

18 JAN. 1990

1

N°48 Cent.  
MAI 1989

P 5359  
AD ADUT

# Les enfants de la Patrie

éducation et enseignement  
sous la Révolution française

sous la direction de Dominique JULIA



numéro spécial de la revue Histoire de l'Éducation

*institut national de recherche pédagogique*

des réunions ici visent  
à évaluer l'impact de la décennie  
passée dans le dispositif  
d'instruction publique.  
Les participants s'interrogent sur le rapport  
qui peut être établi entre le niveau  
de la mobilisation culturelle révolutionnaire  
et les disparités régionales révélées  
par d'autres indicateurs culturels.  
On aborde également la novation des contenus  
des programmes et des pédagogies dans les écoles  
par la Convention: la difficile genèse  
collective de l'Ecole polytechnique, la concue  
de modèles hétérogènes, la transmission  
des savoirs et des techniques, les mathématiques  
et la physique, la chimie, la médecine  
et la réformation des sciences; les  
nouvelles Ecoles normales, les Ecoles  
supérieures de commerce, les Ecoles  
de médecine, les Ecoles de droit, les  
Ecoles de langues, les Ecoles de sciences  
qui se creusent, les Ecoles de sciences  
naturelles et les Ecoles de sciences  
humaines où il est difficile de "poser"  
des disciplines et des programmes  
dans l'enseignement secondaire,  
les efforts de la période révolutionnaire  
pour nourrir encore la réflexion.

## EDUCATION

pour  
la formation de l'I.N.R.P.

du C.N.R.S.

Pierre Caspard

Wageningen, Willem Frijhoff,  
Christiane Mayeur, Jacques Verger

Europe Caspard-Karydis

novembre, mai  
(double)

éducation  
et pédagogie

EX 05

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

*mai*

*1989*

*n° 42*

**INE**

*égalité liberté fraternité*

*vive la république*

*démocratique*

*une et indivisible*

*vive la représentation*

*nationale*

*institut national de recherche pédagogique*

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

le Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.

Laboratoire associé au C.N.R.S.  
U.R.A. 1397

Secrétaire de la rédaction : **Pierre Caspard**

Comité de rédaction : **Serge Chassagne, Willem Frijhoff,  
Dominique Julia, Jean-Noël Luc, Françoise Mayeur, Jacques Verger**

Assistante de la rédaction : **Pénélope Caspard-Karydis**

La revue paraît en janvier, mai  
et septembre (numéro double)

*Service d'histoire de l'éducation  
Institut national de recherche pédagogique  
29, rue d'Ulm  
75230 PARIS CEDEX 05*



# **LES ENFANTS DE LA PATRIE**

**Éducation et Enseignement  
sous la Révolution française**



## ***SOMMAIRE***

---

**N° 42 — mai 1989**

Dominique JULIA : Commémoration et histoire : aux origines de l'Instruction publique .....	5
Bruno BELHOSTE : Les origines de l'École polytechnique. Des anciennes écoles d'ingénieurs à l'École centrale des Travaux publics .....	13
Jean DHOMBRES : Enseignement moderne ou enseignement révolutionnaire des sciences ? .....	55
Laurence BROCKLISS : L'Enseignement médical et la Révolution : essai de réévaluation .....	79
Hans-Christian HARTEN : Mobilisation culturelle et disparités régionales : école, alphabétisation et processus culturel pendant la Révolution .....	111
Marie-Madeleine COMPÈRE : La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes .....	139

---

**Comptes rendus**


---

**État, politiques et idéologies éducatives**

W. NEUGEBAUER: <i>Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen</i> (J.L. Le Cam); M. BERNARD: <i>Généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours</i> (M. Crubellier); M. BOUILLE: <i>L'École, histoire d'une utopie?</i> (M. Crubellier); P. OGNIER: <i>L'École républicaine française et ses miroirs</i> (P. Caspard); J.M. GAILLARD: <i>Jules Ferry</i> (M. Crubellier); J. ZAY: <i>Souvenirs et solitude</i> (J.C. Pompougnac); B. TOULEMONDE: <i>Petite histoire d'un grand ministère: l'Éducation nationale</i> (G. Caplat) .....	183
---	-----

Illustration de la couverture : *Essais d'écriture d'élèves de l'École de Mars*.  
 Photo : Bibliothèque nationale.

Directeur de la Publication : F. Dugast

Photocomposition : Nicole Pellioux Magerman

## **COMMÉMORATION ET HISTOIRE : AUX ORIGINES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE**

*par Dominique JULIA*

La corporation des historiens fonctionne — ce n'est un secret pour personne — à la commémoration. Pour des raisons qui ne sont pas seulement financières — mais elles jouent cependant un rôle considérable — colloques, congrès, réunions scientifiques, prennent prétexte d'une célébration nationale pour faire retour sur un homme, un événement, confronter et parfois renouveler les problématiques chargées de rendre compte de leur rôle, de leur spécificité ou de leur portée. Pour ne prendre que des exemples récents, ce fut en 1985 la Révocation de l'Édit de Nantes, en 1987 le millénaire capétien, en 1988 la mort de Buffon. Cette année même, ne sommes-nous pas invités par la Délégation aux célébrations nationales à commémorer l'avènement d'Henri IV (1589), la naissance de Jean Racine (1639), celles de Montesquieu (1689) et d'Augustin-Louis Cauchy (1789) et la mort du chimiste Chevreul (1889)? La commémoration, pourtant, change à la fois d'échelle, de nature et donc de sens, avec la Révolution française. Le bicentenaire de la Révolution est en effet en lui-même un événement politique, puisqu'il a droit à un ministère, une mission interministérielle (« de la Révolution française et de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen »), une « librairie », une commission scientifique spécifique du Centre national de la recherche scientifique (Commission nationale de recherche historique pour le bicentenaire de la Révolution française). À travers cette puissante machinerie, à travers aussi toute une série de canaux officiels (au niveau des régions, des départements, des communes) ou associatifs, par l'importance que lui ont accordée tous les médias (du *Monde de la Révolution* à la télévision), la vague de la commémoration a atteint le plus modeste village d'une France désormais urbaine : au-delà de la journée du 21 mars 1989 consacrée, dans les établissements scolaires, au bicentenaire,

et dans plus de 10 000 communes, à la plantation des arbres de la liberté, un quart des projets d'action éducative (P.A.E.) des lycées et collèges — soit au total plus de 2 300 — ont pris pour thème l'évocation de la Révolution et de la Déclaration des droits. Nul doute que les fêtes de fin d'année scolaire n'emprunteront largement leurs scénarios à cette même célébration.

Qu'il le veuille ou non, l'historien est pris, comme citoyen, à l'intérieur de ce maelström de manifestations — qui ne sont pas seulement des colloques scientifiques, des conférences ou de respectables publications — et il ne peut pas ne pas s'interroger sur cet événement qui fait retour dans sa propre pratique. On se contentera ici de deux observations : il est clair tout d'abord, que, par rapport au premier centenaire de la Révolution, le bicentenaire est étonnamment consensuel. C'est qu'il n'y a plus d'enjeu proprement *politique* dans la célébration de la Révolution qui réunit autour d'elle l'ensemble de la classe politique. La République fait désormais partie de nos institutions solidement établies, et seule une extrême-droite, divisée en multiples chapelles — des différentes obédiences royalistes au Front national — nostalgique tout à la fois du mythe de la monarchie d'Ancien Régime et de Vichy, reprend à son compte les imprécations de Monseigneur Lefebvre sur le caractère diabolique des événements. L'heure n'est plus cependant chez les hiérarques de l'Église catholique aux accents d'un Monseigneur Freppel : s'ils semblent ne pas avoir saisi l'occasion de prendre à bras le corps l'analyse d'un passé conflictuel fait de violences, de sang et de larmes, ils entendent s'associer à la commémoration du bicentenaire en demandant « la grâce du pardon mutuel, confiant à Dieu tous les acteurs de cette histoire ». (Déclaration de l'assemblée plénière de l'épiscopat, 28 octobre 1988). La deuxième observation est que ce bicentenaire, au moins à son orée, s'est célébré sur le fond d'une méconnaissance globale des enjeux de la Révolution : il n'y a plus — comme lors du premier centenaire — de mémoire *familiale* de la Révolution, sauf dans des régions bien précises du territoire — ainsi la Vendée — et des segments sociaux particuliers telles les familles aristocratiques. Quelle est la part d'ailleurs, dans cette mémoire familiale, de la reconstruction par le livre ou par les revues entretenant la flamme du souvenir ? Quant à la mémoire proprement « scolaire » de la Révolution, les coups de sonde opérés l'an dernier par le journal *Le Monde* (même si l'on peut critiquer le modèle d'imposition du questionnaire), ont montré et l'omniprésence d'un oubli généralisé, et la prégnance, dans l'imaginaire collectif, de l'association entre Révolution française et guillotine.



Cette double perspective de mieux comprendre la volonté politique qui a présidé aux panthéonisations qui doivent clore, en apothéose, les festivités républicaines de cette année. À l'horizon de l'Europe de 1993, il n'est plus question de célébrer des gloires militaires, comme on l'avait fait en 1889 avec Marceau, Hoche ou La Tour d'Auvergne, symboles du sursaut de l'an II et du loyalisme des armées républicaines face à la menace césarienne que représentait le général Boulanger. Trois figures exemplaires sont proposées pour une commémoration unanime : Condorcet, Grégoire, Monge. Cette triade — on n'ose dire trinité — a naturellement des titres nombreux à faire valoir pour entrer dans le temple de la rue Soufflot. Nul doute cependant qu'avant de faire, puis de rendre publics, ses choix, le pouvoir politique n'ait longuement parcouru la liste des panthéonisations possibles. Quelle interprétation alors faut-il leur donner ? Les significations sont naturellement multiples, étant donné la richesse du rôle joué par chacune de ces personnalités. On ne retiendra ici que les plus éminentes. Tout d'abord, puisque 1989 commémore au premier chef la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, c'est, à travers Condorcet et Grégoire, ardents défenseurs de l'émancipation des Juifs et « Amis des Noirs », l'universalité des droits du citoyen sans distinction de race ni de couleur qui est rappelée dans une France où le racisme est loin d'être éradiqué, comme en témoigne la triste liste des crimes perpétrés aux portes des foyers d'immigrés ou dans les banlieues les plus déshéritées. En second lieu, il n'est pas interdit de lire, dans le choix conjoint de Condorcet et de Monge, une insistance marquée sur l'alliance qui s'est faite entre la science et le nouveau régime au cours de la période révolutionnaire. Condorcet comme Monge, qui figurent parmi les plus grands mathématiciens de leur temps, ont adhéré tous les deux avec enthousiasme au nouveau cours des choses par un engagement politique : l'un comme député à la Législative puis à la Convention, l'autre comme ministre de la Marine puis comme responsable des bureaux de la section des Travaux publics créée directement auprès du Comité de Salut public. Leur panthéonisation légitime donc la vision d'une Révolution héritière des Lumières, vision tout à fait présente dès la période révolutionnaire (mais antinomique avec l'idée de la Révolution comme rupture et commencement absolu).

Avec Grégoire, cette idée est aussi présente mais c'est cette fois davantage la réconciliation entre l'Église et la Révolution qui est proposée à notre célébration. Quel chemin parcouru depuis 1889 ! Dans l'atmosphère du premier centenaire, la panthéonisation de l'abbé Grégoire était en dehors de l'ordre du pensable. Il n'est pas

sûr que la panthéonisation de 1989 suscite l'enthousiasme dans les rangs de l'épiscopat français qui y voit sans doute un cadeau empoisonné, au moment où son souci premier semble être d'organiser des sas de récupération pour les fidèles égarés chez Monseigneur Lefebvre intégriste et désormais schismatique. Car que faire avec cet évêque constitutionnel qui n'a jamais voulu renier aucune de ses convictions, tout à la fois catholique et républicain ? Comment accepter de participer à l'hommage rendu à quelqu'un qui a clairement opté pour la Constitution civile du Clergé et défendu contre Rome la renaissance d'une Église gallicane ? Comment, pourtant, flétrir en même temps celui qui, le 17 brumaire an II (7 novembre 1793), dans la séance où Gobel, évêque de Paris, annonce sa renonciation au sacerdoce à la barre de la Convention, ose dire à ses collègues « Catholique par conviction et par sentiment, prêtre par choix, j'ai été désigné par le peuple pour être évêque ; mais ce n'est ni de lui ni de vous que je tiens ma mission ». Les retrouvailles de la hiérarchie catholique avec la commémoration révolutionnaire ne sont sans doute pas pour aujourd'hui : c'est que, depuis 1791, le socle même du catholicisme français est durablement lézardé en familles spirituelles antagonistes.

Pourtant, un dernier trait de la commémoration de 1789 devrait faire réfléchir : d'une certaine façon, elle fait entrer l'incommémorable dans la célébration elle-même. Peut-être l'ordonnateur des fêtes gommara-t-il, par un dispositif cérémoniel identique pour les trois panthéonisés, l'absence des restes de Condorcet : si Monge a été enterré en 1818 au cimetière du Père Lachaise et l'abbé Grégoire en 1831 au cimetière Montparnasse, Pierre Simon, natif de Ribemont dans le département de l'Aisne — alias Jean-Antoine-Nicolas Caritat de Condorcet —, découvert mort dans sa prison à l'aube du 29 mars 1794, a été inhumé dans la fosse commune du cimetière de Bourg-Égalité (ex Bourg-la-Reine) et nul ne sait plus où repose sa dépouille. Cette seule absence signifie à tous que la Révolution n'a pas été un bloc unanime et que ses héros les plus purs ont été en même temps victimes du déchaînement des passions. Une faille, inscrite dans la célébration elle-même, zèbrera donc la panthéonisation de 1989, comme si, deux siècles après, la démocratie, plus assurée d'elle-même, acceptait enfin de manifester publiquement le tumulte de ses origines.

Mais, au-delà des significations multiples — et non contradictoires — que nous venons d'évoquer, la triade retenue vise à célébrer ce qui est devenu, au moins dans le discours de nos gouvernants, la priorité politique fondamentale : *l'instruction publique*. Ce qui unit les destins de Condorcet, Grégoire et Monge sous la

Révolution, c'est le travail que chacun d'entre eux a consacré à l'édification d'un système d'instruction publique. Condorcet, dans ses cinq *Mémoires sur l'instruction publique* publiés en 1791 dans la *Bibliothèque de l'Homme public*, puis dans son Rapport à l'Assemblée législative des 20 et 21 avril 1792, a sans doute produit au cours de cette période la théorie la plus puissante d'une instruction publique dans une société démocratique et laïcisée. Le regain d'intérêt dont il a fait l'objet au cours des dernières années, la publication de tous ses textes sur l'éducation et sur l'instruction publique, devraient permettre à un large public de prendre désormais un contact direct avec sa pensée. L'abbé Grégoire a été l'un des membres les plus actifs du Comité d'instruction publique de la Convention puisqu'il y a siégé presque sans interruption du 21 juin 1793 jusqu'au 26 octobre 1795, soit au total plus de deux ans et de deux mois : il n'est pas besoin de rappeler ici, parmi les objets de ses très nombreux rapports, son souci d'universaliser la langue française et d'extirper les patois, sa constante préoccupation d'une production et d'une diffusion massive des livres élémentaires, son rôle dans la conservation du patrimoine (des bibliothèques à la condamnation du « vandalisme ») ou la création du Conservatoire des Arts et Métiers. Quant à Monge, c'est évidemment tout autant l'instigateur des décrets du Comité de Salut public sur la collecte et le raffinage du salpêtre et le fondateur de la méthode « révolutionnaire » inaugurée en ventôse an II à l'École des armes et poudres, que le professeur à l'École normale et à l'École polytechnique qui est honoré. Monge symbolise l'image du savant patriote constamment soucieux, dans son enseignement, d'articuler théorie et pratique et de développer une pédagogie adaptée au niveau hétérogène des élèves. Bref, c'est bien la Révolution comme laboratoire d'idées et d'expériences relatives à l'instruction que la Cinquième République a décidé de mettre en exergue du bicentenaire.

La commémoration de 1989 rejoint donc, sans que nous l'ayons voulu, plusieurs des thèmes abordés dans les travaux ici rassemblés : lorsque nous avons entrepris, en juin 1987, de réunir plusieurs articles sur le thème de la Révolution et l'enseignement, aucune panthéonisation n'était à l'ordre du jour. Étant donné la vague des publications que chaque semaine continue à apporter, il a paru préférable de reporter le bilan historiographique, que nous avons commencé à mettre en œuvre, au numéro de janvier 1990. Volontairement, l'accent a davantage été mis sur les réalisations de la période révolutionnaire plutôt que sur les plans et les projets qui ont été très largement analysés au cours des dernières années : le bilan historiographique présenté en janvier 1990 rendra justice à l'en-

semble de ces travaux récents. Les trois premières contributions de ce recueil touchent chacune à une création de l'an III : l'École centrale des Travaux publics, l'École normale, les écoles de santé. L'article de Bruno Belhoste sur la naissance de l'École polytechnique souligne la diversité des traditions dont elle est l'héritière, les enjeux des pouvoirs qui séparent des corps antagonistes (Génie et Ponts-et-chaussées) mais aussi Conventionnels et personnel des bureaux des ministères, l'originalité de l'école encyclopédique voulue par Monge qui peut, temporairement au moins, imposer sa vision grâce aux appuis dont il dispose dans le Comité de Salut public. Jean Dhombres souligne que la méthode « révolutionnaire » utilisée dans les cours de mathématiques de l'École normale ne se limite pas à une accélération due aux moyens pédagogiques mis en œuvre, mais comporte aussi comme objectif, l'adoption immédiate de la science en train de se faire.

Laurence Brockliss insiste, en revanche, sur les continuités qui, selon lui, l'emportent sur les ruptures dans l'enseignement de la médecine de l'Ancien Régime à la Restauration, en dépit de la conscience (fausse) qu'en ont eue les contemporains et les assertions indéfiniment répétées de l'historiographie.

Hans-Christian Harten, à partir des travaux qu'il a précédemment menés, et sur la base des archives départementales qu'il a consultées, s'interroge sur la possibilité de construire des modèles régionaux de la mobilisation culturelle révolutionnaire : quels sont les facteurs qui peuvent rendre compte ici d'un succès, là d'un échec ? Sa démonstration demanderait des vérifications plus fines, mais les pistes de recherche frayées sont tout à fait passionnantes.

Marie-Madeleine Compère clôt cet ensemble par une interrogation sur le contenu des cours dans les écoles centrales, particulièrement sur la pédagogie mise en œuvre dans le cas des langues anciennes, à travers les réponses envoyées par les professeurs aux circulaires que leur avaient adressées les ministres de l'Intérieur.

Pas plus que dans le numéro consacré en 1981, par les *Annales historiques de la Révolution française*, à l'enseignement sous la Révolution, les contributions ici présentées ne prétendent à une quelconque exhaustivité. Elles présentent des bilans partiels de recherches en cours dans un chantier qui a connu, dans les dernières années, un indéniable renouvellement mais où beaucoup reste encore à découvrir. Le bicentenaire de la Révolution invite l'ensemble des Français à ne pas oublier le lien fondateur qui a uni, au cours de cette période, l'émergence de la citoyenneté, la difficile naissance de la démocratie et des valeurs qu'elle porte, et la genèse de notre système d'instruction publique. Il revient aux historiens de rechercher, selon

les règles propres à leur métier, comment les exigences des théoriciens et les ambitions des projets révolutionnaires se sont inscrites dans la réalité, quelles résistances, quels succès ou quels échecs elles ont rencontrés. Le temps est peut-être venu d'une pesée globale qui ne cède ni au panégyrique ni à l'anathème. Il ne s'agit pas pour autant, comme dans la commémoration, de proposer une vision « consensuelle » de l'enseignement sous la Révolution. Il s'agit de penser ensemble l'utopie des programmes fondateurs et la société (ou les segments sociaux) dans lesquels elle s'inscrit, de saisir dans sa radicalité la violence de l'écart qui les sépare.

Dominique JULIA  
Centre national de la recherche scientifique





## ***LES ORIGINES DE L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE.***

***Des anciennes écoles d'ingénieurs  
à l'École centrale des Travaux publics***

***par Bruno BELHOSTE***

Plus que toute autre, l'historiographie révolutionnaire est une historiographie de combat et de parti-pris. Or, le risque est grand, dans ce jeu de masques qu'est la Révolution française, de prendre les apparences pour la réalité des choses. On n'en finirait pas d'énumérer les illusions révolutionnaires, à commencer par l'inflation du politique. Sommé d'interpréter l'événement fondateur, l'historien peut-il seulement le comprendre ? S'il n'est peut-être pas très difficile, deux siècles après, de tirer les leçons de l'Histoire, l'événement, dans sa singularité, continue largement à nous échapper. Certes, depuis Michelet et Tocqueville, la recherche historique a progressé et des avancées majeures ont été réalisées, mais, en dépit d'une masse considérable de travaux érudits sur la Révolution, nous restons loin d'en comprendre tous les ressorts.

L'une de nos plus troublantes lacunes concerne l'état révolutionnaire lui-même, non la mise en scène et en discours du pouvoir, dont les représentations sont aujourd'hui bien connues, mais le fonctionnement réel de son appareil : comment se rendent les multiples arbitrages qui sont le lot quotidien des gouvernants, à quels niveaux sont prises les décisions qui engagent la puissance publique et par quels canaux et selon quelles procédures, celles-ci, une fois prises, s'exécutent sur le terrain ? Plus concrètement, quels rapports entretiennent l'autorité politique et les organes administratifs, comment se distribue le pouvoir entre comités des assemblées et ministères, bureaux parisiens, pouvoirs locaux et corps constitués, représentants élus et experts reconnus, et quelles sont les transformations réelles des formes et des pratiques de pouvoir, au milieu des vicissi-

tudes politiques ? Au-delà des apparences et malgré des recompositions et des épurations répétées, peut-on parler, à ce propos, de rupture avec l'état d'Ancien Régime — avec la suppression des offices et des privilèges et le contrôle par la Nation — ou bien y a-t-il, dans le fonctionnement de la machine étatique et dans le personnel qui la sert, comme le pensait Tocqueville, une continuité profonde reliant la monarchie administrative de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle à l'état napoléonien ?

Notre ignorance d'ensemble — aucune étude générale, par exemple, sur le fonctionnement et le personnel des bureaux du Comité de Salut public, des Commissions exécutives instituées en l'an II ou du ministère de l'Intérieur sous le Directoire, pour citer des organes centraux — interdit de donner à ces questions des réponses définitives, même si l'impression dominante est celle d'une profonde continuité, l'appareil de l'état se modernisant selon un processus de longue durée, au contraire de ses modes de représentation, qui connaissent une révolution brutale. Le travail reste donc entièrement à faire, ou à peu près.

Dans cet article, notre objectif sera beaucoup plus modeste et d'un ordre un peu différent, puisqu'il s'agira d'étudier comment a été fondée l'une des grandes institutions d'enseignement que nous a léguées la Révolution, l'École polytechnique. Mais, selon la perspective que nous venons de tracer, cette fondation présente un double intérêt. D'une part, elle illustre, sur un cas d'espèce, le rôle de la bureaucratie administrative et de l'expertise savante dans un processus de décision aboutissant à l'une des créations les plus durables de la Révolution. Nous verrons que l'École polytechnique est une invention de spécialistes — de technocrates pour employer un vocabulaire d'aujourd'hui —, qui échappe pour l'essentiel aux politiques. Par ailleurs, l'École polytechnique, au moins dans sa première version, celle de l'École centrale des Travaux publics, constitue, à l'initiative de Monge, une tentative originale pour imposer un nouveau modèle d'élite éclairée, administrative et manufacturière, recrutée au mérite et à compétence technique universelle. Même si, pour l'essentiel, cette tentative de caractère révolutionnaire est un échec, d'ailleurs éloquent à tous égards, l'École ne fournissant finalement à l'état que des ingénieurs spécialisés, le projet de Monge exerce pendant toute la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle un puissant attrait chez ceux, comme les Saint-Simoniens, qui rêvent de réformer l'état pour le mettre au service des producteurs.

En dépit de l'importance de l'École polytechnique dans la France contemporaine, l'histoire de sa fondation n'a guère été étudiée. Au XIX<sup>e</sup> siècle, c'est à peine si les grands historiens de la Révolution

la mentionnent. Tocqueville n'en souffle mot, ni Michelet, qui s'arrête, il est vrai, à Thermidor. Taine impute à Napoléon les vices du système d'enseignement moderne, y compris l'École polytechnique. L'École reste à l'écart des grands débats historiographiques de la fin du siècle dernier autour de la question scolaire. Et, au XX<sup>e</sup> siècle, l'historiographie universitaire ne s'y intéresse pas davantage (1). Dans les travaux anciens sur la fondation et les débuts de l'École polytechnique, seuls deux auteurs méritent d'être mentionnés : Ambroise Fourcy sous la Restauration et James Guillaume au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Fourcy, dans son *Histoire de l'École polytechnique*, consacre deux cents pages aux débuts de l'École, de l'an II à l'an VII, dont une trentaine à sa fondation (2). Cet auteur, qu'il faut considérer comme le porte-parole officieux de l'institution, attribue l'idée initiale d'une École préparatoire commune à tous les corps d'ingénieurs au directeur de l'École des Ponts et chaussées, Jacques-Elie Lamblardie, et sa réalisation au mathématicien Gaspard Monge. Le projet, selon Fourcy, est le fruit des circonstances : la ruine de tout enseignement des sciences et des lettres, la fermeture de l'École du Génie de Mézières au début de 1794 et la paralysie de celle des Ponts et chaussées, du fait de la réquisition de ses élèves les plus instruits, obligent à tout reconstruire.

Sur la *tabula rasa*, Monge, qui bénéficie de la protection du Comité de Salut public et, en son sein, de l'appui enthousiaste de Prieur (de la Côte-d'Or), conçoit pour la nouvelle école un enseignement calqué sur celui de Mézières, où il a été pendant près de vingt ans professeur. La création en mars 1794 d'une Commission des Travaux publics vient seconder les efforts de Lamblardie et de Monge, qui aboutissent en septembre à la création par la Convention, sur le rapport de Fourcroy, de l'École centrale des Travaux publics, rebaptisée un an plus tard École polytechnique. On retiendra du récit de Fourcy que le projet est né en 1794, sur les décombres des anciennes écoles, que c'est un ingénieur qui en a l'initiative et un

---

(1) Voir, par exemple, les quelques lignes consacrées par Georges Lefebvre dans sa synthèse fameuse *La Révolution française*, coll. Peuples et civilisations, Paris, 6<sup>e</sup> édition, 1968, p. 584. Le 1<sup>er</sup> brumaire an III, écrit G. Lefebvre, est créée « l'École des services publics pour l'Armée, la Marine et les Ponts et chaussées, appelée ensuite École des travaux publics : c'est notre École polytechnique. On la complètera par l'École des mines ». En peu de mots, une accumulation d'imprécisions et d'inexactitudes !

(2) A. Fourcy : *Histoire de l'École polytechnique*. Paris, 1828. L'ouvrage a été réédité en 1987 par les éditions Belin dans la Librairie du Bicentenaire de la Révolution française, avec une introduction et des annexes de Jean Dhombres.

savant qui en est le maître d'œuvre, le Comité de Salut public se contentant de protéger l'entreprise et la Convention l'avalisant, enfin, que le projet ne devient réalité qu'après Thermidor.

James Guillaume a voulu corriger cette vision des choses (1). En s'appuyant sur des documents nouveaux, il s'est efforcé de montrer que le projet d'École centrale des Travaux publics remonte en fait à l'été 1793, que ce sont bien les Comités de la Convention qui en ont eu l'initiative et en ont assuré la réalisation, et que la nouvelle école, qui n'est que l'ancienne École des Ponts et chaussées transformée, commence à fonctionner sous une forme encore imparfaite dès floréal an II, c'est-à-dire avant Thermidor. Dans cette perspective, Lamblardie et Monge ne sont que des exécutants. Quant au décret de la Convention voté en septembre, considéré généralement comme l'acte fondateur de l'École centrale des Travaux publics, Guillaume le réduit par sa démonstration à une simple mesure de réorganisation pour une école déjà existante.

Récemment, l'historien canadien Janis Langins a rouvert le dossier, en partant d'une analyse du projet lui-même (2). Ce dernier, selon lui, présente un caractère doublement révolutionnaire : d'une part, son inspiration encyclopédique, que l'on retrouve à l'École normale créée à la même époque, rompt radicalement avec la tradition des anciennes écoles d'ingénieurs, qui sont des écoles spéciales ; d'autre part, l'organisation de son enseignement selon la « méthode révolutionnaire » — comprenons accélérée, centralisée et pour un grand nombre d'élèves —, à l'instar, en l'an II, des cours sur la fabrication de la poudre et des armes et de l'École de Mars, en fait un produit typiquement jacobin.

Cette analyse conduit Langins à proposer une sorte de synthèse des points de vue de Fourcy et de Guillaume : l'École centrale des Travaux publics serait bien une création de l'an II, comme le soutenait Guillaume, mais qui n'aurait été instituée qu'en l'an III,

(1) J. Guillaume (éd.): *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*. Tome 5 : Appendice II, Documents nouveaux sur la création de l'École centrale des travaux publics, 1904, pp. 627-653.

(2) De J. Langins, voir *The Ecole Polytechnique (1794-1804): From Encyclopaedic School to Military Institution*. Thèse, University of Toronto, 1979 (exemplaire à la Bibliothèque de l'École polytechnique), en particulier le chapitre 2 ; « Sur la première organisation de l'École polytechnique. Texte de l'arrêté du 6 frimaire an III », *Revue d'histoire des sciences*, 1980, XXIII, pp. 289-313, en particulier pp. 298-302 ; *La République avait besoin de savants. Les débuts de l'École centrale des travaux publics et les cours révolutionnaires de l'an III*. Paris, Belin, 1987, en particulier pp. 14-18 et pp. 91-97 ; et, pour la période directoriale, « Sur l'enseignement et les examens à l'École polytechnique sous le Directoire : à propos d'une lettre inédite de Laplace », *Revue d'histoire des sciences*, 1987, XL, pp. 145-177.

comme l'avait dit Fourcy. Langins admet, avec Guillaume, qu'il existe depuis l'été 1793 un projet d'École des Travaux publics commune au Génie et aux Ponts et chaussées, mais, avec Fourcy, il en attribue les traits originaux aux savants protégés par le Comité de Salut public, principalement Guyton-Morveau et Monge, qui conçoivent le projet adopté après Thermidor. Plus précisément, Langins, s'appuyant sur des papiers conservés dans les archives de l'École polytechnique, date de messidor an II, le moment crucial où a été pensé le projet pédagogique qui fait l'originalité de la nouvelle école. Celle-ci, montre ainsi Langins, s'inscrit dans une perspective qui traverse Thermidor, le tournant se situant plus tard, entre prairial et vendémiaire an III, quand l'École, rebaptisée polytechnique, devient l'école préparatoire des écoles d'application, c'est-à-dire des anciennes écoles d'ingénieurs reconstituées sur un nouveau pied.

À la suite de Langins, je reprendrai ici la question des origines de l'École polytechnique, en utilisant des documents d'archives restés inexploités. Mais je m'efforcerai d'élargir le champ d'investigation, par la prise en compte du rôle des corps d'ingénieurs sous l'Ancien Régime comme pendant la Révolution. Après avoir rappelé la situation des ingénieurs à la veille de la Révolution, j'étudierai la crise du corps du Génie, crise politique à l'origine, exacerbée par la guerre, et je montrerai comment, à partir de l'automne 1793, l'École des Ponts et chaussées, bientôt rebaptisée École nationale des Travaux publics, s'en trouve, par ricochet, profondément transformée, tandis que l'École du Génie, à Mézières, sombre dans l'anarchie. La dernière partie sera consacrée au rôle de Monge, qui fait d'une politique dictée par les circonstances une entreprise révolutionnaire de régénération du métier d'ingénieur. Car, rompant avec le modèle des anciennes écoles d'ingénieurs, c'est bien une école de type nouveau qu'il reconstruit pendant l'été 1794 : l'École centrale des Travaux publics, la future École polytechnique.

## 1. LES INGÉNIEURS ET LEURS ÉCOLES À LA FIN DE L'ANCIEN RÉGIME

La profession d'ingénieur est restée longtemps mal définie : de manière générale, on peut dire que l'ingénieur est celui qui conçoit et conduit un ouvrage d'art, par opposition à l'artiste ou à l'artisan qui l'exécutent (1). Le travail de l'ingénieur touche ainsi aussi bien

---

(1) Sur la définition de l'ingénieur, voir H. Vérin, « Le mot : ingénieur », *Culture technique*, n° 12, mars 1984, pp. 19-27.

à l'architecture qu'à la mécanique et à l'art de la guerre, sans qu'il existe d'ailleurs de frontières étanches entre ces différents domaines. Sa spécificité, néanmoins, tient à la maîtrise d'un savoir théorique basé sur les mathématiques.

