un accompagnement théorique à l'apprentissage du dessin. La période révolutionnaire correspond à un tournant dans la perception de la géométrie, qui aboutit à la prise de conscience de son utilité première dans l'apprentissage du dessin. Deux éléments en particulier, fortement associés, retiennent l'attention : d'une part les changements opérés dans la représentation géométrique, de la géométrie descriptive au dessin linéaire ; d'autre part le rôle tenu par les élites scientifiques (savants et ingénieurs, en particulier polytechniciens) et administratives (ministres, préfets) du XIX^e siècle.

Les travaux des peintres Gérard de Lairese (début XVIII^e siècle) et Raphaël Mengs (milieu XVIII^e siècle), tardivement connus en France, insistent sur la facilité, la rapidité et l'efficacité pour de jeunes élèves de tracer à main levée les figures géométriques élémentaires. Plus tardivement (autour de 1795), le mathématicien Gaspard Monge, avec la géométrie descriptive, introduit le dessin comme langage technique, exact, indispensable à l'industrie moderne. Ce sont les applications pratiques, plus que la théorie, qui doivent désormais guider l'apprentissage du dessin. Renaud d'Enfert développe surtout, en trois chapitres, la lente mise en place de l'enseignement du dessin linéaire préconisé à partir de 1818 par Louis-Benjamin Francoeur, lui-même ancien élève de Polytechnique. En commençant par tracer les lignes

géométriques, les jeunes élèves peuvent acquérir plus rapidement les gestes qui permettent ensuite d'aborder l'ornement puis la figure. L'ouvrage présente les débats qui s'instaurent alors entre tenants de la tradition académique et partisans de la géométrie, et le clivage social issu d'une double conception de l'enseignement qui réserve l'éducation artistique avec étude de la figure à la bourgeoisie. Le corps professoral lui-même change, laissant aux artistes le seul enseignement du dessin d'agrément. Le XIX^e siècle marque bien la séparation entre l'artiste et l'artisan.

Sans doute plus familier du XIX^e siècle, Renaud d'Enfert offre ici un livre utile à l'histoire des disciplines. L'ouvrage est de lecture aisée, en raison de la rigueur du texte, lui-même soutenu et enrichi par des illustrations choisies et commentées avec pertinence. Les exemples, parisiens comme provinciaux, permettent de mesurer le temps avec lequel s'effectuent les changements, entre idées, expérimentations, adoption et généralisation mais aussi réticences et oppositions, confirmant ainsi le décalage maintes fois souligné entre l'émergence de nouvelles conceptions éducatives liées aux mutations techniques, économiques et sociales et leur reconnaissance institutionnelle. S'il présente davantage l'origine et l'essor du dessin technique, il permet également de saisir les mutations des écoles artistiques, en particulier l'engouement pour l'art nouveau de la fin du siècle.

Agnès LAHALLE

LE VAN-LEMESLE (Lucette). – *Le Juste ou le Riche. L'enseignement de l'économie politique, 1815-1950*. – Paris: Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2004. – 788 p.

Cet ouvrage est la publication abrégée d'une thèse d'État (1); ceux qui l'avaient, depuis neuf ans, consultée sur microfiches s'en réjouiront, même si l'auteur en avait déjà tiré de nombreux articles thématiques. Les critiques que l'on peut faire, aujourd'hui, à l'ouvrage renvoient clairement à l'ampleur du projet et à la date de son lancement; les défauts du travail de l'éditeur (très nombreuses

(1) Lucette Le Van-Lemesle: *L'enseignement de l'économie politique en France (1860-1939)*, thèse de doctorat d'État, Paris-I, dir. Antoine Prost, 1995.

coquilles) s'y sont malheureusement ajoutés. Si la bibliographie a été largement actualisée, cela ne se répercute pas sur le texte. Or, en grande partie grâce au travail pionnier de l'auteur, de récents ouvrages ont revisité bien des points de son texte, s'attachant à tel ou tel professeur ou à des thèmes connexes (rôle d'experts des économistes, Musée social, sciences coloniales, milieux non-conformistes...). En termes de bibliographie, on notera aussi la quasi absence d'éléments de comparaison internationale, alors que la question de l'influence de l'école historique allemande et des sciences camérales, en particulier, affleure régulièrement dans le texte. Le format très large de la thèse d'État, encore élargi par le titre de la publication, conduit de plus à ne faire qu'effleurer des périodes (1815-1860 et 1939-1950), des sources, voire des thèmes : la question centrale, et traitée de façon très novatrice, de l'institutionnalisation d'un enseignement, est quelque peu noyée dans les remarques, par force trop allusives, sur l'économie politique en général, ses contenus, ses méthodes et ses promoteurs. On aurait préféré une analyse plus précise et exhaustive des parcours de la centaine d'enseignants étudiés. Enfin, la tendance à rabattre nombre d'explications sur des étiquetements politiques bipolaires et ahistoriques (avec l'usage de termes comme « libéralisme », « conservatisme », « radical »...) n'apparaît guère en phase avec l'historiographie actuelle.

Ces réserves n'enlèvent rien à l'importance d'une œuvre qui s'affrontait à une pesante historiographie, celle des économistes et notamment d'Alfred Sauvy, prompts à accuser de tous les maux les professeurs de l'entre-deux-guerres, responsables d'une formation déficiente des élites, et à juger de façon anachronique de la conformité à une méthode (mathématisée) et à des modes d'intervention de l'État alors dominants. Refusant leur version, téléologique et réduite à un canon, de l'histoire de la pensée économique, L. Le Van-Lemesle montre qui étaient les économistes réellement influents de leur époque et souligne que, loin de partager une vision caricaturale de l'*homo oeconomicus*, ils voyaient l'économie comme une science sociale et politique, ne négligeant pas ses aspects législatifs ou psychologiques. Surtout, elle prend au sérieux la question de l'institutionnalisation d'une discipline et de son enseignement, s'attachant aux cursus, aux sujets d'examens, aux publics (malgré la rareté des sources) et à la formation des enseignants. Question en effet passionnante, et qui se renouvela dans les années 1960 pour le second degré : où trouver et comment former les maîtres d'une discipline nouvelle ? Les pistes données par l'auteur (rôle de l'Académie des sciences

morales et politiques pour le repérage des pionniers ; choix entre professeurs déjà pourvus de nombreux postes ou bien se consacrant à l'enseignement ; étapes successives d'institutionnalisation, de la création d'un nouveau concours au moment où les membres du jury en sont eux-mêmes issus...) s'avèrent fécondes et sans doute transposables à d'autres terrains.

L'ouvrage donne ainsi la première somme sur l'organisation des cours d'économie politique et sur ceux qui les enseignent, en faculté de droit, mais aussi au Conservatoire des arts et métiers, à l'École libre des sciences politiques, au Collège de France, dans les écoles d'ingénieurs... Il apporte une pierre à l'étude du dualisme du système d'enseignement supérieur français, montrant la complexité des rapports entre universités et écoles : les effets ambigus de l'entrée de l'économie à l'ELSP sur la légitimation de la discipline, par exemple, sont bien envisagés. On regrettera en revanche le refus réitéré de l'auteur de prendre au sérieux l'intrication avec des matières plus « pratiques » comme, au premier chef, le droit commercial et les finances publiques, ou centrales à certaines périodes, comme le droit social, l'économie rurale ou les sciences coloniales. Tout ce qui est « pratique », dont les rapports avec les chefs d'entreprises et les écoles de commerce et le rôle d'expertise tenu par les économistes, est évoqué en quelques phrases.

L'ouvrage est organisé en trois parties, avec des renvois parfois malcommodes entre chapitres, même si un index et une table des matières détaillée le complètent. La première partie insiste sur le fait que la diffusion de l'économie politique s'est longtemps faite, dans le sillage de Jean-Baptiste Say, sous la forme d'un « lobby », avec une société (et même une sociabilité), une revue, une maison d'édition, des cours dans des institutions privées, plutôt que d'un enseignement au sens strict ; dans le même temps, elle s'est confondue avec la défense d'un libéralisme avant tout libre-échangiste. Cette analyse originale du lien entre enseignement au sens strict et diffusion d'idées, de principes ou d'un vocabulaire est poursuivie dans les autres parties par une réflexion malheureusement plus allusive sur les articulations entre revues, enseignement, recherche et vulgarisation.

Les deuxième et troisième parties de l'ouvrage se centrent sur l'enseignement de l'économie en faculté de droit, mis en place progressivement, des premières tentatives de 1864 à l'enseignement obligatoire en 1877, la création d'une agrégation spécifique en

1896... jusqu'à la naissance d'une licence autonome en 1960 seulement. Si la vision des rapports entre économie et droit reste centrée sur un rapport de forces institutionnel, occultant les questions de contenu (comme les débats sur la définition de la propriété ou du contrat de travail), cette partie donne un récit précis et vivant (description des épreuves d'agrégation, des débats pour la succession à telle ou telle chaire) des étapes de la professionnalisation d'une discipline. Elle nous apprend beaucoup sur l'histoire de l'enseignement de l'économie, mais aussi du droit. Même si on aurait aimé des comparaisons avec d'autres domaines pour mieux comprendre les spécificités du droit, la question de l'existence d'un corpus figé, d'un canon de textes, comme enjeu de débat entre disciplines, par exemple, apparaît très éclairante. Le lien entre acceptation de l'économie et passage à l'école historique en droit est finement étudié, avec ses enjeux en termes de méthode d'analyse des textes ou des faits, mais aussi de lien entre programmes et débouchés de la formation (peut-on n'étudier que le droit romain ?).

La troisième partie se pose en bilan : elle bat en brèche l'image d'enseignants ignorants, en particulier des mathématiques, dans l'entre-deux-guerres. S'ils font grand usage des statistiques, c'est toutefois en lien avec une « méthode historique » qui fait la part belle à l'observation et à l'actualité, tandis que l'économétrie reste marginale. Ce tableau permet à la fois de comprendre les critiques des professeurs des facultés de droit par le groupe X-Crise, par exemple, et de les relativiser. L'auteur ouvre là un chantier fécond concernant les usages du chiffre ou du graphique, et notamment leurs usages pédagogiques (par opposition à l'usage de statistiques pour l'induction ou de modèles pour la déduction). Ses aperçus quant aux méthodes de recherche pour les premières thèses d'économie, souvent à base d'enquêtes sur le terrain, donnent également envie d'en savoir plus.

Face à une histoire de la pensée économique encore peu dépoussiérée et notamment ignorante, d'une part des contraintes institutionnelles de l'enseignement, d'autre part des rapports électifs de l'économie, du droit, de l'histoire économique et des statistiques descriptives, on ne peut finalement que souhaiter que le travail pionnier de L. Le Van-Lemesle ait de nombreux successeurs.

Claire LEMERCIER

LOISON (Marc). – *École, alphabétisation et société rurale dans la France du Nord au XIX^e siècle*. – Paris, Budapest, Turin: L'Harmattan, 2003. – 296 p.

Ce travail de recherche de Marc Loison, publié aux éditions L'Harmattan, est un condensé d'une thèse soutenue à l'Université de Lille III, en 1997, sous le titre : « Facteur d'alphabétisation et de scolarisation dans l'Arrageois au XIX^e siècle ». La recherche se fonde sur l'analyse d'un échantillon de 18 000 signatures enregistrées à partir des dépouillements effectués dans les registres de mariages de plus de 70 communes de l'arrondissement d'Arras. Traditionnellement, le taux d'alphabétisation est calculé à partir du comptage des signatures des mariés en opposant ceux qui savent signer et ceux qui ne savent pas signer. Reconsidérant la méthodologie permettant de déterminer les niveaux d'alphabétisation au XIX^e siècle, la recherche de M. Loison tend à démontrer que, contrairement aux études habituellement citées comme des références irréfutables, le niveau d'instruction des populations rurales est nettement moins élevé que les statistiques officielles ne l'ont souvent affirmé.

Dès le début de son ouvrage, suivant les recommandations d'Antoine Prost qui prônait de faire « une histoire par en bas », M. Loison précise l'objectif de ses recherches qu'il limite à l'étude de l'alphabétisation dans les campagnes d'un arrondissement du Pas-de-Calais, celui d'Arras, en menant une enquête au plus près des réalités vécues dans le monde rural au XIX^e siècle. Sa première partie affronte l'épineux problème de l'évaluation de l'alphabétisation. Il présente sa méthode tout en critiquant les travaux antérieurs comme ceux de François Furet et Jacques Ozouf considérés comme la référence en matière d'histoire de l'alphabétisation. Dans le droit fil des recherches menées par Jean Quéniart sur les villes de l'Ouest, et surtout par René Grevet dans sa thèse publiée sous le titre *École, pouvoirs et société (fin XVII^e siècle-1815), Artois, Boulonnais/Pas-de-Calais* (1), M. Loison procède à une évaluation beaucoup plus fine que celle qui consistait, en suivant les préceptes de la méthode de Maggiolo, à distinguer ceux qui savent signer et ceux qui ne savent pas. Comme J. Quéniart qui avait analysé les apprentissages de l'écriture dans les écoles des années 1970, il a mis à contribution plus de deux cents instituteurs et leurs 4 000 élèves afin de participer, à sa demande, à une enquête originale sur les paramètres de l'acte gra-

(1) Presses de l'Université Charles de Gaulle, Lille, 1991.

phique: «utilisation de l'écriture scripte, cursive ou mélange des deux; présence ou non des majuscules». Cette enquête lui a permis de constater les liens manifestes et l'interaction entre lecture et écriture: les élèves qui mêlent écriture scripte et écriture cursive ont souvent des difficultés de lecture; ceux qui n'utilisent que la cursive seraient aussi majoritairement dans ce cas; quant aux élèves qui ne font pas un usage pertinent des majuscules, ils liraient mal pour la plupart.

Partant de ces indicateurs graphiques qui peuvent être analysés en observant une signature, M. Loison distingue différents niveaux d'alphabétisation qu'il répartit en quatre catégories: les analphabètes, les illettrés, les alphabétisés aisés et les alphabétisés très aisés. Le lien entre les difficultés à lire et à écrire est particulièrement bien mis en évidence par son enquête, menée en 1996. Les résultats de celle-ci, tout autant que son expérience d'enseignement à l'école primaire, l'ont conduit à rejeter l'idée, souvent avancée, d'une antériorité des apprentissages de la lecture sur ceux de l'écriture. Sur ce point, et cela reste marginal par rapport au travail présenté, je n'ai pas été convaincu par ses explications méthodologiques, tant elles me sont apparues superficielles et trop rapidement menées. Des doutes ont surgi, par exemple, lorsque M. Loison prend les dires de Levasseur, le rapporteur de la commission sur la Statistique de 1880, pour argent comptant, en prétendant qu'un marié peut apprendre à «tracer les lettres de son nom» et en conclut «qu'il est plus facile de signer que de lire». Par expérience, cette éventualité me paraît tout à fait improbable quand on sait toutes les étapes qui conduisent un enfant à enregistrer la graphie des lettres, puis à maîtriser son stylo. Il est vrai qu'un enfant de petite section est parfois capable d'écrire son nom, mais il est d'abord capable de reconnaître les lettres de son prénom, ou bien celles du prénom de ses camarades, avant d'écrire un jour son prénom en grande majuscule, à partir d'un modèle, et en reproduisant «une image et non un texte» comme l'a si bien écrit Béatrice Fraenkel dans *La Signature, genèse d'un signe* (1). De fait, apprendre à lire et à écrire est aujourd'hui considéré comme un apprentissage simultané, cela ne semble pas contredire l'idée que l'image mentale de la graphie d'une lettre et d'un mot est antérieure à son écriture et, a fortiori, que la méthode pratiquée autrefois accordait bien aux apprentissages de la lecture la première place.

(1) Bibliothèque des histoires, 1992, p. 235.

Venons-en à l'essentiel : par son souci d'examiner l'illettrisme et non plus seulement l'analphabétisme, M. Loison démontre efficacement à quel point la vision d'une école qui aurait appris à lire et à écrire à tous les enfants est encore mythique au début du xx^e siècle. Sa démonstration est minutieuse, et il analyse bien le fonctionnement de l'école et les raisons pour lesquelles beaucoup d'enfants restent à l'écart d'une scolarisation proclamée comme obligatoire.

Partant des résultats statistiques selon les catégories socioprofessionnelles à la veille de la Première Guerre mondiale, il dissèque les facteurs d'analphabétisme avec une précision rigoureuse. Les fonds d'archives, notamment les rapports des inspecteurs, lui permettent de mieux comprendre le retard dans la scolarisation des enfants de la campagne arrageoise. Certes le nombre d'analphabètes, qui ne sont pas capables de signer, reste très faible, mais le pourcentage d'illettrés reste élevé. Il atteindrait 22,4 % dans le canton de Marquion, et de 10 à 21 % dans la plupart des autres cantons, excepté celui d'Arras-sud (voir la carte p. 54). Les raisons avancées sont essentiellement économiques. L'essor de nouvelles industries (filatures, sucreries, exploitation minière) est le facteur déterminant dans le retard de la scolarisation des enfants et tous les témoignages confirment ici les statistiques. En revanche, les populations paysannes seraient moins touchées par l'illettrisme que les ouvriers de l'industrie.

La troisième partie de l'ouvrage étudie le fonctionnement des écoles et aborde les politiques scolaires menées entre la Révolution et la Première Guerre mondiale avec leur application dans l'Arrageois. La naissance, sous le Directoire, d'un double réseau d'écoles (publiques et privées) est bien exposée. Les pages consacrées à l'enseignement « simultané » et à l'enseignement « mutuel » sont très éclairantes sur les conflits entre l'école des Frères des Écoles chrétiennes et une méthode venue d'Angleterre qui a connu partout en France un grand succès sous la Restauration et la monarchie de Juillet, à l'initiative des libéraux (ou des protestants dans le Midi). M. Loison montre surtout « comment l'école devint une affaire d'État ». Citant tour à tour, l'ordonnance du 21 février 1816 et son application dans l'Arrageois, la loi Guizot du 28 juin 1833 et sa contribution à l'essor des écoles communales, l'auteur souligne à quel point l'organisation d'une école sous le contrôle de l'administration a été favorable au recul de l'analphabétisme.

La loi Falloux (1850) a pour sa part encouragé la multiplication des écoles de filles et celle de Duruy (1867) a incité à étendre définitivement le réseau d'écoles à toutes les communes de l'arrondissement d'Arras, en rendant l'école accessible à tous les enfants, y compris les plus pauvres. Parallèlement, l'affirmation d'un enseignement contrôlé par l'Église, sous l'emprise des congrégations, tend lui aussi à se développer sous le Second Empire, « au temps du cléricisme scolaire ».

L'intérêt de cette thèse est de confirmer la remise en cause des statistiques du XIX^e siècle comme d'autres l'avaient déjà pressenti ou avancé. Antoine Prost a souhaité à maintes reprises une révision, et surtout Jean-Noël Luc a dénoncé les « illusions statistiques », dans un article paru dans les *Annales E.S.C.* en 1986 (1). Cet article, qui remettait en cause les convictions statistiques de Raymond Grew et Patrick J. Harrigan sur les progrès de l'instruction primaire en France au XIX^e siècle, n'est pas mentionné dans la bibliographie, pas plus que l'ouvrage *Illettrismes* publié sous la direction de Béatrice Fraenkel, en 1993. Ces absences surprennent, mais elles n'enlèvent rien à la qualité d'un travail de recherche qui donne une vision plus réaliste des réussites et des échecs de l'école. En effet, cet ouvrage démontre de façon magistrale que l'alphabétisation au début du XX^e siècle était loin d'être achevée dans un arrondissement comme celui d'Arras. Il remet en cause une historiographie républicaine complaisante qui a toujours mis en avant une réussite triomphante des lois Ferry dans la scolarisation de tous les enfants.

Guy ASTOUL

SAINT-MARTIN (Isabelle). – *Voir, savoir, croire. Catéchismes et pédagogie par l'image au XIX^e siècle.* / Préface de Ségolène Le Men. – Paris: Honoré Champion, 2003. – 614 p.

Le beau livre d'Isabelle Saint-Martin, remarquablement illustré, renouvelle en profondeur les travaux plus anciens sur l'histoire de la catéchèse, comme ceux d'Élisabeth Germain. Au carrefour de l'histoire de l'art, de l'histoire de l'édition et de l'histoire religieuse, l'auteur étudie avec une parfaite maîtrise une quinzaine de catéchismes en images publiés pour l'essentiel entre 1880 et 1910. Au

(1) N° 4, pp. 887-911.

centre du corpus, véritable « monument catholique » pour reprendre l'expression de son maître d'œuvre, l'assomptionniste Vincent de Paul Bailly, le *Grand Catéchisme en images* de la Bonne Presse, dont les 68 planches furent publiées entre 1884 et 1893. Jusque dans les années 1950, des générations d'enfants, aux quatre coins du monde, ont appris les rudiments de la doctrine catholique à l'aide de ces « tableaux du pauvre ».