### Les grands corps d'ingénieurs

L'ingénieur peut travailler pour son propre compte, ou pour celui d'une entreprise, mais, en ce qui concerne le XVIII<sup>e</sup> siècle, on connaît mal ce type d'ingénieur, ingénieur-constructeur et ingénieur-mécanicien, bien qu'il soit sans doute déjà assez répandu. Quoi qu'il en soit, la plupart des ingénieurs sont alors au service de l'autorité publique, administrations locales et surtout royale. Avec les progrès du pouvoir royal, l'ingénieur dépendant d'une administration centralisée et hiérarchisée, devient en effet la figure dominante. Les premiers corps d'ingénieurs se constituent pour la guerre. Celui des ingénieurs des Fortifications — on les appelle simplement ingénieurs du Roi jusqu'en 1776, puis officiers du Génie — est institué par Vauban à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle (1). C'est le corps d'ingénieurs le plus ancien et, sous l'Ancien Régime, le plus prestigieux. On forme un peu plus tard le corps des ingénieurs-géographes des Camps et Armées du Roi, un moment rattaché au corps du Génie, mais qui conserve finalement son autonomie jusqu'à la Révolution (2). À côté de ces ingénieurs, incorporés à l'Armée après 1776, il y a des ingénieurs dépendant d'autres administrations, en premier lieu les ingénieurs des Ponts et chaussées, dont le corps est organisé en 1716 et qui dépendent des Finances (3). Plus tardifs et d'importance bien moindre, le corps des ingénieurs-constructeurs de vaisseaux,

---

(1) Sur l'histoire du corps des fortifications, voir A. Blanchard, *Les ingénieurs du « Roy » de Louis XIV à Louis XVI. Étude du corps des fortifications*. Montpellier, Centre d'histoire militaire et d'études de défense nationale, 1979, en particulier pp. 33-225.

(2) Il manque une bonne histoire de ce corps. On pourra consulter cependant colonel Berthaut, *Les ingénieurs-géographes militaires (1634-1831)*. Paris, 1904, en particulier tome 1, pp. 30-121.

(3) Sur le corps des Ponts et chaussées avant et pendant la Révolution, voir J. Pétot, *Histoire de l'administration des Ponts et Chaussées (1599-1815)*. Paris, Marcel Rivière, 1958 et, à la rigueur, A. Brunot et R. Coquand, *Le Corps des Ponts et chaussées*. Paris, Éditions du CNRS, 1982, pp. 3-72.



dépendant de la Marine, est créé en 1765, et celui des ingénieurs des Mines, dépendant comme les Ponts et chaussées des Finances, en 1783 (1).

En nombre, les corps d'ingénieurs pèsent de peu de poids : au total moins de six cents ingénieurs sont au service du roi à la veille de la Révolution, dont environ deux cent cinquante du corps des Ponts et Chaussées et trois cent trente du Génie, le reste se partageant entre les ingénieurs-géographes, les ingénieurs-constructeurs de vaisseaux et les ingénieurs des Mines. Mais l'importance des corps à talents ne se mesure pas seulement au nombre : pour l'opinion, l'ingénieur, aménageur de l'espace et civilisateur de la guerre, devient l'une des figures emblématiques de la monarchie raisonnable.

Il convient cependant de bien distinguer, à la veille de la Révolution, les deux grands corps d'ingénieurs, celui des Ponts et chaussées et celui du Génie. Les Ponts et chaussées forment une institution heureuse, dont l'empire s'étend lentement mais sûrement. Certes, « il existe en général, reconnaît le directeur de cette administration, de la prévention contre les ingénieurs des Ponts et chaussées » (2) : on leur reproche souvent leurs routes trop larges et trop droites, construites à la sueur des paysans et à coût d'expropriations impolitiques, mais la polémique, vive dans les années 1770, s'apaise ensuite, tandis que la corvée recule avant de disparaître tout à fait, en 1787. Bien implanté, employant les entrepreneurs du cru et collaborant étroitement avec les autorités locales, tout en dépendant en ligne directe de Versailles et de Paris, l'ingénieur des Ponts et chaussées est alors un homme qui compte en sa province, que l'on craint parfois mais que l'on ne hait pas, à preuve qu'il traverse sans encombre, au contraire de l'intendant, la crise de l'été 1789. La doctrine des ingénieurs, décrite par Antoine Picon à partir des concours de style de l'École des Ponts et chaussées, reflète assez bien cette position (3). Entreprise de légitimation nourrie de physiocratie, elle fait de l'ingénieur un modeste intercesseur de la raison, à l'esprit éclairé et au cœur bon, tout occupé à faciliter les échanges entre les hommes. Mais l'ingénieur des Ponts et chaussées

---

(1) Sur le corps des mines avant la Révolution, la meilleure étude est celle d'A. Birembaut, « L'Enseignement de la minéralogie et des techniques minières », in R. Taton, *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris, Hermann, 1964, pp. 365-418, en particulier pp. 372-385.

(2) A.-L. Chaumont de la Millière : *Mémoire sur le département des Ponts et chaussées*. Paris, janvier 1790, p. 85.

(3) A. Picon : *Architectes et ingénieurs au siècle des Lumières*. Marseille, Parenthèses, 1988, en particulier pp. 103-107.

n'est rien sans le corps, véritable « architecte de la raison » et si celui-ci a une forte identité et une profonde unité, l'on y trouve peu de personnalités d'exception.

Quel contraste avec le corps du Génie ! Celui-ci, à la fin de l'Ancien Régime, est un corps vénérable mais déclinant, dont la compétence est contestée, dans l'Armée par l'Artillerie et au dehors par les Ponts et chaussées. Les conceptions stratégiques du corps du Génie, héritées de Vauban, privilégiant la guerre de siège et la guerre défensive, se trouvent en effet battues en brèche par une puissance de feu toujours plus grande. Une violente polémique oppose à ce propos les ingénieurs du Génie aux artilleurs, en particulier à Montalembert et à Choderlos de Laclos, dans les années 1780. Plus souterraine, une sourde lutte les met aux prises avec leurs collègues des Ponts et chaussées pour le contrôle des travaux des ports, des canaux et des travaux civils dans les provinces frontalières, au terme de laquelle le Génie doit renoncer à l'essentiel de ses prétentions. Par ailleurs, le coût d'entretien des places qui ceinturent le royaume devenant exorbitant avec la crise financière, de nombreux forts sont déclassés et le corps du Génie est, en conséquence, réduit de quatre cents à trois cent vingt neuf ingénieurs en 1776.

Le plus grave, pourtant, tient sans doute à l'image du corps dans l'opinion : les réformes de 1776 et de 1781 ont aggravé son caractère aristocratique, déjà très prononcé, en en faisant l'une des chasses gardées de la caste nobiliaire. Sa réputation en souffre, à tel point que sa tradition ancienne et prestigieuse de corps savant, illustrée par des savants comme Coulomb, du Buat, Meusnier ou Carnot, devient pour lui un handicap supplémentaire : le corps ne cumule-t-il pas l'aristocratie de l'esprit à l'aristocratie de la naissance ? L'attrait de la théorie, si puissant dans le Génie, se transforme ainsi en nouvelle preuve de son arrogance.

### Les écoles des corps

La formation au métier d'ingénieur s'effectue traditionnellement sur le tas. Longtemps, celui qui se destine au service du roi n'échappe pas à la règle. C'est en travaillant sous la direction d'un ingénieur déjà en place qu'il apprend son métier. Ce mode de formation ne garantit pas la quantité du recrutement. Il favorise les fils d'ingénieurs qui se forment chez leur père et si, dans l'ensemble, les ingénieurs ont bénéficié d'une formation pratique correcte, ils

manquent souvent de connaissances théoriques, d'où un attachement excessif à la routine du métier et une méfiance certaine à l'égard des innovations.

C'est pourquoi les administrateurs éclairés du milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'intendant des finances Daniel-Charles Trudaine, chargé du détail des Ponts et chaussées, et le ministre de la Guerre et directeur des Fortifications Marc-René de Voyer comte d'Argenson instituent une formation scolarisée pour leurs ingénieurs : le bureau des dessinateurs, créé à Paris en 1744 pour la réalisation des cartes routières, devient à partir de 1747 une véritable École des Ponts et chaussées sous la direction du premier ingénieur, Jean-David Peronnet, d'où sortent tous les ingénieurs des Ponts et chaussées des pays d'élections et une bonne partie de ceux des pays d'état. Parallèlement, d'Argenson, au lendemain de la guerre de succession d'Autriche, particulièrement meurtrière pour les ingénieurs du Roi, encourage la création d'écoles de place pour former théoriquement et pratiquement les jeunes recrues et accorde finalement, en 1751, à l'école créée trois ans plus tôt par le directeur de la place de Mézières, Nicolas-Antoine de Chastillon le monopole de la formation de ses ingénieurs.

Les autres corps d'ingénieurs, beaucoup moins nombreux il est vrai, ne disposent pas d'institutions comparables : au bureau des géographes, à Versailles, on se contente de perfectionner la formation d'ingénieurs-géographes déjà en activité ; au Louvre, on donne quelques cours théoriques aux futurs constructeurs de vaisseaux, envoyés à Paris après deux ans de service dans les ports ; enfin, à la Monnaie est établie en 1783 une École des Mines, qui fonctionne pour quelques élèves seulement jusqu'à la Révolution.

Le mode de fonctionnement, de recrutement et d'enseignement des anciennes écoles d'ingénieurs est à l'image des corps qu'elles alimentent. Le contraste apparaît frappant entre l'École royale des Ponts et chaussées de Paris et l'École royale du Génie de Mézières. La première est une école ouverte sur la ville, en osmose avec l'univers des architectes et des constructeurs, tout en étant étroitement associée aux activités du corps des Ponts et chaussées (1). Elle

---

(1) Sur l'École des Ponts et chaussées sous l'Ancien Régime et la Révolution, la référence reste l'étude de F. de Dartein, « Notice sur le régime de l'ancienne École des Ponts et chaussées et sur sa transformation à partir de la Révolution », *Annales des Ponts et chaussées*, 1906, pp. 5-143. On trouvera également des éléments d'analyse et de réflexion dans l'ouvrage cité d'Antoine Picon, en particulier pp. 95-131. A. Picon prépare une thèse sur l'École des Ponts et chaussées depuis sa fondation jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, qui devrait renouveler entièrement la question.

recrute sans exclusive dans le milieu aisé des offices, des talents et des affaires et donne accès non seulement à la carrière d'ingénieur mais à toutes les professions nobles du bâtiment. Pourtant, les procédures d'admission sont archaïques : pas de concours d'entrée, mais seulement une audition des candidats recommandés. Ceux-ci sont d'abord admis comme surnuméraires. Après quelques mois ou quelques années, ils sont en général promus élèves classés. C'est le directeur de l'école, Perronet, qui décide souverainement du choix des surnuméraires et de leur promotion dans les classes.

À l'École des Ponts et chaussées, l'organisation de l'enseignement reste très proche des anciennes traditions d'apprentissage. Les effectifs sont assez élevés, environ quatre-vingt élèves à la veille de la Révolution, dont vingt élèves surnuméraires, un nombre sensiblement supérieur à celui exigé par le simple renouvellement du corps. La durée des études n'est fixée par aucun règlement et varie suivant les élèves, en fonction de leurs résultats. Elle est en général très longue, environ six ou sept années. Les élèves doivent passer en effet successivement par les trois classes, avant d'obtenir le titre d'élève gradué. C'est aux élèves gradués que sont données les commissions d'ingénieur, à mesure que se libèrent les places dans le corps. Les leçons de mathématiques sont données par les élèves les plus expérimentés et la pratique du métier s'acquiert auprès des ingénieurs, au cours de stages organisés pendant la belle saison. Pour compléter leur formation, sous la surveillance paternelle de Perronet, les élèves vont glaner dans Paris ce qui peut leur être utile, dans les cours publics, les ateliers de peinture et les bureaux d'architecte.

L'École du Génie, au contraire, est comme une citadelle, où les jeunes recrues du Génie, isolés dans une petite ville-frontière et séparés du monde par la double muraille de la naissance et du concours, s'initient pendant deux années aux arcanes de la fortification bastionnée (1). Depuis Vauban, l'admission se fait à la suite d'un examen devant un examinateur choisi au sein de l'Académie des sciences, l'abbé Bossut depuis 1768. Pour pouvoir s'y présenter, il faut une lettre d'examen accordée par le ministre de la Guerre, que l'aspirant n'obtient, depuis 1781, que s'il prouve quatre degrés de noblesse ou à la condition d'être fils d'un chevalier de Saint-Louis.

Ces conditions restrictives réservent pratiquement l'accès du corps à la noblesse, écartant même les fils de famille fraîchement

---

(1) Sur l'École de Mézières, voir l'étude de R. Taton, « L'École royale du Génie de Mézières », in *Enseignement et diffusion...*, op. cit., pp. 559-615.

annoblis et privilégiant la noblesse militaire : les trois-quarts des officiers du Génie recrutés entre 1776 et 1789 sont d'origine noble, la proportion s'élevant même à près des neuf-dixièmes pour les cinq dernières promotions de l'Ancien Régime, dont un peu moins des deux-tiers fils d'officiers des armées. L'examen a lieu à Paris, en privé au domicile de l'examineur, entre le 15 novembre et le 1<sup>er</sup> décembre. Dans les années 1780, la quasi-totalité des candidats s'y préparent dans des établissements parisiens, soit à l'École militaire, soit dans les pensions de Longpré et Berthaud. Loin d'être une formalité, l'examen élimine alors près des trois-quarts des candidats. Il porte sur les matières traitées dans le cours rédigé par Bossut et comprend également une épreuve de dessin (1).

À Mézières, un personnel nombreux, comprenant plusieurs professeurs, assure un enseignement théorique et pratique de haut niveau, considéré par le corps comme un secret de métier, sinon comme un secret d'état. La réduction des effectifs du Génie se traduit par un net déclin des activités de l'école dans les années précédant la Révolution. Les promotions sont peu nombreuses, rarement plus de dix élèves. En 1788, aucun élève n'est recruté. Par ailleurs, le départ définitif de Gaspard Monge, professeur de mathématiques pratiques et de chimie à l'école, à la fin de l'année 1784, entraîne une baisse sensible du niveau des études théoriques, sans que l'on puisse établir de lien direct entre cette dégradation de l'enseignement et la crise que traverse à la même époque l'ensemble du corps.

## 2. LA RÉVOLUTION ET LE RECRUTEMENT DES CORPS D'INGÉNIEURS

Les anciens corps d'ingénieurs ont-ils encore un avenir en 1789 ? Certains les assimilent, assez abusivement d'ailleurs, aux corporations et autres corps constitués, dont on réclame partout la suppression. Et surtout, beaucoup reprochent au Génie sa morgue aristocratique et aux Ponts et chaussées leur servilité à l'égard de l'absolutisme royal. L'Assemblée constituante, consciente de l'utilité de ces corps à talents, renonce néanmoins à les faire disparaître et se contente de les réformer en 1791. Si la réorganisation des Ponts et chaussées constitue un succès relatif, malgré des difficultés, en particulier pour son école, la réforme du Génie est loin de résoudre

---

(1) Voir R. Chartier, « Un recrutement scolaire au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'École royale du génie de Mézières », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1973, pp. 353-375.

les problèmes posés par un recrutement exclusivement aristocratique, problèmes qu'exacerbent, au contraire, les progrès de la contre-révolution et le déclenchement de la guerre.

### L'effondrement du Génie et le problème de l'examen d'admission

Déjà très affaibli par les mesures prises à la fin de l'Ancien Régime, le Génie subit de nouvelles réductions au début de la Révolution. La loi du 31 octobre 1790 ramène les effectifs du corps de trois-cent-vingt-neuf à trois-cent-dix officiers. Bien que le concours ne soit pas organisé en 1789 et 1790, on discute également pendant plus d'un an au ministère de la Guerre des conditions d'admission.

L'égalité de tous les citoyens pour l'admission, selon leurs capacités, aux dignités places et emplois publics, reconnue solennellement dans la Déclaration des droits de l'homme d'août 1789, entraîne *ipso facto* l'abolition de toutes les mesures restrictives concernant l'accès aux grades militaires, et en particulier au corps du Génie. Néanmoins, cette décision fondamentale ne préjuge pas des modalités du concours. L'examineur du Génie, l'abbé Bossut, et son collègue de l'Artillerie, Laplace, continuent de défendre le principe d'un examen à leur domicile privé à Paris, seul susceptible, à leurs yeux, de maintenir le niveau du recrutement. Et malgré des projets de réforme et le vote d'une loi prévoyant un examen commun au Génie et à l'Artillerie, le concours organisé en décembre 1791 pour vingt places d'élèves à l'École de Mézières se déroule sous la forme accoutumée, en la seule présence de Bossut.

L'ouverture de cet examen, le premier depuis le début de la Révolution, est rendue nécessaire, malgré la réduction des effectifs du Génie et l'intégration des ingénieurs-géographes dont le corps a été supprimé, par les premiers départs en émigration. Or, faute de candidats — trente neuf jeunes gens obtiennent une lettre d'examen, dont vingt-neuf seulement vont se présenter — et malgré une prolongation de l'examen pendant tout le mois de janvier 1792, l'abbé Bossut a bien des difficultés pour remplir les vingt places offertes au concours. De plus, l'examineur ayant oublié d'interroger les candidats sur les principes de la constitution, comme la loi du 13 novembre 1791 lui en faisait obligation, l'Assemblée législative ordonne que les élèves admis soient interrogés dès leur arrivée à Mézières. Les députés ont quelques raisons de s'inquiéter : les vingt reçus sont tous, ou à peu près, des nobles, dont presque la moitié des parents d'officiers du Génie. D'ailleurs, la crise éclate rapidement à



Mézières, à l'instigation de Claude-Joseph Ferry, le professeur de mathématiques appliquées. Celui-ci s'étant plaint en juin qu'un élève ose arborer la croix de Malte, reçoit un blâme du directeur de l'École, François de Villelongue. Il s'adresse aussitôt à Lazare Carnot, membre du Comité de l'armée de l'Assemblée législative par une lettre dans laquelle il dénonce également le comportement de Bossut. À la demande de Carnot, Villelongue doit faire une enquête, qui aboutit au départ de neuf élèves, rayés des contrôles pour leurs opinions ou démissionnaires.

L'année 1792, celle de la déclaration de guerre et de la chute de la monarchie, est d'ailleurs une année désastreuse pour le corps du Génie dans son ensemble. Les mises à l'écart, les démissions et les départs pour l'émigration, déjà nombreuses en 1791, prennent une ampleur grandissante, à mesure que se noue la crise politique. En mars 1792, à la veille de la guerre, il n'y a déjà plus que deux cent cinquante huit officiers dans le corps. En août, d'après Anne Blanchard, il n'en reste plus guère qu'une centaine en activité, soit moins du tiers des effectifs de 1790 (1). Les désastres militaires de l'été 1792, en particulier les redditions sans combat de Longwy et Verdun, rendent urgente la reconstitution du corps. Le ministre de la Guerre, Jean-Nicolas Pache, tarde à agir, ce qui lui vaut d'être durement critiqué. À l'examen d'admission organisé du 1<sup>er</sup> novembre au 15 décembre 1792, et prolongé, faute de candidats, jusqu'au 15 janvier 1793, seize aspirants seulement sont reçus. Un décret du 1<sup>er</sup> février 1793, voté sur proposition de Carnot, porte alors à trente le nombre des places à l'École du Génie, nombre d'ailleurs difficile à atteindre puisque l'examen prolongé une nouvelle fois ne permet de recruter que neuf nouveaux élèves.

Faisant flèche de tout bois, la Convention autorise alors le nouveau ministre de la Guerre, par un décret du 21 février, à compléter le corps par des ingénieurs-géographes, des ingénieurs des Ponts et chaussées ou même par tout citoyen choisi après un examen de théorie et de pratique, « dont les fonctions sont les plus analogues à celles du Génie ». Des adjoints pourront également être nommés pour les places dépourvues d'ingénieurs en nombre suffisant. L'application de la loi est laborieuse. Une commission *ad hoc*, composée de Bossut et des officiers du Génie d'Obenheim et de La Fitte, doit examiner les citoyens qui compléteront le corps. Les connaissances

---

(1) Un décompte à partir du dictionnaire de A. Blanchard, *Dictionnaire des ingénieurs militaires, 1691-1791*. Montpellier, Centre d'histoire militaire et d'études de défense nationale, 1981, montre que sur trente-huit élèves admis à Mézières entre 1785 et 1789, dix-neuf ont émigré et huit se sont retirés.

exigées en mathématiques sont réduites et, pourtant, il n'y a que vingt-cinq candidats inscrits, dont cinq seulement sont reçus en avril, treize autres étant proposés comme adjoints. Aux yeux du ministre de la Guerre, Jean-Baptiste Bouchotte, les examinateurs sont suspects : « Il me paraît étonnant, écrit-il dans un rapport au Comité de Salut public, de ne voir proposer que l'admission de cinq sujets, dans un moment où il y a cent places à remplir, et où l'on demande des ingénieurs de toute part » (1). Et il demande d'organiser un nouvel examen, pour lequel, selon le vœu de l'ingénieur-géographe Calon, directeur du dépôt de la guerre, consulté par le ministre, l'examineur du Génie Bossut est remplacé par Vandermonde.

Pendant ce temps, l'École du Génie est en état de déliquescence. La guerre, aggravée par la grave crise d'effectifs, oblige le ministère de la Guerre à puiser, à mesure des besoins, dans l'école, aussi bien chez les élèves que chez les officiers qui les encadrent. Dès la fin de l'année 1792, l'école n'existe plus que de nom : huit élèves sont détachés dans les places, les trois principaux professeurs, le professeur de mathématiques Claude-Joseph Ferry, son adjoint Jean-Nicolas-Pierre Hachette, un protégé de Monge, et le professeur de chimie Jean-François Clouet quittent l'école au cours de l'année, tandis que le directeur de l'école et son adjoint sont envoyés aux armées en septembre. Au début de l'année 1793, à la veille de l'arrivée des nouvelles promotions, il ne reste à l'École que trois élèves, dont l'un donne des leçons de mathématiques à ses deux camarades. C'est cet élève également qui assure l'instruction théorique des nouvelles recrues, arrivées à Mézières en février et mars. En mai 1793, sur les conseils de Monge, on rappelle d'urgence Hachette, mais les départs précipités d'élèves aux armées et dans les places perturbent gravement l'enseignement, qui se réduit à une formation pratique accélérée.

### La réforme de l'École des Ponts et chaussées

Alors que l'École du Génie de Mézières connaît une crise quasi-permanente, l'École des Ponts et chaussées continue, malgré des difficultés, à recruter et à fonctionner comme par le passé. Il est vrai que les Ponts et chaussées ont eu moins à souffrir de la Révolution que le Génie. S'il subsiste parfois une certaine hostilité à l'égard des

---

(1) Lettre de Bouchotte au Comité de Salut public, datée du 6 mai 1793, Service historique de l'Armée de terre (S.H.A.T.), Xe 199.

ingénieurs des Ponts et chaussées, représentant, au même titre que les intendants, un pouvoir royal accusé de tous les maux, l'utilité du corps est très généralement reconnue en 1789. Plutôt que de le supprimer, pour laisser aux autorités locales le libre choix de leurs ingénieurs, comme certains députés le proposent, l'Assemblée constituante, par la loi du 19 janvier 1791, corrigée et complétée par celle du 18 août 1791, maintient une administration centrale des Ponts et chaussées rattachée au ministère de l'Intérieur, dont la compétence s'étend à tout le territoire, y compris aux anciens pays d'État. L'ancien directeur des Ponts et chaussées, Antoine-Louis Chaumont de la Millière, reste en place jusqu'au 10 août 1792, à la tête de la 5<sup>e</sup> division du ministère de l'Intérieur.

L'École royale des Ponts et chaussées de Paris, rebaptisée École gratuite et nationale des Ponts et chaussées, est évidemment concernée par la réorganisation du corps. Soucieuse d'assurer à tous l'accès aux fonctions publiques, l'Assemblée constituante substitue le concours à l'ancien mode de recrutement, fondé sur la recommandation. La loi du 19 janvier 1791 prévoit que les élèves seront choisis dans les départements « parmi les sujets qui, au jugement de l'ingénieur et de deux commissaires des directoires, auront concouru sur différents objets élémentaires, lesquels seront indiqués dans un règlement particulier ». Elle établit d'autre part la gratuité des études : la pension annuelle que les familles doivent verser depuis 1782 est supprimée et un traitement est accordé aux élèves.

En fait, la réforme de l'école est difficile à mettre en œuvre. Un règlement est bien préparé par l'Assemblée des Ponts et chaussées en septembre 1791, mais qui reste lettre morte (1). La raison principale pour laquelle il n'est pas appliqué est l'existence des élèves surnuméraires, que la loi ignore et dont le sort n'est pas réglé. À la fin de l'Ancien Régime, il y a une vingtaine d'élèves surnuméraires qui suivent l'enseignement de l'École des Ponts et chaussées en attendant d'y être admis comme élèves classés. Selon la direction, l'école ne peut fonctionner sans eux. Perronet et Chézy estiment, en effet, que sur les soixante élèves classés, il n'y en a qu'une dizaine qui fréquentent l'école, les autres étant soit en campagne pour aider les ingénieurs, soit en congé. Dans ces conditions, si l'on renonce aux surnuméraires, à quoi serviraient les élèves nommés professeurs ? « Nous nous croyons fondés, d'après une longue expérience, écrivent-ils au ministre de l'Intérieur en novembre 1791, à désirer

---

(1) *Archives parlementaires*, 1<sup>re</sup> série, t. 30, pp. 600-607.

qu'il y ait quarante surnuméraires. Vingt ne suffisent pas, à plus forte raison, ne les supprimons pas » (1). Mais Perronet n'obtient pas satisfaction, malgré plusieurs interventions à l'Assemblée législative entre décembre 1791 et juin 1792 (2). Faute de décision, le nouveau règlement n'est pas appliqué, ni le concours organisé. L'école se trouve ainsi menacée de paralysie : en avril, la moitié des places sont vacantes et en juin, la direction de l'école informe le Comité d'agriculture de l'Assemblée, chargé de l'affaire, qu'il n'y aura bientôt plus d'élèves pour suivre les leçons des professeurs.

La loi du 1<sup>er</sup> juillet 1792 résoud provisoirement la question en autorisant le ministre de l'Intérieur à compléter sans concours les trois classes d'élèves avec des élèves des anciennes Écoles des Ponts et chaussées de Bretagne et du Languedoc et des surnuméraires. Les anciens règlements et usages continueront d'être observés, en attendant que de nouveaux règlements soient adoptés. C'est sous le régime de cette loi provisoire que l'École des Ponts et chaussées fonctionne jusqu'à la création de l'École centrale des Travaux publics. Elle permet à Perronet de recruter comme autrefois des surnuméraires. En janvier 1793, outre soixante élèves classés, l'école compte dix sept élèves surnuméraires et vingt-quatre en mars. Perronet en réclame encore davantage, si bien que dès le début de septembre, ils s'élèvent à soixante.

Les mesures prises depuis 1791 ne remettent pas en cause les méthodes d'enseignement en vigueur à l'École des Ponts et chaussées. Pourtant des critiques se sont élevées contre la formation donnée aux ingénieurs du corps. Les ingénieurs du Génie, concurrents de toujours, ne tiennent pas en grande estime leurs collègues, qu'ils jugent faibles sur la théorie. Plus graves sont les critiques émanant du corps des Ponts et chaussées lui-même. Un ingénieur Étienne Musnier, propose une réforme radicale de l'enseignement donné à l'école dans un mémoire adressé à la direction des Ponts et chaussées au début de l'année 1791 (3). Selon Musnier, la formation des ingénieurs des Ponts et chaussées « présente encore une infinité

---

(1) Rapport de Perronet et Chézy, 9 novembre 1791, A.N. F<sup>14</sup> 11 054. À la fin de l'année 1791, d'après ce rapport, seulement dix élèves classés fréquentent l'école, et sept surnuméraires.

(2) Voir *Archives parlementaires*, 1<sup>re</sup> série, t. 36, p. 44 et t. 41, pp. 639-641.

(3) E. Musnier : *Mémoire sur l'instruction des élèves des Ponts et chaussées*, 13 janvier 1791, A.N. F<sup>17</sup> 11054.

de rameaux épars et tellement dispersés que les élèves sont réduits à s'y traîner avec lenteur, et à réfléchir six à sept ans et quelquefois davantage sur quantités de volumes pour acquérir ce qu'ils pourraient apprendre pendant deux ou trois années ou plus ». Pour cette instruction réduite à deux années, Chézy offre de rédiger un « cours de mathématiques à l'usage des élèves des Ponts et chaussées ». C'est proposer, en somme, de calquer l'enseignement donné à l'École des Ponts et chaussées sur le modèle des écoles alimentant les corps savants, Génie, Artillerie et Marine.

Musnier est un obscur ingénieur. Gaspard Riche de Prony, lui, est l'un des grands espoirs du corps et sans doute son meilleur théoricien. Dans un projet, malheureusement non daté, il propose d'établir, à la place de l'École des Ponts et chaussées, une « Académie qui aurait pour objet la perfection et l'enseignement de l'art de la construction » (1). À bien des égards, ce projet d'école encyclopédique s'apparente à celui de Monge, dont on reconnaît d'ailleurs l'influence à certains détails. Nous ne l'étudierons pas ici, renvoyant à l'analyse qu'en a faite Antoine Picon (2). On notera seulement que Prony, renonçant à l'enseignement mutuel qui caractérise l'ancienne École des Ponts et chaussées, développe considérablement dans son projet la partie théorique de l'enseignement et propose la nomination de sept professeurs, dont un professeur de géométrie à trois dimensions (c'est la géométrie de Monge !) et un professeur de mécanique.

Ces projets font long feu. Le maintien de Perronet, dont l'autorité sort incontestée des réformes de 1791, à la tête de l'école, semble garantir la pérennité de son système d'enseignement. Finalement, par une ruse dont l'histoire est coutumière, c'est l'effondrement du vieux rival, le Génie, et la faillite de son école, qui conduiront les autorités, par ses conséquences inattendues, à réformer en profondeur l'enseignement donné à l'École des Ponts et chaussées.

### La crise de l'été 1793 et l'échec du projet d'ingénieurs nationaux

Dans l'histoire tourmentée de la Révolution, l'été 1793 est l'été de tous les dangers. À l'extérieur, la coalition déborde les frontières. À

---

(1) G. Riche de Prony: *Réflexions sur l'organisation d'une Académie qui aurait pour objet la perfection et l'enseignement de l'art de la construction*. Bibliothèque de l'École nationale des Ponts et chaussées (E.N.P.C.), ms 1056.

(2) A. Picon, *op. cit.*, pp. 119-128.

l'intérieur, la guerre civile menace d'emporter la République. La Vendée est en insurrection, Lyon est tombé aux mains des royalistes, tandis que soixante départements se soulèvent à l'appel du parti girondin, après les coups de force des 21 mai et 2 juin. À Paris, la Convention, dominée maintenant par la Montagne, siège sous la menace permanente du pouvoir sectionnaire. Devant le péril, les députés tentent de réagir. Le Comité de Salut public est renouvelé, avec le départ de Danton et les entrées de Robespierre en juillet, de Carnot et Prieur de la Côte d'or en août et de Billaud-Varenne et Collot d'Herbois en septembre. La levée en masse est décrétée le 23 août et la Terreur, comme l'exigent les sans-culottes, mise à l'ordre du jour le 5 septembre.

Au ministère de la Guerre, peuplé d'activistes comme Vincent, Ronsin ou Audouin, le gendre de Pache, maire de Paris et ami de Monge, l'heure est à l'épuration des aristocrates aux armées. En juillet, le général Custine est exécuté. En août, le ministère réclame la suppression des écoles militaires, dont les élèves, prétend-il, sont tous des ci-devant, et il l'obtient de la Convention le 9 septembre. Enfin, le 16 septembre, sous la pression des sans-culottes, le Comité de Salut public arrête la destitution de tous les nobles employés aux armées, mesure qui ne sera que partiellement appliquée. C'est dans ce contexte d'épuration anti-aristocratique que le ministère de la Guerre organise en juillet 1793 un examen pour l'admission à l'École de Mézières. Il s'agit de compléter la promotion du début de l'année, réduite encore par des départs précipités d'élèves à l'armée. Pour notre propos, cet examen est d'une grande importance : son échec, en un moment dramatique pour la République, va conduire les autorités, d'abord au ministère de la Guerre puis dans les Comités de la Convention, à réviser l'ancienne politique de recrutement et de formation des ingénieurs, révision d'où sortira finalement, un an plus tard, l'École centrale des Travaux publics.

L'examen a lieu du 1<sup>er</sup> juillet au 15 août. Quarante-trois candidats ont obtenu une lettre d'examen, mais seulement vingt-cinq se présentent devant Bossut, qui est toujours examinateur du Génie. Celui-ci, qui se sait menacé, rend un rapport embarrassé : comment juger des dispositions d'un candidat quand celui-ci ne sait rien ? Aussi, dans le classement qu'il propose, doit-il se résoudre à placer plusieurs candidats aristocrates en bonne position, dont Étienne Malus, le futur physicien, fils du commissaire ordonnateur en chef du général Dumouriez, qui vient de trahir (1). Décidement peu

---

(1) Rapport de Bossut, daté du 17 août 1793, S.H.A.T., Xe 199.

patriote, Bossut est mis aussitôt à la retraite de son poste d'examineur du Génie, au profit, une fois encore, de Vandermonde, politiquement plus sûr, qui fait repasser tous les candidats.

Les difficultés du recrutement ne sont en réalité que très accessoirement imputables à l'examineur d'admission. D'ailleurs, Vandermonde, en août 1793, ne modifie pas sensiblement le classement établi par son prédécesseur (1). Il rajoute même en troisième position un candidat, Claude-Gaspard Roux, que le ministre raye aussitôt de la liste des admis, pour cause de noblesse ! Il faut donc chercher surtout la raison de ces difficultés dans les traditions aristocratiques du corps : modifier des pratiques de recrutement façonnées par un demi-siècle d'usage, élargir les vocations au-delà du cercle étroit de la caste nobiliaire et inventer, en amont de l'École, de nouvelles filières de formation, tout cela en un instant, c'est une gageure. Car rares sont ceux susceptibles d'être admis dans le Génie, qui adhèrent aux principes de la Révolution. Beaucoup renoncent pour cette raison à se présenter, d'où des candidatures peu nombreuses. Les candidats eux-mêmes sont peu sûrs. L'incivisme des élèves, écrit Bouchotte en août 1793, « provient de ce que ces jeunes gens ne sont pas autres que les parents ou les enfants des officiers du Génie. Il me semble que l'on pourrait proposer une maison d'éducation où l'on mettrait les fils des sans-culottes ; on leur donnerait une instruction propre au Génie et ce serait un moyen de le régénérer » (2). Ambitieux programme que la Convention tentera vainement de réaliser avec l'École de Mars quelques mois plus tard.

Tandis que se déroule l'examen d'admission, les Comités de la Guerre et des Ponts et chaussées discutent, à la demande du ministère de la Guerre, un projet de création d'un corps d'ingénieurs nationaux. L'initiateur du projet semble être l'adjoint de Bouchotte, l'officier du Génie Edme-Henri-Victor Dupin, qui dirige depuis le début du mois de juillet la 3<sup>e</sup> division du ministère, chargée du personnel et du matériel de l'Artillerie et du Génie (3). Il s'agit

---

(1) Lettre de Vandermonde, datée du 2 septembre 1793, S.H.A.T., Xe 199.

(2) Lettre de Bouchotte, S.H.A.T., B<sup>13</sup> 306, citée par M. Reinhard, *Le grand Carnot*. Paris, 1950, t. 2, p. 67.

(3) Le titre du rapport lu par Lecointe-Puyraveau à la Convention lors de la présentation du projet, indique explicitement que la réunion des corps du Génie et des Ponts et chaussées est une demande du ministre de la Guerre (voir J. Guillaume, *op. cit.*, p. 629). Dupin, favorable à une refonte générale du corps du Génie, prépare depuis son arrivée au ministère, un mémoire sur la fusion du Génie et des Ponts et chaussées (d'après une lettre de Dupin au Comité des Ponts et chaussées, datée du 6 août 1793, S.H.A.T., Xe 15).

pour les bureaux du ministère de répondre à une situation urgente de pénurie, en disposant plus facilement des ingénieurs et des élèves des Ponts et chaussées. Déjà une vingtaine d'entre eux sont employés à des tâches militaires. Si Bouchotte et les activistes du ministère envisagent avec faveur la suppression du corps du Génie en tant que tel, on peut s'interroger sur les vrais sentiments d'officiers comme Dupin. On peut douter, en effet, qu'ils acceptent de gaîté de cœur la fusion complète de leur corps d'origine avec celui, rival, des Ponts et chaussées. Le Comité des Ponts et chaussées, en tous cas, propose de réformer sans délai les deux corps et d'intégrer leurs ingénieurs en un corps unique d'ingénieurs nationaux. Une nouvelle école serait établie pour former les futurs ingénieurs nationaux, où l'on enseignerait tout ce qu'on peut apprendre à l'École de Mézières et à celle des Ponts et chaussées de Paris (1).

Le Comité de la Guerre approuve le projet mais la Convention tarde à l'examiner. C'est seulement le 23 vendémiaire an II (14 octobre 1793) que Lecointe-Puyraveau présente son rapport, dont l'impression est décrétée. Le 2 brumaire (23 octobre 1793), il est enfin discuté. Les circonstances sont peu favorables à son adoption. En août, les montagnards ont supprimé les Académies, accusées de former une caste de savants. Les mêmes craignent maintenant de voir se reconstituer sur les débris des anciens corps à talents une corporation d'ingénieurs plus puissante et plus égoïste encore (2). Après un court débat, la Convention rejette le projet et rappelle, sur proposition de David, que «le conseil exécutif est autorisé à employer tous les artistes qui peuvent avoir les connaissances et les talents nécessaires pour la défense des places» (3).

### 3. L'ÉCOLE NATIONALE DES TRAVAUX PUBLICS DE L'AN II

La création de l'École nationale des Travaux publics en l'an II, dont J. Guillaume a révélé le premier l'existence, s'inscrit dans la suite du projet avorté d'ingénieurs nationaux. Simple avatar de

---

(1) Rapport de Lecointe-Puyraveau, présenté à la Convention au nom des Comités de la Guerre et des Ponts et chaussées, cité par J. Guillaume, *op. cit.*, pp. 631-632. Voir également *Archives parlementaires*, 1<sup>re</sup> série, t. 76, p. 548.

(2) A tort, J. Guillaume, *Op. cit.*, affirme que le rapport de Lecointe-Puyraveau n'a pas été discuté par la Convention. Il a bel et bien été discuté, et combattu.

(3) *Archives parlementaires*, 1<sup>re</sup> série, t. 77, pp. 449-450. Rappelons que le décret du 21 février 1793 autorise en effet le ministre de la Guerre à compléter le corps du Génie par tout citoyen déclaré compétent après examen.



l'École des Ponts et chaussées à l'automne 1793, elle devient rapidement, en fait sinon en droit, un établissement original auquel le Comité de Salut public reconnaît bientôt vocation à former tous les ingénieurs de la République. Pour autant, cette école n'est pas, comme l'a cru trop rapidement J. Guillaume, l'École centrale des Travaux publics déjà constituée. Institution intermédiaire entre l'ancienne École des Ponts et chaussées et la nouvelle école créée par Monge, cette école, qui a son caractère propre, n'en est pas moins une première esquisse de ce que sera l'École polytechnique.

### **Le Gouvernement révolutionnaire et la politique des ingénieurs**

L'une des questions les plus délicates soulevées par les origines de l'École polytechnique, l'une des plus importantes aussi, puisqu'elle dépasse de beaucoup les limites de notre sujet, est de savoir comment s'élabore la politique des ingénieurs pendant la Révolution. En somme, c'est la question du pouvoir : qui propose et qui tranche ? Ce problème, évoqué en introduction, se pose avec une particulière acuité entre septembre 1793 et janvier 1794, alors que le Gouvernement révolutionnaire, dont le ressort est le Comité de Salut public, impose peu à peu son autorité.

De fait, après le rejet du projet d'ingénieurs nationaux, la politique des ingénieurs paraît échapper momentanément à la Convention et à ses Comités. Le Comité des Ponts et chaussées est supprimé dès le 2 brumaire an II (23 octobre 1793), et le Comité de Salut public est occupé à un trop grand nombre d'affaires pour se charger encore du recrutement des ingénieurs. Ce sont donc les bureaux des ministères de la Guerre et de l'Intérieur qui non seulement exécutent mais déterminent conjointement la politique en cette matière jusqu'à la fin de l'année 1793. À la Guerre, Bouchotte voudrait épurer le Génie et régénérer son école, mais il laisse à son adjoint Dupin, un technicien, le soin de mener l'affaire. À l'Intérieur, le ministre, Jules-François Paré, un proche de Danton, semble jouer un rôle actif, conseillé par son commis Gabriel-Étienne Le Camus, qui dirige depuis août 1792 la 3<sup>e</sup> division du ministère chargée des Ponts et chaussées.

Les bureaux de la Guerre paraissent alors renoncer pour le Génie au recrutement direct d'élèves-ingénieurs. Un examen d'admission à l'École de Mézières est certes organisé, ouvert du 11 frimaire (1<sup>er</sup> décembre 1793) au 11 ventôse an II (1<sup>er</sup> mars 1794), mais les résultats en sont affligeants : dix candidats seulement se présentent, dont quatre, au dire de Vandermonde lui-même, sont « absolument

incapables ». On préfère donc puiser dans le vivier de l'École des Ponts et chaussées. Dès le mois d'octobre, le ministre de l'Intérieur, consulté par son collègue de la Guerre, donne instruction à Peronnet d'adapter l'établissement à ces besoins nouveaux : on recrutera, pour élever ses effectifs à cent vingt élèves, et l'on exigera d'eux une assiduité sans défaut. Ainsi, l'unification des formations d'ingénieurs, que Lecointe-Puyraveau appelait de ses vœux, semble devoir se réaliser progressivement sur le terrain, à l'initiative des ministères, qui travaillent en étroite collaboration.

Ceux-ci, néanmoins, doivent compter avec d'autres pouvoirs, clubs et comités de surveillance, sections parisiennes et districts en province, représentants en mission de la Convention, enfin, qui n'hésitent pas à intervenir directement dans les affaires relevant de l'exécutif. La politique de recrutement massif à l'École des Ponts et chaussées est critiquée à Paris. Le comité de surveillance de la section où se trouve l'école dénonce les élèves muscadins, admis pour échapper à la réquisition (1). Mais c'est surtout à l'École de Mézières que le rôle des activistes est déterminant. Le vieil antagonisme s'y exacerbe entre les officiers du Génie suspectés d'aristocratie, élèves et encadrement confondus, et le personnel d'enseignement et de service, longtemps assujetti et gagné entièrement à la Révolution.

À l'instigation de Jean-Nicolas Hachette, le professeur de mathématiques de Mézières, élu président du comité de surveillance, et sous l'autorité du représentant en mission à l'armée des Ardennes, le redoutable Nicolas Hentz, les radicaux entreprennent sans attendre de régénérer l'École du Génie. Le 30 brumaire (20 novembre 1793), Hentz destitue l'ancienne direction, accusée de contribuer « à la dépravation de l'esprit public qui règne dans l'école », nomme commandant en chef du génie à Mézières l'un de ses protégés, le chef de bataillon Noël Despret et charge Hachette d'épurer les élèves et d'admettre à son instruction « tous les citoyens patriotes auxquels il reconnaîtra les dispositions et connaissances suffisantes » (2). Dans cette affaire, l'autorité du ministère de la Guerre est bafouée. L'ancienne direction aristocrate a en effet

---

(1) D'après la réponse de la direction de l'école au comité de surveillance de la section Guillaume-Tell, s.d., Bibliothèque de l'E.N.P.C., ms 2630 (1).

(2) Dans son rapport au Comité de Salut public, daté du 13 brumaire (3 novembre), Hentz dénonce violemment l'ancien directeur de l'École de Mézières, Villelongue, « un feuilant, ami des riches et des contrerévolutionnaires » et les élèves, « des puants muscadins qui dérisionnent (*sic*) les patriotes » (*Recueil des actes du Comité de Salut public*, tome 8, p. 207).

été remerciée dès la fin du mois d'août et un nouveau commandant de l'École, François Le Conte, nommé par Bouchotte au début du mois de septembre. Véritable proconsul, Hentz n'en tient aucun compte : lorsqu'il arrive à Mézières, le 9 novembre, le commandant officiellement nommé se retrouve sans pouvoir, abandonné par Paris, ignoré du représentant en mission et en butte à l'hostilité violente de Hachette et de Despret. Désespéré, après deux mois d'attente sans instructions, il se suicide le 19 janvier 1794 (30 nivôse) (1). Au même moment, à Paris, le Comité de Salut public s'efforce de reprendre la situation en main.

Dès la fin de l'année 1793, le Gouvernement révolutionnaire, dont l'autorité s'affermir de jour en jour, donne un coup d'arrêt aux menées sans-culottes, condamnant la vague de déchristianisation et dénonçant les épurations abusives. C'est dans ce contexte que le Comité de Salut public s'empare du dossier des ingénieurs. Carnot, qui suit maintenant l'affaire, reprend dans ce domaine la politique esquissée depuis la fin de l'été par les bureaux des ministères, en la revêtant de l'autorité du Gouvernement révolutionnaire : les anciens corps d'ingénieurs seront maintenus, mais réunis sous une administration commune, l'École du Génie sera supprimée comme école de théorie et c'est à l'École des Ponts et chaussées que seront dorénavant formés tous les ingénieurs civils et militaires. Plusieurs mesures, en apparence dispersées mais en réalité concertées, mettent en application cette politique dans les semaines suivantes.

C'est d'abord, par arrêté du Comité de Salut public du 5 pluviôse (24 janvier 1794), le recrutement exceptionnel « d'un nombre indéfini d'élèves surnuméraires d'un républicanisme prononcé », qui recevront une formation pratique accélérée, comprenant deux simulacres de siège, d'une décade chacun, et la rédaction d'un mémoire par chaque élève (2). Cette politique d'instruction accélérée, qui inspire au même moment la création des cours révolutionnaires de l'École des Armes, réduit l'École du Génie à une simple école de siège. La mesure est suivie le 24 pluviôse (12 février) d'un décret préparé, sous le contrôle de Carnot, par Dupin, que la mort de son ami Le Conte a scandalisé, et voté par la Convention sur un rapport de Barère. Le décret transfère l'École du Génie de Mézières à Metz et renvoie toute la partie théorique de l'instruction à l'École

---

(1) Sur la crise de l'École de Mézières, voir R. Taton, *op. cit.*, pp. 607-608, et surtout le dossier constitué par Dupin pour le Comité de Salut public, S.H.A.T., Xe 199.

(2) Cet arrêté n'est pas dans le *Recueil des actes...* On en trouvera un exemplaire aux Archives de l'Inspection du Génie, art. 18, sect. 3, § A.

des Ponts et chaussées de Paris (1). Parallèlement, décision est prise dès le mois de janvier de transformer cette dernière en une nouvelle école, baptisée « École des Travaux publics » (2) et de réunir le Génie et les Ponts et chaussées sous une administration commune (3).

Il faudra finalement plus d'un mois pour que Barère présente le 21 ventôse (11 mars 1794) à la Convention, au nom du Comité de Salut public, un projet de décret instituant une Commission des Travaux publics, chargée de tous les travaux civils et militaires (4). Cette Commission a la direction de tous les corps d'ingénieurs. Ainsi seront effacés, annonce le rapport de Barère, très critique envers l'ancienne administration des Ponts et chaussées, « les rivalités, l'esprit de corps et les restes des préjugés qu'il produit ». La Commission, d'après l'article 4 du décret, devra également s'occuper « de l'établissement d'une École centrale des Travaux publics, et du mode d'examen et de concours auxquels seront assujettis ceux qui voudront être employés à la direction de ces travaux ». Après la suppression des ministères, le 13 germinal (2 avril 1794), la Commission des Travaux publics devient l'une des douze Commissions exécutives chargées d'expédier les affaires sous le contrôle du Comité de Salut public. On y retrouve deux commis dont nous avons déjà apprécié le rôle discret mais efficace dans les ministères, Le Camus et Dupin. Mais l'organisation de la nouvelle école échappe entièrement au Génie : c'est Le Camus, l'ancien responsable de l'administration des Ponts et Chaussées qui suit l'affaire. Il sera en l'an IV pendant quelques mois directeur de l'École polytechnique.

La création de la Commission des Travaux publics marque également un transfert de compétence à l'intérieur du Comité de Salut public. Carnot, accaparé par la conduite des opérations militaires, passe la main à son collègue Prieur, responsable des Armes et Poudres, qui s'occupe déjà de l'École des Armes et de l'organisation de la future École de Mars. Dans un premier temps, Prieur laisse

(1) *Archives parlementaires*, 1<sup>re</sup> série, t. 84, p. 654. Le dossier de Dupin utilisé par Barère est dans S.H.A.T., Xe 199.

(2) Le terme « École des Travaux publics » apparaît pour la première fois sous la plume de Paré dans une lettre à Perronet datée du 29 nivôse an II (18 janvier 1794), Bibliothèque de l'E.N.P.C. ms 2432.

(3) Dans le rapport sur le transfert de l'École du Génie adressé par Dupin au Comité de Salut public le 18 pluviôse (6 février), S.H.A.T. Xe 199, il est fait clairement allusion à cette réorganisation administrative, annoncée officiellement le 11 février par le Comité de Salut public (*Recueil des actes...*, t. 11, pp. 65-66).

(4) *Archives parlementaires*, 1<sup>re</sup> série, t. 86, pp. 336-341.

une large autonomie à la Commission des Travaux publics et ne paraît pas s'immiscer dans les travaux d'organisation de la nouvelle école. Mais, au début du mois de mai, il resserre son contrôle, établissant à cet effet dans les bureaux du Comité de Salut public une « section des Travaux publics » (1). Nous verrons plus loin l'importance décisive de cette mesure bureaucratique, qui donne à Gaspard Monge l'occasion d'intervenir directement dans les préparatifs de l'École centrale des Travaux publics.

### La transformation de l'École des Ponts et chaussées en École des Travaux publics

Avant d'examiner le rôle de Monge dans la fondation de l'École centrale des Travaux publics de l'an III, intéressons-nous de plus près à l'École nationale des Travaux publics, née en l'an II d'une transformation progressive de l'École des Ponts et chaussées. Il convient pour cela de remonter un instant à l'été 1793, lorsque le ministre de l'Intérieur, consulté par le Comité des Ponts et chaussées sur son projet d'ingénieurs nationaux, demande avis à Perronet. Celui-ci ne montre guère d'enthousiasme, insistant sur les difficultés de l'entreprise. Prudent cependant, il reconnaît que l'École des Ponts et chaussées peut donner des élèves au Génie : « Comme la première éducation doit être à peu près la même pour les ingénieurs militaires et pour ceux des Ponts et chaussées, on pourrait laisser aux élèves des Ponts et chaussées les plus instruits la liberté d'entrer à l'École du Génie pour y faire connaître leurs talents et pour achever d'y acquérir ceux qui concernent les différents systèmes de fortifications, l'attaque et la défense des places, ainsi que le campement des armées concurremment avec les élèves et les ingénieurs » (2).

C'est exactement, on l'a vu, la politique définie par les ministères de la Guerre et de l'Intérieur à la fin de l'été 1793. Aussi, avant même le rejet par la Convention du projet d'ingénieurs nationaux, Perronet recrute de nouveaux élèves. Les effectifs, selon les instructions de Paré, doivent s'élever à cent vingt élèves (3). Le 22 octobre,

---

(1) La première mention de la section des Travaux publics dans les actes du Comité de Salut public apparaît le 19 floréal (8 mai) ; le 21 floréal (10 mai), un arrêté organise les relations épistolaires entre la Commission et la section des Travaux publics du Comité (*Recueil des actes...*, t. 13, pp. 413-414).

(2) Le brouillon du rapport de Perronet, daté du 6 septembre 1793, est conservé à la bibliothèque de l'E.N.P.C., ms 2432.

(3) Lettre de Paré à Perronet, datée du 3 octobre 1793, Bibliothèque de l'E.N.P.C., ms 2432.

il y a soixante-dix neuf surnuméraires à l'école. Dans le même temps, le nombre des élèves classés diminue, du fait des départs aux armées et des missions dans les départements (1). Au cours des semaines suivantes, l'effectif de l'École des Ponts et chaussées, rebaptisée en janvier École nationale des Travaux publics, continue d'augmenter, grâce à l'admission d'un grand nombre de surnuméraires. Un état du 25 pluviôse (13 février) permet de dresser un tableau des effectifs à la veille de la création de la Commission des Travaux publics (2). L'École compte alors cent soixante sept élèves, dont cent quarante surnuméraires. Près des trois-quarts des surnuméraires sont des jeunes gens de la première réquisition, l'âge moyen étant vingt-et-un ans, la plupart admis à l'école entre septembre et décembre 1793. Certains élèves ont déjà quitté Paris : sur les vingt sept classés, trois sont dans les départements et vingt-et-un aux armées, requis par le ministre de la Guerre, ainsi que onze surnuméraires.

L'École nationale des Travaux publics continue à recruter pendant tout l'an II. À mesure que les élèves classés quittent l'école soit comme ingénieurs, soit sur la réquisition du Comité du Salut public, ils sont remplacés sur concours par des élèves surnuméraires. Parallèlement, la direction de l'école admet chaque fois de nouveaux candidats à des places de surnuméraires, pour maintenir et même augmenter le nombre des élèves. Le 1<sup>er</sup> messidor (19 juin), ceux-ci sont au nombre de deux cent dix-huit, dont cent soixante huit surnuméraires (3). Trente quatre étant requis aux armées et trente six étant envoyés dans les départements, il en reste alors cent quarante huit à Paris. Au cours de l'été 1794 et jusqu'à l'ouverture de la nouvelle École centrale des Travaux publics, l'effectif se maintient autour de deux cents, dont cent cinquante surnuméraires.

Une question vient naturellement à l'esprit. Pourquoi l'École nationale des Travaux publics parvient-elle à recruter autant d'élèves, alors que si peu de candidats se sont présentés jusqu'ici pour être admis à l'École du Génie ? Est-ce pour échapper à la réquisition que l'on entre comme surnuméraire à l'École des Travaux publics ? Certains, on l'a vu, l'affirment et le dénoncent, et c'est probablement vrai pour quelques élèves. Il faut néanmoins

---

(1) Du fait de la guerre, les besoins en ingénieurs augmentent non seulement aux frontières mais aussi dans les départements, où l'entretien des routes devient une préoccupation stratégique.

(2) *État général des élèves tant classés que surnuméraires admis à l'École nationale des travaux publics à l'époque du 25 pluviôse an II*, A.N. F<sup>14</sup> 2148.

(3) *Récapitulation du nombre des élèves de l'École nationale des Travaux publics*, 1<sup>er</sup> messidor an II, publié par J. Guillaume, *op. cit.*, p. 639.

chercher ailleurs l'explication principale. L'École des Ponts et chaussées profite de sa position centrale, à Paris : plus de 40 % des surnuméraires sont nés dans la capitale et ses alentours tandis que beaucoup de provinciaux sont déjà installés à Paris à l'époque de leur admission, soit qu'ils y terminent leurs études de collège, soit qu'ils y travaillent déjà chez des architectes ou des peintres. Et, surtout, l'ancien système de la recommandation continue de fonctionner efficacement, amenant à l'école nombre de jeunes gens employés chez des ingénieurs et des architectes. Ces élèves, issus comme sous l'Ancien Régime de la bourgeoisie aisée, seraient généralement beaucoup trop faibles en mathématiques pour l'examen du Génie, mais ils sont admis sans difficulté à l'École nationale des Travaux publics.

En droit, il faut bien comprendre que l'École nationale des Travaux publics n'est que l'École des Ponts et chaussées, rebaptisée. Bien qu'il soit couramment utilisé par la direction de l'école ainsi qu'au ministère de l'Intérieur, le nouveau nom, qui n'est pas officiel, n'est d'ailleurs pas universellement adopté et, de manière générale, l'école fonctionne toujours sous le régime provisoire de la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1792. Aussi, lorsque Barère annonce en mars l'établissement d'une École centrale des Travaux publics, on peut s'interroger sur la signification de cette mesure : le Comité de Salut public veut-il sortir l'École des Ponts et chaussées du provisoire, en la dotant enfin, avec un nouveau nom, d'un règlement définitif et de nouveaux locaux, en application de la loi du 18 août 1791, ou bien entend-il créer une institution d'enseignement entièrement nouvelle ? Ce n'est qu'à la veille de Thermidor, avec le projet de Monge, que cette ambiguïté sera levée.

Pour autant, l'augmentation considérable des effectifs, presque triplés par rapport à l'ancienne École des Ponts et chaussées, le déséquilibre croissant entre élèves classés et élèves surnuméraires aux dépens des premiers, et le raccourcissement de la durée des études, conséquence des besoins urgents en ingénieurs, justifient que l'on parle, au ministère de l'Intérieur, d'une nouvelle école. Ces transformations posent d'ailleurs pour l'instruction de redoutables problèmes. Les méthodes d'enseignement mutuel, auxquelles la direction de l'école demeure très attachée, sont-elles encore adaptées à une masse d'élèves aussi faibles, qui doivent, de surcroît, être formés de façon accélérée ? Et ne faut-il pas renforcer de manière significative la partie théorique de l'instruction, pour préparer les futurs ingénieurs à des tâches plus variées qu'autrefois ? D'autre part, la situation matérielle de l'école, toujours installée à l'étroit dans la maison La Millièrre, rue Saint-Lazare, devient intenable.

L'encadrement lui-même est notoirement insuffisant. Perronet est vieux et malade et jusqu'à la nomination de l'ingénieur Jacques-Élie Lamblardie, le 2 décembre 1793, l'inspecteur Pierre-Charles Le Sage est seul pour surveiller les élèves, malgré des demandes réitérées pour obtenir la nomination d'un deuxième inspecteur.

À la fin de l'année 1793, cinq professeurs choisis parmi les élèves classés enseignent respectivement les éléments de géométrie et d'algèbre, les sections coniques, la mécanique et le calcul intégral, la stéréotomie (coupe des pierres et charpente) et le dessin de la carte, mais il manque toujours des professeurs pour le dessin de la figure et pour l'architecture à l'école et les élèves continuent de fréquenter des cours à l'extérieur, le plus souvent à leurs frais. Fin février, à la suite du départ des élèves les plus âgés, seules deux leçons, celle des éléments de géométrie et celle des sections coniques, sont encore professées à l'école (1). Pourtant Perronet et Le Sage n'envisagent l'abandon du mode d'enseignement mutuel qu'avec beaucoup de réticence. Perronet donne une réponse dilatoire aux élèves qui demandent en octobre que l'on prenne « des professeurs distingués par leurs lumières qui soient constamment attachés à leurs fonctions » (2). Et, à la fin de février, Le Sage propose, de manière tout à fait irréaliste, de multiplier le nombre des leçons données par les élèves, tout en refusant la nomination de professeurs hors du corps (3).

On note cependant une sensible évolution après la mort de Perronet, le 9 ventôse (27 février 1794). Dorénavant ce sont Le Sage et Lamblardie qui dirigent l'école, le premier se chargeant plus spécialement de la direction des élèves et le second des questions matérielles. Dans leurs propositions d'organisation adressées à Prieur à la mi-avril, ils envisagent enfin d'attacher des professeurs à l'école : « Nous avons reconnu, écrit Le Sage, qu'il serait préférable, surtout actuellement que l'école est dépourvue de sujets instruits, que les professeurs qui seront chargés de l'instruction des élèves fussent pris dans le nombre des citoyens les plus habiles dans les différentes parties qui font la base des connaissances d'un ingénieur et qui en auraient fait leur état, qui seraient d'ailleurs reconnus avec l'art

(1) D'après le *Mémoire sur les moyens à employer pour accélérer l'instruction des élèves qui sont admis à l'École nationale des Travaux publics*, A.N. F<sup>17A</sup> 1331B. Ce rapport du ministre de l'Intérieur Paré, transmis le 9 ventôse (27 février 1794) au Comité de Salut public, a été probablement rédigé par Le Sage.

(2) D'après les observations de Perronet sur une pétition d'élèves présentée au ministre de l'Intérieur le 5 brumaire an II (26 octobre 1793), Bibliothèque de l'E.N.P.C., Ms 2432.

(3) *Mémoire sur les moyens...*, rédigé par Le Sage.



d'enseigner, auquel ils joindraient les mœurs et le patriotisme le plus épuré » (1). C'est ainsi que le projet conçu par Lamblardie, en collaboration avec l'ingénieur des Ponts et chaussées Pierre Clément, prévoit la nomination de huit professeurs dans l'école (2).

Mais c'est surtout sur le déménagement que compte la direction de l'école pour rénover l'enseignement. Le principe en a été retenu, on l'a vu, dès 1791 et il a été successivement envisagé d'établir l'école au Louvre, puis à l'hôtel de Beaujon. À la fin du mois de février, Le Sage réclame encore le déménagement de l'école dans des locaux plus spacieux. Finalement, le choix se porte début avril sur la maison de la Révolution, c'est-à-dire l'ancien Palais-Bourbon et ses dépendances, dans lesquelles la Commission des Travaux publics est en cours d'installation (3).

Lamblardie, moins attaché que Le Sage aux anciennes traditions de l'École des Ponts et chaussées, prépare le déménagement dans un esprit novateur. L'installation dans des locaux plus spacieux doit assurer le développement et la diversification des enseignements proposés aux élèves, d'autant que la translation de l'École du Génie et sa réduction à une simple école de siège permettent de doter l'École des Travaux publics de nouveaux moyens tirés de Mézières (4). Lamblardie prévoit une école de deux cent cinquante élèves, comprenant un « muséum » dans l'hôtel de Lassay, avec bibliothèque, cabinets d'histoire naturelle et de chimie, laboratoires, dépôt de cartes, etc., de très nombreuses salles, soit communes pour les leçons, soit particulières « où les élèves pourront méditer », un atelier, une petite forge, une pièce pour les expériences sur le fer, la pierre et le bois, une galerie pour l'exposition des concours, un cabinet particulier « à la portée des élèves » pour chaque professeur, etc., au total, une trentaine de pièces, non compris le muséum. Les professeurs seront logés sur place, afin que les élèves puissent les consulter tous les jours et à toute heure.

---

(1) P.-C. Le Sage : *Notes sur un projet d'organisation pour l'École nationale des travaux publics*, s.d., Bibliothèque de l'E.N.P.C., ms 2432.

(2) J.-E. Lamblardie et P. Clément : *Sommaire des connaissances théoriques et pratiques et de l'instruction qu'il convient de donner aux élèves de l'École nationale des travaux publics, auquel sommaire on a joint l'état des directeurs et professeurs que l'on croit nécessaire d'attacher à la dite école*, s.d., Bibliothèque de l'E.N.P.C., ms 2630 bis.

(3) Le choix du Palais-Bourbon est fait dès le 14 germinal an II (3 avril 1794). Voir *Recueil des actes...*, t. 12, p. 122. Les bureaux des Ponts et chaussées et ceux des Fortifications s'y installent début mai, *ibid.*, t. 13, p. 236.

(4) Dès le 1<sup>er</sup> ventôse (19 février 1794), ordre est donné d'envoyer à Paris le cabinet de physique et le laboratoire de chimie de l'École de Mézières, ainsi qu'un inventaire des livres de la bibliothèque. Les caisses arrivent à la Commission des Travaux publics le 16 germinal (5 avril).

#### 4. MONGE ET LA FONDATION DE L'ÉCOLE CENTRALE DES TRAVAUX PUBLICS

On ignore la réaction de Prieur aux propositions de Le Sage et Lamblardie. Ce qui est sûr, c'est que Gaspard Monge intervient quelques jours plus tard à l'école. Le rôle capital de Monge dans la création de l'École centrale des Travaux publics est une réalité bien connue, mais qui n'a pas toujours été bien comprise. On y a vu, à tort, le résultat d'une action concertée des savants et des ingénieurs, Lamblardie venant demander conseil à Monge, comme l'imaginait Fourcy. Et surtout, personne ne semble avoir remarqué que le projet conçu par Monge, rompant radicalement avec la tradition des anciennes écoles d'ingénieurs, se rattache, aussi bien intellectuellement qu'historiquement, aux grands plans d'instruction publique élaborés entre 1791 et 1793, en particulier à celui, fameux, de Condorcet.

##### L'action du Comité de Salut public et le rôle de Monge

C'est dans les premiers jours de mai 1794, on l'a vu, qu'une section des Travaux publics est établie dans les bureaux du Comité de Salut public, sous l'autorité de Prieur. Monge, qui y joue, sans aucun doute, un rôle important, s'intéresse aussitôt à la nouvelle École des Travaux publics : un arrêté du Comité préparé par la section et signé par Prieur, en date du 24 floréal (13 mai), charge la Commission des Travaux publics de proposer au choix du Comité plusieurs « instituteurs de géométrie descriptive » et « instituteurs de dessin » pour la « ci-devant École des Ponts et chaussées ». L'utilisation du terme « géométrie descriptive » est un indice irréfutable de l'intervention de Monge. On reconnaît sa main également dans le rappel de deux artistes de l'École de Mézières, le maître charpentier Jean-Marie Marion et le mécanicien Savart, à la fin du mois de mai (1).

À la même époque, la direction de l'École des Travaux publics, tout en nommant huit professeurs parmi les élèves les plus avancés pour enseigner les éléments de mathématiques, désigne vingt sept élèves pour suivre les leçons de stéréotomie (il s'agit de la géométrie descriptive) et se prépare à en désigner d'autres pour les leçons d'architecture et de dessin (2). C'est donc que la nomination des instituteurs paraît alors imminente. Dans un rapport non daté au

(1) J. Guillaume, *op. cit.*, pp. 637-638.

(2) Rapport de la direction de l'École nationale des Travaux publics à la Commission des Travaux publics, daté du 10 prairial an II, Bibliothèque de l'E.N.P.C., ms 2432.

Comité de Salut public, la Commission des Travaux publics indique même qu'un grand nombre d'élèves ont quitté les maîtres qu'ils suivaient en dessin et architecture, « dans l'espérance que les leçons ne tarderaient pas à être organisées à l'école » (1). Pourtant, aucun des professeurs proposés au choix du Comité de Salut public n'obtient sa nomination. Probablement n'est-on pas satisfait, à la section des Travaux publics du Comité, des propositions de la Commission. En particulier, les trois noms avancés pour la géométrie descriptive, d'Auvergne, Dubois, et Prieur, tous également obscurs, ne peuvent avoir l'assentiment de Monge, qui accorde à cet enseignement une place de premier rang.