Les catéchismes en images, qui diffèrent des manuels diocésains ordinaires, ne sont vraiment nés que dans les années 1860. Mais ils ne manquent pas d'ancêtres, lointains comme les tableaux de missions jésuites du XVII^e siècle, ou plus proches comme le matériel pédagogique destiné aux illettrés ou aux sourds-muets. Deux phénomènes de grande ampleur vont assurer le décollage du genre. D'abord, la vulgarisation des techniques de reproduction, qui accompagne la généralisation du livre et l'alphabetisation, en particulier la chromolithographie. Ensuite, les lois Ferry de 1881-1882 qui, en expulsant le catéchisme et l'histoire sainte de l'école, reportent sur les familles et les paroisses la charge exclusive de l'éducation chrétienne. Surcroît de travail donc, mais aussi nécessité de soutenir dans l'esprit des petits « laïques » la concurrence des méthodes, des cartes et des « leçons de choses » illustrées de l'école publique. « Pour répondre à l'expulsion du catéchisme de tant d'écoles, écrit le père Bailly en 1887, nous allions [l']afficher sur les murs en couleurs splendides » (cité p. 130).

Faciliter la mémorisation, éclairer la doctrine et marquer l'imagination, telles sont les trois fonctions majeures de l'image. En un sens, on retrouve ici les principes d'un savoir pédagogique très ancien, dont on trouve des traces jusque chez les Pères de l'Église. Pourtant, le catéchisme en images porte aussi la trace d'une réflexion pédagogique récente, menée simultanément en milieux laïque et catholique. Elle s'attache aux vertus éducatives de l'image et aux méthodes dites « intuitives », qui cherchent à éviter le psittacisme autant qu'à susciter une approche plus personnelle de la foi. L'auteur met ainsi en évidence une séquence originale dans l'histoire de la catéchèse, *grosso modo* les années 1880-1950, que caractérise une volonté de réforme de ses formes traditionnelles, avant que le problème du contenu du catéchisme lui-même ne se pose autour du concile Vatican II.

En étudiant l'esthétique et le contenu de ce « musée imaginaire » de la foi, I. Saint-Martin confirme d'abord le faible impact sur la

production artistique courante des thèses médiévales, à la mode chez les théoriciens de l'art chrétien du XIX^e siècle, comme Rio et Montalembert. Comme dans les images pieuses ou les tableaux commandés par l'administration des Cultes pour les églises, c'est la peinture du XVI^e et surtout du XVII^e siècle qui fait autorité. Les auteurs et illustrateurs de catéchismes vont spontanément au goût moyen des fidèles, dans un éclectisme fort peu idéologique. Mais pour exploiter le même fonds iconographique, les catéchismes restent étrangers au style sulpicien, sentimental et éthéré, qui triomphe au même moment dans l'imagerie pieuse. Ici, on privilégie au contraire la clarté et une certaine retenue dans les sentiments. D'une façon générale, ces catéchismes véhiculent une religion dogmatique et biblique assez sévère, qui semble être restée largement à l'écart du courant de piété «ultramontaine», plus sensible et italianisant, qui caractérise le siècle.

Quel était en définitive «l'effet de ces planches colorées sur les yeux des fidèles?» (p. 20). La richesse des entretiens réalisés par l'auteur avec des adultes catéchisés dans les années 1930 et 1940 donne à penser qu'un usage plus large et plus systématique d'une telle source serait très éclairant. Il permet déjà de cerner de près le foisonnement des usages paroissiaux, scolaires, domestiques ou personnels de ces catéchismes. Au-delà, le passage des images aux images mentales pose des problèmes compliqués, qui ne sont pas totalement surmontables, sans doute, mais qui valent d'être affrontés. Peut-on par exemple faire le départ entre les contenus «manifestes» et «latents» de l'image? Suivre son parcours psychique dans ses déplacements successifs, y compris quand, libérée de son ancrage théologique, elle commence à vivre de sa vie propre dans le conscient et l'inconscient des enfants devenus adultes?

L'ouvrage d'I. Saint-Martin est enfin une leçon de méthode et de rigueur dont la portée est évidente pour l'historien des croyances religieuses. Elle attire d'abord l'attention sur le fait que l'image n'est pas une simple description ou explicitation du dogme, mais une véritable interprétation, texte et illustration s'expliquant l'un l'autre. Rappel précieux pour l'historien, qui est d'abord un homme de l'écrit et qui succombe facilement à la tentation de négliger les images ou d'en faire un usage pauvre. Elle démontre ensuite à quel point le jugement qu'on peut porter sur un état donné de la religion dépend du corpus documentaire sur lequel repose l'analyse. Ainsi les catéchismes véhiculent-ils des messages beaucoup plus stables et conservateurs dans la longue durée que la littérature de piété, qui s'adresse aux âmes

pieuses et qui est plus en phase avec les sensibilités contemporaines. Il n'en résulte pas seulement une différence de ton mais parfois aussi de véritables divergences doctrinales, par exemple sur la question du salut et de l'enfer. D'où la nécessité de réviser certains jugements généraux sur l'évolution des formes de la piété au XIX^e siècle qui, pour s'être intéressés principalement à leur « modernité », n'ont pas toujours suffisamment tenu compte de la persistance de cet enseignement traditionnel, premier mais aussi souvent dernier stade de l'éducation religieuse pour la majorité des petits Français.

Guillaume CUCHET

CHIOSSO (Giorgio) (dir.). – *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. – Milan: Editrice Bibliografica, 2003. – 760 p.

Voici un ouvrage qui ne devra manquer dans aucune bibliothèque d'un département d'histoire de l'éducation, et d'histoire tout court, en Italie. Véritable monument de 760 pages *in quarto*, *TESEO* – acronyme formé par les initiales de *Typographes et Éditeurs du secteur Scolaire et Éducatif de l'Ottocento*, soit le XIX^e siècle –, est non seulement un aboutissement mais aussi un modèle de recherche historique. Il constitue le résultat d'un programme collectif exemplaire, mené sous la direction de Giorgio Chiosso, qui a établi un réseau de 61 collaborateurs et regroupé quatre universités (Turin, Padoue, Bologne et Florence), pendant cinq ans, de 1998 à 2003. Un travail titanesque, en raison de l'immensité du domaine à explorer et de l'état fragmentaire des sources, dispersées dans toute la péninsule. La division séculaire du territoire national, qui commence à s'unifier en 1860 (date de la constitution de l'Italie en État) mais qui persistera encore longtemps, explique l'ampleur de l'opération déployée, ainsi que la minutie avec laquelle la tâche a dû être assumée par les chercheurs.

Il fallait d'abord, pour pouvoir repérer tous les éditeurs-typographes de livres scolaires et éducatifs, cerner ce secteur au sein de la production libraire : une décision difficile à prendre, dans la mesure où il s'agissait d'un domaine extrêmement flou au siècle dernier, lorsque les ouvrages de ce genre étaient légion. La question a été tranchée dans le sens le plus large ; les auteurs de *TESEO* se sont inspirés des critères qui avaient été retenus au siècle dernier par le

Bollettino bibliografico delle pubblicazioni italiane, et les publications prises en considération recouvrent la totalité de la production à caractère didactique et pédagogique du XIX^e siècle. Celle-ci comprend : les manuels scolaires proprement dits pour chaque discipline et chaque degré de l'enseignement ; les textes de littérature classique et moderne commentés et annotés à usage scolaire ; les livres « d'instruction et d'éducation » ou « d'instruction et de récréation » qui circulaient tant dans les écoles primaires que dans les bibliothèques et chez les familles ; les livres d'instruction populaire pour les adultes et les livres de didactique et de pédagogie pour les enseignants. Le choix d'un *corpus* de référence très vaste a donc conduit à prendre en considération non seulement les éditeurs-typographes spécialisés dans la production et la commercialisation de livres et manuels scolaires, mais aussi tous ceux qui sont intervenus de manière plus occasionnelle dans l'un des champs pris en considération par l'enquête.

TESEO a ainsi recensé 601 entreprises d'édition et de typographie qui ont été identifiées à partir de toutes les sources bibliographiques et archivistiques existantes, comme les catalogues collectifs des libraires du XIX^e siècle et les brochures et prospectus diffusés individuellement par les éditeurs-typographes de la péninsule, puis les répertoires bibliographiques les plus récents, comme *CLIO* (autre acronyme désignant le *Catalogo Libraio Italiano dell'Ottocento*). Les archives historiques municipales ont permis aux chercheurs de reconstituer les vicissitudes des petits typographes-libraires de toutes les provinces de la péninsule.

Les 601 éditeurs-typographes recensés ont fait l'objet d'autant de fiches très denses, composées pour chacune d'entre elles de deux parties. La première constitue la carte d'identité de la maison ; son nom, son lieu d'implantation, sa durée de vie (indiquée par les dates de début et fin d'activité) sont suivis par la présentation de tous les auteurs et collaborateurs, avec leurs fonctions et compétences propres. La deuxième partie, plus descriptive, détaille les vicissitudes économiques et technologiques de l'entreprise et de ses propriétaires et présente une analyse de ses publications et de leur évolution. Une bibliographie critique accompagne et complète chaque fiche, tandis qu'un bel encart de trente-deux pages en couleurs reproduit plusieurs couvertures des manuels du corpus étudié. Il s'agit d'un échantillon assemblé avec soin, qui offre de bons exemples de la variété d'une production libraire allant des abécédaires et des catéchismes aux manuels scientifiques de toutes les disciplines, et qui permet d'en

suivre l'évolution thématique et chronologique (les couvertures vont de 1744 à 1899). Plusieurs index analytiques et raisonnés (index général de tous les éditeurs-typographes; index chronologique des dates de fondations des sociétés; index des lieux d'édition; index des auteurs et collaborateurs éditoriaux; index des secteurs de production libraire examinés) complètent l'ouvrage.

Par la richesse et la précision de leurs contenus, la portée des études regroupées dans ce volume s'étend à plusieurs domaines de la vie économique et culturelle de ce temps.

Le premier est celui de l'histoire de l'enseignement, qui est traitée non seulement dans les fiches analytiques, mais également dans une série d'essais préliminaires. Sept synthèses rédigées par des spécialistes italiens d'histoire de l'éducation sont consacrées aux livres et manuels scolaires, du début du XIX^e siècle aux premières décennies du XX^e. Elles portent respectivement sur l'évolution générale du livre scolaire pendant toute cette période (Giorgio Chiosso); les livres pour l'école primaire pendant la Restauration (Paolo Bianchini); les livres de grammaire italienne (Maria Cristina Morandini); les anthologies littéraires (Lorenzo Cantatore); les manuels d'histoire (Anna Ascenzi et Roberto Sani); les manuels de géométrie (Livia Giacardi) et les ouvrages de didactique et de pédagogie pour les maîtres (Carmen Betti).

Le deuxième domaine est celui de l'histoire de l'édition, pour laquelle l'objet marchand «livre d'école et d'éducation» – le plus important du marché éditorial – était devenu le moteur d'une dynamique économique puissante. La reconstitution, dans le détail, de l'évolution du monde de l'entreprise éditoriale et typographique permet de comprendre les stratégies économiques et technologiques utilisées par ses leaders à tous les niveaux. *TESEO* permet de vérifier la persistance ou l'élimination de toutes les maisons d'édition, grandes et petites, dont certaines ont disparu (comme Treves, Agnelli et Carrara à Milan, Paggi à Florence, Botta à Turin...) tandis que d'autres sont toujours en activité (comme Paravia et UTET à Turin, Vallardi à Milan, Le Monnier et Loescher à Florence...).

Le troisième domaine est celui de l'histoire de la culture: les fiches mettent en évidence la grande cohérence du projet de plusieurs éditeurs, qui furent non seulement des entrepreneurs industriels mais aussi des protagonistes de la scène culturelle de leur temps. Si certains

ne virent dans le livre d'école qu'une opportunité offerte par un marché en expansion, d'autres en revanche furent des intellectuels personnellement engagés dans l'action de scolarisation et d'alphabétisation collective, et mirent en œuvre des stratégies personnelles tant dans le choix des auteurs et collaborateurs (qu'ils cherchèrent à s'attacher) que dans le choix des directions à donner à leur production, en correspondance avec les attentes d'un public qui était alors en formation.

Offrant à la fois un instrument bibliographique irremplaçable et une étude scientifique de tout premier ordre, *TESEO* constitue pour tous les chercheurs en histoire de l'éducation et de l'édition scolaire un instrument de recherche des plus utiles, ainsi qu'un ouvrage de référence dont il sera impossible de se passer dorénavant. On attend avec impatience la suite de ce programme toujours en cours, dont les réalisations à venir sont tout aussi ambitieuses que celle qui est déjà sous nos yeux : tout d'abord, le deuxième tome de *TESEO*, qui doit poursuivre le même genre de recensement pour les éditeurs-typographes dont l'activité a débuté au ^{xx}e siècle ; ensuite, la mise en route du projet EDISCO, base de données de tous les manuels scolaires italiens comparable à EMMANUELLE du Service d'histoire de l'éducation. Une entreprise encore plus redoutable que le recensement des éditeurs-typographes de *TESEO*, en raison non seulement de la dispersion des sources mais aussi des lacunes dans la conservation ou le catalogage de ces fonds dans les bibliothèques de la péninsule. De quoi occuper toute l'équipe pendant plusieurs années encore !

Mariella COLIN

ASCENZI (Anna). – *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. – Milano : Vita e Pensiero, 2004. – 625 p.

Ce livre est une contribution importante à l'histoire de la constitution des disciplines, et plus précisément celle de l'histoire, dans l'Italie du ^{xix}e siècle. Dans la structure de cet ouvrage, la première partie, consacrée à l'étude de son enseignement dans le primaire et dans le secondaire, est complétée par deux annexes. La première reproduit les programmes d'histoire des écoles primaires et secondaires de 1860 à 1900, dont la publication groupée ici est d'une utilité certaine. La deuxième est le fruit de la recherche personnelle d'Anna Ascenzi : il

s'agit d'un répertoire bibliographique (pour un total de 208 pages) réunissant quelque cinq mille titres de livres et de manuels d'histoire pour l'enseignement primaire et secondaire publiés entre 1801 et 1900. Il a été constitué à partir du dépouillement systématique de toutes les sources disponibles, soit les sources éditoriales (catalogues libraires collectifs déjà constitués, prospectus diffusés par les éditeurs et éditeurs-libraires de la péninsule) et les sources des archives du ministère de l'Instruction publique. Une large partie de ces ouvrages a été repérée dans les bibliothèques italiennes, puis lue par Anna Ascenzi, qui a ainsi pu vérifier les contenus disciplinaires diffusés.

L'historienne démontre comment, dans les deux degrés de l'enseignement, l'histoire, loin d'avoir des finalités essentiellement scientifiques, fut investie dans l'Italie libérale d'une double mission, idéologique et éthique. Elle fut progressivement considérée comme une discipline essentiellement destinée à former la conscience civile et à promouvoir une « identité italienne » parmi les citoyens du nouvel État, en élaborant une mémoire collective commune et en offrant un patrimoine commun de valeurs et de modèles. Dans le primaire comme dans le secondaire, l'utilisation de l'histoire se plia aux visées et opinions politiques des partis qui se succédèrent au pouvoir, et évolua au fil des gouvernements. De 1860 à 1876, l'Italie fut gouvernée par la droite (l'aile du parti libéral plus modérée et plus proche de la monarchie); puis à partir de 1876, par la gauche (l'aile plus progressiste, mais plus nationaliste également). L'intérêt pour l'histoire fut bien plus important pour les leaders de la deuxième tendance (qui comptait dans ses rangs des intellectuels personnellement intéressés par l'histoire), que ses convictions laïques et positivistes amenèrent à remplacer la religion, à laquelle avait été longtemps confiée la formation de la moralité populaire, par l'histoire nationale, et notamment par l'histoire du *Risorgimento*, chargée d'inspirer aux nouvelles générations « le sentiment du devoir, la dévotion au bien public et l'amour pour la patrie ».

L'histoire à l'école primaire suit bien cette évolution, et ce d'autant plus que la constitution de l'histoire en tant que discipline autonome fut une innovation importante. Au moment de l'Unité, la discipline fondamentale pour la formation de la conscience morale était encore la religion, dont l'enseignement, réparti entre catéchisme et histoire sainte, était dispensé dans toutes les classes. Dans les programmes de 1860, l'histoire n'avait encore qu'un rôle très limité, puisqu'elle n'était prévue que pour la dernière classe du cycle pri-

naire, en même temps que la géographie et l'éducation civique. Le corps enseignant en activité, constitué pour un tiers d'ecclésiastiques, pour lesquels l'histoire ne pouvait être que l'histoire sainte, ignorait cette discipline. Les ouvrages, encore peu nombreux, composés pendant les premières années de l'Italie unifiée, mettent en évidence la place centrale occupée dans l'histoire nationale par la maison de Savoie, et notamment par le roi Victor Emmanuel II, alors que les acteurs démocrates et républicains du *Risorgimento* étaient présentés comme des «sectaires». Par la suite, l'idéologie monarchique et conservatrice laissa progressivement place à une interprétation mythologique à finalité patriotique, s'appuyant sur un panthéon de héros et de pères de la patrie de tous les temps. Cette tendance se trouva davantage amplifiée lors de l'arrivée au pouvoir de la gauche libérale, dont les leaders remirent en discussion le caractère obligatoire de l'enseignement de la religion à l'école primaire et introduisirent à la place de celle-ci l'éducation civique. Le gouvernement de la gauche se soucia également d'assurer les compétences des enseignants du primaire : pour le recyclage des maîtres qui ignoraient l'histoire, furent organisées en 1890 des «conférences pédagogiques». À l'enseignement de l'histoire était résolument confiée la tâche d'inspirer à l'enfant «le sentiment du devoir, la dévotion au bien public et l'amour de la patrie». L'histoire du *Risorgimento*, dont *le terminus ad quem* s'était déplacé de 1860 (l'Unité) à 1870 (la prise de Rome) réunissait à présent tous ses protagonistes, y compris Mazzini le républicain et Garibaldi le héros internationaliste (dont les aspects «politiquement incorrects» avaient été soigneusement gommés), en vue d'une célébration du *Risorgimento* vu comme une épopée nationale et populaire conduite par le binôme Monarchie-Peuple. En 1894, au moment où le gouvernement colonialiste de Crispi était engagé dans les conquêtes coloniales en Afrique, les nouveaux programmes d'histoire ajoutèrent aux précédents une nouvelle touche nationaliste, en proclamant la continuité entre la Rome impériale et la Troisième Italie.

Dans le second degré, l'enseignement de l'histoire se posait dans des termes plus complexes. Le secondaire regroupait trois branches : les études classiques (comprenant le *ginnasio* ou collège, et le lycée, sur huit ans), l'enseignement technique (comprenant l'école technique et l'institut technique, sur six ans) et les études normales pour les futurs maîtres (sur trois ans, qui furent ensuite portés à six). Le cursus classique, qui s'adressait à la classe dirigeante, était de loin celui qui comportait le programme historique le plus complet, tandis que les deux

autres devaient se contenter des « médailles » biographiques et des récits des épisodes les plus importants. Mais le premier problème qui se posa dans toute son urgence fut celui du manque de professeurs qualifiés. Rares étaient en effet les enseignants qui possédaient la formation requise, ajoutant au titre universitaire (la *laurea* ou maîtrise) l'habilitation à enseigner, obtenue dans une *Scuola Normale Superiore* ou dans une *Scuola di Magistero*. En 1895, les enseignants de ce niveau n'étaient guère que 40% de l'effectif total. Les autres étaient recrutés par des procédés palliatifs, comme les enseignants remplaçants et les maîtres pourvus d'habilitations « spéciales » et « extraordinaires », dont les inspecteurs déploraient l'inculture et l'incapacité. L'autre question qui se posa dès les premières années fut celle d'une répartition équilibrée de la matière dans les parcours didactiques des trois branches. Les programmes furent sans cesse remaniés et les réformes, qui se succédèrent à un rythme soutenu pendant quarante ans, amplifièrent la place faite à cet enseignement, ainsi qu'à celui de l'histoire contemporaine, et notamment du *Risorgimento*, aux dépens de l'histoire ancienne privilégiée auparavant.

Le livre d'A. Ascenzi, préparé avec soin et rigueur, retrace ainsi le panorama d'une période importante dans l'histoire de l'enseignement de la discipline en Italie. Cette synthèse d'une grande clarté, qui s'appuie sur une documentation de première main aussi abondante que précise, peut prétendre à l'exhaustivité. Le répertoire bibliographique réuni par A. Ascenzi est à lui seul un résultat du plus grand intérêt, et ses analyses ponctuelles sont aussi riches que pertinentes. L'ensemble constitué par cette étude critique et par le répertoire des manuels forme un ouvrage d'une grande qualité, doublement utile pour les chercheurs et les spécialistes de la discipline. Reste à savoir cependant dans quelle mesure les manuels d'histoire étaient effectivement utilisés par les enseignants et lus par les élèves. Les rares informations qu'Anna Ascenzi livre à ce sujet nous laissent sceptiques. Si l'histoire de la constitution de l'histoire en discipline est largement faite, celle de sa didactique sur le terrain reste à faire. Un vaste chantier pour les chercheurs italiens !

Mariella COLIN

GAUTHERIN (Jacqueline). – *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. – Berne: Peter Lang, 2002. – 358 p.

L'invocation rituelle de la « République » dans le débat médiatique, à propos de l'opposition entre égalité et équité, républicains et démocrates, laïcité et signes religieux, est difficile à expliquer aux collègues étrangers. Ces débats auront pourtant eu l'avantage de multiplier les recherches sur les pères fondateurs de la III^e République qui définirent une éducation républicaine, les incontournables Buisson, Marion et Durkheim. Du *Dictionnaire de pédagogie* commencé en 1878, publié en 1887, à *L'Évolution pédagogique en France* (publiée après la mort de Durkheim en 1917), deux générations de « républicains militants » se succèdent dans une parfaite continuité: Buisson succède à Marion à la Sorbonne en 1896 et fait campagne en 1902 pour que Durkheim lui succède. C'est aussi lui qui dirigera la réédition abrégée du *Dictionnaire* en 1911. Pourtant, les hérauts de « la morale laïque contre l'ordre moral » dont l'appareil conceptuel est souvent instable, flou, éclectique, sont difficiles à lire hors contexte. En faisant l'histoire des deux éditions du *Dictionnaire* (2002) et en publiant le *Répertoire biographique des auteurs* sombrés dans l'oubli, Patrick Dubois a clarifié bien des contradictions entre les articles et défait les approches classiques qui traitaient ce corpus comme l'expression d'une doctrine constituée et cohérente. C'est un travail d'une même ampleur qu'a effectué Jacqueline Gautherin sur la naissance de la Science de l'éducation pour une thèse dont elle a tiré un livre précis et passionnant.

En effet, pour lire et interpréter les positions des républicains sur la morale laïque et l'éducation en général, il faut retrouver qui écrit, pour qui et dans quelle conjoncture. Les « généralités » qui circulent d'un discours à l'autre ne peuvent être interprétées de la même manière dans l'argumentaire d'un projet de loi longuement négocié, un appel militant, un article proposé à la *Revue universitaire*, un traité ou un manuel de *Psychologie appliquée à l'éducation*. Or, les grands pourvoyeurs de ces « généralités » furent les cours de Science de l'éducation et les publications qu'ils occasionnèrent. En 1883, le ministère de l'Instruction publique crée une première chaire à Paris, en 1884 à Bordeaux, Lyon, Montpellier et Nancy, en 1887 à Toulouse et huit autres cours suivent à l'initiative des universités (Grenoble, Rennes, Caen), des municipalités (Douai, Lille) ou des conseillers généraux (Dijon). J. Gautherin a croisé les archives administratives,

les correspondances privées (fonds Bréal et bibliothèque Victor Cousin), de multiples sources imprimées (articles de revue, publications tirées de conférences ou de cours magistraux, manuels de pédagogie, livrets de l'étudiant). L'histoire du dispositif institutionnel, dit-elle, doit tout à la volonté politique. Quel était le public visé de cette « science par décret » ? Quels en étaient les enjeux ? Pourquoi la nouvelle discipline n'a-t-elle pas réussi à durer ? En effet, la chaire de Durkheim est transformée après la guerre en chaire d'histoire et d'économie sociale (pour Bouglé).

J. Gautherin rappelle les premières conférences faites sous le Second Empire, les exemples étrangers, le cours de Compayré inauguré à Toulouse en 1874, le cours qu'Espinas accepte d'assurer à Bordeaux « par devoir civique » en 1882 pour assurer la légitimité intellectuelle de l'instruction morale et civique qui vient de remplacer l'instruction morale et religieuse. Elle souligne d'emblée les réticences des élites, même républicaines. Aucune demande n'émane de l'enseignement secondaire et les réactions des universitaires seront de réserve polie, d'indifférence ou de franche hostilité. « À l'École normale, on n'enseigne pas la pédagogie », dit le directeur Bersot, « l'agrégation suffit » à assurer l'aptitude à enseigner. Du côté du primaire, pas plus de demande, comme le montre l'enquête pour préparer les états généraux de l'enseignement primaire en 1881. Le corps cherche en son sein les bonnes méthodes reconnues par des pédagogues confirmés, pour progresser par échange de « savoir faire ». Personne ne souhaite recourir à des professeurs, encore moins à des universitaires, sauf de façon transitoire. Le sentiment de déqualification des « simples primaires » aspirant à des savoirs réservés au secondaire-supérieur n'est nullement ressenti.

La création de la science de l'éducation est donc « un investissement de forme », écrit J. Gautherin, reprenant la formule de Thévenot. En quelques années, l'administration centrale met en place un dispositif de formation des maîtres qui rend les cours nécessaires. Le certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur (1882) et de directeur d'école normale (1883) comporte à l'écrit une composition sur un sujet de pédagogie et, à l'oral, l'explication d'un texte portant sur l'éducation. Même contrainte pour le concours d'entrée aux Écoles normales de Saint-Cloud et Fontenay et pour le certificat d'aptitude à l'enseignement en école normale (1882). En 1883, le Conseil supérieur de l'Instruction publique introduit des questions de morale et de psychologie au brevet supérieur. Ainsi, par voie et voix hiérarchiques

interposées, tous les instituteurs en poste entendent, lors des conférences pédagogiques de circonscription, mais aussi départementale, académique, ou lors des congrès nationaux, les « généralités » élaborées autoritairement à leur intention. J. Gautherin souligne l'hostilité de Buisson à l'égard des initiatives de la base. Quand se tiennent deux congrès « autonomes » en 1892 à Avignon et en 1893 à Toulouse, il écrit : « Il ne me semble pas qu'il soit bon d'encourager les congrès régionaux [... ce] qui permet d'échapper à toutes les autorités locales préfet, inspecteur, recteur et ne place pas le congrès sous l'autorité du pouvoir central, c'est-à-dire du ministre ». Il voyait trop bien comment, de considérations sur les fins de l'éducation, on passerait aux demandes de moyens et quelle tribune ces assemblées pouvaient offrir à des fonctionnaires sans syndicats. En dehors des solidarités ministérielles, le réseau d'alliances noué par Buisson, avec les associations comme la Ligue de l'enseignement (Macé), la Société de l'enseignement supérieur (Berthelot, Lavis, Pasteur, Renan, Paul Bert), avec des revues (*Revue de pédagogie*, *Manuel général*, *Revue universitaire*, *Revue internationale de l'enseignement*), avec des maisons d'édition (Hachette) firent que « dès 1884, tout se tenait en un immense montage entièrement verrouillé » (p. 60).

Qui assista réellement aux cours et pour entendre quel enseignement ? Le chargé de cours est un professeur de philosophie agrégé, souvent issu de l'École normale, que le faible nombre d'élèves en philosophie (en classe terminale ou en faculté de lettres) n'occupe pas à temps plein. S'il a un profil politique adéquat (sans passé bonapartiste, républicain de cœur ou de raison, convaincu du bien fondé des lois laïques), il lui est difficile de refuser une charge bien rémunérée et qui peut servir de tremplin pour une future carrière. S'il a du talent comme Compayré (qui réunit autour de cent cinquante personnes), Espinas ou Marion, un public mondain vient se mêler aux instituteurs préparant des grades primaires. En 1906, seize instituteurs demandent à suivre le cours d'agrégation de Durkheim, qui prolonge le cours sur l'éducation commencé en 1905. On trouve parfois une promotion entière de normaliens encadrés, mais Michel Bréal, qui a suivi le cours de Dauriac, se demande « en quoi la réfutation durant une heure d'un sophisme de Kant peut servir aux trente jeunes institutrices amenées réglementairement au cours par la directrice de l'école normale ». Buisson, Bréal, Gréard proposent à Marion d'aller dans des classes avec ses étudiants (écoles primaires, École alsacienne) ou de juger des outils scolaires (manuels) mais Marion trouve ça « peu convenable » pour un cours en Sorbonne. De fait, à côté du cours public ouvert à tous, qui se

cantonne dans un enseignement général philosophique, les conférences pratiques ouvertes aux seuls étudiants partent de lectures de «grands auteurs» qui deviennent ainsi des références partagées (Spencer, Alexandre Bain, Locke, Rousseau, Pestalozzi). Ces lectures expliquées, compatibles avec «l'empire de la chaire», s'inscrivent dans le canon habituel du travail universitaire, mais il est possible de commenter, questionner, actualiser les propos dans l'interlocution avec le groupe. «Tu ne peux guère leur rendre de plus grand service qu'en les faisant parler, aligner les raisons, discuter. En commençant par là, tout au moins, tu es sûr de leur être utile», écrit Marion à son collègue Egger qui ne sait comment s'y prendre, lui conseillant de partir comme lui des questions ou des exemples apportés par les étudiants pour pratiquer une «méthode active de pédagogie théorique». En 1902, la réforme rend obligatoire une formation pédagogique pour l'agrégation, gonflant l'assistance d'étudiants aux cours publics, mais sans prévoir d'épreuve correspondante au concours. De fait, la science de l'éducation demeure une discipline marginale, qui n'offre guère d'avenir aux carrières universitaires et les philosophes qui s'y sont investis, sauf quelques convaincus (Buisson, Marion, Chabot, Lefèvre, Dumesnil), cherchent à publier des articles dans des revues philosophiques (*Revue philosophique* de Ribot, *Revue de métaphysique et de morale* de Xavier Léon, la *Critique philosophique* de Charles Renouvier) pour retrouver la philosophie. Durkheim, faisant de la pédagogie une province de la sociologie, demande dès son élection un changement d'intitulé pour sa chaire.

Une fois passé le temps des créations ministérielles, la jeune discipline peine donc à définir son objet et ses spécificités. J. Gautherin ne repère aucune dynamique d'évolution entre 1880 et 1914 : demeure une mosaïque de thèmes et de points de vue, entre les disciplines-mères (philosophie morale, histoire de la philosophie, psychologie des facultés) et les nouvelles sciences en construction (psychologie expérimentale et sociologie). Une première tension sépare ceux qui se cantonnent dans les «généralités», se contentant d'accréditer une réflexion sur les fins de l'éducation, les fondements de la morale, la liberté de conscience et le sentiment du devoir, en dehors des références métaphysiques à toute religion révélée. Le spiritualisme de Marion ou de Buisson, confiant dans la perfectibilité indéfinie de l'homme, constitue les «lieux communs», indéfiniment repris dans les discours d'inspecteurs, d'une nature humaine trinitaire unissant harmonieusement le corps, l'esprit et la volonté (ou le cœur), ce qui exige une triple éducation, physique, intellectuelle et morale.

D'autres, comme Chabot ou Lefèvre, essaient de documenter par des enquêtes une science «positive» des faits éducatifs. On découvre ainsi que les cinq matières préférées des élèves du Nord sont l'histoire, le calcul, la lecture, le dessin et l'orthographe (la morale est loin derrière et l'instruction civique quasiment en dernier choix). Mais les informations recueillies à partir des observations des maîtres (sur l'attention, la fatigue intellectuelle) sont vertement critiquées par Binet dont le laboratoire de psychophysiologie, créé en 1889, élabore des méthodes autrement sévères de recueils de données, interdisant aux acteurs d'être observateurs. Devant la définition dure de la scientificité à laquelle adhère Binet, la «science de l'éducation» ne peut tenir la concurrence.

Paradoxalement, alors qu'on aurait pu attendre que Durkheim traitât les faits scolaires comme de faits sociaux et donc «comme des choses», le père de la sociologie ne fait aucune enquête sur l'école (comme sur le suicide ou sur la division sociale du travail). Dès son premier cours, il élabore une critique théorique des présupposés de la génération antérieure et de la «morale de nos pères» évoquée par Jules Ferry, supposée universelle et intérieure («la voix de la conscience»). Pour lui, la morale existe objectivement à l'extérieur de nous, à travers les interdits qui sont là pour réfréner l'anarchie des désirs illimités, individualistes. Pulvérisant les illusions dangereuses d'un rousseauisme pédagogique, il pose que le but de la morale sociale est d'apprendre dès l'enfance à agir avec effort, à obéir, à faire passer la collectivité avant l'égoïsme spontané du moi. Pour J. Gautherin, c'est sur la question sociale que se font les partages. Alors que Buisson fait du «solidarisme» une machine de guerre contre l'utopie rousseauiste, le libéralisme et la tentation révolutionnaire, ainsi qu'une alternative politique échappant aux apories de la charité chrétienne, comme l'avait souligné Laurence Loeffel, Durkheim se démarque des pédagogues solidaristes sur le fond (rôle de l'État, du contrat entre individus), faisant de la division du travail et de la morale inculquée «les facteurs principaux de la solidarité organique» d'une société. Cette façon de rabattre le moral sur le social change le sens de la laïcisation, comme en témoignent les infléchissements marqués dans la réédition du *Dictionnaire* en 1911.

De ce fait, alors que la sociologie et la psychologie, assurées de leur pérennité institutionnelle, ont constitué leurs méthodes, leurs cadres de référence et inclus les réalités scolaires dans leurs objets de recherche, la science de l'éducation se trouve privée du territoire qui

légitimait politiquement sa création dans les années 1880. «La science de l'éducation ne fut pas le laboratoire où l'on élaborait les techniques contrôlées et efficaces pour transformer les pratiques d'enseignement; ce fut le laboratoire où se travaillait la croyance en la puissance sociale et politique de l'éducation et où on élaborait les outils de cette conviction», conclut J. Gautherin. Le lien fort avec le projet politique qui fit sa force fit aussi sa faiblesse. Passée l'époque des combats, elle pouvait apparaître comme la tribune de penseurs d'État, bientôt suspects d'être des «chiens de garde», en but aux feux croisés de gauche et de droite: «La pédagogie n'est pas une science, c'est une carrière» dit Théodule Ribot. Entre sociologie politique et histoire des disciplines, l'étude de J. Gautherin sur la vie brève de la Science de l'éducation républicaine montre ainsi ce qu'il peut advenir d'une «science par décret».

Anne-Marie CHARTIER

THÉVENIN (André). – *La Mission laïque française à travers son histoire 1902-2002*. – Paris: Mission laïque française, 2002. – 239 p.

Le livre d'André Thévenin, préfacé par Jean-Pierre Bayle, président de la Mission laïque française, a été rédigé par un professeur de philosophie qui a exercé dans différents lycées français à l'étranger et publié à l'occasion du centenaire de la Mission laïque. C'est dire que cet ouvrage d'une lecture agréable et fondé sur une solide documentation – notamment celle des différents bulletins successifs de la Mission – ne prétend pas remplir les objectifs d'un vrai livre d'histoire: on n'y trouvera donc ni notes infra-paginales, ni bibliographie, ni index – ce que le lecteur historien peut légitimement regretter – mais une iconographie riche et abondante, une chronologie détaillée et des encarts sur telle ou telle figure de la Mission laïque, le tout servi par une présentation soignée. L'auteur, très influencé par ses sources, en épouse souvent trop étroitement l'esprit. Mais il a le mérite de poser clairement, au-delà des ambitions parfois apologétiques qui sont les siennes, les enjeux de l'enseignement français à l'étranger depuis un siècle, et même au-delà.

Créée le 8 juin 1902, la Mission laïque française avait pour but d'exporter l'école républicaine officielle. Elle eut pour prédécesseurs l'Alliance française, créée en 1883 – mais pour laquelle les écoles

n'étaient pas prioritaires – et l'Alliance israélite universelle, créée en 1860, et qui chassa largement sur les mêmes terres d'un Orient méditerranéen et levantin. L'initiative de la création venait de l'expérience malgache, celle du fondateur Pierre Deschamps, influencé par les conceptions coloniales d'un Gallieni. L'objectif n'était pas de créer une même école pour tous, ce qui conduirait à déraciner les élèves indigènes, mais de s'adapter à la mentalité des élèves sur place, de les éduquer à partir de leur propre culture. Les mots de Deschamps le disent bien : « Perfectionner les indigènes par la mise en harmonie de deux cultures, dans le respect de la culture indigène, par l'effet d'une large compréhension de la part de la culture française ». Ni domination, ni assimilation, mais la foi dans un devoir de civilisation... Si ces mots d'ordre furent répétés par les plus clairvoyants et les plus ouverts des membres de la Mission laïque, il est manifeste que l'ambition initiale fut loin d'être toujours suivie, surtout à l'heure de la domination coloniale la plus affirmée, celle de l'entre-deux-guerres, à l'époque où des sociétés encore cosmopolites pouvaient laisser espérer la suprématie de la langue française. Les débats qui, dans le *Bulletin de la Mission laïque*, opposent dans l'entre-deux-guerres tenants d'une mission civilisatrice univoque et assimilationniste, d'une part, et tenants de l'adaptation locale, d'autre part, sont les symptômes d'un malaise qui dura finalement aussi longtemps que la présence coloniale elle-même. L'École normale d'enseignement colonial Jules-Ferry, destinée à former les professeurs de la Mission laïque, créée dès 1902, prévoyait une pédagogie « coloniale », c'est-à-dire vouée à un enseignement pratique, avec des cours de langue indigène. Cette école, de façon caractéristique, ne rouvrit plus ses portes après 1914.

Autre ambiguïté de départ jamais résolue : la création de la Mission laïque en 1902 correspondait à un moment de laïcité anticléricale agressive, celle d'Alphonse Aulard par exemple, qui fut l'un de ses premiers et principaux soutiens. Son implantation en Orient se fera d'ailleurs explicitement contre les établissements plus anciens des congréganistes, ceux par exemple des Jésuites au Caire ou des Lazaristes à Damas. Car c'est en Orient que la Mission connaît son heure de gloire, avec les grands lycées de Salonique, de Beyrouth, du Caire ou d'Alexandrie. Si, à Beyrouth, les élèves musulmans forment la moitié des effectifs dès 1914, ailleurs c'est à une clientèle cosmopolite et fortunée que s'adressent les lycées d'Orient – comme leurs homologues catholiques. Sans doute les lycées d'Alexandrie et du Caire ont-ils, du fait de leur laïcité, recruté une proportion

considérable de juifs. L'entre-deux-guerres voit le développement de la Mission laïque avec de nouvelles implantations favorisées par le mandat français en Syrie, à Alep, à Damas. De nouvelles créations comme le Lycée Razi de Téhéran en 1928 ou plus tard, en 1948, celui d'Addis-Abeba permettent d'envisager un rayonnement accru. La Seconde Guerre mondiale voit la scission de l'œuvre, les chefs des lycées d'Égypte déclarant dès 1940 que le siège central de la Mission laïque se trouve en Égypte jusqu'à la libération de Paris. Le proviseur du lycée d'Alexandrie devient et restera le nouvel homme fort de la Mission laïque.

C'est dire le poids considérable de l'Égypte dans l'histoire de la Mission laïque : en 1956, elle compte neuf établissements et plus de 10 000 élèves sur les seize établissements, tous pays confondus, de la Mission et ses 16 000 élèves. C'est dire aussi l'amputation considérable que représente en 1956, lors de la crise de Suez, la fermeture des établissements, devenue définitive en 1961. Le drame égyptien met en lumière la fin d'un monde, celui de ces grands lycées d'Orient tributaires du poids politique de la France, celui de l'héritage colonial auquel la Mission avait d'ailleurs, en 1955, renoncé dans la formulation de ses statuts, celui enfin d'une société cosmopolite disparue. Après le désastre égyptien suit une période de marasme où la Mission laïque doit repenser son rôle dans le cadre de la coopération culturelle et de la francophonie. À partir des années 1970, un nouvel essor s'amorce, polymorphe et parfois brouillon. Il consiste à créer des écoles pour enfants d'expatriés, les « écoles de sociétés » destinées aux enfants de personnels français de sociétés au Canada, au Chili ou ailleurs. La dispersion géographique s'ensuit, délaissant un peu l'Orient – où le Liban reste un point fort – au profit de nouveaux terrains d'expansion comme l'Espagne ou le Maroc. Le bilan esquissé à l'occasion du centenaire montre le développement des années 1990 qui oblige à penser en termes de réseaux des écoles de plus en plus nombreuses et diverses. Si l'auteur conclut sur la rénovation du concept de laïcité, l'impression dominante est, à la vérité, que la spécificité de la Mission laïque s'est quelque peu perdue à l'heure de la coopération culturelle.