Sur un arrêté du Comité de Salut public du 6 messidor (24 juin), Monge se rend donc à l'École des Travaux publics en compagnie d'Hassenfratz « pour y voir l'école et les élèves et lui faire un rapport sur son état actuel ». Nous n'avons pas le rapport, mais l'on devine qu'il est fort critique. Le 24 messidor (12 juillet), la direction de l'école écrit à la Commission des Travaux publics que « l'approche du moment où l'École nationale des Travaux publics va être organisée annule suivant toute apparence les dispositions projetées de nommer pour celle des Ponts et chaussées des instituteurs pour enseigner aux élèves l'architecture, le dessin et la stéréotomie ». Dorénavant l'organisation de l'école, nettement séparée de l'ancienne École des Ponts et chaussées, échappe à la Commission des Travaux publics. C'est au sein du Comité de Salut public, dans sa section des Travaux publics, qu'elle se prépare. Monge rédige les textes fondateurs, laissant à Lamblardie les préparatifs matériels liés au déménagement dans les dépendances du Palais-Bourbon et à Le Sage la direction des élèves de l'ancienne école, rue Saint-Lazare.

Avant d'examiner l'œuvre de Monge en la matière, revenons un moment sur les conditions de son intervention, soudaine et tardive, dans les affaires de l'école. Selon Fourcy, il existe en l'an II auprès du Comité de Salut public « une espèce de congrès de savants, où la plupart des sciences exactes et naturelles se trouvent dignement représentées ». Monge, ajoute Fourcy, s'y serait distingué par son infatigable activité, s'attirant ainsi « la prédilection particulière des chefs de la république », en particulier de Prieur et de Carnot, ses anciens élèves de l'École de Mézières (2). Que des savants aient travaillé dans les bureaux du Comité, sous la direction de Prieur, ne fait aucun doute. Mais il serait illusoire d'imaginer une Commission dûment constituée, comme l'ont cru certains historiens de

---

(1) Rapport de la Commission des Travaux publics au Comité de Salut public, s.d., Bibliothèque de l'E.N.P.C., ms 2432.

(2) A. Fourcy, *op. cit.*, pp. 13-14.

l'École polytechnique (1), ou même, selon le mot de Jean Dhombres, un premier exemple de « lobby scientifique » (2). L'Académie des sciences a été supprimée en août 1793, les savants sont dispersés, certains persécutés, et c'est à titre individuel que sont employés ceux qui travaillent comme experts auprès du Comité, même s'il existe entre les talents mobilisés des liens d'estime et d'amitié, tissant un ou plusieurs réseaux croisés, dont les têtes sont trois savants ayant leur entrée au Comité : Monge, Guyton-Morveau et Fourcroy (3).

Monge, en particulier, qui a l'entière confiance de Prieur et de Carnot, joue depuis septembre un rôle déterminant à la section des Armes et Poudres du Comité. Il rédige de nombreux arrêtés à caractère technique et participe, en février 1794, aux cours révolutionnaires de l'École des Armes, qui forment en trois décades des moniteurs pour la fabrication du salpêtre, de la poudre et des canons. Collaborateur permanent du Comité, ancien professeur à l'École du Génie, ancien examinateur de la Marine et l'un des promoteurs de la « méthode révolutionnaire » d'enseignement, c'est tout naturellement à lui que son ancien élève Prieur confie la surveillance de la nouvelle école, lorsqu'il crée la section des Travaux publics, en floréal. Contrairement à ce qui a été écrit parfois, rien ne laisse supposer que d'autres savants aient participé à ce moment avec Monge à la création de l'École centrale des Travaux publics, qui paraît, sous la forme qu'elle prend en l'an III, l'œuvre exclusive du géomètre, aidé de Lamblardie pour l'organisation matérielle. Tout au plus peut-on imaginer, bien qu'on puisse en douter, que certains savants amis, comme Guyton-Morveau, Hassenfratz et Fourcroy, aient été consultés sur tel ou tel point de détail (4).

### Un projet d'école encyclopédique

L'intervention de Monge est un tournant capital dans l'histoire de l'École centrale des Travaux publics. Sans Monge, cette école n'aurait été que l'École des Ponts et chaussées réformée et agrandie,

(1) Par exemple G. Pinet, *Histoire de l'École polytechnique*, Paris, 1887, pp. 351-356. Cet auteur confond le « congrès de savants » de Fourcy et la Commission des Travaux publics.

(2) J. Dhombres, « L'École polytechnique et ses historiens », préface à la réédition du livre de Fourcy, Paris, Belin, 1987, p. 20.

(3) Sur les savants du Comité, voir la mise au point de P. Bret, « Quand la Révolution mobilise les savants », *L'Histoire*, n° 119, février 1989, pp. 16-25.

(4) Guyton-Morveau est alors tout à l'organisation de l'aérostation, Hassenfratz à celle de l'Agence des Mines tandis que Fourcroy prépare avec Chaussier un plan d'école révolutionnaire de l'art de guérir.

que l'on aurait installée dans de nouveaux locaux. Avec Monge, il s'agit de tout autre chose : c'est une école d'un nouveau genre, rompant radicalement avec le modèle des anciennes écoles d'ingénieurs. De son expérience de professeur à l'École de Mézières, Monge a tiré une grande défiance à l'égard des « corps savants » de l'armée. Il protège Hachette, dont on a vu le rôle à Mézières. À Lacroix, qui végète à Besançon dans une école d'artillerie, il écrit en 1791 que « certainement les officiers aristocrates seront renvoyés s'ils ne désertent pas, ou s'ils ne jurent pas ; le sort d'un professeur de mérite, ajoute-t-il, sera alors très beau ; vous êtes jeune et c'est pour vous que la Révolution se fait » (1).

Certes, il n'a aucune raison d'en vouloir au corps des Ponts et chaussées, mais il est clair que, dans son esprit et conformément au décret du 21 ventôse, la nouvelle École centrale des Travaux publics doit être entièrement indépendante des corps d'ingénieurs. Allons plus loin : l'école que conçoit Monge n'est pas, à proprement parler, une école d'ingénieurs. C'est, comme l'écrit Janis Langins, une école encyclopédique, à l'instar de l'École normale établie par Garat vers la même époque. Véritable école des sciences et des arts, elle est destinée en effet à former non seulement les techniciens du génie civil et militaire dont les administrations ont besoin, mais tous les « hommes de génie », selon l'expression utilisée par Monge en l'an III pour désigner ceux qui conçoivent, par opposition à ceux qui exécutent.

Monge expose le plan d'étude de la nouvelle école dans un texte écrit probablement en messidor et imprimé en vendémiaire an III, les *Développemens sur l'enseignement adopté pour l'École centrale des Travaux publics* (2). C'est également en messidor, d'après les manuscrits conservés dans les archives de l'École polytechnique et analysés par Langins, qu'il met au point, en collaboration avec Lamblardie, une première version de l'arrêté statuant sur l'organisation de l'école (3). En réalité, les textes fondateurs de l'École centrale des Travaux publics ne sont rien moins qu'improvisés. Ils sont le résultat d'une réflexion longuement mûrie, comme le confirme un témoignage digne de foi, celui d'Hachette, le protégé et fidèle collaborateur de Monge (4).

---

(1) Lettre de Monge à Lacroix du 28 juin 1791, citée par P.-V. Aubry, *Monge, le savant ami de Napoléon Bonaparte*, 1954, pp. 76-77.

(2) On trouvera commodément le texte des *Développemens* en annexe du livre de J. Langins, *La République avait besoin de savants...*, *op. cit.*, pp. 227-269.

(3) Nous renvoyons à l'article de J. Langins, « Sur la première organisation de l'École polytechnique... », *op. cit.*, pp. 289-313, en particulier pp. 299-300.

(4) J.-N. Hachette : *Notice sur la création de l'École polytechnique*. Paris, 1828.

Selon Hachette, « Monge avait proposé d'ajouter aux écoles secondaires un troisième degré d'enseignement pour les sciences physiques et mathématiques ; il avait depuis longtemps conçu le projet d'une école supérieure, dans laquelle on n'aurait admis que les élèves les plus distingués des écoles secondaires. Le plan général de cette école est exposé dans un écrit resté inédit de Monge, sans date, de 1791 ou 1792 ». Toujours selon Hachette, ce plan, « conçu et projeté pour un système général d'instruction publique » et « adopté par le gouvernement dans le but spécial de former des ingénieurs civils et militaires », est celui même exposé dans les *Développemens*. Ainsi, l'École centrale des Travaux publics conçue par Monge, loin d'être simplement l'école des grands corps d'ingénieurs, serait la réalisation partielle d'un projet beaucoup plus vaste d'éducation technique développé trois ans plus tôt, alors que Talleyrand et Condorcet préparaient leurs plans d'instruction publique.

Du projet d'origine, nous n'avons nulle trace. Mais nous savons que Monge a conseillé Talleyrand et qu'il est longtemps resté un proche de Condorcet. Les idées qu'il expose dans les *Développemens* pourraient remonter à l'époque où, quittant la fameuse Société patriotique de 1789, il rejoint, vers la fin de 1791, la Société patriotique de la Section du Luxembourg. Dans cette Société, fondée par son ami Pache, il retrouve des savants jacobins intéressés aux arts mécaniques comme Vandermonde et Hassenfratz. Comme ailleurs, on y discute beaucoup, sans doute, de questions d'éducation. Homme des Lumières convaincu que les sciences peuvent éclairer les arts, riche de son expérience de professeur à Mézières et d'examineur de la Marine, Monge est considéré à bon droit comme un expert en matière d'éducation technique. On le consulte, il donne des avis et expose ses idées : pour former l'ingénieur, l'artiste ou l'ouvrier, il faut associer dans un même enseignement l'instruction théorique et les applications pratiques. De l'ensemble des procédés de dessin inventés à Mézières et réunis en corps de doctrine, il fait alors une utopie graphique : la géométrie descriptive, qui sera, croit-il, le langage commun à tous les hommes de l'art, du concepteur à l'exécutant. La géométrie descriptive devra être enseignée dans les écoles, à égalité avec la chimie, révolutionnée par Lavoisier.

Ces idées sont déjà développées dans un projet d'écoles secondaires préparé par Monge après son passage au ministère de la Marine (1). Ce projet fait partie d'un plan d'organisation des degrés

---

(1) Le texte de ce projet, resté inédit et retrouvé par R. Taton dans les papiers de Monge, paraîtra prochainement en annexe dans le second volume de la réédition des *Leçons de l'École normale de l'an III* consacré aux mathématiques.

supérieurs de l'instruction conçu par le Comité d'instruction publique du département de Paris en septembre 1793 (1). Fidèle au plan de Condorcet, ce Comité propose la création à Paris d'écoles secondaires pour les ouvriers et artisans, de plusieurs instituts et d'un lycée, en lieu et place des collèges et facultés de l'ancienne Université. Monge, consulté, a élaboré le programme des écoles secondaires, attribué à tort par J. Guillaume à Fourcroy. Il a peut-être également présenté, comme le suggère Hachette, un programme pour un institut des arts et métiers, mais sans succès, car les programmes adoptés pour les instituts et le lycée de Paris reproduisent ceux arrêtés par le Comité d'Instruction publique de la Convention en mai 1793. Enfin, sollicité pour devenir instituteur au lycée de Paris, il a sans doute réfléchi au mode d'instruction qu'il conviendrait d'adopter pour un établissement d'enseignement supérieur.

Le plan du département de Paris a beau avoir été approuvé par la Convention, il n'a pas été appliqué. En revanche, les idées exposées par Monge à cette occasion sont reprises pendant l'été de l'an II, en particulier dans les *Développemens* qu'il écrit pour la nouvelle École centrale des Travaux publics. Nous n'entrerons pas dans le détail de l'organisation de cette école, qui mériterait à elle seule une étude, et nous nous contenterons de quelques remarques d'ordre général, qui éclaireront le caractère profondément novateur des idées de Monge par rapport aux écoles d'ingénieurs anciennement existantes.

L'École centrale des Travaux publics voulue par Monge est une école à gros effectifs : quatre cents élèves, vingt fois plus qu'à l'École de Mézières, quatre fois plus au moins qu'à l'École des Ponts et chaussées, et près de deux fois les effectifs de l'École nationale des Travaux publics de l'an II. Les études doivent durer trois années, ce qui fait que les promotions annuelles s'élèveront à cent trente élèves environ, soit un nombre dépassant de beaucoup les besoins des corps du Génie et des Ponts et chaussées en temps normal. Mais, pour Monge, l'École centrale des Travaux publics n'a pas seulement à former des ingénieurs, même si c'est là sa vocation première, elle doit plus largement, comme l'écrit Fourcroy dans son rapport à la Convention du 28 septembre, « répandre de proche en proche et dans toute la République le goût si avantageux des sciences exactes » et « être un des plus puissants moyens de faire marcher

---

(1) Voir J. Guillaume (éd.), *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique...*, op. cit., Paris, 1894, t. 2, pp. 417-430.

d'un pas égal le perfectionnement des arts utiles et celui de la raison humaine » (1). C'est cette mission élargie qui justifie l'importance des effectifs.

Un autre caractère de la nouvelle école est d'être une école de savants : l'enseignement est organisé autour de cours magistraux, qui devront être imprimés et pour lesquels Monge veut faire appel aux meilleurs spécialistes, mathématiciens, chimistes ou ingénieurs. Ce sont ces professeurs — Monge les appelle des *instituteurs* — qui assureront la direction de l'École, dont sont exclus aussi bien les corps d'ingénieurs que les examinateurs d'admission. Si Monge accorde la prééminence aux professeurs, c'est évidemment en réaction contre les anciennes pratiques des écoles militaires, y compris l'École du Génie, où les enseignants, soumis aux officiers, occupaient une place seconde. C'est abandonner également l'organisation pédagogique de l'École des Ponts et chaussées, qui était une école sans professeurs. Mais, plus généralement, l'on reconnaît dans cette attitude le même attachement que Condorcet au modèle académique, aboli en août 1793. Ce que Monge veut établir, c'est la République des savants : le conseil de l'École centrale des Travaux publics fonctionne d'ailleurs comme une « Société des sciences et des arts » en miniature, discutant pendant tout l'an III sur des expériences et des inventions et publiant ses Mémoires sous le titre de *Journal polytechnique* (2).

Un dernier trait qui retiendra ici notre attention concerne les méthodes pédagogiques préconisées par Monge. L'École centrale des Travaux publics est à la fois école de théorie et école de pratique. Ce qui n'était à Mézières qu'une esquisse imparfaite et à petite échelle, devient dans le projet de Monge un imposant édifice : la nouvelle école disposera d'un matériel pédagogique considérable et d'un nombreux personnel d'aides et artistes en tout genre. Monge prévoit des exercices graphiques en géométrie descriptive et des expériences de laboratoire en chimie. Enfin, la division des effectifs en vingt brigades de vingt élèves, qui forment comme vingt petites écoles différentes, doit permettre d'organiser de façon personnalisée les travaux des élèves. Selon un principe inspiré peut-être de l'ancienne École des Ponts et chaussées, chaque brigade sera dirigée par un chef, un élève en fin d'études qui jouera le rôle d'un répéti-

---

(1) Rapport d'A.-F. Fourcroy à la Convention sur la création de l'École centrale des travaux publics, in J. Langins, *La République...*, op. cit., pp. 200-221, en particulier p. 220.

(2) Voir A. Fourcy, op. cit., pp. 65-68 et 80-81.



teur. Au terme de trois années, grâce à la formation complète qu'ils auront reçue, les élèves pourront exercer le métier d'ingénieur et entrer après examen, s'ils le désirent, dans un corps d'ingénieurs.

### Les préparatifs d'ouverture de la nouvelle école

Pendant tout l'été 1794, les préparatifs s'accélérent, sans que la chute de Robespierre marque une quelconque rupture ou inflexion. Trois jours avant le 9 thermidor, Lindet et Couthon, au nom du Comité de Salut public, pressent la Commission des Travaux publics d'établir promptement l'École des Travaux publics dans un bâtiment national — il s'agit du ci-devant Palais-Bourbon — (1), et, neuf jours après, le Comité épuré approuve le projet que Lamblardie lui adresse en réponse (2). Les travaux d'aménagement des locaux dans les dépendances du Palais-Bourbon, d'approvisionnement en fournitures et de rassemblement de matériel scientifique sont menés tambour battant dans les semaines suivantes par Lamblardie, aidé de Le Sage, Gasser, Barruel et quelques autres (3).

Parallèlement, le Comité de Salut public établit le mode de recrutement des élèves. Il n'est pas sûr que le principe retenu à cet effet soit de Monge. Le Comité avait le choix entre trois systèmes : l'examen par un examinateur, soit itinérant, soit établi à Paris, comme pour l'admission dans les corps savants ; le choix des élèves dans chaque district par l'administration ou l'agent national, comme pour les écoles révolutionnaires de l'an II, deux citoyens par district pour l'École des Armes et six pour l'École de Mars, et bientôt aussi pour l'École normale, cette fois au prorata de la population ; enfin, l'examen dans chaque département par l'ingénieur en chef des Ponts et chaussées, assisté de deux commissaires du directoire du département, le choix final des admis étant centralisé à Paris, comme le prévoyait la loi du 19 janvier 1791 pour l'École des Ponts et chaussées. Le système adopté finalement au

---

(1) Lettre du Comité de Salut public à la Commission des Travaux publics, datée du 6 thermidor an II, Bibliothèque de l'E.N.P.C., ms 2432.

(2) J.-E. Lamblardie, *Projet de dispositions à arrêter pour l'établissement de l'École centrale des travaux publics dans la partie des bâtiments de la maison des travaux publics destinée à cette école*, minute datée du 15 thermidor an II, publiée par J. Guillaume, *Procès-verbaux...*, *op. cit.*, t. 5, pp. 642-644. L'arrêté du Comité de Salut public approuvant le projet, préparé le 11 thermidor, est signé le même jour (*ibid.*, p. 645).

(3) Voir les arrêtés du Comité de Salut public publiés par J. Guillaume, *op. cit.*, pp. 646-650.

mois de septembre par le Comité nous paraît inspiré principalement par ce dernier dispositif, bien qu'il s'en écarte sur plusieurs points importants : l'examen n'est pas départemental et seulement le tiers des examinateurs sont des ingénieurs des Ponts et chaussées, les deux autres tiers étant des professeurs de mathématiques ou d'hydrographie.

Le 7 vendémiaire an III (28 septembre 1794), la Convention adopte le projet présenté par Fourcroy au nom de ses Comités de Salut public, d'Instruction publique et de Travaux publics, réunis. Ce décret, considéré généralement comme l'acte fondateur de l'École centrale des Travaux publics, n'a en vérité qu'un objectif limité : il fixe au 10 frimaire (30 novembre) l'ouverture de l'école dans les nouveaux locaux — les cours n'ont commencé en fait que le 1<sup>er</sup> nivôse (21 décembre) — et surtout, il organise le concours d'admission, qui doit se dérouler simultanément entre le 1<sup>er</sup> brumaire (22 octobre) et le 10 brumaire (31 octobre) dans vingt deux villes de France, les deux-tiers situées au nord de la Loire. Quatre cents élèves seront recrutés, de manière à mettre la nouvelle école en activité dans toutes ses parties dès la première année.

Pour cet examen, tous les jeunes gens de seize à vingt ans sont autorisés à concourir, à l'exception de ceux compris dans la première réquisition ou attachés à un service public, qui doivent recevoir une autorisation expresse du Comité de Salut public, et à la condition de présenter à l'examen une attestation de bonne conduite et de républicanisme délivrée par la municipalité du lieu de résidence. Les examens ont lieu en public : un examinateur, nommé par la Commission des Travaux publics, évalue les qualités intellectuelles et l'instruction mathématique des candidats et un citoyen, nommé par l'agent national du district, juge leur moralité et leur bonne conduite. Près de sept cents candidats se présentent, dont un peu moins de la moitié à Paris. Le Comité de Salut public accorde facilement des autorisations aux réquisitionnaires et autorise également à concourir les élèves de l'École des Ponts et chaussées, de l'École du Génie de Metz et de l'École de Mars (1). Quatre-vingt onze élèves admis, soit près du quart des effectifs, sont des anciens élèves de l'École des Ponts et chaussées. Leur poids dans la nouvelle école dépasse d'ailleurs de beaucoup ce nombre, car ce sont eux qui forment l'encadrement, avec vingt des vingt cinq premiers chefs de brigade.

---

(1) *Recueil des actes...*, t. 17, p. 323.

Je n'analyserai pas ici le recrutement de l'École centrale des Travaux publics. Je noterai seulement, renvoyant pour une étude détaillée à des publications à venir, que l'origine sociale des admis est proche de celle des élèves de l'ancienne École des Ponts et chaussées, puisqu'ils sont issus en grande majorité de la bourgeoisie des offices, des talents et des affaires, avec une percée notable des milieux du commerce et de l'artisanat. Ceux-ci, mal représentés dans les anciens collèges et les écoles d'ingénieurs et traditionnellement peu ouverts au service de l'État, réclament depuis longtemps un enseignement pratique adapté à leurs besoins. Qu'ils aient pensé, au moins pour certains, que l'École centrale des Travaux publics pouvait y répondre, et qu'elle n'avait donc pas seulement vocation à alimenter les corps d'ingénieurs, c'est un indice, sans doute, que les préoccupations de Monge ont rencontré un écho dans l'opinion.

\*

\* \*

L'ouverture solennelle de l'École centrale des Travaux publics, le 1<sup>er</sup> nivôse an III, marque le terme, provisoire, d'un processus étonnamment complexe. Si bien des points restent obscurs dans cette histoire, il nous semble maintenant possible de revenir à la question initiale — quel rôle joue la bureaucratie administrative et l'expertise savante dans l'État révolutionnaire? — pour tenter, sur un exemple, sinon d'y répondre, du moins de l'éclairer de quelques raisons.

Le pouvoir des appareils est d'autant plus grand que les problèmes posés dans leur domaine de compétence n'ont pas reçus d'expression politique. C'est alors qu'au libre débat des intérêts peut se substituer une logique administrative arbitraire, dissimulant les vrais enjeux de pouvoir. Or, contrairement à une idée reçue, la Révolution laisse des pans entiers de la vie sociale hors du champ de la politique, l'organisation de la famille, les modes de travail, de manière générale, tout ce qui touche au quotidien. Certes, la Révolution a fait de l'instruction publique, par exemple, un problème éminemment politique, mais la vie économique, en revanche, continue d'appartenir, dans son ensemble, à l'infra-politique. Plus surprenant, les questions financières, dont le rôle est décisif dans les origines et le développement de la Révolution, restent en grande partie étrangères à la politique : c'est là problème d'experts et de

spécialistes (1). Pour revenir à l'exemple qui nous intéresse, les origines de l'École polytechnique, un fait nous semble décisif : la Révolution n'a pas de véritable politique des ingénieurs.

Certes, les Assemblées veulent garantir l'admission de tous aux emplois publics et elles modifient en conséquence les conditions d'admission dans les corps d'ingénieurs. Les Comités s'efforcent de contrôler l'activité des administrations et élaborent des projets de loi. En 1791, les deux grands corps à talents, ceux du Génie et des Ponts et chaussées, sont réformés. Plus tard, le Comité de Salut public, concentrant tous les pouvoirs, paraît, avec l'École centrale des Travaux publics, disposer d'un grand dessein pour les ingénieurs de la République. En vérité, les Assemblées hésitent et décident à l'aveuglette. Elles se comportent sur ces questions comme de simples chambres d'enregistrement, adoptant des mesures élaborées ailleurs. Car c'est dans les bureaux, chez les commis et les experts, que les réformes se préparent, celles de 1791, comme celle, avortée, de l'été 1793. Même le Comité de Salut public, en l'an II, se contente, dans l'urgence, d'avaliser les initiatives des bureaux ministériels, elles-mêmes largement dictées par les circonstances. C'est ainsi que naît en l'an II, dans l'improvisation, l'École nationale des Travaux publics.

Ces hommes de l'ombre, qui sont, dans le domaine qui nous intéresse, les vrais hommes de pouvoir, nous les connaissons mal. Les bureaux sont dirigés, jusqu'à la chute de la monarchie, par des commis déjà en place avant 1789, préoccupés surtout de maintenir l'ordre ancien. À partir d'août 1792, des hommes nouveaux apparaissent, comme Le Camus, dans le sillage de Roland. Sincèrement gagnés à la Révolution, ils sont moins liés que leurs prédécesseurs aux traditions des anciens corps. Confrontés aux immenses difficultés qu'entraînent la guerre et l'émigration de la moitié des officiers du Génie, ces gestionnaires de l'urgence s'efforcent de mettre les ingénieurs au service de la République. Leur marge d'autonomie est grande : Le Camus survit à la chute de son protecteur ; au ministère de la Guerre, une place-forte du sans-culottisme, le responsable du Génie, Dupin, un proche de Carnot, peut travailler en toute indépendance ; et, lorsque les ministères disparaissent, eux continuent d'administrer, avec de nouveaux titres.

Avec Monge apparaît une figure d'une autre dimension. C'est un savant, un jacobin, et un ancien ministre. S'il était représentant,

---

(1) Voir, à ce propos, l'ouvrage de M. Bruguière, *Gestionnaires et profiteurs de la Révolution. L'administration des finances françaises de Louis XVI à Bonaparte*. Paris, Olivier Orban, 1986.

sans doute serait-il au Comité de Salut public ; conseiller du prince, de Prieur, en l'occurrence, il joue un rôle de premier plan auprès des « gens d'examen » du Comité, ses anciens élèves de Mézières. Or Monge, contrairement à la Convention, a une politique des ingénieurs, comme il a une politique des arts mécaniques. Il entend, avec ses amis de la gauche montagnarde, briser les anciens corps et ramener la formation des « hommes de génie » dans le sein de l'instruction publique, faisant ainsi d'une question technique et d'administration, une question politique. Et son projet d'École centrale des Travaux publics marque effectivement une rupture profonde, presque complète, avec les anciennes écoles d'ingénieurs.

Mais, si Monge impose ses conceptions, c'est presque par accident. L'extrême concentration du pouvoir, à la veille de Thermidor, fait remonter jusqu'au Comité de Salut public la conduite des moindres affaires. La réorganisation de l'École des Travaux publics échappe alors à la Commission qui en était chargée, ce qui donne au géomètre, pour quelques semaines, un pouvoir presque sans partage. Mais son œuvre est fragile. La chute de Robespierre ne remet encore rien en cause. Après Prairial, en revanche, alors que l'École normale disparaît et que Monge se cache pour échapper à une hypothétique arrestation, l'école est menacée de disparaître. Elle est sauvée, grâce surtout à Prieur, au prix d'une dénaturation du projet initial : c'est la revanche des anciens corps d'ingénieurs. Rebaptisée École polytechnique, au moment même où elle cesse d'être l'école encyclopédique des sciences et des arts conçue par Monge, elle devient simplement l'école préparatoire pour les écoles des corps d'ingénieurs, dites écoles d'application. Napoléon achèvera dix ans plus tard l'évolution, en militarisant l'institution : l'école de Monge est définitivement morte, notre École polytechnique est née.

Bruno BELHOSTE  
Service d'histoire de l'éducation

**Marie-Madeleine COMPÈRE, Dominique JULIA**

## **LES COLLÈGES FRANÇAIS (16e-18e siècles)**

### **T. 2 : France du Nord et de l'Ouest**

Le Répertoire des collèges que présentent Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia restitue avec précision l'histoire institutionnelle de chaque établissement, de sa naissance à la Révolution. Il rend compte de son fonctionnement social et de son orientation pédagogique. Il rassemble toutes les informations disponibles sur leur personnel et leurs effectifs et décrit le matériau documentaire conservé.

Ce volume, qui couvre les 27 départements du Nord-Ouest de la France, succède à un premier, consacré à la France du Midi (44 départements), paru en 1984. Deux autres volumes compléteront ce répertoire : l'un sur la France de l'Est (18 départements) et l'autre sur Paris.

**Institut national de recherche pédagogique  
Centre national de la recherche scientifique**

**1 vol. de 710 p. - Prix : 350 F.**

Commandes à adresser au Service d'histoire de l'éducation

## **ENSEIGNEMENT MODERNE OU ENSEIGNEMENT RÉVOLUTIONNAIRE DES SCIENCES ?**

*par Jean DHOMBRES*

Pour décrire les années 1793 et 1794, Jean-François Barailon, médecin et député de la Creuse, entendait mettre les rieurs de son côté lorsqu'au Conseil des Cinq-cents, en 1798, il s'exclamait : « On était alors dans les beaux jours de l'exaltation. Tout se faisait révolutionnairement ; les rues étaient tapissées d'affiches où on lisait : Cours révolutionnaire de mathématiques ; Cours révolutionnaire de physique ; Cours révolutionnaire de chimie, d'anatomie, de botanique ; Éducation révolutionnaire pour les enfants de sans-culottes, etc., etc., etc. C'était la mode, c'était l'esprit du temps ». Il poursuivait sa péroraison sur un ton plus grinçant : « Il fallait faire un cours révolutionnaire, ou être grandement suspect d'ignorance, même de quelque chose de plus » (1). Barailon affirmait encore que l'on voulait, en l'an VI, « scientifier » les enfants « aux dépens de la République » (2) et attaquait derechef l'intervention d'« objets totalement inutiles, le calcul différentiel et intégral », stigmatisant le ridicule « d'enseigner à tous ce qui n'était utile qu'à quelques-uns » (3), notamment l'utilisation des lettres grecques en algèbre. Par ces fortes paroles, il espérait coaliser à la Chambre une opposition aux projets concernant l'École polytechnique, alors que lui-même adoptait le parti des corps militaires contre cet établissement (4) fondé par la loi du 28 septembre 1794 (7 vendémiaire an III).

---

(1) Opinion de J.-F. Barailon (député par le département de la Creuse) sur l'École polytechnique, le rapport et le projet de résolution qui la concernent, 24 nivôse an VI (Bibliothèque nationale, 8° Le<sup>43</sup> 1685), p. 18.

(2) *Id.*, p. 19.

(3) *Id.*, p. 12.

(4) Voir le récit de cet épisode parlementaire dans A. Fourcy, *Histoire de l'École polytechnique*, Paris, 1828, pp. 141-144 (réédition avec notes, par Jean Dhombres, Paris, Belin, 1987).

Sous une forme caricaturale, nous tenons là les premiers éléments d'un débat concernant l'enseignement des sciences pendant la décennie 1789-1799. Sans aucunement prétendre que toute l'histoire des sciences de la période s'y résume, c'est ce débat dont nous voulons éclairer les données, à partir d'éléments empruntés principalement aux mathématiques.

Trois questions résument ce débat. Existait-il une voie révolutionnaire pour l'enseignement des sciences ? Cette voie, parce qu'elle était moderne, devait-elle être imposée aux dépens de toutes les autres approches possibles ? Les sciences, et tout particulièrement les mathématiques, devaient-elles prendre le pas sur tous les autres domaines de l'éducation ?

Pour qu'un tel débat ait pu avoir lieu en l'an II et se poursuivre encore en l'an VI, il fallait, au minimum, que fût manifeste un militantisme scientifique que l'on constate effectivement dès avant 1789, et qui se prolonge au moins jusqu'à la fin de l'Empire. Ce militantisme tenait à des causes diverses, dont certaines n'étaient pas proprement scientifiques. Tels le républicanisme que la pratique des sciences devait inculquer, l'utilitarisme que ces mêmes sciences nourrissaient grâce à leurs applications, l'athéisme qu'une idéologie savante paraissait étayer, ou encore le nationalisme alimenté par quelques monuments scientifiques légués au monde par des Français que l'on n'hésitait pas à comparer au grand Newton (1).

On tentera ici de sonder ce militantisme chez ceux qui furent effectivement placés face à des élèves, et de comparer leur pratique scolaire aux habitudes pédagogiques antérieures, afin d'en mesurer tout autant l'originalité que les limites effectives. Commençons par le récit d'une expérience menée au début des années 1790.

## 1. UN EXEMPLE : LES AMÉNAGEMENTS DU « BÉNÉDICTIN » FOURIER À AUXERRE POUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Contraint de quitter l'abbaye de Saint-Benoît-sur-Loire au moment où les communautés régulières étaient dispersées (2), Joseph Fourier se replia naturellement sur le collège d'Auxerre,

---

(1) Nous avons tenté de délier le faisceau de ces facteurs idéologiques dans un livre : Jean et Nicole Dhombres, *Naissance d'un pouvoir ; sciences et savants en France (1793-1824)*. Paris, Payot, 1989.

(2) Suspension provisoire de la profession de vœux monastiques par l'Assemblée constituante du 28 octobre 1789.



tenu par les Bénédictins de Saint-Maur, où lui-même avait été un brillant élève. Sa vocation prenait un biais professoral alors qu'il avait vingt-deux ans en cette année 1790 et disposait d'une culture mathématique plutôt courte. S'il avait en effet déposé à l'Académie des sciences, à la fin de l'année précédente, un mémoire sur les racines des équations algébriques, il n'y faisait que retrouver des résultats déjà prouvés par d'autres bien des années auparavant (1). Apparemment, celui qui allait devenir l'un des physiciens les plus marquants du XIX<sup>e</sup> siècle n'avait pas encore expérimenté par lui-même en laboratoire. D'ailleurs, avant 1802, ses travaux porteront seulement sur les mathématiques ou sur la mécanique théorique.