On voit bien les spécificités de la Mission laïque : le rôle des anciens élèves de l'ENS Saint-Cloud, dès sa fondation ; le poids probable des Francs-maçons (à commencer par le fondateur Pierre Deschamps) ; un discours sur la laïcité... Mais la Mission laïque partage, en même temps, beaucoup de traits communs avec l'histoire des

établissements français congréganistes en Orient : des soucis incessants de locaux, de financements, de patronage d'écoles, et des affirmations générales souvent contredites, sur place, par un certain bricolage. Bien qu'ayant affirmé à ses débuts qu'elle ne saurait s'inspirer de l'exemple des congrégations, la Mission laïque épouse pourtant le modèle missionnaire catholique en Orient et rencontre les mêmes soucis à l'heure des nationalismes triomphants : nationalisations, fermetures d'établissements, accusations d'avoir formé des élèves finalement déracinés... Les thèmes soulevés par le livre d'André Thévenin ressemblent de près à ceux des thèses récemment soutenues sur l'enseignement français en Égypte (Frédéric Abécassis à Aix-en-Provence) ou en Syrie (Jérôme Bocquet à Paris-I, sous presse) dans la période, et qui montrent, au-delà des concurrences très fortes entre établissements, les convergences d'objectifs et de réalisations.

L'historien spécialiste du Moyen-Orient pourra sans doute regretter quelques définitions ou affirmations hâtives ou erronées, par exemple à propos du millet p. 55, du protectorat catholique de la France, p. 57 ou encore du mandat français à San Remo qui ne portait en réalité que sur la Syrie dont la France, sans mandat pour le faire, a détaché le Liban. L'ensemble du livre est étroitement tributaire de ses sources et de leur esprit, et va souvent jusqu'à reprendre le vocabulaire et les expressions de ces sources. Mais un bel hommage est rendu au personnel de la Mission laïque, à ces quelques grandes figures qui consacrèrent leur vie à l'enseignement français hors de France. Ce livre sera une base de départ utile et solide pour toute recherche plus approfondie sur le sujet.

Catherine MAYEUR-JAOUEN

CHÂTELET (Anne-Marie), LERCH (Dominique), LUC (Jean-Noël) (dir.). – *L'École de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du xx^e siècle.* – Paris : Éditions Recherches, 2003. – 431 p.

Fruit d'un colloque international et pluridisciplinaire, associant des représentants de dix pays européens et organisé par des historiens de l'éducation et des spécialistes de l'architecture, cet ouvrage imposant répond à plusieurs défis. Il s'agit d'abord de sortir les écoles de plein air de l'oubli, à un moment où les versements d'archives se

multiplient. L'intérêt des historiens de l'éducation ne s'est guère, jusqu'à présent, porté sur ces écoles originales, qui constituent, comme le souligne Jean-Noël Luc, un objet d'étude complexe. La terminologie définissant ces écoles spéciales traduit la diversité de leur localisation (forêt de pins de Charlottenburg, vastes villas de Londres, classes installées sur les sommets des immeubles du centre-ville de Chicago, sur la toiture-terrace d'un immeuble de Stockholm ou sur les remparts de Padoue). Le nom *Waldschule* (école de la forêt), adopté par les Allemands désigne un type d'école peu éloigné de la *escuela del Bosque* madrilène ou de la *escuela del Mar* catalane. Tous les établissements n'étant pas hors des villes, l'expression *open air school* des Anglais, proche de la terminologie française et de la plus tardive *Freiluftschule* allemande, semble mieux adaptée.

La naissance et l'expansion de ces écoles s'inspirent d'institutions existantes (sanatoriums, colonies de vacances), traduisent la prise de conscience des problèmes sociaux, liés à l'industrialisation et à l'urbanisation croissante et s'inscrivent dans l'essor d'une politique de prévention contre la tuberculose, première cause de mortalité des moins de trente ans, en Europe, au début du xx^e siècle. L'ambition des écoles de plein air est d'offrir, si possible toute l'année, des soins de climatothérapie et des exercices physiques, associés à un enseignement rénové, dans un cadre architectural adapté. Le livre suisse, *Das Kind und sein Schulhaus* (1933) s'ouvre d'ailleurs par cette phrase, « Un hygiéniste, un architecte et un pédagogue s'engagent [...] au service d'une seule idée ».

L'histoire de ces établissements se situe donc au carrefour de plusieurs champs historiographiques : le système éducatif, l'enfance, la ville, la médecine et l'architecture. Les recherches, déjà peu nombreuses, souffrent de la disparition précoce de ces établissements, due, en grande partie, à l'antibiothérapie et à l'amélioration des logements populaires. La rareté des témoignages des acteurs et des usagers des écoles de plein air, ainsi que l'absence de synthèse sur ce type d'écoles disent toute l'utilité des travaux de la rencontre internationale de Paris.

Les mérites de cet ouvrage collectif sont multiples. Il propose d'abord une lecture plurielle de ces écoles, en confrontant les expériences de plusieurs pays, dépassant, sans les négliger, les monographies locales pour considérer les réseaux, les emprunts d'un pays à l'autre et les particularités nationales. Ouvrage à la présentation très

soignée, il offre une traduction ou un résumé en anglais de chaque article, soulignant, s'il en était besoin, sa vocation internationale et comparatiste. Il est, en outre, abondamment illustré de plus de 120 photographies, plans et cartes. Il constitue une mise au point fort exhaustive, proposant plus de cinq cents références bibliographiques.

Anne-Marie Châtelet distingue trois grandes phases des écoles de plein air. Après une période pionnière, allant de la création d'une école pour enfants anémiés des quartiers populeux de Berlin (1881) aux premières *Waldschulen* de Charlottenburg (1904) et de Mulhouse (1906), les écoles de plein air, encouragées par les échanges des congrès internationaux sur la tuberculose et par ceux d'hygiène scolaire se diffusent rapidement en Europe (Belgique, 1904, Suisse et Grande-Bretagne, 1907, Hongrie et Espagne, 1910). En France, la première réalisation voit le jour à Vernay, près de Lyon, en 1907. L'expérience de Charlottenburg inspire des créations aux États-Unis (Providence, 1908). Ces écoles sont soutenues par des publications, l'organisation de manifestations internationales et l'action d'associations militantes, telles le Cercle des instituteurs belges *Diesterweg* ou la Ligue française pour l'éducation en plein air.

Au début de l'entre-deux-guerres, pour coordonner l'ensemble des associations des écoles de plein air, un comité international est créé (1922). Le mouvement de ces écoles s'amplifie et se consolide. Décisions institutionnelles et contributions financières de collectivités publiques, de philanthropes ou de sociétés privées permettent la construction de bâtiments et la formation des personnels enseignants. En France, c'est en 1939 qu'est créé un certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air. L'architecture de ces écoles fait l'objet de quelques projets ambitieux, surtout dans les années 1930. Après la Seconde Guerre mondiale, l'existence de ces écoles est remise en question par la diffusion des antibiotiques, qui fait reculer la tuberculose, et par de nouveaux établissements concurrents (en France, les Maisons d'enfants). Cependant, le mouvement s'essouffle inégalement selon les pays, plus rapidement en France qu'aux Pays-Bas ou en Belgique, par exemple.

L'ouvrage s'ordonne en cinq parties. La première, dénommée «Panorama», occupe un tiers du volume et présente, en 150 pages, les réalisations de plusieurs pays d'Europe (Allemagne, Angleterre, Belgique, Pays-Bas, Suède, Italie, Espagne, Suisse, France). Suivent des parties thématiques plus courtes, dont une sur le pouvoir médical.

Émergent ainsi quelques figures de médecins, fortement impliqués dans le développement des écoles de plein air : les docteurs suisses Auguste Rollier, créateur de « l'école au soleil » de Leysin (1910) et Jeanneret et Messerli, à l'origine de l'école de Vidy (1925), au bord du lac Léman. Le Français Armand-Delille est un autre personnage marquant. Président du Comité national des écoles de plein air et colonies de vacances, il est le promoteur, dans l'entre-deux-guerres, de l'école de plein air en tant que combat national et œuvre sociale, au cœur d'un système de prévention. Quelques expériences pédagogiques allemandes, suisses, françaises et l'éphémère formation de maîtres de plein air français à Bad Dürkheim (Forêt-Noire, 1945-1949) constituent le cœur de la troisième partie. Suit un quatrième ensemble, d'une trentaine de pages, exclusivement consacré à quelques exemples de réalisations architecturales d'écoles de plein air. Si on excepte l'évocation de l'école avec aula, au bord du Sund, à Copenhague, toutes les autres contributions concernent la France : l'aérium d'Arès (1912-1913), dans le Bassin d'Arcachon, le projet inédit d'école de plein air (1913) de François Le Cœur, architecte et protestant libéral, familier des républicains pédagogues, enfin l'œuvre originale et emblématique de Suresnes (1931-1935). Ces projets et réalisations ne parviennent pas à masquer le peu d'intérêt suscité, dans les années 1930, par les écoles de plein air, au sein des deux principales écoles françaises d'architecture. Le cinquième et dernier volet de l'ouvrage fait entrer le lecteur dans le quotidien de l'école de plein air du premier xx^e siècle. Enfin, Dominique Lerch se penche sur l'évolution, voire la reconversion des écoles de plein air, après 1945, l'une des plus symboliques étant celle de Suresnes, devenue, par étapes, définitivement, en 1996, le Centre national de formation de l'enfance inadaptée (CNEFEI).

Au total, la trentaine d'articles proposés ne masque jamais la cohérence de l'ensemble, les auteurs ayant privilégié trois grilles de lecture. Jean-Noël Luc souligne d'abord la vocation utopique des écoles de plein air. Leur lieu d'implantation propose un lieu de vie idéal, propice à une adaptation de l'éducation des enfants, ouvrant sur un changement de l'homme et de la société. À la fois laboratoires pédagogiques, lieux de développement de la médecine préventive, espaces d'invention architecturale, les écoles de plein air constituent un véritable carrefour d'innovations. Même si le corps médical est partagé sur leur vocation, elles contribuent à remédier aux déficiences du système sanitaire, prouvant l'utilité de la médecine scolaire, contribuant à l'émergence d'une médecine sociale, inspirant les poli-

tiques municipales dans les domaines de l'hygiène publique, de l'éducation et des loisirs. Les écoles de plein air ouvrent des expériences pédagogiques multiples. À la mixité s'ajoute l'ouverture au secondaire, comme en témoigne l'école secondaire de Charlottenburg (1910). Si les activités physiques et le repos réduisent la durée des exercices scolaires, ils favorisent l'exploitation pédagogique du milieu, la pluridisciplinarité, les méthodes actives, l'apprentissage de l'autonomie (*Selbsttätigkeit*), de l'autodiscipline et de nouveaux rapports entre maîtres et élèves. Enfin, ces écoles génèrent réflexion et inventions architecturales. Les plans en pavillons et en terrasses sont associés à l'utilisation de murs de verre et de parois escamotables. Idées, esquisses ou photographies circulent d'un pays à l'autre. Les pavillons de Charlottenburg parviennent en Angleterre. L'école d'Amsterdam inspire les architectes français de l'école de Suresnes, cette dernière servant de modèle à l'école de Copenhague.

Les responsables du colloque dressent un bilan contrasté des écoles de plein air. Dans la conclusion, Anne-Marie Châtelet évoque « un échec fécond » de ces écoles. En effet, les expériences des différentes générations d'écoles de plein air, traduction de divers courants de pensée, souvent faites de tâtonnements et de compromis, ont été à la fois multiples et contrastées. Au sein ou en marge des systèmes institutionnels d'éducation, quelques-unes ont été décevantes, pratiquant une pédagogie peu innovante ou installées dans des bâtiments précaires. En revanche, d'autres ont été marquées par la réussite, allant jusqu'à constituer des modèles. À des succès pédagogiques dont témoignent les *Waldschulen* allemandes, s'ajoutent des réalisations architecturales exceptionnelles. Parmi les bâtiments phares figurent, entre autres, les écoles d'Arnhem, d'Amsterdam, de Saint-Quentin, de Roubaix et de Suresnes, les écoles allemandes de Cottbus et Dresde et celle de Copenhague. Les écoles de plein air ont largement contribué à l'élaboration de bâtiments scolaires mieux ventilés, mieux éclairés et utilisant de nouvelles techniques de chauffage.

Si l'apport des écoles de plein air est incontestable, y compris en faisant émerger de véritables projets politiques (par exemple, dans les années 1930, la réforme de l'État, voulue par les socio-démocrates suédois), leurs limites sont flagrantes. En France, le rapprochement entre le mouvement des écoles de plein air et celui de l'éducation nouvelle, tout en provoquant une polarisation réformatrice au sein de l'enseignement public, n'a pas permis d'avoir un effet direct sur l'ensemble du système scolaire français. Les écoles de plein air ne

sont pas non plus exemptes d'ambiguïtés. Comme l'écrit J.-N. Luc, l'adhésion des autorités au projet de ces écoles n'a-t-elle été que le signe de la préférence accordée à la mise à l'écart des malades, au détriment de l'emploi massif du BCG, inventé en 1921 ? À quels types d'enfants s'adressent ces écoles ? Aux tuberculeux, aux enfants à risque, aux enfants des quartiers populaires ou à l'ensemble des enfants, comme le proposent les pédagogues suisses Ferrière et Dupertuis, l'instituteur italien Francesco Fratus (1914), et les participants au Congrès de 1922 ? N'ont-elles pas été impliquées, dans l'entre-deux-guerres, dans des préoccupations populationnistes, des tentations eugénistes, des aspirations à embrigader la jeunesse (influence des associations de jeunesse fasciste sur les écoles de plein air italiennes), voire dans les tensions internationales (rapports entre Français et Allemands après 1918) ?

Cet ouvrage pionnier n'est pas un aboutissement. Il ouvre de nombreuses perspectives et devrait susciter des recherches complémentaires sur des pays moins étudiés. Il suggère également d'autres analyses, par exemple sur les rapports entre pédagogie, médecine et politique locale. Des chercheurs en histoire sociale pourraient également s'intéresser aux divers personnels, aux populations enfantines de ces écoles de plein air, ainsi qu'à leurs parents, levant ainsi des incertitudes sur les politiques de recrutement. Les témoignages d'enfants des années 1930 rendent possibles de multiples enquêtes orales. C'est dire la richesse et l'apport décisif de ce travail remarquable, sur un objet neuf pour la recherche en histoire de l'éducation.

Gilbert NICOLAS

BAUVOIS-CAUCHEPIN (Jeannie). – *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale. Allemagne-France du début du xx^e siècle aux années 1950*. – Berne : Peter Lang, 2002. – 340 p. – « L'Europe et les Europes, XIX^e et XX^e siècles ».

Cet ouvrage, issu d'une thèse soutenue en 1995, propose une comparaison de l'histoire enseignée en France et en Allemagne dans la première moitié du xx^e siècle (période entendue au sens large : des années 1880 aux années 1950), à partir d'un corpus de textes officiels (malheureusement parfois connus à travers des sources secondaires,

d'où des erreurs plus ou moins importantes) (1), de journaux professionnels où s'exprimaient les enseignants d'histoire, et de manuels français (au nombre de 59) et allemands (au nombre de 61), pour la plupart destinés à l'enseignement secondaire (88 sur 120). Comme l'indique le titre, cette comparaison s'inscrit dans le cadre d'une étude des mythologies nationales : la « littérature scolaire » est considérée comme « un poste d'observation privilégié des édifications mémorielles », qu'elle « métamorphose en mythe, intrinsèquement durable et collectif » (p. 17).

C'est le chapitre III de l'ouvrage, le plus long, qui correspond proprement à ce projet, les deux chapitres précédents constituant une sorte de « construction de l'objet » qui envisage tour à tour, pour chaque pays, le rapport entre histoire des historiens et histoire enseignée, l'histoire de la pédagogie de l'histoire et les caractères généraux de son enseignement, tandis qu'une section à la fin du chapitre I résume les tentatives franco-allemandes de discussion des manuels. Disons tout de suite que ces deux premiers chapitres posent, au moins pour ce qui est de l'enseignement historique français, le problème de la date de parution d'un travail déjà ancien. On comprend que Jeannie Bauvois-Cauchepin, à l'époque où elle a écrit sa thèse, n'ait pu tirer parti de recherches touchant de près son sujet, mais qui n'ont été publiées que plus tard (2) (ce qui pose, soit dit en passant, le problème de l'organisation de recherches que rien ne coordonne). On comprend moins bien que, sans même parler de son texte, sa bibliographie n'ait pas été mise à jour depuis, ce qui amoindrit la valeur scientifique de l'ouvrage, en dépit de la présence de dix planches hors-texte et de divers index. Du moins l'auteur fait-elle preuve d'une sage prudence quant à la portée véritable des instructions officielles et à l'influence réelle des manuels (p. 59).

Décrire le contenu de ces manuels en France et en Allemagne à l'époque considérée est pourtant l'objet majeur du livre. C'est à quoi

(1) Par exemple, les petites classes des lycées du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle n'étaient pas des classes « primaires » (p. 132), primaire et secondaire constituant à l'époque deux ordres d'enseignement différents et non pas deux degrés d'un même système ; ou encore, « le fait de débiter les programmes de 6^e [...] avec les Égyptiens et non plus avec Adam et Ève » ne date pas de 1890 (p. 163), mais de 1880, etc.

(2) On songe ici aux ouvrages sur l'enseignement de l'histoire en France de Brigitte Dancel : *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF, 1996 ; d'Évelyne Héry : *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1999 ; et de Philippe Marchand : *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome 1 : 1795-1914*, Paris, INRP, 2000.

J. Bauvois-Cauchepin s'attache dans son chapitre III, en comparant le contenu de manuels allemands et français sur six points précis : mythe des origines, Charlemagne (peu aimé des nazis), Moyen Âge, Louis XIV et Frédéric de Prusse (les deux « hommes forts » des monarchies française et prussienne), Luther (donc la Réforme) et 1789 (considérés, chacun dans son pays, comme des moments-clés de l'histoire), guerre franco-allemande de 1870 et guerres mondiales. Ce chapitre apporte nombre d'éléments intéressants sur l'enseignement historique allemand de la première partie du xx^e siècle, d'autant qu'il prend souvent appui sur des travaux menés en Allemagne après 1945, qu'il fait ainsi connaître au lecteur français. Les conclusions sont cependant souvent attendues, parfois faciles : la première moitié du xx^e siècle apparaît bien comme un temps fort du discours historique nationaliste dans les deux pays, compte tenu du décalage lié aux défaites militaires qui l'ont exacerbé à des moments différents, après 1870 en France, après 1918 en Allemagne ; l'enseignement de l'histoire n'est qu'une entreprise de conformation idéologique dans les régimes autoritaires et totalitaires tels que le III^e Reich, l'État français de Vichy, la R.D.A (on s'en doutait un peu) ; et l'exécration se substitue parfois à l'analyse, particulièrement quand il est question des manuels nazis (« délire », « amalgame décousu », etc.) : même légitime, l'indignation n'est pas un savoir. La « violence verbale instillée dans les manuels scolaires » national-socialistes, dont il est affirmé qu'elle « préparait et annonçait » les crimes perpétrés par le régime (p. 283), aurait mérité de faire l'objet d'une analyse prenant en compte sa rhétorique propre, outre son contenu.

Par ailleurs, en dépit de la périodisation adoptée, qui souligne la « volonté de renouvellement de l'enseignement historique » de la République de Weimar, bien des éléments relevés par J. Bauvois-Cauchepin militent pour l'idée d'une continuité de cet enseignement dans l'entre-deux-guerres, comme par exemple l'hostilité des professeurs d'histoire de l'époque de Weimar au régime et le fait que les nazis n'aient pas ressenti le besoin de mener d'épuration parmi eux (hors l'épuration raciale, bien entendu) après avoir pris le pouvoir (pp. 94-100) ; ou encore la présence, dans des manuels d'avant 1933, de mentions de la « race indo-germanique » (p. 155), ou de représentations du territoire allemand auxquelles « les nazis n'eurent pas grand-chose à ajouter » (pp. 259-260), etc. En d'autres termes, le « délire » nazi ne sortait pas du néant... J. Bauvois-Cauchepin le reconnaît d'ailleurs à la fin, lorsqu'elle identifie les années 1930, « dès avant le nazisme », comme un des « moments particuliers de crispation identi-

taire» en Allemagne (p. 281). Ainsi, le lien qu'elle semble parfois établir entre nature du régime politique et « mythologisation » de l'histoire enseignée est peut-être moins univoque qu'elle ne le dit.

Si on la suit volontiers lorsqu'elle évoque, en conclusion de ce chapitre, les diverses fonctions de l'histoire scolaire de la nation (« histoire de soi », histoire collective, leçon de morale, destin d'un territoire, etc.) et la complexité de son élaboration (pp. 271-284), les considérations finales laissent perplexe puisqu'elles reconnaissent à l'enseignement historique la possibilité d'une « distanciation » par rapport au mythe national, grâce aux conceptions « humanistes » de l'instruction – conceptions humanistes dont il ne nous est pas dit grand-chose sinon qu'elles se situent du côté de l'individuel, de la raison et de la logique (pp. 292-293). Passons sur les raccourcis historiques vertigineux (les encyclopédistes mis dans le même sac que Richelieu et Colbert !) que nous vaut cette incursion dans la « philosophie de l'instruction », mais le moins qu'on puisse dire est que l'optimisme de cette conclusion générale n'a guère été documenté par le reste du volume (sans doute fallait-il laisser au lecteur historien, enseignant ou chercheur, une lueur d'espoir après ce sombre exposé des méfaits de sa discipline). Pouvait-il en être autrement dans une étude définissant l'histoire scolaire uniquement comme lieu de manifestation du « mythe national » ? L'étroitesse de sa problématique de départ semble avoir empêché la recherche de J. Bauvois-Cauchepin de porter tous ses fruits, en dépit de la somme de connaissances déployée.

Annie BRUTER

KIRSCHENBAUM (Lisa A.). – *Small comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932.* – New York: Routledge Falmer, 2001. – 232 p.

FINCARDI (Marco) (dir.). – *Le Repubbliche dei ragazzi. Progetti educativi della sinistra internazionale e l'adolescenza.* – Bologne: Annali Istituto Gramsci Emilia-Romagna, n° 4-5, 2000-2001. – 381 p.

Quelle éducation pour nos enfants ? C'est une interrogation de toujours pour les militants ouvriers de par le monde. Avant la Première Guerre mondiale, socialistes et syndicalistes français sont

présents sur le terrain des œuvres périscolaires : colonies de vacances, journaux pour enfants, groupes de pupilles pour activités ludiques des jeudis et dimanches. En Angleterre et aux États-Unis, on assiste à un fort développement des écoles socialistes du dimanche. La puissante social-démocratie allemande fait vivre un riche réseau d'œuvres éducatives. Pour ces militants, au-delà de la critique de l'enseignement officiel, il s'agit de sensibiliser, de préparer l'enfant à l'action. Mais la Révolution est à venir, l'urgence éducative ne résiste pas aux contingences du moment, à l'organisation des luttes et des revendications quotidiennes. Tout change avec la Révolution d'octobre 1917 et l'exercice du pouvoir par les Bolcheviks. Dans la construction de l'État socialiste, la place de l'enfant est essentielle comme acteur mais aussi comme support d'éducation. L'enfant représente le futur, c'est la matière de « l'homme nouveau ».

L'ouvrage très suggestif de l'historienne américaine Lisa A. Kirschenbaum donne à voir cette prise en main des tout petits – entre trois et sept ans – à travers le développement des jardins d'enfants. Elle montre l'évolution des politiques parfois contradictoires qui doivent composer avec les théories, l'exercice du pouvoir et les exigences quotidiennes.

La période de la Révolution d'Octobre et de la guerre civile (1917-1921) est dominée par la volonté de « sauver les enfants » au sens physique du terme (très forte mortalité infantile, désorganisation des familles, misère de millions d'enfants abandonnés) et au sens intellectuel en se substituant au rôle éducatif de la famille (« la famille comme fiction »). Sauver l'enfant, c'est préparer la société communiste et pour Zlata Lilina (femme de Zinoviev), il faut élever des « générations de communistes ». L'accent est mis sur l'importance de l'éducation préscolaire, ses valeurs civiques et sur une critique de la famille parée d'incompétence éducative. Les programmes des jardins d'enfants donnent la priorité à l'hygiène puis au jeu avec des principes pédagogiques qui font la part belle à « l'éducation libre ».

Les choses changent avec la N.E.P. (1921-1928). Elle marque un déclin des jardins d'enfants. Son impact fut « désastreux » : « un pas de géant en arrière ». Malgré les difficultés matérielles, les décideurs (Lounatcharsky, Narkompros) ne renoncent pas à la mission pédagogique et idéologique des jardins d'enfants. Cependant, l'objectif de remplacer la famille est mis en sommeil. Au contraire, des « compromis organisationnels » s'imposent. À partir de 1924, changement de

cap pédagogique: le G.U.S. (Conseil académique d'État) se démarque de «l'éducation libre». Il établit un programme, destiné à préparer l'enfant à l'avenir socialiste, qui fait toute sa place à la discipline nécessaire pour développer la liberté de l'enfant. Il y a moins de références aux «instincts sociaux», aux «capacités innées». Des psychologues «découvrent» que les enfants prolétaires ont besoin d'une éducation uniquement «prolétarienne». «La pédologie» – combinaison de psychologie sociale et de pédagogie – portée par Chatski, Kroupskaïa, Choulguine, Blonski, Zalkind – insiste sur l'importance de l'interaction entre les enfants, de l'environnement social. Le regard idéaliste sur l'enfance n'est plus de mise. Les enfants ne naissent pas révolutionnaires mais ils peuvent devenir révolutionnaires par des méthodes pédagogiques scientifiques.

Avec le premier plan quinquennal (1928-1932) – collectivisation forcée, industrialisation, «révolution culturelle» –, les jardins d'enfants, les enfants et leurs parents sont mis au service de la production. La libération des femmes est capitale pour le développement industriel et l'État appelle au développement des jardins d'enfants moins pour faire des êtres libres que pour libérer les forces productives de la mère. Cette période est un moment de retour à la famille, de «réconciliation». Ce rapprochement devient une caractéristique permanente de la vie soviétique: «d'une simple tolérance envers l'éducation familiale, l'État est passé, vers le milieu des années 1930, à une sentimentalisation sans retenue de la maternité». L'éducation familiale retrouve toute son aura avec l'importance de l'autorité parentale comme «rempart contre la dislocation sociale» ainsi que le renforcement de l'ordre et de la discipline dans les classes. Le premier plan quinquennal et la «Révolution culturelle» visent à imposer une «culture prolétarienne uniforme», à renforcer l'ordre social en mettant fin au spontané, à l'expérimental. Les parents (la mère) sont réinvestis dans leur fonction éducative. «La jeune génération reste la classe révolutionnaire par excellence» mais on ne valorise plus la libération vis-à-vis de la famille et de l'autorité, on met en valeur l'obéissance de la famille comme de l'enfant envers l'État soviétique. Le rôle révolutionnaire des jardins d'enfants est de socialiser et de faire de bons serviteurs de l'État et, plus précisément, de Staline.

L'ouvrage dirigé par l'historien italien Marco Fincardi déborde le cadre russe. Il réunit diverses études sur les projets éducatifs du mouvement ouvrier entre les deux guerres et les figures centrales sont celles du Faucon rouge socialiste et du Pionnier communiste. Mais dans cet ensemble, il y a deux belles études sur le mouvement

Pionnier en URSS créé à partir de 1921 pour les enfants d'âge scolaire 7-12/13 ans, vaste entreprise éducative aux côtés de l'école. Doréna Caroli fait l'histoire du mouvement entre 1921 et 1938. Elle présente d'abord sa naissance sous la direction de l'organisation de la jeunesse communiste (Komsomol), avec un rapide regard sur les mouvements prérévolutionnaires (scoutisme). Puis elle étudie le développement de l'organisation des pionniers pendant la N.E.P. C'est l'occasion de présenter les discours officiels sur les manières d'investir l'adolescence (soit par les enseignants, les idéologues comme Boukharine, Kroupskaïa et Zalkind, principal représentant du mouvement psychopédagogique des années 1920). Elle insiste sur les caractéristiques de sa diffusion (urbaine et ouvrière surtout) et sur le voisinage parfois difficile avec l'appareil scolaire. À partir de 1926, le mouvement est en crise en raison du grand désintérêt des Komsomols. La réponse passe par une réforme des activités des pionniers, la valorisation des camps d'été et l'insistance particulière sur la rééducation des enfants abandonnés. Kroupskaïa et Zalkind chercheront à réformer dans les années 1927-1928 les stratégies psychopédagogiques du mouvement afin d'en empêcher le déclin. L'étude se termine par la crise du mouvement des pionniers pendant les plans quinquennaux. On assiste alors à un changement profond des idées et des valeurs de l'éducation communiste et des pratiques éducatives des pionniers dans cette première phase du stalinisme. Cette présentation d'ensemble du mouvement pionnier russe est complétée par une étude sur « Pavel Morozov, le mythe et la mémoire », pionnier célébré pour ses bons services en faveur de la Révolution au risque de sa famille. Dans le cadre de la campagne contre les Koulaks et les ennemis intérieurs lancée par Staline, il a dénoncé son père (Maria Ferreti).

Ces travaux qui portent sur différents âges de la vie posent des questions essentielles. Quelle éducation pour les enfants ? À qui appartient cette éducation : la famille, l'État ? L'ouvrage de Kirschenbaum est parcouru par une tension permanente entre ces deux pôles : l'État éducateur et la famille ; le mouvement des pionniers se place aussi dans une perspective très critique de la famille. L'ambition pédagogique du pouvoir russe est de créer des collectivités d'élèves, de futurs citoyens acteurs de la construction socialiste. Entre ces collectivités et l'État éducateur, il n'y a plus beaucoup de place pour les corps intermédiaires traditionnels comme la famille ancienne. L'enfant représente l'avenir, la famille le passé, la mère en particulier. Il doit être un médiateur qui intervient dans sa famille sur des questions de vie quotidienne afin de modifier les comportements.

Ces études donnent à voir une vision nouvelle de l'enfance, considérée comme un acteur social ayant toute sa place dans le processus révolutionnaire. L'enfance est instrumentalisée au service de la Révolution. Le pionnier est présent dans les luttes scolaires : contre les vieilles méthodes d'enseignement ou les instituteurs réactionnaires. Il est aussi dans la production. Cet engagement communiste au quotidien pose la question d'une éducation prolétarienne, d'une éducation révolutionnaire. L'enfant ne naît pas socialiste (vision idéaliste des premières années), il le devient par une éducation insistant sur les valeurs prolétariennes (le sens de la collectivité). Ces études montrent les glissements des discours et pratiques éducatives avec, au temps des débuts, une insistance particulière sur l'éducation libre au service de l'enfant, accompagnée de l'idée d'un épanouissement personnel, d'une réalisation individuelle, d'un enfant naturellement socialiste. Les changements imposés par les contraintes quotidiennes, les luttes de pouvoir et Staline à partir de 1928, mettent l'éducation en prise directe avec les préoccupations de l'État, au service de la Révolution. Les jardins d'enfants comme le mouvement pionnier illustrent la conviction bolchevique que tous les âges sont concernés par la Révolution, toutes les classes d'âge participent au combat de classes. L'enfant est un acteur social à part entière. Il lui faut une éducation politique et un encadrement compétent. Jardins d'enfants et Pionniers sont des moments d'apprentissage, des lieux de passage vers la politique et le militantisme, des creusets pour l'élaboration d'une éducation communiste. Cette vision imprégnera tous les mouvements communistes, elle prendra sans dans la mise en œuvre d'une Internationale des enfants.

Lucien MERCIER
Arnaud SANTOLINI

COMPTES RENDUS

JOLIVET (Jean), HABRIAS (Henri) (dir.). – *Pierre Abélard. Actes du Colloque international de Nantes.* – Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2003. – 426 p.

Cela faisait plus de vingt ans (Nantes, 1979) qu'un colloque international ne s'était penché sur la vie et l'œuvre de Pierre Abélard (1079-1142). On ne peut donc que saluer l'initiative de l'Université de Nantes qui organisa, les 3 et 4 octobre 2001, un colloque pluridisciplinaire dont les actes viennent de paraître. L'ouvrage réunit 27 communications réparties entre quatre thèmes, ainsi qu'un index des noms et des matières (pp. 417-423). On compte, parmi les auteurs, neuf Français, cinq Américains, trois Australiens et dix Européens de sept nationalités différentes, ce qui montre l'intérêt que suscite ce philosophe d'origine bretonne dans le monde entier. La première partie s'intéresse aux rapports d'Abélard avec la société de son temps. Son enseignement et sa pensée sont replacés dans le contexte du développement scolaire et philosophique du XII^e siècle (J. Verger, J. Jolivet). Certains auteurs insistent sur la personnalité égocentrique, voire exaspérante, d'Abélard, qui n'est pas totalement étrangère aux malheurs qui l'accablent (E. Wolff, C. Nouvet, F. Lejeune). Son conflit avec l'Église est bien sûr évoqué, à travers le dossier épistolaire de Bernard de Clairvaux, qui prend tout son sens lorsqu'on l'interprète selon les règles d'une accusation juridique (W. Verbaal). La deuxième partie revisite l'incontournable correspondance d'Abélard et Héloïse. Après une présentation du milieu social et culturel des deux amants (G. Lobrichon), on s'attarde sur leurs influences réciproques, qu'il s'agisse de celle d'Abélard sur l'abbatiate d'Héloïse au Paraclet (D. Luscombe) ou de celle d'Héloïse sur la pensée d'Abélard, à partir d'un fragment de correspondance anonyme que l'auteur ajoute au dossier épistolaire (C.J. Mews). Notons en particulier l'inventaire des transpositions théâtrales, lyriques et filmiques du mythe d'Abélard et Héloïse au xx^e siècle (R. Asni) et l'analyse de l'œuvre poétique d'Abélard à l'aune du sentiment paternel (J.F. Ruys). La troisième partie, plus courte, est consacrée aux poèmes liturgiques d'Abélard. On y découvre notamment l'origine abélar-dienne de cinq textes copiés avec les *planctus* qui lui sont attribués (G. Iversen) et l'étude musicologique (avec notation) de ces mêmes

planctus (M.N. Colette). La quatrième et dernière partie revient sur son œuvre philosophique et théologique. La pensée d'Abélard est ainsi abordée dans ses rapports avec la philosophie du langage (J. Biard) et la logique aristotélicienne (P. Thom). On s'interroge ensuite sur les origines patristiques de son *Éthique* (R.M. Ilgner), pour terminer avec le projet théologique que sous-tend le fameux *Sic et non* (L. Geldsetzer). Mais les quelques communications que nous venons d'évoquer n'épuisent pas la richesse de ce colloque, qui aura, sans aucun doute, une postérité au moins aussi longue que celle de son prédécesseur.

Thierry Kouamé

DAUMAS (Maurice). – *Le mariage amoureux, histoire du lien conjugal sous l'Ancien Régime*. – Paris: A. Colin, 2004. – 334 p.

Dans ce livre, qui est plus un essai d'histoire des sentiments qu'un manuel, le chapitre 6 (31 p.), ébauché lors du colloque du Centre Roland-Mousnier en 2000, est consacré à la place de l'enfant. D'abord nous est exposé «le désir d'enfant», expression de la volonté (commune à toutes les couches sociales, mais surtout connue par les témoignages que les plus aisées en ont laissés et que l'auteur sollicite à chaque page) de reproduction au sein du mariage: d'une part, «la maternité constitue une étape presque obligée de la socialisation de la femme dans la société traditionnelle» (p. 148); de l'autre, l'enfant est toujours à la fois un don de Dieu et «un gage d'amitié mutuelle» (Érasme). Naturellement, dans ce désir de postérité, «le goût pour les mâles est solidement implanté dans les têtes».

Une fois l'enfant né, comment l'élever? L'auteur remarque qu'au *xvi^e* siècle, seul Érasme, dans son *Institution du mariage chrétien* (1526), «a un discours spécifique sur les enfants», et qu'«à partir de 1640 (effets de l'application des décrets tridentins?) les ouvrages sur le mariage font une place à l'enfant, c'est-à-dire traitent de ses devoirs»: devoirs des *deux* parents (et de leurs serviteurs) envers les enfants: les aimer, sans toutefois les «mignoter» les instruire, tenir compte de leur inclination dans le choix d'une profession, leur donner «le sens du relais des générations», bref, une évolution qui, selon l'auteur, «masque un recul du discours sur la sexualité»; devoirs des enfants envers leurs parents: respect et obéissance, obtenus «plutôt par l'amour que par la crainte» (Jacques Chaussé, 1685), et aussi

envers Dieu, d'où les possibles vocations religieuses et les moyens éventuels de les susciter (citation très critique de Girard de Villethierry, 1695, pp. 162-163). Dans le « système affectif familial » du xv^e au xviii^e siècle, se développe progressivement « une nouvelle configuration du rapport de force entre les sexes », applicable à la femme comme à l'enfant : « au xviii^e, triomphe l'*inoculation* de l'amour paternel, en vertu de laquelle l'enfant est censé obéir toute sa vie à son père en réponse à l'amour qu'il lui porte. Tel est le mécanisme sur lequel est fondée la famille moderne » (p. 166). Enfin, l'auteur évoque en conclusion les « deuils d'enfants », souvent mentionnés dans les correspondances ou les chroniques familiales ; un scandale, occasion de méditation, de retraite et de salut, preuve ultime des limites de l'amour conjugal.

Serge Chassagne

CHALMEL (Loïc). – *Réseaux philanthropistes et pédagogie au xviii^e siècle*. – Berne : Peter Lang, 2004. – 270 p. (Éducation : Histoire et pensée).

En 1775, deux jeunes Strasbourgeois, Jean Frédéric Simon et Jean Schweighäuser, se déplacent vers la principauté de Saxe Anhalt Dessau pour se former à la méthode que Jean Bernard Basedow met en œuvre dans son institut ouvert l'année précédente. Ils suivent les conseils d'Isaac Iselin : celui-ci dirige à Bâle la revue *Ephemeriden der Menschheit* qui soutient tous les amis de l'humanité qui travaillent à la réforme de l'éducation, comme Basedow et bientôt Pestalozzi. Cette revue est une source importante de l'ouvrage de Loïc Chalmel. Les deux jeunes pédagogues strasbourgeois ont aussi le soutien du pasteur piétiste Jean Frédéric Oberlin du Ban de la Roche. Après leur retour en 1777 en Alsace pour y poursuivre leur carrière éducative, Simon et Schweighäuser sont initiés à la loge « Ferdinand aux neuf étoiles » de leur ville. Telle est la problématique de ce livre : suivre le parcours de ces deux jeunes Français pour faire vivre et reconstituer le réseau des pédagogues philanthropistes, en particulier dans le couloir rhénan, et pour faire connaître leur œuvre pédagogique. L'intérêt du livre est aussi de montrer les liens établis avec l'espace français et la tentative de Simon pour s'introduire dans les débats sur l'instruction publique sous la Révolution.

L. Chalmel entreprend d'abord de contextualiser les idées pédagogiques agitées à Dessau, la relation entre la formation intellectuelle et l'expérience sensible, en particulier l'image, le choix de la religion naturelle, l'usage des langues. Le contexte germanique est certes favorable aux efforts des philanthropistes pour réformer l'éducation. Les réalisations humanistes et piétistes, l'influence de *l'Orbis sensualium pictus quadrilinguis* (1685) de Comenius permettent les nouveaux développements du XVIII^e siècle, quand les idées de *l'Aufklärung* et les sentiments d'humanité des philanthropes viennent enrichir et renouveler la réflexion pédagogique. L'idée du bonheur, l'amour de l'homme, invitent à l'instruction et à l'éducation des enfants. Les progrès de l'humanité espérés par les philosophes y sont totalement associés. Il existe bien un terrain favorable à un nouveau mouvement de réforme dans la deuxième moitié du siècle des Lumières. Ce mouvement a le soutien des sociétés philanthropiques, des réseaux maçonniques ; les *Éphémérides* d'Iselin font connaître les idées, présentent les livres de J.-F. Simon, soutiennent les instituts. Les deux pédagogues strasbourgeois fondent l'Institution des Jeunes Demoiselles en 1779 à Strasbourg.

Simon participe avec enthousiasme à la Révolution française. Il veut faire partager au comité d'Instruction publique ce qui est la passion de sa vie, la formation des maîtres, qui était aussi celle de Basedow à Dessau et de tout autre directeur de philanthropinum. L'expression « école normale » aurait été introduite en France par Simon, une expression empruntée à une école autrichienne créée par l'évêque Felbiger en 1774. Le pédagogue strasbourgeois obtient l'établissement dans sa ville de la première école normale départementale française, en 1794 ; si elle reste alors sans réalisation concrète, c'est quand même à Strasbourg que sera créé, en 1810, avec succès cette fois, le premier établissement français, pour former des maîtres localement, un modèle auquel se référeront Ambroise Rendu et François Guizot deux décennies plus tard.

Marcel Grandière

PÉROUAS (Louis). – *Gabriel Deshayes. Un grand pionnier de la Restauration catholique dans l'Ouest de la France (1767-1841)*. – Paris : Éditions Don Bosco, 2003. – 173 p.

Historien de la vie religieuse, Louis Pérouas consacre un ouvrage, de volume modeste (120 pages et 40 pages de documents) à Gabriel

Deshayes, grande figure de l'Église du XIX^e siècle. Gabriel Deshayes n'est pas seulement un prêtre de la Restauration catholique, mais également un homme de spiritualité et un acteur éminent de l'éducation dans l'Ouest français.