C'est donc un jeune homme — professant en classe de troisième — qui proposa en 1790 à Auxerre un changement dans l'enseignement des mathématiques alors qu'il était membre de la Société d'émulation — en fait son président — mais n'avait pas encore franchi l'étape d'un engagement directement politique (2). Cette rénovation s'insérait dans un plan d'études fourni par Dom Rosman, principal du Collège national. Il distinguait huit niveaux pour des enfants qui débutaient leurs études vers l'âge de huit ans. Les mathématiques intervenaient comme discipline dès le 3<sup>e</sup> niveau, en même temps, d'ailleurs, que le latin, et ne quittaient plus le cursus jusqu'au 8<sup>e</sup> niveau inclusivement. Cette continuité était nouvelle si l'on veut bien se rappeler que dans les collèges classiques, hormis l'apprentissage des opérations élémentaires, un tel enseignement restait optionnel. Il convient naturellement de rattacher le projet de Fourier au programme d'enseignement des écoles royales militaires, écoles préparatoires fondées en 1776 par le comte de Saint-Germain et installées dans certains collèges comme Auxerre où les mathématiques étaient obligatoires (3). Ces écoles disposaient leurs élèves à se présenter aux examens d'entrée dans les écoles spécifiques des grands corps techniques militaires comme celle du Génie à

(1) Mémoire présenté le 9 décembre 1789 à l'Académie des Sciences de Paris. Le texte n'en est pas conservé mais ce mémoire n'a pu qu'être basé sur un manuscrit disponible intitulé *Recherches sur l'algèbre*.

(2) Ce franchissement fut effectué au printemps 1793 lors de l'entrée de Fourier tant à la Société patriotique d'Auxerre fondée par Michel Le Peletier de Saint-Fargeau qu'au Comité de Surveillance des étrangers et voyageurs dont la création résultait de la loi du 21 mars 1793. Fourier devenait un des éléments du nouveau pouvoir jacobin.

(3) Une promulgation du 31 octobre 1776 avait installé cette École royale militaire au collège bénédictin d'Auxerre. Pour l'enseignement scientifique dans les douze écoles militaires françaises, voir R. Hahn, « L'enseignement scientifique aux écoles militaires et d'artillerie », in R. Taton, éd., *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hermann, 1964 (réédité en 1986), pp. 513-

Mézières, ou celles de l'Artillerie, et cet examen portait essentiellement sur les mathématiques. Les élèves des écoles préparatoires devaient souvent travailler seuls, en utilisant des manuels, afin de se hisser au niveau requis. Un tutorat mathématique particulier était quelquefois mis en place, ce qui empêche de considérer les cours réguliers destinés à tous les élèves comme étant d'un niveau scientifique satisfaisant.

Quoiqu'il en soit du niveau des sciences dans les collèges à vocation militaire, l'intervention continue des mathématiques dans le cursus scolaire régulier paraît être une réforme fréquemment mise en place vers 1792. Sans vouloir ni pouvoir entrer ici dans le maquis des statistiques, évoquons seulement le collège de Nantes, tenu par les Oratoriens qui, dans les dernières années de l'Ancien Régime, connut une désaffection de la part des familles du grand port de l'Ouest. Joseph Fouché — qui était principal au début de 1792 — y proposa un nouveau programme d'études puisque, comme le disait le maire Giraud dans un discours, « il est facile d'apercevoir des signes d'épuisement dans les anciens moyens de l'enseignement » (1). Dans l'article 7 du règlement projeté (1<sup>er</sup> août 1792), Fouché imposait l'introduction des mathématiques dans toutes les classes, assortissant cette mesure d'un commentaire : « Les leçons mathématiques, loin de retarder la marche des autres sciences, la rendront plus sûre et plus rapide, en donnant à l'intelligence plus de méthode et plus de perfection ». Élu à la Convention en septembre, Fouché cèda sa place mais son successeur maintint

---

546. Nous ne connaissons pas encore avec assez de netteté la différenciation entre les cours et les exercices destinés aux élèves réguliers des collèges concernés et ceux réservés aux seuls élèves enrôlés dans la section militaire préparatoire. À Beaumont-en-Auge, collège également tenu par les Bénédictins et également siège d'une école militaire, il y avait à ce dernier titre 60 boursiers gentilshommes seulement sur un total de 129 élèves en 1776. Deux professeurs de mathématiques faisaient toutefois partie du personnel enseignant en 1789, en plus des professeurs par classes : comment exerçaient-ils leur métier selon les vocations effectives des élèves ? Les archives d'Auxerre pourraient se révéler riches d'informations sur les pratiques de l'enseignement mathématique et plus généralement il serait facile d'utiliser toutes les références documentaires fournies avec une remarquable largesse par M.-M. Compière et D. Julia dans : *Les Collèges français : 16<sup>e</sup>-18<sup>e</sup> siècles* dont deux volumes sont désormais parus (Tome 1 : *France du Midi*, Paris, INRP-CNRS, 1984, Tome 2 : *France du Nord et de l'Ouest*, Paris, INRP-CNRS, 1988).

(1) Archives départementales de la Loire-Atlantique, L. 616. Voir P. Lamandé, « La mutation de l'enseignement scientifique en France (1750-1810) et le rôle des Écoles centrales. L'exemple de Nantes », *Sciences et Techniques en perspective*, vol. 15, 1988-1989.

cette volonté d'une extension à tous de l'enseignement des mathématiques : « Les leçons de mathématiques seront distribuées de manière que tous les élèves sans exception puissent y être admis » (1).

Revenons à Auxerre où, dans l'organisation de Fourier, le souci pédagogique se manifestait sous un double aspect. D'une part, l'emploi du temps était divisé en huit heures de travail quotidien dont la moitié en dehors d'une « classe publique » et, donc, sous la forme d'un travail individuel mais surveillé par un tuteur ; d'autre part, c'était le même professeur qui suivait les élèves de la 3<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> classe, afin d'assurer une continuité intellectuelle et de favoriser l'assimilation d'un cursus complet (2). Apprentissage aussi contraignant que riche. Dans ce plan d'études, on éprouvait le besoin de justifier la présence des mathématiques en dehors de toute référence à un examen — contrairement au cas des écoles militaires — et on notera l'argument selon lequel un esprit jeune était d'autant mieux disposé à fournir l'effort nécessaire à cette discipline. Car le contenu même de l'éducation mathématique était organisé selon un principe analytique exigeant : l'arithmétique venait évidemment en premier et on n'oubliait pas d'inculquer la pratique des nombres en écriture non décimale (nombres dits complexes, tels que ceux qui représentent les longueurs en lieues, pieds, pouces et lignes, et que le système décimal fera bientôt disparaître) ; en second était placée l'algèbre, avant même la géométrie qui, d'ailleurs, devait bénéficier des applications de l'algèbre. Un commentaire sur les problèmes à donner aux élèves éclairait ce choix : il s'agissait, après avoir fourni des exercices « d'abord assez faciles, même avec une attention médiocre », de passer à des travaux nécessitant de l'ingéniosité et « le plus souvent dépouillés de la forme géométrique ».

Pour mesurer l'importance de cette indication, et ce qu'elle impliquait quant à la difficulté des études, reportons-nous à l'un des manuels mathématiques qui donnait la norme dans les écoles les plus avancées — les écoles militaires — et dont l'auteur était tout à la fois examinateur des Gardes du Pavillon et de la Marine, des Aspirants-Gardes de la Marine et des Élèves et Aspirants au Corps de l'Artillerie : il s'agit de l'édition de 1791-1794 du *Cours de*

---

(1) Projet d'Institut national. Celui-ci vit le jour le 12 novembre 1792 et fonctionna pendant quatre années, avant la mise en place de l'École centrale. Le programme des cours jusqu'en 1796 en est disponible dans *Les Étrennes nantaises*.

(2) Archives de l'Yonne. Voir aussi C. Cestre, « Le plan d'études de Dom Rosman au collège d'Auxerre », *Bulletin de la Société des Sciences historiques et naturelles de l'Yonne*, 1909, pp. 225 et ss.

*Mathématiques* de E. Bézout (1). L'organisation en était précise. D'abord, l'arithmétique, ensuite la géométrie à laquelle s'ajoutaient les deux trigonométries (circulaire et sphérique), puis l'algèbre et l'application de l'algèbre à la géométrie, avant « la statique et le mouvement » et les éléments de calcul différentiel et intégral nécessaires à la mécanique. Il est bien clair que, dans les écoles préparatoires, on ne travaillait au mieux que les deux premières parties. Bézout justifiait l'ordre qu'il adoptait : « Nous avons préféré de faire succéder l'algèbre à la géométrie plutôt qu'à l'arithmétique ; parce qu'outre que l'algèbre nous eût été d'une utilité très médiocre dans la géométrie élémentaire, les commençants ne sont d'ailleurs pas assez exercés dans les raisonnements mathématiques, pour sentir la force des démonstrations algébriques, quoique celles-ci soient souvent plus simples, que les démonstrations synthétiques » (2). En renversant cet ordre, Fourier allait bien au-delà d'un simple aménagement car il tentait effectivement d'éliminer le recours au raisonnement synthétique et faisait le pari d'une intellectualisation abstraite de la part des étudiants, de tous les étudiants.

Bézout craignait l'analytique pour les « commençants peu ou point du tout faits à raisonner méthodiquement » car « en parcourant un long échafaudage de logique », ceux-ci en viendraient à perdre « la force de tête qui leur est nécessaire pour saisir l'esprit d'une démonstration » (3). Nous aurions cependant tort de croire que Bézout dénigrait l'algèbre : ses propres contributions scientifiques en étaient toutes pétries et on lui devait de remarquables résultats en théorie de l'élimination (4). Cependant, il voulait distinguer fondamentalement deux niveaux de l'apprentissage mathématique, étant clairement entendu que le second n'était pas accessible à tous.

Au premier niveau, il fallait fournir la base de toutes les parties des mathématiques dans une triple perspective : « aller un peu plus loin que les principes », « s'arrêter aux conséquences utiles » et « fixer ces deux choses dans l'esprit, par des applications » (5). Il s'agissait de dresser un savoir certes solide, mais classique, et il

---

(1) *Le Cours de mathématiques à l'usage des gardes du pavillon et de la marine* avait d'abord été édité entre 1764 et 1769 et son succès avait conduit à des rééditions nombreuses. Nous choisissons l'édition du cours dont la première comme la deuxième partie parurent à Versailles, à l'imprimerie de P.D. Pierres (1791-1792) tandis que la troisième partie parut à Paris, l'an II de la République.

(2) *Op. cit.* à la note précédente, 1<sup>re</sup> partie, 1792, préface, pp. vij-viii.

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

(4) E. Bézout : *Théorie générale des équations algébriques*. Paris, 1779.

(5) *Op. cit.* à la note 1, 2<sup>e</sup> partie, 1791, préface, p. iv.

n'était pas nécessaire d'élaborer les méthodes en jeu. Bézout ajoutait même avec acrimonie qu'il avait élagué dans son ouvrage « ces attentions scrupuleuses qui vont jusqu'à démontrer des axiomes, et qui à force de supposer le lecteur inepte, conduisent enfin à le rendre tel » (1).

Au deuxième niveau, selon Bézout, il fallait réfléchir sur la méthode suivie afin de « passer à des vérités plus composées » (2). Cette réflexion conduisait sur une voie qui permettait de dégager les règles générales capables de soulager l'esprit d'une grande partie des efforts que l'étude de chaque nouvelle question semblerait exiger. L'analyse était bien la méthode en jeu dont l'instrument avait pour nom algèbre. À ce second niveau, donc, deux objectifs étaient assignés : la mise en place de règles universelles destinées à « résoudre toutes les questions qu'on peut proposer sur les quantités », mais tout autant l'adoption d'une attitude de découverte. Bézout était très clair : « D'ailleurs, une des choses qu'on doit avoir en vue dans l'étude des mathématiques, c'est moins d'accumuler un grand nombre de propositions, que d'acquérir l'esprit de recherche et d'invention, qui seul peut faire mettre à profit les connaissances que l'on a acquises ; or la manière de procéder en algèbre tend directement à ce but » (3).

Pour toutes les classes, Fourier entendait bien attaquer derechef le second niveau et sa méthodologie. C'était donc adopter une perspective active quant aux mathématiques et concevoir leur enseignement non plus comme celui d'une matière dont on fournit les données classiques, mais plutôt comme une source de réflexions permettant à l'esprit de déboucher sur du neuf. Cette attitude prémonitoire de Fourier, énoncée en 1790, suffirait-elle à caractériser ce qui allait être appelé la « voie révolutionnaire » pour l'enseignement des sciences ? N'allait-elle pas se réduire plus simplement à une modernisation de l'enseignement par adoption dans le cursus de disciplines d'évolution plus récente ? Cette modernisation serait-elle imposée dans toutes les écoles et, partant, aux professeurs qui ne constituaient pas encore un corps structuré ?

En tout cas, il faut noter que d'autres projets scolaires contemporains ne montraient nullement un pareil allant vis-à-vis des sciences. Pour reprendre l'exemple de Nantes, en particulier le projet Fouché de l'été 1792, il y était indiqué que la pratique des éléments de

---

(1) Référence fournie à la note 1 de la page précédente, p. 60.

(2) *Op. cit.* à la note 1 de la page précédente, p. 60, 3<sup>e</sup> partie, 1794, préface, p. iij.

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

mathématiques dans toutes les classes devait permettre « que les élèves sachent le premier volume de Bézout en arrivant en philosophie » (1) : ce volume excluait un point de vue algébrique !

## 2. LE COURANT MODERNISTE

Que l'enseignement des mathématiques puisse évoluer d'une génération à l'autre n'est pas une idée facilement reçue aujourd'hui par le grand public, au contraire de l'enseignement des langues, du français, voire de l'histoire. Elle l'était encore moins au XVIII<sup>e</sup> siècle : l'on pouvait penser à cette époque que ce classique par excellence que représentait les *Éléments* d'Euclide déterminait *grosso modo* toute la formation, au moins en arithmétique et en géométrie, avant l'immersion pour quelques privilégiés dans le calcul différentiel et intégral. De fait, en Angleterre notamment, un ouvrage comme celui de R. Simson, *The Elements of Euclid*, adaptation anglaise bien proche du texte grec et dont la première édition remontait à 1756, était la base de l'enseignement universitaire aussi bien à Cambridge qu'à Oxford. Il le demeura longtemps (2). En France pourtant, les choses n'étaient pas complètement figées. Au moins depuis la *Géométrie* dite de Port-Royal, due à Arnauld en 1667, certains auteurs avaient modifié assez sensiblement l'économie du texte euclidien et introduit des points de vue plus ou moins cartésiens. Clairaut en 1741, avait adopté, quant à lui, une présentation inductive de la géométrie tout comme Louis Bertrand, élève d'Euler et professeur à Genève, qui s'exerçait dans le même style pour l'algèbre et l'arithmétique. Bref, chez certains pédagogues, l'idée d'une adaptation progressive de la présentation scolaire des mathématiques était acceptée.

---

(1) Référence citée à la note 1 de la page 58.

(2) Cette fidélité au corpus euclidien de Simson lui faisait certes éliminer ce qu'il considérait comme des scories accumulées au cours des siècles et son but était bien de « restore the principal Books of the Elements to their original accuracy, as far as I was able ; especially since these Elements are the foundation of a science in which the investigation and discovery of useful truths, at least in mathematical learning, is promoted as far as the limited powers of the mind allow » (Préface, p. VII, *The Elements of Euclid*, 20<sup>e</sup> éd., London, 1822). Simson modifiait pourtant le texte original et justifiait ses options au long de soixante dix pages environ : Notes, critical and geometrical ; containing an account of those things in which the edition differs from the Greek text ; and the reasons of the alteration which have been made. (London, J. Collingwood, 1822.)

Cet esprit moderne avait pris une inflexion volontariste au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle. Afin d'unifier les formations au moins pour les futurs officiers du Génie, le comte d'Argenson, alors secrétaire d'État à la Guerre, avait ordonné à Camus « de réunir dans un même ouvrage traité synthétiquement toute la théorie dont un ingénieur peut avoir besoin » (1). En 1751, Camus précisait la volonté du ministre qui était que « tous les ingénieurs parlent la même langue mathématique » (2). L'académicien Camus avait dès lors la haute main sur le cursus car il était unique examinateur d'entrée, inamovible jusqu'à sa mort en 1768, et son livre seul forgeait le programme : un système d'Ancien Régime se mettait en place qui préfigurait, mais en un certain sens seulement, le système des grandes écoles dont nous avons rendu compte ailleurs (3). Il suffit de résumer : un classement d'entrée établi après examen des candidats par un académicien des sciences qui se trouvait indépendant du corps d'ingénieurs qu'il nourrissait ainsi de nouveaux venus ; une épreuve portant sur des matières théoriques essentiellement mathématiques : arithmétique, géométrie, hydraulique ou mécanique qu'un manuel résumait et qui était précisément dû à l'examineur ; une sortie quasiment assurée dans le corps une fois franchie la barrière de l'examen ; un enseignement à l'école qui préservait une facette théorique, insistait sur le dessin géométrique, mais faisait aussi jouer des praticiens, généralement membres du corps correspondant. Il convient surtout de noter que les modifications éventuelles à survenir dans l'apprentissage mathématique dépendaient de la volonté d'un seul homme : l'examineur. L'histoire montra amplement que cette volonté se manifesta à chaque renouvellement de l'examineur mais jamais de façon significative au cours d'un mandat. Ainsi, Bossut succédant à Camus qui avait régné presque vingt ans, publia peu après son arrivée un *Traité élémentaire d'arithmétique*, puis une *Algèbre* et, enfin, une *Géométrie* réunissant, en 1782, le tout en un *Cours de mathématiques à l'usage des écoles royales militaires*. Ce cours en trois tomes fut

(1) Camus : *Cours de mathématiques*. 1<sup>re</sup> partie : « Éléments d'arithmétique ». Ballard, 1749 ; préface, p. 1.

(2) D'après la lettre de Camus à Fourcroy du 16 décembre 1751 (Archives de l'Inspection du Génie, art. 18, section 1, § 1<sup>er</sup>, n° 1, 6) citée par R. Taton, « L'École du Génie de Mézières », in *Enseignement et diffusion ...*, op. cit., pp. 575-576.

(3) Voir par exemple les notes (pp. 72-75) de la réédition de A. Fourcy, *Histoire de l'École ...*, op. cit. ; J. Dhombres, « Mathématisation et communauté mathématique française, 1775-1825 », *Archives internationales d'histoire des sciences*, 1986, n° 117, vol. 36, pp. 249-293 ; J. Dhombres, « Formation des cadres scientifiques et techniques : la marque des débats de la Révolution », *Cahiers d'histoire de l'Institut de recherches marxistes*, n° 32, 1988, pp. 189-200.

encore édité (1) en l'an II et en l'an III. Bossut exerça pendant vingt-cinq ans les fonctions d'examineur et les modifications de son ouvrage au fil des rééditions furent bien mineures. Il montrait pourtant la voie obligée de l'apprentissage mathématique !

Dès lors, nous constatons une situation contrastée à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle : pour les *happy few* recevant une formation mathématique, dans les écoles militaires par exemple, il y avait certes une modernisation de la présentation de base mais, *grosso modo*, au rythme d'une génération seulement. La communauté mathématique pouvait applaudir aux changements, mais, avant la Révolution, elle n'avait guère les moyens de les susciter. Si Lacroix rappelait la substitution « très heureuse pour la science » (2) du cours de Bossut sur celui de Camus, ce nouveau cours, comme celui, très analogue, de Bézout, était à son tour devenu obsolète. Par contraste, lorsqu'en 1795 il critiquait ces deux anciens manuels mathématiques, Fourcroy savait que de nouveaux cours se préparaient à l'École polytechnique (3), qu'ils étaient le fruit d'une décision collective, que le changement qu'ils apportaient était drastique.

La volonté de ne pas être en retard, de ne pas ressasser des vieilleries, se manifestait pourtant un peu partout, et les mathématiciens particulièrement estimaient peu ou prou qu'il fallait repenser l'architecture de leur discipline, donc nécessairement reprendre les parties déjà bien connues. Dans son *Traité du calcul différentiel et du calcul intégral*, S.F. Lacroix affirmait qu'« en reculant les bornes de l'analyse, les grands géomètres de notre siècle ont donné à sa marche une perfection qui devait influencer nécessairement sur la manière de présenter les vérités connues avant eux » (4). Aussi, cet auteur de manuels précisait-il ses motivations où la modernité avait toute sa part : « Frappé des difficultés que présentait l'étude de l'analyse et de la géométrie transcendante, par l'intervalle qui séparait les ouvrages élémentaires les plus étendus, des mémoires où se trouvaient consignées les nouvelles découvertes, et ayant senti combien la nécessité de recourir à des livres peu répandus ou à des collections académiques dont on est privé dès qu'on n'habite pas la

(1) Citoyen C. Bossut : *Cours de mathématiques à l'usage des élèves du Génie*. 3 tomes, Paris, an II et an III (1794).

(2) Delambre : *Rapport historique sur les progrès des sciences mathématiques depuis 1789, et sur leur état actuel*. Paris, Imp. Impériale, 1810, p. 97.

(3) Fourcroy, 30 vendémiaire an IV (22 octobre 1795), cf. J. Guillaume, *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention nationale*. Paris, 6 volumes, 1891-1907, t. 6, p. 842.

(4) S. F. Lacroix : *Traité du calcul différentiel et du calcul intégral*. Paris, 2<sup>e</sup> édition, 1820 ; préface, p. 1.



capitale, pouvait arrêter les jeunes gens, dès 1787, je rassemblais des matériaux pour former un traité complet de calcul différentiel et de calcul intégral » (1). Son long travail, dont l'impression avait été commencée en novembre 1795, ne sortit pourtant en première édition qu'en 1797. Ce fut un gros ouvrage, essentiel, dont Laplace prétendait qu'il rendait la vie facile aux étudiants : il comparait leur chance de disposer d'un manuel explicitant la science contemporaine avec l'époque de sa jeunesse.

Cette volonté d'être moderne ne se manifestait pas seulement dans des domaines aussi élaborés que le calcul différentiel et intégral. Le même Lacroix, dans la seconde édition de ses *Éléments d'Algèbre* à l'usage de l'École centrale des Quatre-Nations, parue en 1800, indiquait pour ce domaine dont l'abord est apparemment plus simple à nos yeux d'aujourd'hui : « Les progrès des sciences amènent certaines époques où la refonte des éléments devient nécessaire pour les mettre d'accord avec le système général des connaissances, et leur donner la teinte qu'offrent les découvertes récentes auxquelles ils doivent servir d'introduction » (2). La poussée moderniste devenait irrésistible à l'école même. On ne manqua pas, lors de la rédaction des *Développements sur l'enseignement adopté pour l'École centrale des travaux publics*, d'indiquer par exemple : « [L'instituteur de physique générale] se tiendra au courant de toutes les découvertes, afin de les communiquer le plus promptement aux élèves, il enrichira perpétuellement son cours du résultat des travaux des savants de tous les genres et de tous les pays et il simplifiera la science en donnant aux différentes vues toute la généralité dont l'état de nos connaissances positives les rendront susceptibles » (3).

La prégnance de la modernité dans l'enseignement des mathématiques pouvait-elle déboucher sur autre chose qu'une simple mise à jour ?

### 3. LA VOIE RÉVOLUTIONNAIRE

Revenons préalablement au rôle de l'algèbre, qui nous sert de pierre de touche. Dans les parties élémentaires des manuels mathé-

---

(1) *Op. cit.* à la note précédente, p. xviii.

(2) S. F. Lacroix : *Éléments d'algèbre à l'usage de l'École centrale des Quatre-Nations*. Paris, an IX (1800), 2<sup>e</sup> édition ; préface, p. V.

(3) Attribué à G. Monge, *Développemens sur l'enseignement adopté par l'École centrale des travaux publics*, Imp. du Comité de Salut public, an III. Reproduit pp. 227-269 dans J. Langins, *La République avait besoin de savants*. Paris, Belin, 1987.

matiques déjà évoqués de Camus, Bossut ou Bézout — on pourrait multiplier les exemples — il n'était pas question de franchir les limites de la méthode synthétique pour aborder l'algébrisation et l'analytique. Le parti pris que Camus décrivait en 1749 resta la norme : « Ayant à traiter par la seule synthèse les principales parties dont un ingénieur doit être instruit, j'ai cru devoir réserver le calcul littéral pour l'analyse » (1) et il reprenait tout autant cette limitation pour la géométrie, quand bien même il rendait compte des proportions qui ne sont autre chose qu'un moyen de calcul, abstraction étant faite de la nature des quantités en jeu ; un domaine par conséquent qui aurait pu jouer le rôle d'une algèbre rudimentaire : « Je me suis proposé de rassembler les propositions de géométrie nécessaires pour entendre facilement toutes les parties de cette science qu'on peut traiter synthétiquement » (2). Soulignons à nouveau qu'au-delà d'une tradition, ce parti pris résultait principalement d'une appréciation des possibilités limitées de réception d'un programme analytique par les étudiants. Bossut, par exemple, soulignait à l'envie toute la force des calculs analytiques lorsqu'il se lançait dans une description historique : « Il était à désirer que le géomètre, s'élevant à une plus grande hauteur, pût embrasser d'un même coup d'œil et comprendre dans une même formule générale toute une famille de problèmes. C'est à quoi les modernes parvinrent en appliquant l'algèbre à la géométrie. Cette heureuse alliance produisit dans l'empire des mathématiques une révolution qui en recula prodigieusement les limites » (3). Il n'était pourtant pas question d'inscrire cette révolution dans la pratique scolaire, même avancée. Tout au contraire, en 1802, et dans l'ordre même de l'enseignement, Lacroix choisit nettement l'analytique. Il joignait à l'argument de modernité un argument de qualité et d'extension : « Si l'on regrette les méthodes synthétiques parce qu'on croit y trouver plus d'évidence, on ne peut de bonne foi les préférer aux méthodes analytiques qui sont plus fécondes, et d'après lesquelles sont rédigés les écrits des géomètres de notre temps, qu'il faut nécessairement étudier dès qu'on veut s'élever au-delà des éléments » (4).

L'audace qui fit envisager le passage de la méthode analytique dans l'enseignement doit alors être inscrite dans le cadre de l'em-

(1) *Op. cit.* à la note 1 de la page 63, Arithmétique, préface, p. IV.

(2) *Op. cit.* à la note 1 de la page 63, Géométrie, préface, p. I.

(3) *Op. cit.* à la note 1 de la page 64, t. 2, Géométrie, Discours préliminaire, pp. XII-XIII.

(4) S. F. Lacroix : *Traité élémentaire de calcul différentiel et de calcul intégral, précédé de réflexions sur la manière d'enseigner les mathématiques, et d'apprécier dans les examens le savoir de ceux qui les ont étudiées*. Paris, an X (1802).

ploi, en l'an II, de ce qu'on a appelé la « méthode révolutionnaire ». Le 26 messidor an II (14 juillet 1794), Barère concluait la description des réussites de l'École des Armes (de la mi-février à la mi-mars, formation pour le raffinage du salpêtre, la fabrication de la poudre, la fonte des canons et leur forage) : « Cette expérience des cours révolutionnaires a fait naître un nouveau mode d'instruction, un instrument nouveau dont le Comité tirera un grand parti dans plus d'un genre » (1). Un mois et demi plus tôt, le même Barère, en présentant le projet de l'École de Mars indiquait à propos de l'éducation : « Il s'agit moins de raisonner que de faire ; l'activité révolutionnaire est la première qualité civique, et l'exécution prompte est le mérite le plus nécessaire du gouvernement » (2). L'accélération rendue nécessaire par l'urgence de la fabrication des outils nécessaires à la guerre se doublait d'une production massive et, donc, d'une dissémination très vaste des techniques : nous sommes là dans la logique de la levée en masse et de son effet multiplicateur attendu. Cela est tout à fait vrai, mais il ne faut pas limiter la « méthode révolutionnaire » à ces caractéristiques si souvent décrites (3).

Il convient aussi de scruter les modifications culturelles qui les sous-tendent et qu'il ne faudrait pas reléguer sous la seule appellation d'enthousiasme qui, si elle n'est pas fausse, ne rend pas compte de toute la complexité du phénomène révolutionnaire dans le monde éducatif. L'adjectif « révolutionnaire », auquel nous attribuons sans doute une coloration politicienne trop forte, manifestait tout autant l'adoption immédiate de la science en train de se constituer. Celle-ci paraissait seule porteuse du progrès et garantissait donc la transformation rapide de la société humaine.

Mais le modernisme seul n'était pas un garant suffisant ; et pour que ces idées nouvelles puissent être adoptées dans l'enseignement, il fallait qu'une méthode vînt les enserrer afin de leur fournir une visée programmatique. Voici ce que Laplace proclamait, fin mars 1795, à l'intention de plusieurs centaines de futurs professeurs : « Préférez donc, dans l'enseignement, les méthodes générales ; attachez-vous à les présenter de la manière la plus simple ; et vous

---

(1) Discours de Barère à la Convention le 14 juillet 1794. *Archives parlementaires de 1787 à 1860*. Paris, CNRS, 1965, 1<sup>re</sup> série, 1787-1799.

(2) Rapport de Barère fait à la Convention nationale sur l'éducation révolutionnaire républicaine, 13 prairial an II (1<sup>er</sup> juin 1794). Voir J. Guillaume, *op. cit.* à la note 3 de la page 64, t. 4, pp. 521-522.

(3) Voir par exemple A. Chuquet, *L'École de Mars*. Paris, 1899 ou encore C. Richard, *Le Comité de Salut public et les fabrications de guerre sous la Terreur*. Paris, 1921.

verrez en même temps qu'elles sont presque toujours les plus faciles » (1). Il parlait particulièrement de la méthode des limites, destinée à servir de base au calcul infinitésimal : « Pour faciliter l'intelligence de ce calcul, il est utile d'en faire remarquer les premiers germes, dans les vérités élémentaires qu'il convient toujours de démontrer suivant les méthodes les plus générales. On donne ainsi à la fois, aux élèves, des connaissances, et la méthode pour en acquérir de nouvelles » (2). Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce texte ne fut pas restreint à un usage particulier, celui du seul calcul des limites, mais il servit de proclamation-phare pour l'adoption d'un style nouveau et résolument moderne chez bien des enseignants. Dix ans plus tard, le mathématicien-pédagogue Lacroix le commentait encore : « Il serait bien temps qu'on se défit de cette prédilection pour certaines méthodes particulières, parce qu'elles sont, à ce qu'on dit, plus élémentaires que les méthodes générales ou, pour dire vrai, parce qu'elles sont plus anciennes et, par là, plus conformes à des habitudes acquises depuis longtemps, et qu'il en coûterait trop de les réformer » (3). Plus de trente ans après, Ambroise Fourcy le citait avec prédilection dans son *Histoire de l'École polytechnique*, rappelant que même le ministre de l'Intérieur l'avait repris dans une circulaire adressée à toutes les écoles centrales (4). Si l'on veut bien suivre l'évolution que nous avons décrite depuis l'exemple de Fourier à Auxerre, il n'y a donc rien d'étonnant à ce que nous retrouvions dans cette circulaire la recommandation de fixer l'attention sur l'algèbre dont les méthodes permettent de rendre « la langue analytique uniforme dans toute leur étendue » (5). Rien d'étonnant non plus à ce qu'injonction soit faite d'employer « avec succès l'algèbre à la démonstration des principales propriétés des proportions, des progressions et des logarithmes » (5).

Si le critère à retenir pour faire pénétrer une idée mathématique nouvelle dans l'enseignement était la méthode qu'elle pouvait éventuellement susciter et, donc, la richesse potentielle de l'idée en jeu, on ne manquait pas de s'approcher d'une conception que l'on pourrait qualifier d'inventive pour l'école. Autrement dit, la « voie

---

(1) *Séances des Écoles normales recueillies par des sténographes, revues par les professeurs*. Paris, an III, vol. IV, pp. 49-50 : 7<sup>e</sup> leçon de Laplace, 37<sup>e</sup> séance de l'École normale, 11 germinal an III (31 mars 1795).

(2) *Ibid.*, p. 49.

(3) S. F. Lacroix : *Essai sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier*. Paris, 1805, pp. 203-204.

(4) *Op. cit.* à la note 3 de la page 63 (1<sup>re</sup> référence), pp. 204-208.

(5) *Op. cit.*, p. 206.

révolutionnaire » ne reposait-elle pas sur le point de vue philosophique selon lequel on ne peut apprendre qu'en suivant la démarche même des génies qui ont contribué à l'avancement des sciences ? Un correctif survenait immédiatement à ce niveau de la réflexion puisque l'histoire, même récente, des sciences établissait à l'envi combien les démarches effectivement suivies manquaient de naturel, étaient souvent contournées et ne pouvaient guère être reprises au service d'un enseignement élémentaire (1). Aussi pouvait-on plutôt estimer que la « voie révolutionnaire » dans l'enseignement consistait à suivre la démarche que les inventeurs eussent pu ou dû naturellement suivre pour réaliser la découverte. Nous utilisons volontairement l'expression même de Condillac (2) dont on sait toute l'influence sur la pensée éducative de la période révolutionnaire (3).

Pour en décider, et puisque nous portons notre regard plutôt sur l'enseignement intermédiaire que sur l'enseignement supérieur tel qu'il était conçu à l'École polytechnique dès la fin 1794, le mieux est de se tourner vers l'expérience étonnante d'une école « révolutionnaire », à n'en pas douter : l'École normale de l'an III.

#### 4. UN TOURNANT MAJEUR : L'ÉCOLE NORMALE DE L'AN III

Nous ne reviendrons pas sur les circonstances de la création (4) de l'École normale de l'an III, ni même sur le recrutement de ses élèves (5) ; nous n'analyserons pas dans toute leur contradiction les objectifs assignés à cette école qui débuta le 20 janvier 1795 (1<sup>er</sup> pluviôse) et connut sa dernière séance le 15 mai de cette même année (26 floréal), juste avant les émeutes de Prairial. Constatons simplement

(1) C'est Lacroix qui s'étonnait « qu'une manière si simple de donner une origine analytique au calcul différentiel ait été si longtemps à trouver ; il semble qu'elle aurait dû se présenter à Euler, qui le premier sépara ce calcul de son application aux courbes » (référence de la note 4 de la page 64).