Après un premier chapitre, sur les grandes étapes de l'existence de G. Deshayes, l'auteur revient, dans les six chapitres suivants, sur les formes de son action et les multiples facettes de son œuvre. G. Deshayes est d'abord marqué par la période révolutionnaire, au cours de laquelle il est ordonné prêtre à l'étranger, se plaçant résolument du côté des réfractaires. Sous l'Empire, il quitte la campagne pour le monde urbain et maritime. En tant que curé d'Auray, il entend d'abord agir sur toute la population, entreprenant un véritable recensement nominatif de tous les habitants. Il reprend la tradition bretonne du XVII^e siècle, mobilisant le clergé pour prêcher des missions et encourager les retraites populaires. Il relance également l'enseignement en fondant de jeunes congrégations féminines et réalise la première refondation urbaine des Lassaliens en Bretagne. De même, s'alliant à Jean-Marie de La Mennais, à partir de 1819, il permet la naissance des frères de l'Instruction chrétienne, autour de la maison-mère de Ploërmel. La phase particulièrement riche de 1821-1826, le transporte de la Bretagne à Saint-Laurent-sur-Sèvre, où il devient, à 53 ans, à la fois le supérieur des établissements montfortais des Filles de la Sagesse et des frères du Saint-Esprit. Ces derniers, alors en déclin, se multiplient et sont divisés par G. Deshayes en deux groupes, les plus nombreux se destinant à l'enseignement des campagnes, dans les départements au sud de la Loire. G. Deshayes leur confie des écoles de sourds, confortant l'une de ses œuvres, originale et précoce, inaugurée, en 1814, avec l'autorisation royale et grâce à un contrat de donation aux sœurs de la Sagesse, assurant ainsi l'avenir de l'éducation des sourdes, en Bretagne. Demeuré très attaché au monde rural, il fonde, à la fin de sa vie, dans le diocèse de La Rochelle, les frères agriculteurs de Saint-François d'Assise.

L'ouvrage traite donc de toutes les créations de G. Deshayes, souvent étudiées « unité par unité ». On peut regretter que certains aspects, tels le contexte de concurrence scolaire ou les rapports avec l'administration soient peu évoqués. On comprend, cependant, que l'auteur, définissant, son ouvrage comme une « *esquisse* », ait voulu limiter son propos.

L'activité débordante de Gabriel Deshayes s'est-elle faite au détriment de la profondeur spirituelle ? Si L. Pérouas fait ressortir les traits de ce personnage d'origine paysanne, travailleur acharné, jovial mais autoritaire et incontestablement meneur d'hommes, il esquisse

également les ombres de son caractère et de son œuvre. Ses sermons manquent d'originalité. Si sa correspondance est abondante, il n'a pas livré ses propres méditations. Seule sa filiation spirituelle à Saint-Vincent-de-Paul est incontestable. Très actif dans le grand Ouest français, il n'a pas répondu aux appels de l'extérieur (États-Unis et Autriche, par exemple).

Après une série de biographies déjà anciennes, souvent hagiographiques, des travaux récents, mais partiels, ce livre constitue une synthèse utile. G. Deshayes ressort comme un prêtre infatigable et moderne, qui multiplie les initiatives de fondations, puis s'efface pour confier certaines de ses œuvres à d'autres. Il est, selon le mot de Claude Langlois «*un passeur*», dont les traits sont souvent cachés par d'autres personnalités, plus prolixes en écriture ou collaborateurs actifs qui lui survivent, tel Jean-Marie de La Mennais.

Gilbert Nicolas

DELIEUVIN (Marie-Claude). – *Marc-Antoine Jullien, de Paris, 1775-1848. Théoriser et organiser l'éducation*. – Paris : L'Harmattan, 2003.- 380 p.

La vie et l'œuvre de Marc-Antoine Jullien de Paris en font sans conteste l'une des figures les plus intéressantes de la pédagogie française du début du XIX^e siècle. Qui plus est, les sources le concernant sont abondantes, qu'il s'agisse de ses publications ou des papiers manuscrits qui émanent de lui et de sa famille, et n'ont pas tous été exploités par la littérature existante (1). L'ouvrage de Marie-Claude Delieuvain, issu d'une thèse de Paris V, peut donc s'appuyer sur un corpus de textes partiellement inédits pour nous offrir « non pas une biographie, mais une recherche sur la contribution de M.A. Jullien à l'amélioration de l'éducation, dans ses engagements révolutionnaires et philanthropiques comme dans les théories qu'il ne cesse de produire, de la Révolution de 1789 à celle de 1848 » (p. 13).

Au plan théorique, la tâche semble difficile, si l'on cherche à mettre l'accent, comme l'auteur, sur les « influences » intellectuelles subies par Jullien. Car le pragmatisme qui l'anime et lui fait revendiquer d'avoir « des idées justes plutôt que des idées neuves » ouvre cet

(1) Le plus récent est de Carlo Pancera : *Una vita tra politica e pedagogia. Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848)*, Fasano, Schena, 1994, 350 p.

«héritier des Lumières» (la formule est plus souvent répétée qu'elle n'est vraiment définie) à de nombreux courants d'idées, de Rousseau à Bell et de Pestalozzi à Georges Cuvier, sans parler de ce qui est de l'ordre du simple sens commun, pas toujours bien décelé comme tel. Si l'on cherche à résumer les conclusions que M.C. Delieuvain tire de l'analyse de son œuvre, qu'elle qualifie de «complexe et confuse», on peut dire que Jullien a rêvé toute sa vie, mais aussi travaillé, à une société dont le fondement aurait résidé dans «l'art de gouverner» et «l'art d'éduquer», et qu'il est par là «annonciateur de cette modernité qui propose des solutions pour changer les pratiques et partager les connaissances» (pp. 295-297).

La vie de Jullien, dans son contexte familial, présente quant à elle un intérêt spécifique pour l'historien de l'éducation, qui appréciera les extraits de correspondance émanant de plusieurs de ses proches, les femmes notamment : sa mère, cultivée et impliquée dans l'instruction de ses enfants, qui se réjouit qu'à l'âge de 4 ans, Marc-Antoine soit déjà «savant jusqu'aux dents» (p. 65) ; son épouse Sophie, qui élève ses six enfants, parmi lesquels trois seront pensionnaires à Yverdon chez Pestalozzi (1) et trois (en partie les mêmes) entreront à l'École polytechnique ; sa fille Antoinette-Stéphanie, mère du futur ministre Édouard Lockroy, qui veut devenir institutrice parce que c'est «le seul état que la société veuille bien laisser aux femmes de notre condition qui n'ont point de génie» (p. 110). La pédagogie à échelle humaine qui s'exprime au travers de ces lettres donne un utile contrepoint aux écrits théoriques de Jullien. Elle inciterait aussi à reformuler le paradoxe jadis énoncé par Diderot : pour le bonheur de son prochain, vaut-il mieux avoir une pensée pédagogique confuse et faire entrer trois de ses fils à Polytechnique, ou l'avoir flamboyante, et en flanquer cinq aux Enfants trouvés ?

Pierre Caspard

CARREEL (Marie-France). – *Sophie Barat. Un projet éducatif pour aujourd'hui*. – Paris : Éditions Don Bosco, 2003. – 240 p.

Ce livre ne prétend pas proposer une étude historique ; l'auteur précise que «ce récit s'adresse... à toute personne, jeune et moins jeune, en quête de sens, d'humanisme et d'authenticité évangélique»

(1) Cf. *Lettres des enfants Jullien, 1812-1816, élèves chez Pestalozzi*, Yverdon-les-Bains, Éditions Centre de documentation et de recherches, 1985, 112 p.

(p. ix). Ainsi s'explique son organisation en deux parties : Le plan éducatif fondateur, suivi de l'Actualisation post-conciliaire du projet initial, où il est question de comprendre les évolutions récentes de l'œuvre éducative de la Société du Sacré-Cœur à travers un retour aux projets de fondation. Elle-même membre de la Société, Marie-France Carreel nous dit puiser dans la philosophie de l'éducation une approche critique, qui donne le ton de l'ouvrage.

La première partie est certainement celle qui intéressera le plus les historiens. Fondée en 1800 par Sophie Barat, la Société du Sacré-Cœur devient rapidement une congrégation internationale, reconnue pour l'éducation qu'elle propose aux filles des élites post-révolutionnaires. Habitée de longue date des archives de la Société, M.-F. Carreel identifie avec justesse l'importance du « Plan d'étude provisoire à l'usage de la Maison d'Amiens » (1804) dont l'esprit se retrouve dans les plans de 1810 et de 1820. Œuvre du jésuite Jean-Nicolas Loriquet, ce plan porte la trace des conceptions pédagogiques du *Ratio Studiorum* et propose pour les jeunes filles un véritable cycle d'études où l'admission dans une classe supérieure dépend de la compréhension des règles de grammaire. La présence en annexe du programme des exercices de 1805 donne un aperçu précieux du contenu des leçons ; si la religion, avec Bossuet, sert de cadre indispensable à cet enseignement, il est aussi question de géographie astronomique et même de rhétorique en classe supérieure. L'auteur parle souvent « d'ouverture à la modernité » en commentant l'évolution du projet éducatif qui cherche à développer le jugement de jeunes filles dans un souci de les rendre « aptes à bien communiquer » (p. 18). La comparaison avec d'autres ordres enseignants, comme les Ursulines, les Chanoinesses de Saint-Augustin et la compagnie de Notre-Dame de Jeanne de Lestonnac permet de voir les influences réciproques, mais la spécificité du Sacré-Cœur reste en fin de compte difficile à saisir.

L'analyse souffre en effet d'une organisation et d'une rhétorique particulièrement tortueuses, et le lecteur ne sait souvent pas de quelle source il est question, ni à quel moment le document a été écrit. On apprend, par exemple, que l'imbrication des visées sociales et spirituelles du projet initial aboutit à « un haut niveau de culture [qui] a pour but de former des démultiplicateurs, aptes à communiquer savoir et savoir-être » (p. 52). L'absence de sources bibliographiques en fin de volume complique la tâche de celui qui cherche à mieux cerner le contexte historique des documents. Car le parti pris de l'auteur de comprendre le présent à travers les textes fondateurs a tendance à gommer la spécificité du moment où apparaît le Sacré-Cœur et à masquer l'ori-

ginalité de son projet pédagogique. La biographie remarquable de la fondatrice par Phil Kilroy (1) constitue une lecture bien plus fiable pour comprendre le projet éducatif du Sacré-Cœur en son temps.

Rebecca Rogers

BOUYER (Christian). – *La grande aventure des écoles normales d'instituteurs*. – Paris : Le Cherche Midi, 2003. – 252 p.

Le titre de l'ouvrage exclut, d'emblée, la présentation des écoles normales de filles. C'est donc un panorama de l'histoire des écoles normales d'instituteurs qui est présenté, des origines à 1991, date de la généralisation des IUFM. L'idée de proposer une histoire générale des écoles normales est pertinente, d'autant plus que l'INRP est engagé, depuis plusieurs années, dans un travail de recherche collective sur la mémoire des écoles normales.

Les divisions de l'ouvrage s'inspirent très fortement des articulations du travail plus que trentenaire de Maurice Gontard (2). On retrouve donc des chapitres consacrés à l'Ancien Régime, à la grande école normale de l'an III, aux tentatives du Directoire et de l'Empire, aux tâtonnements de la Restauration, à l'œuvre de la monarchie de Juillet, aux écoles de la Seconde République, aux rapports entre Napoléon III et les instituteurs, etc. Au-delà de cette évocation traditionnelle, l'auteur n'oublie pas de traiter quelques aspects thématiques, telle la vie des écoles normales avant Jules Ferry ou encore le processus menant à leur disparition, avec des passages intéressants sur l'accès des couches aisées de la population au métier d'instituteur et le développement, dans les années 1960 et 1970 de l'insatisfaction, au sein d'un corps plus féminisé et socialement plus diversifié.

Pourtant, au fil de la lecture, grandit la conscience d'une occasion manquée. Dès l'introduction, la loi Guizot est l'objet d'un contresens. Contrairement à ce qui est affirmé, la loi du 28 juin 1833 (article 11) n'exige pas, de chaque département, la mise en place d'une école normale primaire. Jamais la première école normale de Moselle (1822-1832) n'a été installée à Hildengange (*sic*), mais au château d'Helfedange, sur le territoire de la commune de Guiglange (canton

(1) *Marie-Madeleine-Sophie Barat. Une vie*, Paris, Cerf, traduction de l'anglais, à paraître en 2004.

(2) *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*.

de Faulquemont). Pourquoi inventer un autre intitulé au concours des instituteurs, lancé par le ministre Gustave Rouland, en décembre 1860 ? Certaines références bibliographiques sont erronées, tel l'ouvrage de Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle* (1997), dont le titre est amputé et la date de publication inexacte. On pourrait multiplier les exemples d'erreurs ou d'approximations, auxquelles s'ajoutent d'autres lacunes. L'appareil critique, fort restreint, privilégie une historiographie déjà ancienne. Dans les notes de bas de page consacrées aux auteurs du xx^e siècle, celles reprenant Maurice Gontard représentent 30 %. Certes, on peut comprendre qu'un livre de vulgarisation dispense son auteur de dépouiller des masses d'archives ou de lire toute la bibliographie existante sur le sujet. En revanche, comment accepter que des livres importants, tel celui de Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries* (1996), ne soient pas cités et que les recherches de la dernière décennie soient ignorées ?

Avec ses erreurs et la reprise, pour l'essentiel, d'un état des connaissances ancien, cet ouvrage propose une histoire fort lacunaire des écoles normales.

Gilbert Nicolas

Les congrégations religieuses et la société française d'un siècle à l'autre. Actes du colloque des 17-18 octobre 2003, Maison de la Chimie – Paris. – Paris : Éditions Don Bosco, 2004. – 340 p.

L'histoire des congrégations religieuses est l'objet d'une attention renouvelée puisque ce colloque fait suite à celui de Paris, tenu en septembre 2001, sur « les associations et la loi de 1901 » et précède celui de Lyon, tenu en juin 2003, sur le thème « Autour de la loi du 1^{er} juillet 1901, les Congrégations hors la loi ? ». Organisé par la Conférence des Supérieurs Majeurs de France, ce colloque a réuni des historiens, des juristes, mais également des théologiens, des canonistes, des responsables de l'enseignement catholique ainsi que des membres de congrégations. Ils y interrogeaient le devenir des congrégations religieuses au lendemain des lois du 1^{er} juillet 1901 et 7 juillet 1904 et la place de celles-ci au sein de la société française du xx^e siècle. On y trouve des contributions éclairantes pour qui veut mieux saisir les tenants des lois anticongréganistes de 1901 et 1904 et en défaire l'imbroglio juridique. En revanche, sur les conséquences

de ces dernières, immédiates ou à plus long terme, sur les congrégations, leurs membres et leurs activités – notamment enseignantes – au *xx^e* siècle, le colloque apporte peu ou pas de réponses concrètes, témoignant ainsi de la rareté des recherches sur le sujet, qu’il s’agisse de l’exil des religieux et religieuses ou de leur sécularisation. De plus, l’aspect parfois hagiographique de certaines contributions n’aide pas à saisir la réalité congréganiste du *xx^e* siècle. La présente publication propose donc davantage un bilan des travaux déjà réalisés. De ce bilan, je n’évoquerai que les questions relatives aux activités enseignantes des congréganistes, dont le traitement est ici marginal.

Quatre parties, de taille inégale, composent l’ouvrage. La première, «Les congrégations et l’État», tente de comprendre comment la République a été amenée à voter les lois interdisant aux congrégations d’enseigner. Jean-Pierre Machelon replace «la question congréganiste dans l’histoire du droit français», qui de la Révolution à nos jours, porte la marque des comportements, tantôt hostiles, tantôt favorables, aux congrégations. Jacqueline Lalouette met en lumière l’arrière-plan des représentations anticléricales sur les congrégations. Sont reprochés aux congréganistes leurs vœux d’obéissance, de chasteté et de pauvreté. Car de ces vœux découlent des frustrations, qui entraînent à leur tour brutalité et sadisme envers les enfants dont ils ont la charge. La naissance de la légende des «rôtisseries congréganistes» (élèves punis mis sur le poêle allumé) à la fin des années 1870 est particulièrement révélatrice de la férocité des images véhiculées sur les congréganistes. Ces images largement fantasmées fondent alors l’interdiction générale d’enseigner qui leur est faite en 1904. Et l’auteur de souligner le caractère fonctionnaliste et quasi cynique des lois de 1901 et 1904 : si la République combat les congrégations comme groupements nuisibles au régime et à la Nation, elle montre moins d’empressement à interdire aux religieuses infirmières l’exercice de leur métier, tout comme elle conserve des sœurs enseignantes dans des écoles publiques au-delà de la Première Guerre mondiale. Les considérations pratiques (les sœurs sont nombreuses et moins rémunérées que les laïques) l’emportent là sur les motivations idéologiques.

La seconde partie, intitulée «Face à la proscription», s’attache à décrire les diverses attitudes des religieuses et religieux placés face au «délit de congrégation». Comme le souligne Jean-Marie Mayeur, les lois de 1901-1904 ne provoquent ni exil général ni disparition. Mais si les congrégations survivent aux lois, les conditions de cette survie, et ses conséquences sur la reconstitution d’un réseau d’écoles privées catholiques, demeurent encore mal connues. Si André Lanfrey insiste sur la situation difficile des frères sécularisés, souvent

en butte avec leurs supérieurs qui ne les soutiennent pas, comme avec les comités des écoles catholiques qui les avaient embauchés, on ne sait toujours rien des modalités concrètes de leur action dans la mise en place et le développement du nouvel enseignement libre au xx^e siècle. Ainsi, l'histoire de la place, sans doute essentielle, des frères et des sœurs sécularisés dans le nouvel enseignement libre qui se développe après 1904 reste à faire (1).

Les troisième et quatrième parties, qui envisagent l'histoire des congrégations au xx^e siècle n'apportent pas d'éclairage concret sur ce point précis. La contribution de Jacques Prévotat permet cependant de tisser la trame chronologique de la progressive «réintégration» des congrégations au xx^e siècle dans le système scolaire, de l'Union sacrée (suspension de l'application des lois anticongréganistes dès août 1914) à Vichy (lois du 3 septembre 1940 et 8 avril 1942 qui suppriment le «délit de congrégation»). Du colloque, l'historien de l'enseignement retiendra donc surtout la nécessité d'entreprendre une histoire des enseignants et enseignantes congréganistes du xx^e siècle et de leurs écoles.

Marianne Thivend

DUBREUCQ (Éric). – *Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim.* – Paris : Vrin, 2004. – 236 p.

Paru dans la collection «Philosophie de l'éducation», cet ouvrage se propose de recenser idées communes et points de divergence dans un corpus de textes sur l'éducation dus à des auteurs républicains de la période 1870-1918 (dont Marion, Buisson et Durkheim sont les têtes d'affiche mais qui ne se réduit pas à eux : d'autres auteurs, Pécaut, Steeg, etc., sont convoqués au gré des besoins). C'est ce corpus qui est baptisé «éducation républicaine», expression peu heureuse qui laisse trop facilement croire à l'identité des pratiques et des discours. Car, conformément à la vocation de la collection, on se situe ici entièrement dans la sphère de la théorie éducative – comme le montre la bibliographie, qui place curieusement parmi «les auteurs républicains et leurs contemporains» des noms tels que ceux d'Érasme, Locke, Pestalozzi ou Piaget ! L'objectif d'Éric Dubreucq

(1) L'ouvrage d'André Lanfrey : *Sécularisation, séparation et guerre scolaire. Les catholiques français et l'école (1901-1914)*, Le Cerf, 2003, peut d'ailleurs servir de point de départ.

est de mettre en évidence l'existence de deux générations différentes de « pédagogues » dans la période étudiée, celle de Marion et Buisson, puis celle de Durkheim : ce qui n'est pas une nouveauté historique bouleversante après les travaux de Patrick Dubois (1) et Jacqueline Gautherin (2).

La démonstration s'appuie sur l'analyse des textes des pédagogues en question. Leur discours diffère d'abord quant au statut de la pédagogie, à la fois « science » et « art » pour Marion, « théorie pratique » pour Durkheim : ce premier chapitre est l'occasion d'exposer le rôle de fondement scientifique attribué à la psychologie et aux « sciences morales » par la première génération de pédagogues républicains, puis la critique de ce rôle par Durkheim, au nom de la sociologie. Le chapitre suivant, consacré à « l'humanisme éducatif » de Buisson, met notamment en lumière l'individualisme sur lequel il repose et le spiritualisme qui l'anime, ainsi que le projet politique sur lequel il débouche (le solidarisme). Avec le troisième et dernier chapitre, on revient à Durkheim, à sa critique des idées de ses prédécesseurs et à ses propres vues en matière d'éducation, posées comme intimement liées à sa sociologie : rejetant les présupposés individualistes et l'optique « psychologisante » de Marion et Buisson, Durkheim voit cependant dans le « culte de la personne » une exigence contemporaine portée par « l'âme » de la société. Mais cette exigence entre en conflit avec le besoin humain d'attachement à un groupe, d'où une tension désormais structurelle dans les objectifs de l'éducation.

On ne peut que souscrire à de ces analyses. Force est cependant de constater les limites imposées par une méthode de travail qui ne se soucie pas plus de justifier la composition du corpus que de le situer socialement et historiquement. D'où des glissements qui peuvent être dangereux, comme le montre l'utilisation faite de certains textes de Bergson : quel que soit le degré de proximité qu'on se sente avec la philosophie de ce dernier, on doit bien dire que le procédé qui consiste à opposer les propos patriotards qu'il a tenus en 1914-1918 à un manuel de Jules Steeg écrit dans les années 1880 n'est pas honnête (pp. 181-194). On regrette, par ailleurs, l'absence de toute référence aux vues pédagogiques d'avant la III^e République, qui empêche de prendre la mesure exacte de l'apport républicain en ce domaine :

(1) Patrick Dubois : *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berne, Peter Lang, 2002.

(2) Jacqueline Gautherin : *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002, dont il est rendu compte *supra*, pp. 93-98.

autant que le rejet de la pédagogie autoritaire ou l'opprobre jeté sur les châtimens corporels, ce qui le caractérise est l'effort pour penser la dimension morale de l'éducation en dehors de toute référence à des dogmes religieux ; le fait est signalé çà et là, mais bien trop discrètement. Le souci de restituer les idées de l'époque dans leur logique propre achoppe ainsi sur le privilège accordé à la lettre des textes, comme si celle-ci était indépendante de leurs conditions d'élaboration et de diffusion.

Annie Bruter

Pierre de Coubertin. La réforme sociale par l'éducation et le sport. – Paris : *Les Études sociales*, n° 137, octobre 2003.

Doté de solides relations et de moyens matériels, Pierre de Coubertin, un jeune homme de bonne famille, dont la pensée s'est rattachée durant dix ans à l'école de Le Play, découvre par l'Angleterre, les États-Unis ensuite, l'influence que peut exercer l'éducation physique dans l'éducation de la jeunesse, au point d'aboutir chez celle-ci à une véritable transformation. Avec son vif attachement à la paix, il est ainsi conduit à concevoir et à faire connaître, en 1894, son désir de créer une unité internationale par l'instauration de Jeux olympiques.

Le numéro que voici, « diligenté », selon le préfacier J.-P. Rioux, par Patrick Clastres, comporte quatre ensembles. Le premier, dû au même P. Clastres, décrit la séparation progressive d'avec les leplayiens, suivie du « coup de poignard anonyme » : un article issu de ses anciens amis en 1896. C'est la rupture. Coubertin rejoint alors les républicains progressistes et réformateurs, les libéraux de l'enseignement secondaire, dont Jules Simon. P. Clastres et Nathalie Duval se livrent ensuite, appuyés sur une brève et peu instructive correspondance entre les deux directeurs, à une comparaison entre l'École de Normandie, fondée par Coubertin, et l'École des Roches, créée par Demolins avec des financements d'origine différente. Les pratiques n'y sont pas toutes les mêmes, le « patriotisme cocardier » qui anime la première ne se retrouve pas dans la seconde.

Fabrice Auger montre de son côté comment Coubertin voit la paix sociale dans les colonies : « disciplinarisation », « moralisation », « maniabilité ». Nicolas Bancel et P. Clastres publient dans ce domaine la correspondance échangée entre Lyautey et Coubertin.

Celle-ci ne peut, et de loin, former un ensemble complet, eu égard à la destruction partielle de leurs archives et à la difficulté d'examiner toutes les autres. Un tel document apporte pourtant des éléments de prix. Une différence de taille, tout d'abord, entre les premières années où chacun essaie d'exposer des pans au moins de sa doctrine. Le nombre des lettres de Lyautey est alors bien supérieur en quantité. Plus tard, ce nombre diminue, si l'on en ôte de courts billets d'amitié. Coubertin n'y est guère plus explicite, en dépit du nombre de ses mots à l'adresse de l'absent. L'ultime retour public de tous deux, après disgrâce et démissions, a lieu lors de l'Exposition coloniale (1931). Le désir qu'ils nourrissent de relations pacifiées entre colons et indigènes, sans aboutir à une «prétendue égalité» entre eux, conduit Coubertin à appliquer en ce domaine l'idée maîtresse de sa vie : les bienfaits de l'éducation physique pour les uns et les autres. S'ajoutent à l'ensemble deux chrono-biographies de Lyautey et Coubertin, et une communication de ce dernier, «L'éducation anglaise», faite à la Société d'économie sociale en 1887. Patrick Clastres y voit comme «un véritable programme d'éducation morale, sociale et politique».

Quarante années de correspondance entre Coubertin et Lyautey font d'autre part observer chez eux une réelle communauté de vues, fortifiée, on peut le supposer, par des rencontres assez fréquentes. Ils marquent l'un pour l'autre une fidélité, malgré quelques divergences d'appréciation vis-à-vis de la République, et font une solide rencontre, observent les auteurs, entre les étapes connues par leurs idées réformatrices et les «rythmes réformateurs de la République».

Françoise Mayeur

CAVANNA (François). – *Sur les murs de la classe*. – Paris : Éditions Hoëbeke, 2003. – 144 p.

«Il existe des gens qui s'attendrissent sur leurs souvenirs de classe. C'est qu'ils les confondent avec ceux de leur enfance et les font indûment participer de la même grâce». Le propos de Denis de Rougemont (1) vient irrésistiblement à l'esprit lorsqu'on referme ce

(1) *Les méfaits de l'instruction publique* (1929) in : *Trois pamphlets pédagogiques*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1984, p. 123.

livre. Car sur les murs de la classe, que voit-on ? Des planches didactiques, peu réjouissantes en elles-mêmes, sur tous les sujets : histoire ancienne et récente, géographie physique et économique, éducation civique, hygiène, vie quotidienne, etc. Conservées dans les fonds des musées de l'école de Saint-Brieuc, de Laval et de Chartres ou dans des collections privées, elles appartiennent à des séries de grande diffusion (Tableaux auxiliaires Delmas, cartes de Vidal-La-Blache...) et sont représentatives des matériels didactiques en usage dans les écoles de la III^e puis de la IV^e Républiques. Ainsi, cent cinquante de ces cartes, luxueusement reproduites en couleurs mais non commentées, offriront, d'une part, un intérêt documentaire certain aux historiens qui ne peuvent pas commodément se rendre dans les réserves des musées de l'école, et feront, d'autre part, remonter quelques souvenirs aux représentants des troisième et quatrième âges.

Parmi eux figure François Cavanna, qui s'est donc attendri sur ces cartes. Dans le style qu'on lui connaît, il nous propose des textes fins et drôles, censés exprimer le point de vue d'un écolier d'époque – c'est-à-dire, qui aurait persévéramment redoublé son CM2 de 1900 à 1960 – sur les différents enseignements alors reçus. Certains de ces textes sont joliment ciselés, et mériteraient d'être donnés en dictée à nos modernes écoliers ; Cavanna rejoindrait alors ces écrivains – Hugo, Loti, Daudet... – « qui sont devenus célèbres parce que leurs dictées sont très bonnes, avec des pièges dedans juste ce qu'il faut... » (p. 1). Reste qu'il aurait pu méditer lui-même sur cet aphorisme de Françoise Sagan : « La mémoire est aussi menteuse que l'imagination, et bien plus dangereuse, avec ses petits airs studieux »...

Pierre Caspard

ROGÉ (Monique). – *Qui, de l'œuf ou de la poule ? Leçons de choses*. – Trévargan : Musée de l'École rurale de Bretagne, 2003. – 47 p.

LAURENDON (Gilles), LAURENDON (Laurence). – *Au temps des leçons de choses*. – Paris : Calmann-Lévy, 2003. – 240 p.

La parution de ces deux ouvrages, qui visent un large public, atteste du renouveau de l'intérêt porté, au cours de ces dernières années, à l'histoire de l'enseignement primaire. Il s'agit plus particulièrement ici d'ouvrages traitant de la pédagogie dite de la « leçon de choses ». Le premier de ces ouvrages est un petit volume illustré, qui

nous présente un cheminement plaisant à travers les collections du Musée de l'École rurale de Trégarvan (Finistère). Ceci est l'occasion pour Monique Rogé, la directrice du musée, de tenter de rendre compte de ce qu'a pu constituer la « leçon de choses » à l'école primaire, des années 1880 aux années 1960. L'ouvrage est structuré en une dizaine de courts chapitres consacrés aux principes pédagogiques sous-tendant la leçon de choses, et à ses différentes modalités (musée scolaire, sorties de classe...). Chaque chapitre s'ouvre sur une introduction claire et historiquement circonscrite, étant donnée la vocation grand public de l'ouvrage. Suit une série de petits textes, légendant les très belles photographies de Vincent-Erlé Manuel. Ces photographies et leurs légendes nous présentent alors une série d'objets, d'images, ou de livres qui semblent comme autant d'incarnations matérielles des principes et des valeurs de la leçon de choses. Des paragraphes consacrés aux manuels scolaires s'y mêlent également, en livrant soit des citations brutes, soit de brefs résumés de tel ou tel point (comme la présentation du dromadaire par Paul Bert, dans un manuel de 1902, p. 12). Cet ouvrage se présente finalement comme une introduction brève mais agréable au thème de la leçon de choses. Une bibliographie, même sommaire, eût été la bienvenue pour ceux qui seraient désireux de prolonger cette lecture.

Le second ouvrage considéré ici est un fort volume (22 x 27,7 cm, 240 p.), richement illustré, qui nous propose lui aussi un retour sur ce qu'a constitué, pour les élèves et les maîtres de la III^e et de la IV^e Républiques, l'apprentissage par la leçon de choses. Structuré en trois grandes parties (« Découvrir », « Expérimenter », « Comprendre »), il s'ouvre sur une introduction qui place d'emblée le projet sur le terrain de la nostalgie, avec l'évocation de cette « école de la liberté » qu'a été, pour le co-auteur Gilles Laurendon, l'école des leçons de choses. L'ouvrage s'acquitte par la suite honnêtement d'une présentation de ses différents aspects (le jardin scolaire, la pédagogie par l'éveil des sens, etc.). L'iconographie est très soignée, même si l'on eût aimé des références plus précises, au lieu d'une simple mention des fonds photographiques ou patrimoniaux en fin d'ouvrage. Le même problème se pose d'ailleurs, et avec plus d'acuité encore, pour les citations, la plupart des textes mis entre guillemets ne renvoyant à aucune référence. L'ouvrage livre en revanche une bibliographie relativement étendue en fin de volume, pour plus de développement concernant l'histoire de l'enseignement primaire aux XIX^e et XX^e siècles. Dans cet ouvrage grand public, qui renvoie à l'intérêt contemporain pour les métiers ou les produits d'autrefois (à propos desquels les deux co-auteurs ont publié par ailleurs), la mise en

perspective historique reste limitée. Le projet s'apparente bien plus à une évocation usant de moyens littéraires et iconographiques qu'à une analyse du phénomène historique qu'a constitué la leçon de choses (celle-ci semble d'ailleurs considérée comme absolument invariante des années 1880 aux années 1950, ce qui paraît critiquable). Mais même en acceptant le « parti pris des choses » manifesté, après Francis Ponge, par les auteurs de l'ouvrage (p. 11), on peut regretter le manque de recul vis-à-vis des déclarations de principe de la littérature pédagogique. La leçon de choses apparaît alors comme un exercice idéal et libérateur, conjuguant sans défaut le plaisir de l'élève et un accès à la raison exempt de tout dogmatisme. Seuls l'exode rural et la fin de la « France d'autrefois » semblent avoir condamné, *in fine*, la leçon de choses. La question des valeurs morales véhiculées par cette pédagogie n'est pas abordée, le militarisme excepté (p. 183). L'ouvrage agacera les uns par ses accents pas-sistes, et touchera les autres par ses doux accents nostalgiques.

Fabien Locher

CLADE (Jean-Louis). – *École et instituteurs en Haute-Saône au temps de Jules Ferry*. – Saint-Gingolph : Cabédita, 2001. – 190 p. (Archives vivantes).

L'ouvrage appartient à une tétralogie régionale qui, sous la plume du même auteur, comprend ou comprendra également des monographies consacrées au Doubs (1), au Jura et au Territoire de Belfort. L'auteur justifie cette approche par le souci de se situer au plus près des réalités scolaires communales et de fait, on trouvera surtout évoqués, à partir de sources originales conservées aux Archives départementales, des éléments ou épisodes de l'histoire des deux écoles normales de Vesoul (pp. 21-100), et des écoles publiques ou congréganistes du département (pp. 101-184).

La période traitée va de 1880 à 1900, et donne matière à de courts chapitres abordant des aspects variés de la vie des écoles : problèmes et difficultés d'application locale des lois scolaires, figures d'instituteurs, de directeurs, de maires, pratiques enseignantes et travaux d'élèves, examens... Tous ces chapitres, précisément documentés et

(1) J.-L. Clade : *Mémoire des instituteurs dans le Doubs au temps de Jules Ferry*, Éditions Edi Loire, 1997.

clairement rédigés, ne débouchent pas sur une synthèse départementale, mais, dans de nombreux domaines, on y trouvera des exemples très concrets de la diversité avec laquelle s'est décliné localement le modèle de l'école républicaine.

Pierre Meyer

PROST (Antoine) (dir.). – *Jean Zay et la gauche du radicalisme*. – Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2003. – 250 p.

Aujourd'hui que le radicalisme est en passe de disparaître de l'échiquier politique français, il est particulièrement important de rappeler le rôle de premier plan qu'il a joué dans l'édification de la démocratie française. Le recueil d'articles publié sous la direction d'Antoine Prost, révoquant les images d'Épinal et les vulgates, fait apparaître le radicalisme de l'entre-deux-guerres sous un jour renouvelé. L'ouvrage se compose de trois parties. Il commence par l'étude des grandes figures du radicalisme de gauche d'avant 1918, Camille Pelletan, Ferdinand Buisson et Louis Malvy. L'hégémonie du Parti radical à la Belle Époque fait parfois oublier que ces hommes unissent aussi leurs forces derrière une « République en bataille ».

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée au rôle des Jeunes-Turcs (Jacques Kayser, Pierre Cot, Mendès-France, Jean Zay) dans l'entre-deux-guerres. Ces figures de proue réclament une réforme autoritaire du gouvernement et de l'administration, ainsi que l'élargissement du Conseil national économique. On a coutume de présenter ces jeunes députés comme des rénovateurs audacieux apportant un sang neuf à un parti en voie de droitisation; mais les vieux républicains du parti sont effarouchés par ce qui leur semble une approbation du programme fasciste. Jean Zay lui-même reste un ardent défenseur du Parlement, dans la grande tradition radicale.

La troisième partie de l'ouvrage met en lumière la figure de Jean Zay. Député radical d'Orléans en 1932, ministre de l'Éducation nationale du Front populaire (jusqu'au mois de septembre 1939), inspiateur de la Résistance du fond de sa prison de Riom, assassiné par les miliciens en juin 1944 à la veille de son quarantième anniversaire, Jean Zay est selon Antoine Prost la « figure emblématique d'une gauche authentique ». De fait, le jeune député semble beaucoup plus à gauche que son parti. Auteur d'un texte intitulé « Le Drapeau »,

publié après le 6 février 1934 et violemment antipatriotique, il appartient à cette génération 1905 décrite par Jean-François Sirinelli comme fondamentalement pacifiste : pour lui, la guerre est « le Monstre ». Devenu ministre de l'Éducation nationale, il promeut en 1938 des instructions qui traduisent un projet pédagogique global, cohérent et humaniste, notamment parce qu'il vise à la fois les lycées et le cycle primaire supérieur et parce qu'il fait appel à l'initiative des enfants. On peut établir un parallélisme entre le parcours de Zay et celui de Mendès-France : membres du courant Jeune-Turc, élus députés en 1932, partisans du Front populaire, fermes à l'encontre des dictatures, les deux hommes incarnent le radicalisme de gauche de 1928 à 1944. Dans les années 1950, le mendésisme reste fidèle au radicalisme de gauche qui s'est épanoui dans l'entre-deux-guerres.

Deux thèmes structurent cet ouvrage dont les riches contributions balaient les deux tiers du xx^e siècle. Au sein du Parti radical, la pensée de Zay et de ses amis redonne vitalité au clivage gauche-droite : « pas de compromission à droite » et « pas d'ennemi à gauche », prônent-ils avec flamme. Ce combat fissure l'image d'un Parti radical souvent décrit comme un parti du centre, déchiré de rivalités et assoupi idéologiquement. En deuxième lieu, Jean Zay allie, face à la menace hitlérienne, pacifisme et attachement à la SDN. Sur les questions internationales, sa position est là encore de gauche : pour lui, paix et démocratie vont de pair, car les peuples ne peuvent désirer la guerre.

Jean Zay et la gauche du radicalisme révèle toute la vitalité intellectuelle qui règne au sein du Parti radical. Ses quinze chapitres permettent de revisiter une époque où le débat politique était tout autant affaire de rhétorique et de passion que de philosophie et de lutte d'idées.

Ivan Jablonka

FRAISSE (Emmanuel), HOUDART-MEROT (Violaine) (coord.). – *Les enseignants et la littérature : la transmission en question.* / *Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise.* – Créteil : Éd. SCEREN/CRDP, 2004. – 288 p.

Prenant acte de la crise que traversent aujourd'hui les études littéraires, l'équipe « Lieux de littérature » du Centre de recherche « Texte/Histoire » de l'Université de Cergy-Pontoise examine ici la

notion de transmission de la littérature et s'efforce de cerner sa signification et sa pertinence pour l'enseignement littéraire, de la maternelle à l'université.

Le premier chapitre est consacré aux tentatives de définition et aux mises en perspective. Trois questions importantes sont ainsi abordées sous un angle historique : les divergences et convergences entre le modèle de lecture défendu par les enseignants et celui qui est défendu par les bibliothécaires, le poids des concours de recrutement dans la conception des enseignements littéraires à l'université et la place de la littérature dans les filières non-littéraires. Ces éclairages historiques sont complétés par deux tableaux de l'enseignement littéraire en Italie et en Grande-Bretagne. Enfin, une contribution consacrée à Gustave Lanson montre la pertinence dans le débat contemporain de certaines analyses et propositions faites à l'aube du xx^e siècle par ce fervent partisan de la réforme de l'enseignement du français. Le deuxième chapitre met l'accent sur les enseignants et sur leur rôle de « transmetteurs de littérature », non seulement dans la classe, mais aussi, pour certains, dans leur travail de traducteurs, dans leurs échanges avec les écrivains ou dans leur activité poétique. Le troisième chapitre examine différents lieux de transmission de la littérature à travers des études de cas spécifiques : la lecture à l'école et au collège, la transmission littéraire en khâgne, la démarche suivie dans les sections « arts du spectacle », l'évocation en classe de la torture par le biais du témoignage et de l'œuvre littéraire, la place de la littérature allemande dans les études germaniques et la transmission des œuvres poétiques.

Les contributions réunies dans cet ouvrage sont donc de natures et d'ambitions très diverses, allant du témoignage à la synthèse historique, en passant par l'analyse d'entretiens, l'étude des textes officiels et la réflexion théorique. Cette variété de points de vue et de méthodes a le mérite de mettre en lumière l'inévitable complexité de la transmission littéraire, liée, en définitive, à la complexité de la chose littéraire elle-même. L'observation des pratiques, en rupture avec les discours de déploration, débouche ici sur des propositions concrètes pour mettre un terme à la crise des études littéraires.

Clémence Cardon-Quint

LERCH (Dominique). – *L'enseignant et les risques de son métier. Un siècle d'histoire associative. L'Autonome de Solidarité 1903-2003*. – Paris : SUDEL, Édition F.A.S., 2003. – 287 p.

Les enseignants sont, dès leur formation initiale, sensibilisés aux risques de leur future fonction. Mais la connaissance des droits, devoirs et limites juridiques de celle-ci ne les protège pas définitivement de situations qui peuvent s'avérer aussi imprévues que dramatiques et qui sont inhérentes à tout « métier de l'humain ». Dominique Lerch nous remémore quelques épisodes douloureux de la vie quotidienne des enseignants qui nous rappellent que, quel que soit sa vigilance et son professionnalisme, nul n'est à l'abri du drame ou de la calomnie. Les risques d'accidents en situation scolaire ainsi que la mise en accusation éventuelle de l'enseignant sont bien connus et c'est en partie pour cette raison qu'un grand nombre de professionnels de l'Éducation nationale éprouvent et expriment le besoin d'être à la fois entendus et soutenus par un organisme compétent et reconnu tel que celui dont cet ouvrage rend compte. Pour une majorité d'enseignants, l'inscription à l'Autonome de Solidarité est un geste naturel et systématique à l'occasion de toute nouvelle rentrée scolaire.