(2) Condillac : *La Langue des calculs*. Ouvrage posthume et élémentaire, Paris, an VI. Réédition critique, A.M. Chouillet, S. Auroux. Lille, Presses universitaires de Lille, 1981 ; p. 222.

(3) J. Dhombres, « La langue des calculs de Condillac, ou comment propager les Lumières ? » *Sciences et Techniques en perspective*, vol. 2, 1982-1983, pp. 197-230.

(4) Une très bonne monographie est fournie par P. Dupuy, *L'École normale de l'an III*. Paris, 1895. Quelques textes sont commentés dans D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir : la Révolution*. Paris, Belin, 1981.

(5) Une enquête est en cours sous la direction de D. Julia, dans le cadre de l'édition critique des cours de l'École normale de l'an III. Voir J. Dhombres, *Édition critique des cours de l'École normale de l'an III*, Ed. critique e storia della matematica, Atti del convegno, Trento, CIRM, 1985, pp. 39-59.

qu'il s'agissait de présenter à de futurs enseignants de la République des voies pour un « système d'instruction digne de ses nouvelles destinées » (1), et, donc, de fournir les moyens d'un enseignement renouvelé (2) ; et n'oublions pas de mentionner un militantisme qui n'était pas sans enthousiasme : « On peut espérer que la même révolution qui s'est faite dans le système social et politique, va s'opérer aussi dans la théorie des sciences et des arts » (3).

Il importe de remarquer que le choix des professeurs, notamment pour les sciences, fut toujours au plus haut niveau de compétence, indépendamment d'ailleurs d'un engagement politique. C'était une attitude délibérée : « On ne parlera point ici des professeurs : ils seraient mal choisis si on avait besoin d'en parler » (4). Il était ajouté : « Plusieurs sont connus pour avoir créé ou perfectionné les méthodes qui ont fait faire aux sciences de nouveaux progrès, ou qui en ont rendu l'acquisition plus facile » (4). La triade des enseignants de mathématiques est impressionnante : Lagrange, auteur d'une présentation analytique de la mécanique, et qui avait élaboré le calcul des variations ; Laplace, auquel on devait des développements analytiques sur les probabilités ainsi que des études systématiques sur le mouvement des planètes autour du soleil ; Monge qui brillait en géométrie différentielle et pour les équations aux dérivées partielles. Mais le physicien Haüy, responsable d'une fondation de la cristallographie comme science, ou le chimiste Berthollet, disciple fécond de Lavoisier, étaient à la même hauteur de savoir et de compétence et, à un titre à peine moindre, on trouvait les naturalistes Daubenton et Thouin. Les professeurs n'étaient pas des jeunes gens : Daubenton était quasiment octogénaire, Lagrange presque sexagénaire, Laplace et Monge avaient plus de quarante-cinq ans. Ce furent pourtant ces hommes qui avaient été choisis pour faire prendre de nouveaux chemins à l'instruction et le pari fait sur leur nom fut tenu. C'est que l'une des conditions *sine qua non* du succès de la « méthode révolutionnaire », aussi bien pour l'accélération de l'assimilation des connaissances que pour le progrès dans l'abstraction paraissait résider dans le choix des esprits les plus

---

(1) Arrêté des représentants du peuple près les Écoles normales, 24 nivôse an III. Voir référence à la note 1 de la page 68, vol. 1, p. 9.

(2) Ajoutons ici que les voies nouvelles ainsi dégagées devaient ensuite s'imposer aux professeurs. Le nom d'École normale indique bien qu'il s'agissait d'établir une norme, quand bien même le pluriel (Écoles normales) laisse penser qu'il y aurait des latitudes possibles. Les divers aspects du dirigisme en l'éducation n'ont pas fait l'objet d'études systématiques et comparatives d'une époque à l'autre.

(3) Voir référence à la note 1 de la page 68, vol. I, p. vij.

(4) Voir référence à la note 1 de la page 68, vol. I, p. 10.

novateurs pour les enseigner. Bien sûr, il s'agissait d'experts, mais c'étaient, en outre, des « métaphysiciens », au sens utilisé au XVIII<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire des hommes qui avaient repensé entièrement la structure de la science qu'ils cultivaient, et qui lui avaient donné une forme analytique plus achevée, sous l'aspect d'un déroulement homogène qui ne pouvait que s'imposer à tous les esprits, soulageant l'effort de mémoire et facilitant la diffusion, donc l'accélération, des connaissances. Ce déroulement était, par ailleurs, porteur des développements futurs. Nous sommes bien là aux antipodes de la Révolution culturelle chinoise.

Écoutons Laplace et Lagrange énoncer leur programme, le 1<sup>er</sup> pluviôse : « Présenter les plus importantes découvertes que l'on ait faites dans les sciences, en développer les principes, faire remarquer les idées fines et heureuses qui leur ont donné naissance, indiquer la voie la plus directe qui peut y conduire, les meilleures sources où l'on peut en puiser les détails, ce qui reste encore à faire, la marche qu'il faut suivre pour s'élever à de nouvelles découvertes ; tel est l'objet de l'École normale, et c'est sous ce point de vue que les mathématiques y seront envisagées » (1). Il ne s'agissait pas d'encyclopédisme, mais bien de fournir un ordre régulier pour l'apprentissage des mathématiques, sans renier les apports usuels du savoir (sources, critique des méthodes, etc.).

Les bonnes méthodes étaient portées par les « opérations intellectuelles de l'analyse », qui était préférée à toute autre démarche. Il ne s'agissait pas de répertorier toutes les techniques mathématiques en usage, selon la mode des encyclopédistes. La plus ou moins grande généralité d'une méthode devenait critère de choix. En sorte que l'absence, à l'École normale, de leçons sur le calcul différentiel ou le calcul intégral, ne portait pas vraiment préjudice à l'équilibre global d'un cours comme celui de Laplace ou de Lagrange, une fois que la démarche analytique avait été perçue dans toute sa richesse. Il était bien suffisant d'avoir su donner une démonstration analytique du théorème fondamental de l'algèbre (2), d'autant que cette démonstration était courte, originale et qu'aucune démonstration ne figurait dans les manuels antérieurs. Cela s'appelle véritablement une révolution.

Son sens fut parfaitement saisi dans le monde scientifique et Lacroix assurait que désormais il n'était « plus permis de se livrer à l'ancienne routine » (3). Biot indiquait qu'avec l'École normale,

---

(1) Voir référence à la note 1 de la page 68, vol. I, pp. 15-16.

(2) Cette démonstration figure au vol. 2, pp. 315-317, leçon de Laplace du 11 ventôse.

(3) *Op. cit.* à la note 2 de la page 65, préface p. IX.

« on apprend enfin la véritable manière d'enseigner les sciences ; on connut, pour la première fois, la métaphysique de leurs principes » (1), insistant sur le fait que l'influence des cours écrits de cette école « changea pour toujours la face de l'enseignement » (2). C'est que les cours adoptaient le progrès des Lumières, étaient en phase avec la science en train de se faire car ils suivaient la démarche « moderne » de l'analyse : « ils partent de ce qui est en question, pour revenir au centre commun des vérités déjà connues » (3).

## 5. UN CURSUS SCIENTIFIQUE EXIGEANT

Par l'ampleur et l'abstraction des connaissances qu'elle occasionnait, une conséquence rarement notée de cette révolution fut de rendre le cursus scientifique particulièrement exigeant. De sorte que l'apprentissage requit de nombreuses années, nettement plus que sous l'Ancien Régime, du moins pour ceux qui fréquentèrent les écoles centrales, les lycées, voire les classes de mathématiques transcendantes qui les terminaient. Un nouveau groupe humain naissait, celui des étudiants, qui marquera de son empreinte la vie du XIX<sup>e</sup> siècle. Le témoignage d'un élève d'une classe préparatoire en 1813 ne manque pas de donner à réfléchir : « Tous les jours, nous nous levons à 5 h 1/2, excepté le samedi et le dimanche où nous nous levons à 6 h 1/2. Depuis 6 h jusqu'à 7 h 1/2 nous avons un répétiteur qui nous fait repasser ce que nous avons vu le jour précédent. À 7 h 1/2 on nous donne un morceau de pain sec pour notre déjeuner. À 8 h nous allons au lycée Napoléon au cours de Monsieur Dinet. Nous sommes 130 dans sa classe.

Quelle différence entre sa manière d'enseigner et celle de Caen. On doit profiter plus ici dans un an que dans deux ans à Caen. Les

(1) J. B. Biot : *Essai sur l'histoire générale des sciences pendant la Révolution française*. Paris, 1803, p. 65.

(2) *Op. cit.* à la note précédente. Biot devenait même lyrique puisqu'il s'élançait dans une belle tirade sur les avantages procurés aux sciences par l'École normale : « [Les sciences] parurent à tous les yeux comme un temple antique, que visitent les voyageurs ; mais qui reste ignoré aux habitants des chaumières qui l'environnent, jusqu'à ce qu'une main puissante vienne en dégager la route, et relever les ruines qui en obstruaient l'entrée : c'était faire pour leur enseignement, ce que Galilée, Bacon et Descartes avaient fait pour leur progrès » (pp. 65-66).

(3) *Op. cit.* à la note 1 de la page 72, p. 24. L'analyse permettait d'aller plus vite que « la synthèse » qui « procède des vérités connues à celles qu'il s'agit de démontrer ; et comme toutes les vérités n'ont pas, les unes avec les autres, une liaison également intime, ce n'est que par une sorte de tact qu'on devine celle qui conduit au but ; on ne peut même espérer d'y parvenir que si ce but est très rapproché : la marche des sciences par cette méthode, est donc lente et difficile ».



leçons d'algèbre qu'il nous donne sont composées de tout ce qu'il y a de meilleur dans les auteurs qui ont écrit sur cette partie [...].

À dix heures nous revenons à l'étude jusqu'à midi. Depuis midi jusqu'à 1 heure il y a une leçon de dessin. Notre maître est un allemand ; si tu étais ici tu pourrais causer avec lui. Il a un drôle de baragouin en français, il est extrêmement comique. Depuis une heure jusqu'à 2 h 30, nous prenons notre repas. Nous retournons alors au lycée ; les uns vont au cours de physique, les autres au cours de géométrie. Pour moi j'ai préféré suivre ce dernier. Notre professeur se nomme Monsieur Rodrigue ; c'est un jeune homme de dix huit ans que sa force dans les maths a exempté de la conscription. Il nous a fait suivre la géométrie de Legendre. La classe dure jusqu'à 4 h 15. Nous avons récréation jusqu'à 5 h, ou alors nous faisons la collation en travaillant. Nous rentrons à l'étude jusqu'à 8 h, nous montons à nos chambres à 8 h 30 (on est plusieurs par chambre). On se couche ou on reste travailler à volonté. Ce sont des roulements sourds de tambour qui nous appellent au travail, le matin.

Le mercredi et le vendredi, au lieu des cours de géométrie, Monsieur Dinet nous fait des leçons de trigonométrie. Le jeudi, nous avons en tout sept à huit heures d'études, le reste est pour nous amuser. S'il fait beau, nous allons l'après-midi nous promener en rangs dans Paris ou dans la campagne.

Le dimanche, nous allons à une basse messe, ensuite nous sortons et on vient nous chercher. Nous ne pouvons sortir que ce jour-là. Il n'y a pas d'études dans la journée » (1).

En 1813 au moins, un régime de croisière avait été adopté en mathématiques, même si nous avons noté l'accentuation mise sur l'algèbre (2). En 1795, les méthodes algébriques prirent les étudiants au dépourvu et c'est une autre façon pour nous de mesurer tout ce que l'enseignement avait de nouveau. Aussi est-il particulièrement intéressant de connaître les réactions des étudiants les mieux sélectionnés, ceux de l'École centrale des travaux publics. Le 22 décembre 1794 (1<sup>er</sup> nivôse an III), Ferry commençait sa deuxième leçon et, conformément au niveau théorique des connaissances des élèves, enseignait tout de go la méthode de résolution des équations du 3<sup>e</sup> degré. Le cours passa très mal, malgré deux répétitions sur le même sujet et, à la suite d'une décision presque immédiate de Lagrange, de Lamblardie et de Prieur, un ingénieur nommé Griffet-Labaume fut chargé de reprendre pour les élèves l'algèbre depuis le commen-

---

(1) Lettre du 11 novembre 1813 de Sébastien Lenormand (Archives privées).

(2) Signalons que le pourcentage de livres mathématiques consacrés à l'algèbre passa de 7 à 18 % entre 1775 et 1800. Voir J. Dhombres, « Formation des cadres ... », *art. cit.*

cement, au lieu de faire des répétitions sur les cours même de Ferry. On profita de la maladie de Monge pour loger ces nouveaux cours dans un emploi du temps très chargé. Le journal de l'École tenu par l'inspecteur des études indique que le 6 nivôse, Griffet-Labaume « a défini l'algèbre avec précision, expliqué les signes et les conventions particulières à ce langage ; et démontré les multiplications progressives et négatives, rigoureusement par la géométrie » (1).

Ce court extrait est significatif. Ainsi, pour ces élèves, cependant assez doués, non seulement il fallait reprendre l'algèbre à ses tout débuts, mais en outre, c'était à la géométrie que le répétiteur assignait le rôle de justifier en rigueur les propositions algébriques. Cette dernière initiative allait à l'encontre de tout le mouvement analytique et, en particulier, s'opposait aux indications très nettes de Lagrange qui évita soigneusement dans sa *Mécanique analytique* de 1788, de dessiner une seule figure, afin de laisser se dérouler l'enchaînement des équations et des raisonnements, sans autre appel au sensible géométrique. Effectivement, au cours de ses leçons quotidiennes, Griffet-Labaume reprit en quelques jours toute l'algèbre élémentaire, tout en prenant soin de la lier à la géométrie. Par exemple, sa leçon du 12 nivôse fut consacrée aux « équations... déterminées du 2<sup>e</sup> degré, considéré dans les lignes qu'elles représentent » et aux « branches infinies dont elles sont susceptibles ». Il est historiquement utile, pour mesurer les lourdeurs et les lenteurs de l'apprentissage mathématique, de rappeler que ces problèmes de classification des courbes du second degré furent expédiés en quelques pages magistrales par Descartes dans sa fameuse *Géométrie* qui accompagnait le non moins fameux *Discours de la méthode* de 1637. Plus de cent cinquante années étaient passées. Apparemment, les élèves n'avaient pas reçu l'enseignement correspondant. Le 22 nivôse, à l'occasion de sa dix-neuvième leçon, Griffet-Labaume reprenait même un sujet que l'on pensait tombé aux oubliettes : la construction des quantités algébriques, c'est-à-dire la représentation géométrique des données algébriques portées sur une équation lors de la résolution d'un problème. Il le fit vraisemblablement pour pouvoir s'appuyer sur les connaissances des élèves acquises au cours de leurs études précédentes et afin de leur permettre d'aller plus loin.

---

(1) Journal de l'École centrale des travaux publics, manuscrit rédigé par Charles Gardeur Lebrun, inspecteur des élèves (30 frimaire an III, 18 brumaire an IV). Archives de l'École polytechnique. Des extraits sont donnés dans J. Langins, *op. cit.* à la note 3 de la page 65.

À l'École normale, Laplace et Lagrange ne procédèrent pas comme Griffet-Labaume : ils choisirent la voie analytique. Le 28 janvier, Laplace introduisit les fractions, les puissances, les proportions, les progressions et les logarithmes et, le 9 février, il embraya sur les règles opératoires de l'algèbre, n'hésitant pas à exposer la formule générale du binôme de Newton. Lors des trois séances suivantes, Laplace traita de la théorie générale des équations et de l'élimination. Il est certain qu'il était en phase avec le programme prévu de l'enseignement polytechnique de l'École centrale des travaux publics, édité en février de cette même année, où il était énoncé, après la « solution analytique des équations des quatre premiers degrés », un « précis des recherches de quelques géomètres sur la solution des équations de degré supérieur » (1). Simultanément, Lagrange développait à l'École normale la théorie algébrique des fractions continues puis, le 1<sup>er</sup> germinal (21 mars 1795), se lançait dans une étude quasiment exhaustive du cas irréductible de l'équation du troisième degré (2). Lagrange entendait défendre ainsi la généralité de l'algèbre : « C'est faire tort à l'algèbre que de l'accuser de ne pas donner des résultats aussi généraux que la question en est susceptible » (3). Il reprit alors les formules de Cardan, montrant qu'elles fournissaient bien les trois racines (et non une seule) de l'équation réduite du troisième degré et qu'elles n'en fournissaient pas d'autres. Il justifiait ainsi *a posteriori* toute la démarche suivie. Mais Lagrange ne s'arrêta pas en si bon chemin ; il passa ensuite à l'explication de la raison pour laquelle, dans le cas irréductible, l'expression générale des racines « ne saurait être indépendante des imaginaires » (4). De sorte que Lagrange procédait finalement à une analyse *a priori* du problème algébrique. Bref, il fournit un très bel exemple de travail mathématique, tout analytique.

---

(1) Programmes de l'enseignement polytechnique de l'École centrale des travaux publics. Paris, Imprimerie nationale, pluviôse an III. Analyse appliquée à la géométrie, 1<sup>re</sup> partie.

(2)  $x^3 + px + q = 0$  ; le cas irréductible est lorsque  $4p^3 + 27q^2$  est négatif.

(3) Référence citée à la note 1 de la page 68, vol. 3, page 289. Lagrange citait explicitement Clairaut et d'Alembert pour marquer que ceux-ci, en traitant des formules de Cardan, n'avaient pas su leur donner un caractère général.

(4) Référence donnée à la note 1 de la page 68, vol. 3, p. 304.

Ces difficultés de compréhension algébrique rencontrées dès janvier 1795, à l'École polytechnique (1), et tout autant à l'École normale (2), allaient-elles faire abandonner le projet analytique de rénovation de l'enseignement ?

Nous avons déjà vu que les programmes de l'enseignement polytechnique de l'École centrale des travaux publics ne sacrifiaient pas l'esprit analytique à la faiblesse de la formation. Au contraire, ils enfonçaient le clou. Le passage à la géométrie était effectué de façon analytique (intersection de courbes et de surfaces) et l'on débouchait sur la théorie des lignes courbes, planes ou à double courbure, et sur la théorie des surfaces. Bref, il fallait que les étudiants ploient, toute la pyramide éducative devant s'adapter aux exigences reconnues à l'École polytechnique. En 1800, le programme d'entrée à cette école marqua l'avancée de l'enseignement réalisé dans les écoles centrales (3) et, du coup, le programme de mathématiques effectué à l'École put lui-même être plus élevé, plus proche encore des mathématiques en train de se faire. Une série de manuels, dont ceux de Lacroix, permettaient d'accéder au niveau requis et reléguèrent les anciens manuels (4). En contre partie, la spécialisation

---

(1) Le 17 nivôse an III (6 janvier 1795), l'inspecteur des études notait que deux tiers des élèves étaient absents du cours de Griffet-Labaume, pourtant conçu comme devant faciliter la présentation du cours du professeur en titre, Ferry. Celui-ci semblait avoir abandonné son poste à cette date.

(2) Fourier, élève à l'École normale, indiquait à propos de Lagrange : « Les élèves dont la plupart sont incapables de l'apprécier, lui font assez peu d'accueil mais les professeurs le dédommagent ». Notes de Fourier « Sur l'École normale et les personnes attachées à cet établissement » publiées par E. Duché, « Joseph Fourier. Sa vie. Ses travaux », *Bulletin de la Société des Sciences historiques et naturelles*, 25<sup>e</sup> volume, 1871 p. 258.

(3) Pourtant un manuel ancien refit surface après 1800 : il s'agit du cours de Bézout que de nombreux auteurs avaient, certes, aménagé. La concurrence entre les manuels de Lacroix et de Bézout, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, constitua un bel exemple d'antagonisme scolaire dont on n'a peut-être pas tiré suffisamment les leçons.

(4) Pour ne pas alourdir nous n'avons pas voulu aborder ici l'apprentissage mathématique dans les écoles centrales. Nous nous contentons d'un seul exemple, grâce au synopsis du cours de Baret (Archives départementales de la Loire-Atlantique, L. 619 ; cité in extenso par P. Lamandé, *op. cit.*). Cet auteur place bien l'algèbre dès après l'arithmétique et bien avant la géométrie. L'ordre d'exposition qu'il suit est celui des leçons de Laplace mais il n'entreprend pas le traitement du cas irréductible de l'équation du troisième degré à la Lagrange. En l'an VI, Baret, dans un bilan, nous donne confirmation : « Il m'a paru nécessaire de faire quelques additions à l'algèbre de Bézout et d'y changer la résolution des équations du troisième et du quatrième degré, ainsi que la manière de ramener aux sections coniques celles du second degré à deux variables » (lettre du 29 vendémiaire an VI (20 octobre 1798), A.N. F<sup>17</sup> 1343 B).

mathématique était longue à acquérir, était réservée à une élite et creusait, de toute façon, un fossé entre la science et la culture commune. C'était aussi un des effets inattendus de la « méthode révolutionnaire ».

D'autant plus inattendu que l'on espérait, au contraire, que sa prise en compte permettrait à un plus grand nombre de personnes de pénétrer les arcanes de la science. Très exactement, il s'agissait de dissiper l'apparence de secret qui pouvait envelopper les activités scientifiques et de remplacer une initiation, prise en sa signification d'exclusive, par une ouverture maximale, celle que procurerait le raisonnement analytique et logiquement déductif. À tel point que le langage de certains savants politiques comme Fourcroy manifesta parfois, en l'an II, des accents de révolution culturelle, en ce sens que ce qui ne serait pas assimilable par cette voie par le plus grand nombre de gens ne mériterait ni d'être enseigné, ni même d'être cultivé par certains esprits. Nous ne pouvons malheureusement développer ici l'analyse de ce thème d'une science subordonnée à sa diffusion, d'autant qu'à vrai dire son influence fut négligeable dans l'enseignement à proprement parler et que la trace en disparut bientôt de la pratique savante.

\*

\*      \*

Nous espérons au moins avoir pu établir, quoique de façon trop succincte, combien, pour son contenu autant que pour sa pédagogie, l'enseignement scientifique fut profondément modifié par le court-terme que représente la Révolution française. Les manuels furent les vecteurs de la transformation et leur réalisation représenta un effort collectif de la communauté scientifique, notamment dans sa composante mathématique. Le résultat le plus net est qu'un esprit analytique fut désormais instauré.

Sa pérennité ne fut pourtant pas acquise pour l'enseignement français et il ne serait pas difficile de montrer combien des réticences apparurent et furent quelquefois majoritaires pendant la Restauration. Au moins, si on veut bien suivre le fil conducteur de notre étude, il serait peut-être loisible de mieux percevoir les raisons des succès sur le très long terme (plus d'un siècle) de certains enseignements, celui de la géométrie descriptive de Monge en particulier, qui resta *grosso modo* une caractéristique française. C'est que Monge donnait à voir les opérations analytiques par la géométrie et développait aussi bien des procédures automatiques au cœur même

de la géométrie. En d'autres termes, il illustre avec originalité le courant novateur par des modèles classiques : c'est généralement la meilleure façon de plaire aussi bien aux éducateurs qu'aux parents et aux élèves. En outre, Monge plaide avec chaleur, mais ceci est une autre histoire.

Laplace convenait effectivement que les méthodes géométriques « ont l'avantage de ne faire jamais perdre de vue l'objet principal » et il les acceptait à condition que l'élève prît conscience que « l'algèbre peut fournir les meilleures méthodes ». C'est ce qu'il martelait lors de sa huitième leçon à l'École normale : une telle insistance n'est pas le reflet d'une simple modernisation de l'enseignement, mais témoigne de sa transformation en profondeur, bref, elle rend compte, pour ce domaine propre, d'une révolution.

Jean DHOMBRES

École des hautes études en sciences sociales

# ***L'ENSEIGNEMENT MÉDICAL ET LA RÉVOLUTION***

## ***Essai de réévaluation***

*par Laurence BROCKLISS*

À la veille de la Révolution, la profession médicale comprend trois groupes distincts. Légalement, le droit d'exercer constitue le monopole des médecins, qui transmettent leurs ordres aux chirurgiens et aux apothicaires. En fait, la situation est nettement plus complexe puisque, les médecins se trouvant rarement en dehors des grandes villes, les chirurgiens, en particulier, jouent presque toujours — par nécessité ou par obligation — le rôle de médecins ordinaires. La structure corporatiste de la profession complique encore son exercice. Dans de nombreuses villes, le droit d'exercer la médecine est limité aux membres d'un collège de médecine ou d'une communauté locale qui fonctionne de la même manière qu'une corporation artisanale. Il ne suffit donc pas d'avoir les qualifications nécessaires.

### **I. LA RÉVOLUTION MÉDICALE**

Au cours de la période révolutionnaire, la structure de la profession médicale a été profondément réorganisée. Dans l'esprit libéral de l'époque, les restrictions corporatistes qui s'opposaient à l'exercice d'un marché médical libre ont été inévitablement éliminées (en mars 1791). Mais la réforme est allée bien plus loin. Au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'image de la chirurgie, sinon celle des chirurgiens, s'est modifiée au sein de l'élite sociale. Pour les philosophes, la chirurgie est la plus utile des sciences médicales, une science qui progresse grâce à la dextérité et l'inventivité des plus grands praticiens. L'opinion éclairée soutient donc les requêtes des chirurgiens parisiens, qui veulent que médecins et chirurgiens soient réunis au sein d'une seule et même profession. Les révolutionnaires, héritiers

des Lumières, ont d'autant plus appuyé cette demande que les chirurgiens semblaient nettement plus utiles à l'État que les médecins, du fait des services exemplaires qu'ils rendaient aux armées de la nation. En 1803, la distinction fut donc abolie. Par la suite, il n'y eut plus que deux types de praticiens, les médecins et les pharmaciens (1).

La loi du 19 ventôse an XI (10 mars 1803) s'attache de surcroît à la réforme de l'enseignement médical. Sous l'Ancien Régime, seuls les médecins sont obligés de suivre un enseignement spécialisé et d'obtenir, pour exercer, un doctorat en médecine (2). Les chirurgiens et les apothicaires suivent un apprentissage conforme à leur statut moins élevé, et obtiennent l'autorisation d'exercer, leur chef-d'œuvre terminé, après avoir obtenu une maîtrise comme les autres artisans. Ce n'est qu'à la veille de la Révolution qu'un effort — d'ailleurs modeste — a été fait pour institutionnaliser la formation des professions médicales subalternes (3). Mais, sous l'Ancien Régime, la formation des différentes professions médicales est encore distincte. Les médecins se rendent dans la dizaine de facultés de médecine qui dispensent un enseignement et délivrent des grades. La langue d'instruction y est encore le latin (4). Au contraire, les chirurgiens et les apothicaires ne suivent des cours à la faculté que s'ils nourrissent l'espoir d'obtenir un doctorat. Comme ils ignorent en général les langues classiques, ils ne peuvent suivre un enseignement institutionnalisé qu'à travers les nombreux cours

---

(1) La plus récente étude des changements structurels intervenus pendant la période révolutionnaire est le livre de M. Ramsay, *Professional and Popular Medicine in France, 1770-1830. The Social World of Medical Practice*. Cambridge, 1988. Pour le développement de la chirurgie au XVIII<sup>e</sup> siècle, voir en particulier M.-J. Imbault-Huart, *L'École pratique de dissection de Paris ou l'influence du concept de médecine pratique et de médecine d'observation dans l'enseignement médico-chirurgical au XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup> siècle*. Lille, Atelier de reproduction des thèses, 1975, pp. 1-35.

(2) Les règles qui régissent la formation des médecins sont réunies dans l'édit de Marly en date de mars 1707 : voir F. Isambert et alii, *Recueil général des anciennes lois françaises depuis 420 jusqu'à la Révolution de 1789*, t. 20, pp. 508-517.

(3) On se reportera pour plus de détails à Ch. Bedel, « L'enseignement des sciences pharmaceutiques » et P. Huard, « L'enseignement médico-chirurgical » in R. Taton éd., *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris, Hermann, 1964, pp. 237-257 et 191-206.

(4) L.W.B. Brockliss : *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. A Cultural History*. Oxford, Clarendon Press, 1987, pp. 15-18. Il y avait vingt-trois universités en France au moment de la Révolution, mais toutes n'avaient pas une faculté de médecine, et plusieurs facultés de médecine n'offraient pas un enseignement médical sérieux.



donnés en français dans certaines facultés, les collèges de médecine et les académies provinciales (1). De plus, à partir de 1720, les chirurgiens peuvent, s'ils le souhaitent, faire leurs études dans un nombre croissant d'écoles de chirurgie établies, contre la volonté des facultés, grâce à l'initiative des plus grandes corporations de chirurgiens (2). Le seul lien institutionnel où les trois sous-groupes peuvent se côtoyer est le Jardin du roi à Paris où l'enseignement est dispensé en français dans les différentes branches de médecine pratique (3).

Presque toutes les institutions d'enseignement médical ont été détruites dans les premières années de la Révolution avec l'abolition des corporations qui les soutenaient. Bien plus, les Jacobins étaient nombreux à ne pas vouloir les remplacer, partant des principes rousseauistes selon lesquels la médecine était une science contre nature et un fléau pour le corps politique (4). À partir de 1794, cependant, se fait sentir le manque croissant de personnel médical qualifié pour servir au front et trois écoles de santé sont créées le 14 frimaire an III (le 4 décembre 1794) à Paris, Montpellier et Strasbourg afin de former de futurs officiers de santé élevés aux frais du gouvernement et destinés à servir ultérieurement dans les hôpitaux (spécialement les hôpitaux militaires et ceux de la marine). Les nouvelles écoles n'établissent pas de distinction, dans leur enseignement, entre médecins et chirurgiens et attirent, rapidement, des étudiants « libres ». Par la réforme de 1803, les écoles de santé sont rebaptisées écoles de médecine et redeviennent, en 1808, des facultés. Le seul changement significatif intervenu dans leur structure a été, en 1803, leur transformation en institutions déli-

---

(1) L.W.B. Brockliss, *op. cit.*, pp. 393-394; D. Roche : *Le Siècle des Lumières en province. Académies et académiciens provinciaux, 1680-1789*. Paris-La Haye, Mouton, 1978, t. I, pp. 128-131; M.A. Baras : *L'État actuel des établissements destinés en Europe à l'instruction pratique et au progrès des connaissances humaines*. Toulouse, 1793, 2 volumes : voir particulièrement le t. II, *De l'éducation publique dans la France libre*, p. 161 à la rubrique Rhône-et-Loire, Lyon, collège de médecine.

(2) P. Huard, *art. cit.* ; L.W.B. Brockliss, *op. cit.*, p. 482 (carte avec la date de fondation des dix-sept écoles de chirurgie, quand elle est connue).

(3) J.P. Crestois : *L'Enseignement de la botanique au Jardin royal des plantes de Paris*. Cahors, 1953; J.P. Constant : *L'Enseignement de la chimie au Jardin royal des plantes de Paris*. Cahors, 1952; Y. Laissus, « Le Jardin du Roi » in R. Taton, *op. cit.*, pp. 287-341.

(4) Les attitudes des Jacobins vis-à-vis de la science ont été examinées par C.C. Gillispie « Science in the French Revolution », in B. Barbier et W. Hirsch, *The Sociology of Science*. New York, 1962, pp. 89-97. La seule institution d'enseignement médical que les Jacobins aient approuvée est le *Jardin du Roi*. Quelques enseignements médicaux institutionnalisés ont survécu à la fermeture des universités décrétée le 15 septembre 1793 : voir en particulier M. Ramsay, *op. cit.*, pp. 74-75.

vrant des grades universitaires. Un mois plus tard, la loi du 21 germinal an XI (le 11 avril) établit trois écoles de pharmacie indépendantes, qui dispensent un enseignement institutionnalisé et délivrent des diplômes aux apothicaires.

Il faut insister ici sur le fait que les réformes de 1803 n'ont pas obligé toutes les catégories de médecins définies par la loi à suivre un enseignement institutionnalisé. Elles prévoient, en effet, l'existence de deux catégories, aussi bien de médecins que de pharmaciens. À l'intérieur de chaque groupe, la catégorie supérieure se compose de personnes ayant le droit d'exercer partout grâce à leur diplôme ; l'autre catégorie comprend ceux qui se sont contenté d'un apprentissage pratique et ne peuvent exercer que dans le département où ils ont été reçus comme officiers de santé ou comme pharmaciens par un jury départemental (1).

Pour les historiens de la médecine, l'impact des réformes éducatives de 1794 et 1803 dépasse de loin l'union de la médecine et de la chirurgie préconisée par les Lumières. Les écoles de santé (et les établissements qui leur succèdent) se distingueraient significativement des facultés de l'Ancien Régime par l'ampleur et la modernité de leur programme d'enseignement, sans équivalent dans l'Europe de l'époque. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, cette idée a été soutenue par Louis Liard (2). Cent ans plus tard, elle est toujours aussi tenace. Récemment encore, elle a été exprimée dans les ouvrages d'Ackerknecht, de Vess et de Léonard (3). C'est précisément cette image

(1) Les médecins qui n'avaient pas de grades universitaires étaient appelés officiers de santé. On peut trouver les textes des lois de 1794 et de 1803 dans le *Bulletin des lois*, 1<sup>re</sup> série, an III, n° 96, pp. 2-6 et 3<sup>e</sup> série, vol. VII, pp. 567-576. Le débat sur le rétablissement d'un enseignement médical institutionnalisé peut être suivi dans *Enquêtes et documents relatifs à l'enseignement supérieur*, vol. 23, *Médecine et pharmacie, 1789-1803*, publié par A. Beauchamp, Paris, 1888. Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, le pourcentage des médecins qui sont seulement officiers de santé tombe graduellement ; constituant initialement un très haut pourcentage, cette catégorie ne représente déjà plus que 50 % de l'ensemble de la profession en 1850 ; au-delà de cette date, les chiffres tombent rapidement. La catégorie des officiers de santé est supprimée en 1892.