Ce que l'on ne soupçonne pas – et que l'auteur nous retrace avec force détails et précisions – c'est le long processus qui a permis une stabilisation au niveau national. Le dépassement des conflits d'intérêts et de personnes ayant permis l'unification et la régulation de l'association, celle-ci s'est vu attribuer une reconnaissance officielle : en 2000 par le ministère de la Justice et en 2001 par le ministère de l'Éducation nationale. Le minutieux travail de l'historien nous fait approcher la réalité des courants qui ont traversé les regroupements départementaux, les querelles ou au contraire les fraternisations de leurs différents représentants ainsi que les orientations politiques, sociales et professionnelles qui ont sous-tendu leurs prises de positions. L'objectif prioritaire a toujours été d'être au plus près des acteurs et des réalités de terrain pour assurer une prise en charge la plus équitable possible. L'histoire de l'association devenue nationale est étroitement rattachée à celle de ses pères fondateurs, et plus particulièrement Louis Campan, dont l'activité militante et passionnée nous est relatée et illustrée par de nombreux documents d'archives. Au-delà du souci d'information et d'explication, ce travail de recherche rend hommage à une organisation devenue quasiment incontournable dans le monde enseignant mais en grande partie méconnue par ses principaux utilisateurs et par le grand public.

Nathalie Barq

SILVA TRIVIÑOS (Augusto Nibaldo), MACUGLIA OYARZABAL (Graziela), ORTH (Miguel Alfredo), DE SOUZA GUTIÉRREZ (Suzana) (coord). – *História e Formação de Professores no Mercosul/cone Sul*. – Porto Alegre : UFRGS editoria, 2004. – 215 p.

Un séminaire annuel organisé depuis 1991 à Porto Alegre réunit des chercheurs du Chili, d'Uruguay, du Paraguay, d'Argentine et du Brésil. La publication collective qui en est issue donne, sur l'histoire de la formation des enseignants (principalement à travers la législation et les visées politiques) une première idée des politiques nationales du xx^e siècle, au gré des conjonctures politiques. Deux études de cas brésiliennes sur les États de Santa Catarina et le Rio Grande do Sul permettent de lier global et local. M. H. Camara Bastos confronte ainsi les paramètres nationaux et l'image du professeur donnée dans la *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* en 1939-1942 et 1951-1992. Un deuxième groupe de travail s'intéresse à l'entrée récente des enseignants dans la recherche : on attend donc d'autres publications. La bibliographie sera un outil pour connaître le cadre théorique, les sources et la méthode de travail de chercheurs soucieux de perspectives comparatistes pour l'Amérique du Sud.

Anne-Marie Chartier

VIGIDAL MORAES (Carmen Sylvia), FALIVENE ALVES (Júlia) (dir.). – *Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo : Inventário de Fontes Documentais*. – São Paulo : Centro Paula Souza, Governo do Estado de São Paulo, 2002. – 197 p.

VIGIDAL MORAES (Carmen Sylvia), FALIVENE ALVES (Júlia) (dir.). – *Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo : uma História em Imagens (álbum fotográfico)*. – São Paulo : Centro Paula Souza, Governo do Estado de São Paulo, 2002. – 240 p.

Voici deux publications complémentaires qui témoignent du dynamisme du Centre de Mémoire de l'éducation implanté dans la Faculté d'éducation de l'Université de São Paulo. L'inventaire des archives de sept écoles techniques a été réalisé de façon conjointe par des chercheurs de l'U.S.P. et des professeurs de ces écoles. Il s'agissait de mobiliser sur leur propre histoire des institutions anciennes, fondées à partir de 1910 ou dans les années 1930 (écoles de travail

manuel, écoles d'agriculture, de couture, de dessin, etc.) en initiant les élèves actuels à l'élaboration d'un fonds documentaire. Ainsi, des sources précieuses, désormais connues, publiées et mises en valeur, ne seraient plus vouées à l'oubli ou promises à une disparition prochaine, façon de contribuer à construire une « conscience citoyenne » et patrimoniale, comme le rappellent Diana Gonçalves Vidal et Iomar Barbosa Zaia, les infatigables animatrices du Centre de Mémoire. Ce choix pédagogique n'a pu concerner que les écoles prêtes à s'investir dans une démarche demandant du temps et de l'énergie, mais l'échantillon est suffisamment ouvert pour qu'on ait une idée de l'éventail d'un monde scolaire souvent ignoré ou considéré comme de seconde zone. Pour chaque école, nous sont donc proposés une brève notice et la liste des archives conservées : fonds manuscrits ou imprimés (listes des diplômés, actes des examens, bulletins de notes), bibliothèque (repérage de livres devenus rares, comme des guides de commerce, de voyages, des manuels techniques anciens), fonds administratif, archives « muséologiques » (objets issus de travaux d'élèves, outils, machines) et enfin, archives photographiques. C'est de ce fonds d'images qu'est issu l'album, assorti d'une présentation sur le traitement de la photographie comme document historique, de notices monographiques et d'une bibliographie qui en fera un instrument de travail et pas seulement un superbe piège à nostalgie.

Anne-Marie Chartier

LAUFER (Jacqueline), MARRY (Catherine), MARUANI (Margaret). – *Le Travail du genre : Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*. – Paris : La Découverte, 2003. – 368 p.

Ce volume est le fruit d'un colloque organisé en 2002 par le groupement de recherche MAGE (Marché du travail et genre). L'objectif était d'observer l'émergence d'analyses sexuées dans le monde du travail, et cela à partir de différents points de vue disciplinaires : ceux de l'histoire, de la sociologie, des sciences économiques, de la statistique et de la démographie, enfin, du droit et des sciences politiques. Pour les lecteurs d'*Histoire de l'éducation*, l'intérêt du volume est double. Il témoigne de l'essor de recherches sur les femmes et le genre et des « vertus heuristiques d'une lecture sexuée du monde social » (9) ; par ailleurs, plusieurs articles de chercheurs en sociologie de l'éducation évoquent spécifiquement le domaine de l'éduca-

tion. Celui-ci est abordé comme un des facteurs clés à prendre en compte pour comprendre le genre du travail de nos jours.

Les auteurs relatent l'émergence des approches sexuées dans l'étude du système scolaire pour montrer ensuite comment l'approche du genre change notre compréhension. Pour Roger Establet et Marlaine Cacouault-Bitaud, traitant de la France, les approches sexuées sont fort récentes par rapport à la sociologie du travail ; il faut attendre les années 1990 avec les livres de Marie Duru-Bellat, *L'École des filles* (1990) et Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles!* (1992) pour que les chercheurs s'intéressent au paradoxe de la meilleure réussite scolaire des filles et de leur orientation vers des filières les moins «rentables». Malgré de telles études et les recherches de M. Cacouault-Bitaud, l'article qu'elle consacre au sexe des enseignants montre que cette question peut ne susciter aucun questionnement dans les travaux les plus récents, en dépit de la féminisation importante des métiers de l'enseignement. R. Establet se penche sur ceux qui ont suivi cette voie de recherche et distingue trois interprétations sociologiques sur la réussite des filles à l'école, suivant l'analyse de Catherine Marry. Dans les trois cas, il montre qu'il faut sortir de l'école pour la comprendre. Et c'est encore mieux quand on la compare à d'autres systèmes scolaires, comme le propose Juliana Jacobi dans un article très informatif sur l'état des recherches sur le genre dans les sciences de l'éducation en Allemagne. À travers une étude du *Zeitschrift für Pädagogik* et les rapports du groupe de travail du Max Planck Institut depuis 1979-1980, elle brosse un panorama de la recherche en Allemagne ; celle-ci est bien différente de celle qui se développe outre-Rhin, elle focalise notamment son attention sur la question de la mixité dans la réussite différentielle des sexes. Pourtant, elle conclut, comme la majorité des auteurs du volume, que les recherches féministes et celles plus «classiques», ici en sociologie de l'éducation, se croisent assez peu. La reconnaissance du domaine de recherche est encore loin d'avoir obtenu la reconnaissance de l'institution, notamment en Allemagne où les femmes participent bien moins qu'ailleurs en Europe à l'enseignement supérieur et secondaire.

Rebecca Rogers

QUEYNNNEC (Jacques). – *Frère Didier-Jacques Piveteau : de l'éducation à la formation*. – Paris : Éditions Don Bosco, 2004. – 302 p.

À l'instar de la vie de Jacques Piveteau (en religion Frère Didier), cet ouvrage comprend trois parties, consacrées respectivement à ses conceptions de la foi et de la formation des catéchistes, aux objectifs d'une transformation de l'école, et à ses conceptions de la formation permanente en entreprise.

On y découvre un pédagogue novateur qui, dans les années 1960 et 1970, s'investit dans le mouvement de réforme de l'enseignement du catéchisme, pour lequel il prône le travail de groupe, le travail personnel de recherche, la pédagogie différenciée, et le renouvellement de la formation des animateurs en catéchèse. À la même époque, les mutations de l'école l'amènent à penser que cette institution doit « se réformer, évoluer tant dans ses structures et ses programmes que dans ses méthodes » (p. 105). J. Piveteau milite en faveur des méthodes actives et de l'instauration de relations différentes entre enseignants et élèves. Dans la mouvance d'Illich, il réfléchit à des alternatives éducatives, au moyen de « déscolariser la société » en supprimant le système scolaire et en inventant d'autres lieux et d'autres temps d'éducation. À partir de 1973, devenu formateur en entreprise, il contribue à l'introduction en France du management situationnel et du management par objectifs. Il veut développer « des styles de management responsabilisants » et aider les cadres à améliorer les relations professionnelles vers des rapports plus justes et plus efficaces.

C'est le principal mérite de ce livre : nous permettre de faire ainsi connaissance avec les idées de J. Piveteau. Pourtant, le parti pris méthodologique de s'en tenir à ses écrits conduit l'auteur à ne pas prendre en compte « l'essentiel de l'œuvre de Piveteau [qui] tient dans son action d'animateur et de formateur », comme l'explique D. Hameline (p. 278) en faisant part de ses réserves dans la postface. On peut également regretter que l'auteur ne situe que très peu J. Piveteau dans l'histoire des idées pédagogiques et n'explique pas réellement en quoi sa pensée a été singulière, alors que dans l'effervescence des années 1970, bien des hommes et des femmes ont adopté des positions très proches des siennes.

Cet ouvrage est complété par des repères biographiques et une liste des livres de J. Piveteau.

Marie-Laure Viaud

François de Dainville, pionnier de l'histoire de la cartographie et de l'éducation. / Textes réunis par Catherine Bousquet-Bressolier. – Paris: École nationale des Chartes, 2004. – 332 p. (Études et rencontres de l'École des Chartes).

Trop peu connus en dehors du monde des spécialistes, les travaux de François de Dainville ont joué un rôle essentiel dans le renouvellement de problématique qu'a connu l'histoire de l'éducation depuis la Deuxième Guerre mondiale. C'est ce qui fait l'intérêt des trois articles, écrits par Dominique Julia, Marie-Madeleine Compère et Michel Herman, que ce volume consacre à son œuvre en ce domaine (1). Ces trois articles se recoupant, il a paru préférable d'en donner un compte rendu synthétique plutôt que de les analyser tour à tour: la trajectoire scientifique qu'ils décrivent résume, d'une certaine manière, le passage d'une historiographie de type «littéraire» (car essentiellement fondée sur les sources narratives), et tributaire d'une problématique liée aux clivages politico-religieux hérités du XIX^e siècle, à une historiographie plus quantitative, utilisant des sources plus variées, et surtout s'efforçant de répondre à un questionnaire renouvelé.

Parti d'une étude du rôle de la Compagnie de Jésus dans «l'éducation de la société française» à l'époque moderne, d'accent clairement apologétique, voire anti-révolutionnaire (en tout cas anti-bourgeois), qui a fait l'objet d'une thèse soutenue à Montpellier en 1940 et dont deux parties ont été publiées la même année, le Père de Dainville renonce en effet après la guerre à livrer à l'impression les pages restées inédites de son travail: il a abandonné son projet initial. Ses travaux d'après-guerre verront ses intérêts d'historien de l'éducation se tourner vers de nouveaux objets: recrutement et fréquentation scolaires, livres utilisés par les élèves, enseignement de diverses disciplines, etc. Parallèlement, le registre des sources qu'il utilise s'étend et comprend de plus en plus de sources manuscrites, au détriment des sources imprimées, qu'il délaisse parfois: M. Herman montre qu'il cesse d'utiliser certains textes apologétiques.

Les raisons de cette inflexion apparaissent en pointillé. M. Herman note que François de Dainville a fait une partie de ses études de théologie, pendant la guerre, à Lyon, où s'élaborait au sein de la Compagnie de Jésus une approche théologique nouvelle, mais

(1) Ces articles occupent les pp. 39-79 et 101-119. Les autres articles portent sur la vie et le travail d'historien de la cartographie du Père de Dainville, ou sont des contributions originales présentées en hommage à l'historien disparu.

les données manquent, semble-t-il, pour en dire davantage. D. Julia évoque, pour sa part, la position de François de Dainville dans la revue *Études* à partir de 1945, qui le mettra en contact direct avec les milieux de la recherche, au dedans ou au dehors de la Compagnie. Le Père de Dainville importera ainsi en histoire de l'éducation les questionnements de domaines renouvelés par les sciences sociales, tels que la sociologie religieuse ou la démographie historique, et saura trouver des sources pour commencer à y répondre : cours manuscrits, catalogues d'élèves, livres de compte, etc. Surtout, il inaugure une nouvelle manière de traiter ces sources, en les contextualisant et en les mettant en série : il fait ainsi « entrer l'histoire de l'éducation dans le giron de l'histoire qui est écrite au même moment par les historiens de métier et la rend acceptable par les instances scientifiques officielles » (p. 74). Son rôle d'initiateur se voit ainsi reconnu, même si des travaux ultérieurs ont critiqué ou rectifié ses vues sur tel ou tel point de détail : les voies dans lesquelles marchent aujourd'hui les historiens de l'éducation, c'est en grande partie François de Dainville qui les a frayées.

Annie Bruter

RÉSUMÉS - SUMMARIES - ZUSAMMENFASSUNGEN - RESUMENES

Jean-Michel CHAPOULIE : L'organisation de l'enseignement primaire, 1850-1880

Comment a été élaborée l'organisation pédagogique des écoles primaires qui est mise en place en France après 1880 ? L'article examine la politique de l'administration supérieure et les tentatives locales de la période 1850-1865. Le débat autour des modes mutuel et simultané éteint, se dessine progressivement une sorte de consensus en faveur d'une organisation pédagogique qui emprunte ses principaux éléments au système lasallien. L'action de Gréard à Paris, peu originale, s'inscrit dans les évolutions en cours depuis 1850. Après 1880, la nouvelle organisation fait preuve d'une efficacité partielle si on la mesure à la proportion d'élèves qui se présentent au certificat d'études.

Jean-Michel CHAPOULIE : The organisation of primary education, 1850-1880

How did the pedagogical organisation of French primary schools develop into the model initiated in 1880? This article examines the policy of the higher administration and local initiatives from 1850 to 1865. Once the debate over peer and simultaneous teaching was over, there progressively emerged a consensus in favour of organising teaching around the principal elements of the Lasallian system. The hardly original work of Gréard in Paris is in line with the changes taking place since 1850. After 1880 the new organisation proved to be partially effective, if we use as a yardstick the proportion of pupils sitting the school certificate.

Jean-Michel CHAPOULIE : Zum Aufbau des Grundschulwesens, 1850-1880

Wie wurde der nach 1880 in Frankreich eingeführte Aufbau des Grundschulwesens erdacht? Der Beitrag untersucht die Politik der Schulbehörden und die lokalen Entwicklungen von 1850 bis 1865. Als die Debatte um die Simultan- und Monitorialunterrichtstypen verschwand, erschien allmählich eine Konsensorganisation des Schulwesens, deren Hauptansätze auf dem Schulsystem von Lasalle beruhen. Die wenig erneuernde Aktion von Gréard in Paris fügte sich in die seit 1850 eingeführte Entwicklung ein. Nach 1880 erweist sich die neue Grundschulorganisation als teilweise wirksam, mindestens wenn sie nach der zunehmenden Zahl der Kandidaten für das Abschlußzeugnis der Grundschule (certificat d'études primaires) bewertet wird.

Jean Michel CHAPOULIE : La organización de la primera enseñanza, 1850-1880

¿Cómo se elaboró la organización pedagógica de las escuelas de primera enseñanza que se coloca en Francia después de 1880? El artículo examina la política de la administración superior y los intentos locales del período 1850-1865. Aplacado el debate en torno a los modos mutuo y simultáneo, se va diseñando una especie de consenso en favor de una organización pedagógica cuyos principales elementos se inspiran del sistema de Lasalle. La acción de Gréard en Paris, poco original, se inscribe en las evoluciones en curso desde 1850. Después de 1880, la nueva organización demuestra una

eficacia parcial si se tiene en cuenta la proporción de alumnos que acuden a examinarse para sacar el diploma de estudios primarios.



Delphine MERCIER: Les inspecteurs primaires et l'enseignement de la morale sous la III^e République

L'enseignement de la morale constitue un enjeu majeur de la politique scolaire de la Troisième République. Entre continuité et rupture, ses contenus d'enseignement sont relus à l'aune des nouveaux objectifs éducatifs. Les inspecteurs primaires, rouages de l'Instruction publique, s'imposent comme des acteurs de la formation morale voulue par la République. Ils dressent le bilan des résultats obtenus et témoignent de l'évolution des pratiques de classe. Très tôt, ils font de la réflexion pédagogique sur le choix des méthodes et outils d'enseignement la condition de la réussite du nouvel enseignement moral.

Delphine MERCIER: Primary school inspectors and the teaching of morals under the French Third Republic

The teaching of moral values was a major aim of the educational policy of the Third Republic. At the crossroads of continuity and change, these subjects were reviewed in the light of new educational objectives. The primary school inspectors, instruments of the Ministry of Public Instruction, took the lead in the training in morals that the Republic had decided. They evaluated the results obtained and chronicled the evolution of classroom practice. Early on, they advocated that pedagogical reflection on the choice of teaching methods and tools was the key to the success of the new teaching of morals.

Delphine MERCIER: Grundschulinspektoren und Moralunterricht unter der 3. Republik

Der Moralunterricht gehört zu den Hauptansätzen der Schulpolitik unter der 3. Republik in Frankreich. Zwischen Kontinuität und Abbruch werden die Unterrichtsinhalte nach neuen Unterrichtszielen in Betracht gezogen und beurteilt. Die Grundschulinspektoren, als Hauptchauspieler im Bildungswesen, bekommen die entscheidende Rolle, für die von der Republik geforderte moralische Ausbildung zu sorgen. Sie ziehen eine Bilanz über ihre Ergebnisse und zeugen von der Entwicklung der Unterrichtspraxis. Sie betonen dabei sehr frühzeitig die Notwendigkeit wohlüberlegeter Unterrichtsmethoden und Lehrmaterialien als Erfolgsbedingungen des neuen Moralunterrichts.

Delphine MERCIER: Los inspectores de la enseñanza primaria y la enseñanza de la moral bajo la Tercera República

La enseñanza de la moral es una puesta esencial de la política escolar de la Tercera República. Entre continuidad y ruptura, se repasan los contenidos de la enseñanza según los nuevos objetivos educativos. Los inspectores de la enseñanza primaria, mecanismos de la instrucción pública, se imponen como actores de la formación moral deseada por la República. Hacen el balance de los resultados obtenidos y dan fe de la evolución de las prácticas en clase. Rapidamente, imponen la reflexión pedagógica sobre la elección de los métodos y herramientas de enseñanza, como condición del éxito de la nueva enseñanza moral.

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

| Abonnement | Tarif valable jusqu'au 31/07/2005 |
|--------------------|--------------------------------------|
| France (TVA 2,1 %) | 32,00 euros ttc |
| DOM | 31,69 euros |
| Guyane, TOM | 31,34 euros |
| Étranger | 38,00 euros |

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• **Toute souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur de recettes de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement à adresser à
INRP - Publications - Abonnements
19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 LYON cedex 07
☎ 04 72 76 61 66 ou 61 63
Télécopie : 04 72 76 61 68
Mél : abonn@inrp.fr

RAPPEL : Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.

TARIFS au NUMÉRO

| Le numéro (TVA 5,5 %) | Tarif valable jusqu'au 31/07/2005 |
|-----------------------|--------------------------------------|
| - simple | 10,00 euros TTC |
| - spécial | 16,00 euros TTC |
| - double | 16,00 euros TTC |

Bon de commande - Histoire de l'éducation

Nom et prénom ; établissement ou organisme

Adresse

Code postal et localité

Adresse de facturation (si elle est différente de la précédente)

Nom et prénom ; établissement ou organisme

Adresse

Code postal et localité

| Numéro | Quantité | Tarif |
|-----------------------------|----------|-------|
| | | |
| Total de la commande | | |

Date

Signature

• **Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur de recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux** (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bon de commande à adresser à
INRP - Publications - Vente à distance
 19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 LYON cedex 07
 ☎ 04 72 76 61 64 ou 61 65 - Télécopie : 04 72 76 61 68
 Mél : pubvad@inrp.fr