(2) L. Liard : *L'Enseignement supérieur en France, 1789-1889*. Paris, 1888-1894, 2 volumes, voir t. I, pp. 278-279.

(3) E. Ackerknecht : *Medicine at the Paris Hospital, 1794-1848*. Baltimore, Maryland, 1967 ; D.M. Vess : *Medical Revolution in France, 1789-1796*. Gainesville, Floride, 1975 ; J. Léonard : *Les Médecins de l'Ouest au XIX<sup>e</sup> siècle*. Lille, Atelier de reproduction des thèses, 1978, 3 tomes particulièrement, t. 1. Voir aussi Ch. Coury, « The Teaching of Medicine in France from the Beginning of the Seventeenth Century » in C.D. O'Malley (ed.), *The History of Medical Education*. Los Angeles, Californie, 1970, pp. 121-173 (en particulier les remarques de conclusion, pp. 168 et suivantes).

traditionnelle du dynamisme de l'enseignement médical français après 1794, contrastant radicalement avec la situation antérieure, que cet article essaie de remettre en question.

Rappelons les arguments sur lesquels s'appuie cette thèse. D'abord, l'exclusivisme des facultés, accueillant surtout l'élite de la profession médicale — les médecins — se fonde sur l'idée que les chirurgiens et les apothicaires sont avant tout des « manuels » qui peuvent acquérir leur qualification par un simple apprentissage. Deuxième défaut traditionnellement relevé, de plus grande conséquence : l'enseignement dispensé par la faculté est archaïque et dangereusement théorique, car les professeurs continuent à faire des commentaires à partir de textes classiques avec très peu de leçons d'anatomie et quasiment aucune en médecine clinique. Les médecins n'acquièrent donc leurs connaissances pratiques de la maladie qu'après avoir obtenu leur grade universitaire. Pire encore, le programme de la faculté est organisé de manière incohérente. Les professeurs accordent peu d'attention aux divisions « naturelles » de la science médicale ; aucun effort n'est fait pour offrir un programme progressif ; les diplômes sont fréquemment décernés après le plus superficiel des examens, sans tenir compte des règlements. Même quand les examens se déroulent convenablement, ils sont insuffisants car la soutenance orale encourage la démonstration des talents dialectiques plutôt que celle des connaissances.

Selon la thèse traditionnelle, les réformes révolutionnaires ont cherché à répondre à chacun de ces problèmes. L'injuste distinction entre médecins et chirurgiens a été abolie : les écoles de santé et les établissements qui leur ont succédé ont fourni une formation commune pour les deux catégories de médecins. À l'origine, il était même prévu d'inclure les pharmaciens. En même temps, le problème essentiel — celui de la décadence des programmes d'enseignement — a été résolu. L'enseignement dans les nouvelles écoles a été modernisé et a reçu une orientation pratique. Les professeurs (surtout à Paris) sont les plus grands maîtres de la profession, non seulement en France mais dans l'Europe entière (Corvisart, Bichat, Laënnec, etc.). Ils exposent les derniers résultats de la recherche ainsi que les dernières théories médicales. Surtout, ils accordent plus d'importance à l'instruction visuelle, en multipliant les expériences, les dissections et les visites à domicile. De plus, les trois écoles offrent une formation médicale uniforme et bien structurée. Le programme y est rationnellement organisé : en quatre années, les étudiants progressent de l'étude de la physiologie générale à celle de la pathologie et aux branches spécialisées de l'art médical. Enfin, les examens sanctionnent véritablement le mérite. Les candidats au doctorat doivent désormais subir avec succès cinq examens oraux

au cours desquels ils doivent démontrer leur compétence dans les différentes parties du programme. Avant leur sortie, ils doivent rédiger seuls une longue thèse de doctorat et la soutenir devant un jury.

L'idée d'une mutation radicale dans l'enseignement médical dans les années 1790 et au début des années 1800 apparaît dès la période révolutionnaire. Des hommes politiques comme le chimiste Fourcroy, qui ont eu la responsabilité de restructurer la profession, n'ont que mépris pour l'enseignement étroit et théorique des anciennes facultés ; ils se font les défenseurs passionnés du « nouveau » système d'enseignement à orientation pratique, fondé sur le principe de « peu lire, beaucoup voir et beaucoup faire » (1). Ils ne sont pas les seuls à réclamer un changement radical, car ils font écho à un point de vue souvent exprimé dans les dernières années de l'Ancien Régime parmi les philosophes — tel Diderot — ou dans l'élite du monde scientifique et médical — tel le secrétaire de la Société royale de médecine (fondée en 1776), Vicq d'Azyr (2). De nombreux cahiers de 1789 se plaignent aussi de l'exclusivisme de l'enseignement en faculté et de son contenu trop théorique (3). Étant donné cette hostilité envers l'enseignement médical de l'Ancien Régime, il n'est pas surprenant qu'un historien comme Louis Liard ait entériné, cent ans plus tard, le verdict des contemporains. Il est plus surprenant de voir cette thèse aujourd'hui encore défendue alors que nous connaissons bien l'écart fréquent entre la réalité et le discours de l'ère révolutionnaire. Dans ces conditions, il est naïf, d'un point de vue historique, d'accepter cette critique de l'Ancien Régime et cet éloge de la novation révolutionnaire sans une étude approfondie de la structure et du contenu du programme des facultés et des écoles. Une telle étude n'a pourtant jamais été faite. Les historiens se sont contentés de se référer aux règlements des facultés et aux lois de 1794 et 1803 pour apporter la confirmation d'un changement radical. Mais c'est oublier que les règlements ne peu-

(1) La source (citée par J. Léonard, *op. cit.*, t. I, p. 225) est A. Fourcroy, *Rapport et projet de décret sur l'établissement d'une école centrale de santé à Paris* (7 frimaire an III - 27 novembre 1794).

(2) Diderot, « Plan d'une université pour le gouvernement de Russie », *Œuvres complètes*, édité par J. Assezat, t. III, pp. 438-439 ; F. Vicq d'Azyr, « Nouveau plan de constitution pour la médecine en France [1787-1788] publié in *Histoire et mémoires de la Société royale de médecine*, t. 9, Paris, 1790. On peut repérer des demandes de réforme dès les années 1710 : voir les observations faites par M.J. Imbault-Huard, *op. cit.*, pp. 110-114.

(3) L. Liard, *op. cit.*, t. I, p. 113 ; J. Léonard, *op. cit.*, t. 1, pp. 205-207.

vent pas fournir une image satisfaisante des institutions qu'ils régissent d'autant moins qu'ils ont été souvent rédigés, pour les plus anciens d'entre eux, plusieurs siècles auparavant.

L'étude récente de Toby Gelfand sur la chirurgie parisienne au XVIII<sup>e</sup> siècle, rend plus nécessaire que jamais de chercher à découvrir, derrière la rhétorique, les réalités (1). Nous avons vu qu'à la fin de l'Ancien Régime, un certain nombre de corporations chirurgicales avaient établi, contre la volonté des facultés, un enseignement institutionnalisé des apprentis chirurgiens. Plusieurs historiens ont évoqué la rivalité potentielle de ces nouvelles écoles de chirurgie (2). T. Gelfand est le seul, cependant, à les avoir examinées en détail. Ses conclusions sont à la fois originales et significatives. L'école de chirurgie parisienne (fondée en 1724) offre un cursus médico-chirurgical extrêmement sophistiqué et surtout orienté vers la pratique, cursus qui fut perfectionné en 1774 avec la création par Tenon d'un hospice pour la formation clinique. Ce cursus est d'ailleurs le prototype du programme d'enseignement des écoles de santé. Il est clair que l'enseignement médical sous l'Ancien Régime est nettement plus complexe et moins routinier qu'il n'a traditionnellement été dit. Par ailleurs, T. Gelfand avalise l'image traditionnelle de la décadence de l'instruction dans les facultés, et accepte, sans le soumettre à critique, le succès et la modernité des écoles de santé. D'une certaine façon, il ne fait que renforcer les stéréotypes. Mais la nouveauté même de ses conclusions suggère que tout cet enseignement médical peut et doit être soumis à une réévaluation.

Tel est le but que nous visons ici, en présentant une autre lecture des changements intervenus dans l'enseignement médical dans les années 1790. En même temps, nous soulignerons certaines insuffisances de l'enseignement dispensé dans les nouvelles écoles. Cette lecture n'est que provisoire : il reste beaucoup de recherches à entreprendre pour parvenir à un bilan exact des changements survenus.

---

(1) T. Gelfand : *Professionalizing Modern Medicine. Paris Surgeons and Medical Science and Institutions in the Eighteenth Century*. Westport, Connecticut, 1980.

(2) P. Huard, *art. cit.*, pp. 198-205 ; D.M. Vess, *op. cit.*, chapitre 2. La création des écoles de chirurgie est davantage le fait de l'armée que des collèges civils de chirurgiens : en 1775, des écoles militaires et navales de chirurgie sont fondées à Lille, Metz, Strasbourg, Brest et Tournon ; il existait déjà plusieurs écoles navales de chirurgie à cette date.

## II. LES FACULTÉS DE MÉDECINE AU XVIII<sup>e</sup> SIÈCLE

Il est certain que l'image traditionnelle de l'enseignement en faculté au XVIII<sup>e</sup> siècle est, en grande partie, conforme à la réalité (1). Dans la plupart des facultés, le corps professoral ne peut offrir qu'un survol des connaissances médicales, surtout lorsque les professeurs ne sont censés enseigner qu'une heure par jour et que le nombre moyen des chaires n'est que de quatre ou cinq (2). Pendant la moitié de l'année, un professeur au moins est généralement occupé à enseigner la botanique et la chimie, disciplines devenues progressivement indépendantes et reconnues comme des disciplines médicales parce qu'elles sont à la base de la pharmacie (3). Dans toutes les facultés, l'enseignement de base comprend un cours sur les principes de la médecine qui, comme son nom l'indique, est une étude des éléments fondamentaux de la science médicale. Deux professeurs se consacrent à ce cours, donnant chacun normalement une série complète de conférences pendant une période de deux ou trois ans sur les cinq parties (physiologie, hygiène, séméiologie, pathologie et thérapeutique). Ce n'est qu'à Montpellier que l'on constate des signes concrets d'une véritable spécialisation professionnelle (4). On pourrait donc parler d'un programme d'enseignement structuré, en ce sens que les étudiants doivent suivre du début à la fin un cours des principes de la médecine donné par le même professeur. Mais c'est seulement dans les années 1770, à Toulouse, qu'une faculté a spécifié les exigences requises des étudiants durant leur séjour de trois ou quatre années (5). D'ailleurs, comme les étudiants suivent leurs études fréquemment dans une faculté et prennent leur grade universitaire dans une autre, il est fort difficile de contrôler les cursus individuels.

Il est vrai, par ailleurs, que l'examen en lui-même laisse à désirer. Dans la plupart des facultés, les obligations légales pour obtenir un doctorat en médecine sont de deux ordres. Les candidats doivent

---

(1) Sauf indication contraire, cette partie de notre article repose sur les informations contenues dans le chapitre huit de notre ouvrage cité à la note 4 p. 80.

(2) Pour plus de détails, on se reportera à C.A. Baras, *op. cit.*, t. II. Voir aussi A. Finot, *Les Facultés de médecine de province avant la Révolution*. Paris, A. Legrand, 1958.

(3) De ce point de vue, la situation en France n'est pas différente de celle qui existe ailleurs en Europe à cette date : cf. C. Meinel, « *Artibus Academicis Inserenda*. Chemistry's Place in Eighteenth and Early Nineteenth-Century Universities », *History of Universities*, t. VII, 1988, pp. 89-116.

(4) P. Amoureux : « Mes souvenirs ou détails historiques », Bibliothèque Municipale d'Avignon, ms n° 1269, pp. 26-27.

(5) J. Barbot : *Les Chroniques de la faculté de médecine de Toulouse du XVIII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle*. Toulouse, 1905, t. II, pp. 270-272.

avoir étudié leur sujet pour une date déterminée, démontrer leurs capacités dans un examen oral passé devant un jury de professeurs et soutenir en public deux dissertations (1). Il ne nous reste aucun renseignement sur les examens oraux, mais on peut reconstituer les caractéristiques de la soutenance à travers le grand nombre de résumés de thèses existants (imprimés pour la plupart). Ces dissertations sont rarement le travail de l'étudiant, la plupart ayant été écrites par le professeur ou le docteur présidant la soutenance. Elles n'ont aucune originalité scientifique : au mieux, elles constituent de banals résumés de l'orthodoxie contemporaine, surtout sur les aspects des cours concernant les principes. Au pire, elles se contentent de plagier des dissertations soutenues dans d'autres facultés ou dans la même faculté à une date antérieure (2). En outre, il est notoire que les grades sont décernés à la hâte, au mépris des règlements. Les deux facultés d'Avignon et Reims fraudent systématiquement, la première en vendant ouvertement ses diplômes comme en témoigne une lettre du médecin parisien, Antoine Petit, écrite en octobre 1765, à Esprit Calvet, professeur de la faculté d'Avignon. Petit avait un protégé, qui avait une expérience de chirurgien et souhaitait un poste de médecin à la Maison du roi. Malheureusement, ce protégé n'avait aucun diplôme médical et il lui manquait les qualifications pour l'obtenir, car il n'avait jamais étudié dans une faculté et n'avait que de piètres connaissances classiques (les examens étant en latin). Pour Petit, son protégé méritait manifestement le poste, et il pria Calvet d'avoir la bonté de lui donner le grade dont il avait besoin...

Dans l'ensemble, les accusations traditionnellement formulées contre le contenu du programme sont bien fondées. Même si les étudiants suivent assidûment les cours et subissent des examens sérieux, ils ne reçoivent qu'un minimum de formation médicale pratique durant leur séjour à la faculté. L'enseignement de base est entièrement théorique, sous forme de dictées d'une heure suivies

---

(1) Ces règles sont celles qui ont été définies par l'édit de Marly de mars 1707 (voir plus haut note 2, p. 80). Pour devenir docteur en médecine, il fallait avoir obtenu, au préalable, les grades de bachelier et de licencié en médecine. Chaque grade était précédé d'un examen oral et d'un acte public. L'édit de Marly prescrivait également la tenue d'examens oraux à la fin de la première et de la seconde année d'études au sein d'un cursus qui durait au total trois ans.

(2) Voir en particulier les remarques de O. Guelliot, « Les Thèses de l'ancienne Faculté de médecine de Reims », *Travaux de l'Académie nationale de Reims*, vol. 81, 1886-1887, t. 1, pp. 224-258.

(3) Bibliothèque municipale d'Avignon, ms n° 2352, ff° 197-198.

d'un commentaire sans le secours d'aucune représentation visuelle (1). La seule connaissance intime du corps humain acquise par l'étudiant moyen provient d'un cours d'anatomie proposé chaque hiver, basé sur la dissection d'un ou de plusieurs cadavres humains. Mais les facultés n'offrent aucune possibilité d'expérience pratique de dissection car elles n'en ont pas les moyens (plusieurs ne disposent même pas de vrai amphithéâtre) et même le cours annuel d'anatomie n'a pas toujours lieu (2). À la fin de l'Ancien Régime, seules trois facultés (celles de Montpellier, Caen et Toulouse), offrent des cours de médecine prétendument « pratique » qui doivent permettre aux étudiants d'observer les malades d'un hôpital local. De ces trois cours, seul celui de Montpellier existe depuis longtemps (sans doute dès 1715) et il est loin d'être parfait. Les autorités de l'Hôtel-Dieu ne sont guère enthousiastes de voir arriver une masse d'étudiants, auxquels, de toute façon, l'accès aux salles féminines demeure interdit. En même temps, les professeurs font rapidement leurs tournées et découragent les étudiants qui leur posent des questions (3). Il est vrai que, quelques professeurs, comme Fried à Strasbourg, organisent à l'hôpital des travaux pratiques privés qui prolongent leur cours, mais de tels efforts sont rares et dépendent de l'accès, souvent difficile, aux hôpitaux (4).

Quoi qu'il en soit, il ne faudrait pas exagérer les défauts de l'enseignement donné en faculté. Ce qu'on dit traditionnellement est trop noir dans trois aspects importants. D'abord, en prenant pour base de la description les facultés moyennes, on sous-estime la qualité des deux plus prestigieuses, Paris et Montpellier, qui sont de

---

(1) Le contenu du curriculum suivi dans les facultés de médecine peut être reconstruit à partir des innombrables cahiers de notes pris par les étudiants et conservés dans les bibliothèques municipales. Il n'existe pas de catalogue imprimé séparé de ces cahiers de notes de cours, mais un fichier de ceux-ci est consultable à l'Institut national de recherche pédagogique.

(2) Même à Montpellier, on se plaint, en 1738, de ce que le cours d'anatomie a été interrompu deux semaines. Cf. Colin Jones, « Montpellier Medical Students and the Medicalisation of 18<sup>th</sup> Century France » in R. Porter et A. Wear, *Problems and Methods in the History of Medicine*. Londres, 1987, p. 68.

(3) C. Jones, *art. cit.* L'Hôtel-Dieu de Montpellier refuse de toute façon tout arrangement formel avec la faculté pour faciliter les possibilités d'instruction à l'hôpital; les professeurs n'ont accès aux salles des malades que s'ils sont en même temps médecins attachés à l'hôpital. En 1761, le chancelier de la faculté, Imbert, projette un accord avec l'hôpital militaire de Saint-Louis selon lequel des étudiants sélectionnés pourraient avoir accès au lit des malades, mais on sait peu de chose sur l'application de cet arrangement. Ce renseignement nous a été aimablement communiqué par Colin Jones.

(4) E. Wickersheimer, « La clinique de l'hôpital de Strasbourg au XVIII<sup>e</sup> siècle », *Archives internationales d'histoire des sciences*, t. 16, 1963, pp. 253-276.



loin supérieures aux autres. Ce n'est pas simplement qu'on y applique les règlements, que les professeurs y assurent avec assiduité leur enseignement et qu'on n'y décerne pas les diplômes à la hâte ; on pourrait en dire autant de nombreuses autres facultés de moindre envergure, comme celle de Caen (1). Mais, à Paris et à Montpellier, le nombre important de professeurs autorise la mise en place d'un programme médical plus étendu et plus approfondi, même s'il reste très théorique. Montpellier peut distribuer entre ses huit professeurs la responsabilité des différentes branches du programme de base, sans les obliger à tout enseigner. Les professeurs ont ainsi le temps de donner des cours plus spécialisés s'ils le souhaitent, tel Pierre Hagenot, doyen de la faculté au début des années 1760, qui eut le loisir d'enseigner tout ce qu'il voulait (2). Paris peut se permettre le même type d'organisation avec un nombre d'enseignants identique. En même temps, suivant la règle habituelle, il n'y a que deux professeurs pour s'occuper du programme de base. En dehors des professeurs de chirurgie latine (une chaire unique à Paris) et de matière médicale, l'ensemble des autres professeurs dispensent ce que nous appellerions aujourd'hui un enseignement universitaire général (3). Mais les étudiants ont aussi la possibilité de suivre au Collège royal des cours spécialisés donnés par le professeur de médecine théorique. Bien que le Collège soit une institution indépendante, des médecins de la faculté y occupent les quatre chaires médicales, son rôle consistant à offrir des cours qui viennent se surajouter au programme de la faculté. À la fin de l'Ancien Régime, le Collège offre, en plus d'un cours de médecine théorique, des cours dans les sciences désormais autonomes de botanique et de chimie et un cours détaillé d'anatomie (enseigné seulement en supplément par un professeur) (4). Ce dynamisme

---

(1) Il y avait, il est vrai, des plaintes occasionnelles sur les normes suivies, même à Montpellier : cf. C. Jones, *art. cit.*, p. 67.

(2) Bibliothèque municipale d'Avignon, ms n° 1269, p. 27.

(3) Au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, la faculté de médecine de Paris a des chaires en chimie, chirurgie française (pour les apprentis chirurgiens), pharmacie (essentiellement pour les apprentis apothicaires) et accouchements (en premier lieu pour les sages-femmes) : cf. M.A. Baras, *op. cit.*, t. II, pp. 126-127 ; on trouvera des détails dans *Statuta Facultatis Medicinae Parisiensis*, 1751, p. 37 (Bibliothèque nationale, Département des imprimés, R.51742).

(4) Les quatre chaires ont été fondées en 1542 (médecine théorique), 1568, 1588 et 1595. À l'origine, les cours ont été donnés en chirurgie et en pharmacie, mais non en anatomie et en chimie. On trouvera des détails biographiques sur les professeurs dans C.P. Goujet, *Mémoire historique et littérature sur le Collège royal*. Paris, 1758, t. III, pp. 1-259.

relatif des facultés de Paris et de Montpellier est essentiel. La grande majorité des six cents étudiants en médecine ont fréquenté l'une ou l'autre d'entre elles à la veille de la Révolution et l'on peut estimer que la plupart des médecins français du XVIII<sup>e</sup> siècle ont reçu une éducation théorique plus étendue qu'on ne le pense généralement (1).

En second lieu, on a systématiquement sous-évalué jusqu'à présent, le contenu du programme des facultés. Loin d'être antédiluvien et basé sur des auteurs classiques démodés, un cours de médecine théorique, fournit dans n'importe laquelle des facultés du XVIII<sup>e</sup> siècle, un aperçu de la philosophie médicale contemporaine (2). Pendant tout le siècle, la plupart des professeurs adhèrent à une forme d'iatromécanisme — idéologie médicale inspirée de *L'Homme* de Descartes mais pleinement développée aux alentours de 1700 seulement, avec Baglivi et Boerhaave. Elle se base sur l'idée qu'on ne peut comprendre la physiologie humaine et animale qu'en termes de forces mécaniques. Le corps est une machine composée de solides et de fluides dont l'interaction plus ou moins parfaite détermine l'état de santé ou de maladie. L'iatromécanisme est alors une idéologie très éloignée de la philosophie galénique qu'elle a remplacée. Pour cette dernière, tout changement physiologique s'expliquait par un auto-contrôle des formes substantielles des différentes parties du corps.

Au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, les professeurs ont modifié leur attitude vis-à-vis de l'iatromécanisme de deux manières significatives. Pendant le premier tiers du siècle, ils adhèrent de façon dogmatique à cette idéologie, même s'ils peuvent avoir des divergences dans leur manière de rendre compte, en termes mécanistes, de certains processus physiologiques, tels que la chyliification. Ils restent néanmoins tout à fait confiants dans l'efficacité d'une stratégie exploratoire mécaniste et sont convaincus que la santé et la maladie ne peuvent s'expliquer que par des causes internes. À partir des années 1730, cependant, certains professeurs commencent à douter de la possibilité de construire une philosophie médicale mécanique complète. D'abord, la connaissance des recherches d'Haller sur l'irritabilité a ébranlé l'idée que le corps était une simple machine. À

---

(1) Le nombre des étudiants en médecine dans les facultés françaises en 1789 est donné par faculté dans R. Chartier, M.-M. Compère et D. Julia, *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris, SEDES, 1976, p. 275.

(2) Cette conclusion développée plus longuement dans notre ouvrage *French Higher Education...* (cité à la note 4, p. 80), chapitre 8, sections II-V, est basée sur une étude détaillée des notes de cours et des résumés imprimés des dissertations pour la soutenance des thèses.

Montpellier, en particulier, des professeurs comme Barthéz sont devenus de fervents partisans de la nouvelle philosophie médicale vitaliste. Cette dernière explique que l'action mécanique n'est qu'un canal destiné à favoriser la réalisation d'un pouvoir interne actif et sensible. En même temps, les professeurs commencent à se méfier des explications purement spéculatives des changements physiologiques et pathologiques. Ils ont cessé de croire à la possibilité d'une liaison mécanique entre les causes internes d'une maladie et ses symptômes, comme à une explication mécanique de l'effet d'un remède particulier. Au contraire, suivant Boissier de Sauvages, ils se réfugient dans la nosologie ou encore, à partir des années 1770, ne se préoccupent que de trouver, suivant les traces de Morgagni, le siège de la lésion interne. À la veille de la Révolution, la tendance est donc d'accumuler des observations sur l'histoire d'une maladie particulière et de mieux connaître l'anatomie pathologique (1).

La montée de ce scepticisme médical, même à l'intérieur d'une structure iatromécanique, est extrêmement significative. Comme le galénisme, l'iatromécanisme était un système de pensée déductif où les observations servaient à confirmer plutôt qu'à contrôler les hypothèses explicatives. Philippe Hecquet, iatromécaniste parisien du début du XVIII<sup>e</sup> siècle, a ainsi pu écrire un traité sur la peste sans avoir jamais vu cette maladie (2). Son contemporain à Montpellier et à Paris, Jean Astruc, a écrit, de son côté, un manuel d'obstétrique sans avoir jamais fait accoucher une femme (3). Dès 1750, un tel mépris des expériences n'est plus concevable. Pour la première fois dans l'histoire de la science, une importance est accordée à la connaissance expérimentale, cependant que l'image d'une science médicale perfectible et déductive s'érode rapidement. Les professeurs insistent désormais continuellement sur le fait que la collecte de données est le seul moyen de connaître la nature et le traitement d'une maladie, et la thérapeutique, en particulier, devient une science essentiellement empirique (4). Même si les facultés conti-

---

(1) M.-J. Imbault-Huart, *op. cit.*, pp. 81-108. L'auteur fait une analyse extrêmement poussée de ces développements.

(2) Ph. Hecquet : *Traité de la peste*. Paris, 1722. La théorie iatromécaniste de Philippe Hecquet est analysée dans L.W. B. Brockliss « The Medico-Religious Universe of an Early Eighteenth Century Parisian Doctor: The Case of Philippe Hecquet » in R. Porter et A. Wear (éd.), *Medicine, Religion and Philosophy in the Seventeenth Century* (sous presse).

(3) M.-J. Imbault-Huart, *op. cit.*, pp. 117-118. Astruc et Hecquet étaient des adversaires acharnés.

(4) Dans le même temps, les professeurs reconnaissent que la collecte des faits est une entreprise ardue qui requiert de son auteur beaucoup de savoir-faire : cf. les

nuent à enseigner surtout la médecine théorique, les professeurs eux-mêmes, diffusent activement l'idée que cet enseignement demeure insuffisant. Pour qu'un étudiant puisse devenir un bon médecin, il faut qu'il acquiert une formation pratique en dehors des facultés.

Cette observation nous amène à réévaluer, sur un troisième point, l'image traditionnelle de l'enseignement en faculté. On le décrit en effet comme un monde où non seulement les professeurs se contentent de dispenser une instruction théorique, mais encore ne portent aucun intérêt à la formation pratique. Cette vision est manifestement erronée, comme l'idée selon laquelle les professeurs, quoique convaincus de l'utilité d'une formation pratique, ne l'auraient nullement intégrée dans leur programme d'enseignement. Ils n'en avaient pas besoin car il existait déjà des possibilités d'instruction pratique largement répandues et utilisées. La plupart des descriptions concernant la formation des médecins négligent cet aspect. L'enseignement de la faculté est perçu comme l'unique aspect de la formation médicale quand, en réalité, il ne constitue qu'une partie — certes fondamentale et obligatoire — du cursus global.

En fait, les étudiants font l'expérience des soins dispensés aux malades grâce à un système de semi-apprentissage. Un étudiant en médecine ou un récent gradué peut en effet, soit être l'assistant d'un médecin dans une clinique privée, soit s'attacher à un médecin hospitalier et l'accompagner lors de ses tournées (1). La deuxième option présente beaucoup plus d'intérêt, étant donné la variété de maladies observées par l'apprenti-médecin. Bien plus, le nombre des hôpitaux de la France d'Ancien Régime — plus de deux mille — offrent un grand choix. Le seul problème est de trouver un médecin complaisant puisque les hôpitaux ne fournissent aucun fonds pour cet apprentissage, à la différence de ce qui se passe pour les chirurgiens (2). La procédure normale pour les personnes qui ne disposent pas de contacts directs avec les hôpitaux est de trouver un patron qui puisse servir d'intermédiaire. Esprit Calvet reçoit ainsi une lettre de son ami, Salamon de Montélimar, datée du 22 janvier 1778,

---

observations du médecin vitaliste de Montpellier, Barthez, dans son *Cours de thérapeutique*. Bibliothèque municipale de Montpellier, ms n° 256, « Discours préliminaire » (cours non daté).

(1) Cf. les remarques de N. Chambon de Montaux, *Moyens de rendre les hôpitaux plus utiles à la nation*. Paris, 1787. Selon l'auteur, le premier terme de l'alternative existait bien avant le XVIII<sup>e</sup> siècle.

(2) Sur la formation des chirurgiens dans les hôpitaux parisiens, spécialement à l'Hôtel-Dieu, cf. T. Gelfand, *op. cit.*, chapitre 3.

lui demandant d'accueillir comme élève pensionnaire à l'hôpital avignonnais de Sainte-Marthe, Bossieu Bellegarde (1), jeune gradué de Montpellier. Bien sûr, cette formation ne peut être considérée strictement comme une formation clinique : ce type précis d'enseignement existe uniquement à l'hôpital parisien de La Charité, dans le cours dirigé par Desbois de Rochefort et Corvisart.

Par ailleurs, un savoir plus direct des sciences médicales pratiques peut s'acquérir par l'assistance aux cours privés d'anatomie, de chirurgie et de matière médicale. Dans les écoles mêmes de la faculté, ces disciplines, considérées comme auxiliaires, sont souvent enseignées de manière assez désinvolte. Au mieux, les étudiants parviennent à une appréhension visuelle de leur contenu. Dans un cours privé, au contraire, les étudiants dissèquent eux-mêmes des corps, apprennent l'art de préparer des échantillons anatomiques et font des expériences et interventions chirurgicales. L'existence de tels cours privés dans la capitale au XVIII<sup>e</sup> siècle est bien connue depuis longtemps, mais on a généralement considéré qu'ils étaient organisés par des chirurgiens, essentiellement à l'intention des étrangers soucieux d'apprendre les techniques chirurgicales et anatomiques les plus récentes (Paris étant la capitale la plus avancée dans ce domaine) (2). En fait, ces cours sont fréquemment donnés par des médecins pour permettre aux étudiants de la faculté parisienne ou aux gradués de province d'approfondir leurs connaissances. Antoine Petit représente l'exemple typique d'un professeur privé dans la deuxième moitié du siècle. Chaque année, dans son amphithéâtre du deuxième étage de la rue Gît-le-Cœur, il propose des cours d'anatomie, d'obstétrique, de matière médicale et d'interventions chirurgicales (3). Mais ces cours privés ne se limitent pas à la capitale. À Montpellier, des titulaires de chaires à la faculté en dispensent aussi fréquemment. Quand les étudiants de la faculté critiquent cette pratique, vraisemblablement en raison des partages qu'elle opère entre eux, et des dépenses qu'elle entraîne, les professeurs la défendent en arguant qu'ils poursuivent une tradition ancienne de toutes les grandes facultés de médecine et que sa valeur pédagogique est indéniable (4).

---

(1) Bibliothèque municipale d'Avignon, ms n° 3050, f° 714.

(2) Pour une bonne description de ces cours, très utiles aux étudiants étrangers, on peut se reporter à l'édition de *Johannes Gessners Pariser Tagebuch, 1727*, par U. Boschung, Berne, 1985. Gessner suivait les cours dispensés par H.F. Le Dran à l'hôpital de La Charité.

(3) Voir les annonces de ce cours contenues dans la collection des résumés des dissertations de thèses parisiennes, conservés à la Bibliothèque de la Faculté de médecine de Paris : *Theses Medicae Parisiensis*, 16 volumes in 4°, t. XI, n° 122-124.

(4) C. Jones, *art. cit.*, p. 69.

On pourrait citer le cas de nombreux professeurs ayant effectivement bénéficié d'une formation pratique sophistiquée en début de carrière. Un seul exemple suffira : celui de Pierre Amoureux (1). Né en février 1741, Amoureux était le fils d'un savant et médecin éminent de Beaucaire. Après des études d'humanités et de philosophie au collège doctrinaire local, son père l'envoie à Montpellier en 1759 pour commencer ses études médicales. Cependant, il a déjà reçu auparavant une bonne initiation à l'anatomie. Un parent, nommé Volpière, récemment revenu de Paris, lui a enseigné l'ostéologie ; il a ainsi appris à préparer des échantillons anatomiques ; il assiste également aux autopsies de l'hôpital de Beaucaire où son père est médecin. Une fois installé à Montpellier, Amoureux commence à étudier sérieusement l'anatomie. Il assiste aux cours d'Imbert à la faculté et suit en même temps des leçons privées de deux chirurgiens, Sarrau et Laborie. « Là, on voyait de plus en plus les objets, on les touchait, on questionnait librement le démonstrateur » (2). Abandonnant ce cours privé, il en suit un autre, celui du médecin Avizard, où il assiste à la préparation des échantillons anatomiques et où il exécute plusieurs dissections en compagnie d'un autre étudiant : « Nous repassâmes ainsi toutes les parties de l'anatomie le scalpel à la main et nous fûmes bientôt convaincus que par la dissection, on apprend plus exactement l'anatomie qu'en étant que simple auditeur ou spectateur dans un amphithéâtre » (3).

Durant son séjour à Montpellier, Amoureux est pensionnaire chez le médecin Cusson qui lui sert de tuteur et de répétiteur. Cusson lui a également appris la botanique linnéenne, science qui l'enchantait particulièrement : il passe de longues heures à herboriser avec un autre médecin de Montpellier, Gouan (4). Amoureux trouve encore le temps de suivre d'autres cours privés, comme celui de Venel en chimie dans le laboratoire du pharmacien Montel (5). Ses activités en dehors de la faculté ne se développent pourtant jamais au détriment de celle-ci. Quoiqu'il ait critiqué le niveau des cours en faculté, il y assiste assidûment au point de venir aux soutenances de ses camarades. Quand il reçoit son doctorat en août 1762, il a donc bien profité des nombreuses possibilités qu'offrait Montpellier.

---

(1) Son autobiographie est contenue dans le manuscrit cité à la note 4, p. 86. Amoureux a achevé sa vie comme bibliothécaire de la bibliothèque municipale de Montpellier au début du XIX<sup>e</sup> siècle.

(2) Bibliothèque municipale d'Avignon, ms n° 1269, p. 24.

(3) *Ibid.*, pp. 25-26.

(4) *Ibid.*, pp. 23, 29-30.

(5) *Ibid.*, p. 27.

Amoureux a également acquis une certaine expérience dans le traitement des malades. Pendant sa deuxième année, il accompagne le médecin Fournier dans ses visites à l'Hôtel-Dieu. Mais sa véritable formation pratique n'a commencé qu'après ses études, comme il l'avoue lui-même. Pendant les deux années qui suivent son doctorat, il a continué à fréquenter l'Hôtel-Dieu, mais s'est également attaché à Farjon à la Miséricorde et il est devenu l'assistant de son père, maintenant établi lui aussi à Montpellier. Ce n'est qu'à la fin de cette période de stage pratique qu'il se considère comme un médecin pleinement qualifié.

Ses études ne sont pourtant pas achevées pour autant. En avril 1764, il part pour Paris pour goûter les plaisirs de la capitale. Mais durant les dix-huit mois de son séjour, il cultive surtout sa passion pour la botanique, continuant les herborisations avec Bernard de Jussieu. Il n'a pas non plus pu se dispenser d'assister au cours d'anatomie, d'obstétrique et de « maladies » d'Antoine Petit (1).

Le cursus éducatif d'Amoureux est sans aucun doute celui d'un privilégié ; grâce à ses origines, il a ses entrées dans le monde médical de Montpellier, qui manquent à la plupart de ses contemporains (2). En même temps, son exemple éclaire les possibilités qui existent dans une ville — importante, certes — de province. Mais l'originalité de son itinéraire réside plutôt dans la diversité de ses choix que dans leur orientation proprement pratique. Pour réussir comme médecin dans la France du XVIII<sup>e</sup> siècle, une formation médicale de ce type est de rigueur. Le succès n'est possible qu'à condition d'appartenir à la corporation médicale (les collèges de médecine) et d'obtenir le droit d'exercer dans un chef-lieu. Mais les corporations examinent soigneusement chaque candidat avant de l'accepter dans leur sein. Il n'est pas suffisant d'avoir obtenu un grade universitaire et d'avoir les fonds nécessaires pour payer le droit d'entrée. Les candidats doivent aussi montrer leurs compétences pratiques. Dans le nouveau collège de médecine établi à Nancy en 1752, personne n'est admis sans avoir exercé pendant trois ans à la campagne ou dans un hôpital. Les candidats doivent alors subir un examen de trois heures sur la pratique médicale, la matière médicale, la chimie, la chirurgie et la pharmacie (3). Les

---

(1) *Ibid.*, pp. 32-38.

(2) Amoureux père était membre de l'Académie des sciences de Montpellier. Quand Amoureux fils arrive dans la ville, son père l'introduit immédiatement auprès de tous les médecins et chirurgiens de renom.

(3) Bibliothèque de la Faculté de médecine de Paris, *Theses Medicae Parisiensis*, t. XI. n° 156, « Lettres patentes du roi portant établissement d'un collège royal de médecine à Nantes, 15 mai 1752 » (pièce imprimée).

exigences mises à l'entrée dans la corporation médicale parisienne sont encore plus ardues. Un doctorat décerné par la faculté de médecine de Paris donne à la fois le droit d'exercer dans la capitale et celui d'appartenir au collège de médecine de la ville. Les examens de fin d'études sont par conséquent bien plus difficiles que dans d'autres facultés (1). On examine attentivement, non seulement les connaissances théoriques (au XVIII<sup>e</sup> siècle, quatre dissertations devaient être soutenues en public, y compris en chirurgie latine), mais aussi l'acquisition de savoirs pratiques. À partir de 1735, les candidats doivent subir deux semaines d'examens pratiques sur un cadavre en anatomie et chirurgie. Les doctorants doivent ensuite faire un apprentissage de la pratique médicale. Depuis 1696, deux ans de service hospitalier sont exigés.

Les facultés n'offrent alors que les connaissances théoriques de base ; il revient aux collèges de médecine de vérifier si les médecins ont bénéficié d'une formation complète (2). Il est vrai qu'avec seulement trente quatre corporations médicales, la formation des médecins en général ne pouvait pas toujours être digne des Lumières (3). Ceci dit, l'élite qui exerce dans les grandes villes françaises a reçu une bien meilleure formation qu'on ne l'a cru jusqu'à présent. Gelfand a manifestement tort de croire que les chirurgiens de Paris ont été le seul groupe dynamique à l'intérieur d'une profession par ailleurs moribonde. Beaucoup de médecins, et tout particulièrement les médecins de la capitale, ont été tout aussi bien formés.

### III. LES ÉCOLES DE SANTÉ ET LEUR HÉRITAGE

Jusqu'à présent, nous ne connaissons pas de mémoires ou de journal autobiographique qui ait livré, pour la période 1794-1830, une description aussi détaillée que celle d'Amoureux pour la période précédente (4). À travers la richesse des commentaires

---

(1) Les facultés d'Angers et de Reims décernaient également un type de doctorat qui donnait le droit d'exercer dans la ville universitaire, mais elles délivraient principalement des doctorats ordinaires.

(2) Montpellier est la seule faculté à ne délivrer que des grades ordinaires qui exigent des candidats la démonstration de leur compétence pratique. Depuis 1734, les candidats doivent exécuter trois dissections anatomiques. On ne sait pas si ce règlement a été réellement exécuté. Amoureux n'en fait pas mention.

(3) J. Léonard (*op. cit.*, t. I, p. 138) donne la liste des corporations de médecins. Il y a une certaine confusion parmi les historiens pour dresser un tableau exact de ces corporations.

(4) Des souvenirs existent : par exemple, les *Mémoires* de François-Louis Poumiès de la Siboutie, Paris, 1870 ; ce dernier était à Paris dans les années 1810.



contemporains qui subsistent, et le témoignage des cahiers de notes et des thèses des étudiants, il ne fait guère de doute que le système établi par les lois de 1794 et de 1803 a été largement mis en application (1). Il est également vrai que l'enseignement médical établi en France au début du XIX<sup>e</sup> siècle, et tout spécialement à Paris, a été perçu par les médecins de l'ensemble du monde occidental comme une création nouvelle et (généralement) admirable. Aux yeux des réformateurs, le système mis en place devait faire l'objet d'envie et, si possible, d'imitation (2). Il attirait à Paris des apprentis-médecins et chirurgiens venus de toute l'Europe et de l'Amérique dans l'espoir d'y trouver la formation médicale idéale (3). Le phénomène qui a particulièrement frappé et séduit les observateurs étrangers et sur lequel ont, à juste titre, insisté les historiens, est la nouveauté de la formation médicale facultaire qui attache désormais une grande importance aux sciences médicales pratiques et à la formation hospitalière. Contrairement à ce que dit Michel Foucault, la France n'a pas inventé « la clinique » dans les années 1790, car plusieurs universités (dont Leyde, Edimbourg et Vienne) avaient établi une sorte d'instruction clinique dès le courant du XVIII<sup>e</sup> siècle. Mais la France a été le premier pays à rendre l'instruction en clinique obligatoire et à l'inscrire dans le programme d'études universitaires (4). Après 1803, les étudiants ont désormais dû suivre un enseignement clinique de quatre mois au cours de chacune des trois premières années d'un cursus qui en comptait quatre : d'abord en

---

(1) Ces sources n'ont jamais été vraiment explorées par les historiens. Elles sont pourtant abondantes et je n'ai fait qu'en effleurer la surface. Le seul essai jusqu'ici paru pour pénétrer la réalité de la formation médicale pendant la Révolution est P. Huard et M.J. Imbault-Huart, « Concepts et réalités de l'éducation et de la formation médico-chirurgicales pendant la Révolution française », *Journal des savants*, 1973, pp. 126-150.

(2) Voir, par exemple, le témoignage, datant des années 1820, d'un chirurgien originaire d'Edimbourg, Thompson, cité par Christopher Lawrence, « The Edinburgh Medical School and the End of the Old Thing, 1790-1830 », *History of Universities*, t. VII, 1988, pp. 274-275.

(3) On trouvera un bon récit de l'expérience de l'un de ces étrangers dans R.M. Jones (ed.), *The Parisian Education of an American Surgeon: Letters of Jonathan Mason Warner (1832-1835)*. Philadelphie, 1978. Les deux ouvrages de J. Crosse, *Sketches of the Medical Schools of Paris*, Londres, 1815, et *Paris et Montpellier ou tableau de la médecine de ces deux écoles*, Paris, 1820, sont également plein d'intérêt.

(4) La meilleure étude sur la médecine clinique au XVIII<sup>e</sup> siècle est l'article de O. Keel, « The Politics of Health and the Institutionalisation of Clinical Practices in Europe in the Second Half of the Eighteenth Century » in W.F. Bynum et R. Porter (ed.), *William Hunter and the Eighteenth Century Medical World*. Cambridge, 1985, pp. 207-256.

chirurgie, ensuite en médecine générale et, enfin, en médecine spécialisée. La formation pratique n'est plus un luxe surajouté au programme normal ; en France, elle est devenue accessible à quiconque paye les droits universitaires, qui sont modérés (1).

Les étudiants étrangers ne se sont cependant pas précipités à Paris pour suivre cette formation pratique. Ils sont venus écouter les professeurs de médecine théorique qui subjuguèrent leurs auditeurs par leur rhétorique et leur enthousiasme. Les professeurs parisiens du début du XIX<sup>e</sup> siècle ont transformé la conférence théorique en une véritable pièce de théâtre. Délaissant la dictée monotone de leurs prédécesseurs, ils développent oralement un thème et soutiennent l'attention à l'aide d'expériences ou de représentations visuelles. De retour à Paris en 1800, après trente-cinq ans d'absence, Amoureux est venu goûter les plaisirs de cette nouvelle instruction. Les 21 et 23 fructidor an VIII (8 et 10 septembre 1800), il a assisté aux conférences données par Alphonse Le Roy sur les fondements physiologiques de la santé du corps et de l'esprit. Cet homme est un génie, constate-t-il. Grand orateur, on pourrait même dire presque extravagant, Le Roy illustrait ses conférences à la manière d'Hamlet, en se référant aux cinq cerveaux humains placés devant lui (2).

L'ensemble de la faculté parisienne du début du siècle constitue d'autant plus un pôle d'attraction que les professeurs ont une grande réputation scientifique. Il n'est pas nécessaire d'évoquer en détail les contributions de cette « école » parisienne à la science médicale entre 1790 et 1830 — ses succès nous sont bien connus (3). Les professeurs parisiens sont les héritiers de l'iatromécanisme critique de la période pré-révolutionnaire ; ils croient que la véritable science médicale repose sur deux piliers : l'observation clinique et l'analyse toujours plus détaillée de la structure interne du corps humain, sain ou malade. Mais contrairement à leurs prédécesseurs, ils ne se sont pas contentés d'assimiler et d'évaluer les opinions des

(1) Les cours privés étaient coûteux. Dans les années 1720, le cours d'obstétrique donné par le chirurgien parisien Grégoire coûte 500 livres (cf. Gessner, *op. cit.*, p. 151). En 1803, la loi de ventôse établissait le principe selon lequel les étudiants de la faculté devaient payer un droit annuel de 125 francs pour suivre l'enseignement.

(2) Bibliothèque municipale d'Avignon, ms n° 1269, pp. 127-128. Quatre de ces cinq crânes étaient naturels, le cinquième était artificiel.

(3) Pour une introduction, voir J. Lesch, *Science and Medicine in France, 1790-1855*. Cambridge, Massachusset, 1984 ; M.J. Imbault-Huart, *op. cit.*, pp. 126-176 ; E. Ackerknecht, *op. cit.*, chapitres V à VIII ; P. Huard (avec la collaboration de M.D. Grmek), *Sciences, médecine, pharmacie de la Révolution à l'Empire (1789-1815)*. Paris, 1970, chapitre 3.

autres. Ils sont de véritables anatomistes et cliniciens : leurs recherches, fondées sur des observations personnelles, et leurs expériences conduites de manière contrôlée à l'hôpital constituent un apport notable aux connaissances humaines. Pensons notamment à Bichat, fondateur de l'histologie, ou à Laënnec étudiant les lésions cardiovasculaires identifiées *in vivo* grâce à l'invention du stéthoscope (1), ou encore à Broussais, l'enfant terrible des années 1820, attaquant la pathologie localiste et solidiste des vieux praticiens de l'école parisienne favorables à une théorie moniste de la maladie basée sur le concept d'inflammation (2). Les étudiants français et étrangers, savent, en venant à la faculté parisienne du début du siècle, qu'ils auront des professeurs qui maîtrisent pleinement leur discipline, et que leurs conférences exposeront largement les derniers résultats de leurs recherches.

Mais il ne faudrait pas croire que les nouvelles écoles/facultés ont fonctionné exactement comme le souhaitaient leurs fondateurs. À la Restauration, nombre d'abus ont perduré, tout à fait semblables à ceux dont on déplorait l'existence dans les anciennes facultés. Les professeurs ne donnent pas assidûment leurs cours, les étudiants obtiennent leurs grades universitaires sans avoir satisfait aux dispositions réglementaires concernant l'assistance aux cours et à l'examen. Au mieux, les cinq interrogations orales prévues durent de vingt-cinq à trente minutes. Au pire, la faculté parisienne délivre les grades à quiconque en exprime le vœu. En même temps, l'uniformisation de la formation des médecins et des chirurgiens détruisait, disait-on, l'équilibre de la profession médicale. En dépit de la considération que vaut à la chirurgie le relèvement de son niveau, très peu d'étudiants en médecine choisissent de se présenter à un grade de docteur en chirurgie. Ce désintérêt se manifeste à l'évidence dans le fait qu'entre 1803 et 1815, sur les 2 153 grades accordés par la faculté parisienne, seuls 72 l'ont été en chirurgie (3). En

---

(1) Bichat et Laënnec représentent tous deux le versant vitaliste de la tradition critique iatromécaniste. Pour de récentes analyses de leur œuvre, cf. E. Haigh, *Xavier Bichat*. Londres, 1985 ; J. Duffin, « Vitalism and Organicism in the Philosophy of R.J.H. Laënnec », *Bulletin of the History of Medicine*, 1988, t. 62, fascicule 4.

(2) D'un certain point de vue, Broussais a tourné le dos à la tradition sceptique. Il est un constructeur de système. Il a disposé, à l'origine, d'une chaire à l'hôpital militaire du Val-de-Grâce et n'est devenu professeur à la Faculté qu'en 1830, dans un climat plus favorable à ses opinions libérales et matérialistes.

(3) M. Léveillé : *Mémoire sur l'état actuel de l'enseignement de la médecine et de la chirurgie en France et sur les modifications dont il est susceptible*. Paris, 1816, pp. 13-19 ; N. Chambon de Montaux, « Projet de réforme dans l'enseignement de la

1810, les meilleurs chirurgiens (tout comme certains médecins) craignent en conséquence que la chirurgie ne soit en voie de disparition. Le seul remède possible, selon les commentateurs, était de séparer à nouveau les deux professions (1).

On aurait également tort de penser que les cours accordent aux sciences médicales pratiques et à la formation clinique une importance aussi grande que l'ont dit les historiens. Une des raisons de l'hostilité des chirurgiens envers le nouveau système est l'accent mis sur la médecine physique. À la faculté de Paris (qui dispose du plus grand nombre de professeurs) trois chaires sur douze seulement sont consacrées à la chirurgie. Il ne reste donc que peu de place pour des cours spécialisés de chirurgie. Contrairement à l'école de chirurgie parisienne de la période pré-révolutionnaire (qui comptait dix professeurs), il n'existe pas de chaire d'ophtalmologie. L'importance de la formation clinique doit également être nuancée. Même si, comme nous l'avons dit, les étudiants doivent suivre trois cours, chacun d'une durée de quatre mois (un en chirurgie et deux en médecine physique), il n'y a que trois professeurs de médecine clinique à Paris avant la réforme des années 1820 (2). L'étudiant passe toujours la plupart de son temps à écouter des cours théoriques même si les professeurs font davantage appel aux yeux de leurs auditeurs par une série de nouveaux moyens pédagogiques (3).

On aurait également tort de surestimer la qualité de la formation pratique. Les facultés de l'Ancien Régime comptaient rarement

---

médecine », Bibliothèque de la Faculté de Médecine de Paris, ms n° 5143, ff°s 8-11v°. Les candidats aux doctorats de médecine et de chirurgie passaient exactement les mêmes examens jusqu'à leur cinquième et dernier oral ; leur thèse devait porter sur le champ qu'ils avaient choisi.

(1) Voir particulièrement J.C.F. Caron, *Démonstration rigoureuse du peu d'utilité de l'École de Médecine... (du grand avantage que l'on a retiré, et que l'on retirera toujours du rétablissement du Collège de chirurgie)*. Paris, 1818. Caron croit qu'il y a eu, au début de la Révolution, un complot fomenté par des médecins pour détruire la chirurgie. Le degré de mécontentement du monde médical est suffisamment élevé pour que Louis XVIII crée, le 9 novembre 1815, une commission d'enquête. Cependant, le *statu quo* fut en définitive confirmé. Cf. J. Léonard, « La Restauration et la profession médicale », *Historical Reflections / Réflexions historiques*, 1982, t. 9, pp. 69-79.

(2) Des détails dans Ch. Coury, *art. cit.*, pp. 156, 161.

(3) Les sujets spécialisés sont vraisemblablement négligés à cause de la durée du cursus qui n'est que d'une année supérieure à la durée moyenne du cursus dans les facultés d'Ancien Régime. N. Chambon de Montaux estime que huit ans constituent la durée idéale d'un curriculum médical et non pas quatre : voir son « Projet » cité à la note 3, p. 99, ff°s 4-5v°. Chambon souhaite aussi que le curriculum médical soit précédé d'un cours obligatoire de deux années en physique et mathématiques. Jusqu'en 1821, les étudiants doivent seulement attester qu'ils ont achevé leurs études dans un lycée.

plus d'une douzaine d'étudiants ; même à Montpellier, qui était de loin la plus grande, on n'en dénombrait que 250. En réunissant la formation médicale et chirurgicale et en concentrant les cours sur trois sites universitaires seulement, les nouvelles écoles courent au surpeuplement. L'école parisienne compte 1 000 étudiants en 1800 et 2 000 dans les années 1820 (1). Avec trois cours seulement de médecine clinique dans les premières années de son histoire, cette formation hospitalière a bien souvent perdu son efficacité : « Entassés autour de chaque lit, quoiqu'en petit nombre, quelques-uns voient la face du malade, reconnaissent d'après les remarques du professeur, les signes de l'affection morbique ; mais éloignés le lendemain par leurs camarades de la proximité du lit, il leur est impossible d'obtenir une continuité d'observations, propre à leur procurer des idées justes sur une seule et même maladie » (2).

D'où le besoin d'une augmentation du nombre des facultés. La création d'écoles régionales devait permettre aux étudiants d'être mieux répartis, et à l'instruction clinique de fonctionner plus efficacement. Il manque, estime-t-on surtout, une faculté à Lyon, ville bien pourvue sur le plan des équipements hospitaliers, qui pourraient servir pour l'instruction clinique ; en revanche, la faculté languedocienne était mal équipée (3).

De surcroît, le succès ou l'échec de cette instruction dépend beaucoup des méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs. Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, elles sont nombreuses et diffèrent sensiblement. Les étudiants peuvent se borner à suivre le professeur dans sa tournée et le regarder faire sans aucune instruction formelle. Ou si cette instruction formelle est dispensée, c'est après la visite, dans une salle séparée où la discussion porte sur les malades visités. Le professeur peut aussi discuter le cas au pied même du lit du patient quoiqu'on ait eu, à l'époque, le sentiment qu'une telle procédure pouvait avoir des effets néfastes sur le malade dans le cas d'un mauvais pronostic. De toutes façons, aucune de ces méthodes ne fait participer l'étudiant au diagnostic. Par contraste avec celles-ci, la quatrième méthode est celle où le professeur invite l'un de ses étudiants à faire l'examen du malade. Mais, au moins jusqu'en 1815, cette méthode, pratiquée en Allemagne, ne l'a pas été en France. La formation clinique figure donc bien dans le programme des nouvelles écoles de médecine, mais elle n'a pas apporté aux étudiants les bénéfices espérés (4).

(1) E. Ackerknecht, *op. cit.*, p. 36.

(2) N. Chambon de Montaux, « Projet », déjà cité à la note 3, p. 99, f<sup>o</sup> 1v<sup>o</sup>.

(3) *Ibid.*, f<sup>o</sup> 10r<sup>o</sup>.

(4) N. Chambon de Montaux, « Considérations générales sur l'enseignement de la médecine en Espagne », sans date (après 1810), Bibliothèque de la Faculté de

Le défaut de cette formation clinique renvoie aux insuffisances générales du programme d'études. Même en accordant beaucoup plus d'importance à la médecine pratique et au traitement des malades, le programme continue à ne pas offrir une réelle pratique de la médecine. L'étudiant du début du siècle doit toujours avoir recours à des cours privés pour apprendre l'anatomie ou pour avoir un contact direct avec les malades. De tels cours étaient toujours aussi répandus, donnés souvent par les professeurs eux-mêmes (1). Au moins jusqu'en 1816, les professeurs fournissent aux étudiants la possibilité de faire eux-mêmes des dissections. Selon le médecin Poumiès de la Siboutie, étudiant à Paris au début des années 1810, chaque professeur a son amphithéâtre privé, généralement dans une vieille maison, dont il est seul locataire. Dans les pièces sont disposées de longues tables prêtes à recevoir les cadavres procurés par le professeur. Pour vingt francs chacun, quatre étudiants ont un cadavre à disséquer : « chacun disséquait, préparait à son tour les parties soumises à l'étude, tandis qu'un autre en lisait à haute voix la description dans un traité d'anatomie » (2).

Des professeurs privés suppléent également aux cours négligés par le programme d'études, en particulier l'obstétrique. Poumiès de la Siboutie suit un cours d'obstétrique donné par Joseph Capuron à l'Hôtel de Cluny. Ce dernier occupe une simple pièce à l'intérieur de l'immeuble transformé en amphithéâtre. À tous les stades de leur grossesse, des femmes volontaires viennent à la clinique pour que les étudiants puissent se familiariser avec l'histoire du développement fœtal. Une fois sur le point d'accoucher, les femmes se rendent à l'Hôtel de Cluny et les étudiants assistent à l'accouchement. Les mères sont ensuite ramenées chez elles, soignées et payées pour leurs services. Selon Poumiès de la Siboutie, l'exemple du cours de Capuron est tout à fait typique des cours privés, les auditeurs étant composés à la fois d'apprenties sages-femmes et d'étudiants en médecine (3).

---

médecine de Paris, ms n° 5143, ff<sup>os</sup> 8-10v°. Voir aussi les analyses de J. Léonard, *Les Médecins de l'Ouest, op. cit.*, t. II, pp. 628-631. Le grand Dupuytren ne discutait pas les cas des maladies devant ses patients.

(1) J. Léonard, *Les Médecins de l'Ouest, op. cit.*, t. I, p. 361 ; t. II, p. 644. L'expérience clinique pratique n'était pas non plus vérifiée lors des examens de la Faculté. On ne la vérifiait pas davantage avant 1803 lorsque les écoles de santé ne délivraient pas de degrés universitaires, mais pouvaient donner aux étudiants un certificat de compétence s'ils s'étaient soumis eux-mêmes à trois examens. Ce point fait l'objet du commentaire acide d'un chirurgien, Caron : cf. J.Ch. F. Caron, *Questions. La Chirurgie peut-elle tirer quelques avantages de se réunir à la médecine ? Cette réunion fournira-t-elle des Médecins assez instruits en Chirurgie, pour secourir l'humanité souffrante ?* Paris, 1802, pp. 23-30.

(2) Poumiès de la Siboutie, *Mémoires, op. cit.*, p. 91.

(3) *Ibid.*, pp. 115-117.

Au début, ces cours privés ont été tolérés par la faculté parisienne mais, en 1816, sous prétexte d'hygiène publique, l'ordre a été donné de fermer les amphithéâtres privés pour concentrer l'enseignement extra-universitaire d'anatomie et de chirurgie dans les hôpitaux (1). En dépit de cette interdiction, il est difficile d'imaginer que la trentaine de cours privés repérables à Paris dans les années 1820 se soient alors tous transférés à l'intérieur des hôpitaux ou n'aient plus pratiqué aucune dissection de cadavres (2).

La faculté aurait aimé concentrer les cours d'anatomie dans l'École pratique de dissection. Cette école, fondation étatique établie à Paris en 1797, offre gratuitement pendant trois ans à 120 étudiants à la fois (quarante places par an) une expérience pratique en chirurgie et anatomie. Le recrutement se fait par concours parmi les étudiants qui sont au moins en troisième année. Mais ce premier essai d'institutionnalisation de l'enseignement expérimental anatomique n'a connu qu'un succès limité. Quoique l'École ait été une institution de recherche importante qui a formé quelques-uns des meilleurs anatomistes français de la première moitié du siècle, elle a eu du mal à remplir les places disponibles. Il faut sans doute en conclure que le programme d'études y était trop intensif et rigoureux pour l'étudiant en médecine moyen, qui se contente d'apprendre à faire une autopsie et à pratiquer quelques interventions chirurgicales simples (3).

Les cours privés ne peuvent évidemment offrir qu'une instruction en médecine pratique. Pour l'expérience dans les soins aux malades, les étudiants doivent, comme toujours, s'attacher aux médecins et aux chirurgiens. Poumiès de la Siboutie, par exemple, a passé deux mois comme assistant d'un certain Texier, médecin des Grandes écuries à Versailles (4). Contrairement à la période antérieure à 1789, la possibilité d'acquérir une expérience pratique au sein d'un service hospitalier n'est plus uniquement déterminée par le réseau des connaissances de l'étudiant. En tout cas, l'entrée dans les salles des hôpitaux parisiens dépend de la réussite à un examen. Les étudiants concourent d'abord pour un poste d'externe qui leur donne le droit de suivre un médecin hospitalier durant ses tournées. Au bout d'un an, les étudiants peuvent se présenter à l'internat.

---

(1) Dès 1787, Chambon de Montaux avait mis en avant la pollution entraînée par les amphithéâtres privés : voir ses *Moyens de rendre les hôpitaux plus utiles*.

(2) J. Léonard, *Les Médecins de l'Ouest*, op. cit., p. 644.

(3) Détails dans M.-J. Imbault-Huart, *L'École pratique de dissection*, op. cit., p. 182 et suivantes. L'école a joué un rôle déterminant dans le développement de la vaccination contre la variole (p. 252).

(4) Poumiès de la Siboutie, *Mémoires*, op. cit., p. 107.

L'interne est l'assistant du médecin pendant quatre ans, reçoit 500 francs par an de bourse et est logé et nourri gratuitement les jours où il est de garde. Ce poste convoité est très difficile à obtenir. Poumiès de la Siboutie devint interne à la Salpêtrière en novembre 1812 ; pour les dix-huit places offertes dans les hôpitaux parisiens, 120 candidats se présentèrent cette année-là au concours. Poumiès de la Siboutie fut reçu dix-septième. Il n'est pas surprenant qu'il ait décrit cet internat comme « le bâton de maréchal d'un étudiant en médecine » (1).

Le chirurgien Caron, interne à l'Hôtel-Dieu entre 1808 et 1812, a laissé un récit intéressant de sa vie d'interne. À son entrée à l'hôpital, on ne lui confie que des interventions chirurgicales mineures. Son journal évoque alors des accouchements, la réparation d'os cassés et quelques petites amputations, comme celle d'un pouce écrasé. Il traite également des maladies vénériennes. Mais à la fin de son séjour, Caron pratique des interventions complexes et beaucoup d'autopsies. En particulier, il parle de l'intervention réussie d'une fistule au moyen de la méthode inventée par La Forest (2). Dans son journal, Caron est parfois très critique à l'égard des chirurgiens pour lesquels il travaille. Palleton est accusé d'avoir laissé saigner un malade à mort ; Dubois est dit incapable de distinguer entre une croissance maligne et bénigne ; même le grand Dupuytren peut se révéler incompetent, ayant un jour mal ligaturé un polype utérin (3).

L'internat est toujours vanté comme l'un des points forts de l'éducation médicale française du XIX<sup>e</sup> siècle (4). Il l'était sans doute, mais il faut nuancer son importance dans la formation des médecins au début du siècle. Seule une élite restreinte a bénéficié de cette expérience hospitalière alors que la faculté délivre 300 diplômes par an. La grande majorité des étudiants en médecine ne connaissait le soin des malades que par les voies traditionnelles. Les réformes de 1794 et 1803 ont seulement rendu obligatoire la formation clinique, mais non le service hospitalier ; celui-ci n'est devenu

---

(1) *Ibid.*, pp. 107-108. Auparavant, au cours de l'année 1811-1812, Poumiès a été interne à l'hôpital de Saint-Louis, institution spécialisée dans les maladies vénériennes : il y a travaillé sous la direction de Pinel. Le système de l'internat a été organisé par la loi du 23 février 1802.

(2) Bibliothèque de la Faculté de médecine de Paris, ms n° 5061, « Journal de chirurgie de Caron. Interne à l'Hôtel-Dieu ». Le récit de cette opération n'est pas paginé.

(3) *Ibid.*, p. 75. Poumiès a également été à l'Hôtel-Dieu après son passage à la Salpêtrière. Il a laissé un portrait plus favorable de Dupuytren (voir ses *Mémoires*, pp. 125-126).

(4) Voir particulièrement les remarques de Ch. Coury, *op. cit.*, p. 165.



obligatoire qu'en 1843, quand tout étudiant en médecine a été désormais obligé de passer un an dans un hôpital (1). Mais, même à cette dernière date, nous ne savons pas la fonction exacte de l'étudiant moyen à l'hôpital : peut-être n'est-il qu'un simple spectateur ? Cette nouvelle exigence curriculaire n'a en tout cas pas remplacé l'internat qui a continué à fleurir pendant tout le siècle. Limitée à un petit nombre (même si le nombre de postes a augmenté au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle), l'existence de l'internat garantit la perpétuation d'une élite privilégiée au sein de la profession médicale française.

\*

\* \*

Nous pensons avoir démontré que l'idée qu'on se fait traditionnellement des changements apportés par la Révolution à l'enseignement médical d'Ancien Régime n'est plus défendable : la formation des médecins et des chirurgiens n'a pas radicalement changé, en dépit des remaniements de la structure générale de la profession.

Avant 1789, un nombre important (quoique indéterminé) de médecins recevait un enseignement médical aussi bien théorique que pratique grâce à l'existence d'une pléthore de cours privés qui complétaient le programme offert dans les facultés. De leur côté, les chirurgiens recevaient, pour l'essentiel, une formation pratique à travers un apprentissage obligatoire, même si un nombre croissant obtenait une formation théorique dans les écoles de chirurgie et si une élite des chirurgiens parisiens bénéficiait d'une formation aussi solide que celle des meilleurs médecins (mais pas nécessairement meilleure, quoi qu'en dise Gelfand). Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, la situation a suffisamment changé pour qu'il n'y ait plus de distinctions entre la formation des médecins et celle des chirurgiens. Mais la structure de cette formation ne représente qu'une modification du cursus antérieur. Les nouvelles facultés continuent à offrir principalement un enseignement médical théorique et l'expérience pratique s'acquiert dans des institutions périphériques. La principale

---

(1) J. Léonard : *Les Médecins de l'Ouest*, t. II, pp. 639-641. D'autres réformes du système d'enseignement médical ont inclus à la fin des années 1830 et dans les années 1840, l'introduction d'examens de fin d'année (théoriquement exigés dans les facultés d'Ancien Régime depuis l'édit de Marly en mars 1707) et, à partir de 1846, le report des cinq examens oraux pour l'obtention du doctorat au-delà de la seizième et dernière inscription. Il est vraisemblable que ces examens doivent désormais être passés au cours de l'année « d'hôpital ».

modification novatrice consiste dans l'attention nouvelle accordée dans les cours de la Faculté à des formes d'enseignement « audiovisuelles ».

Cette méthode audio-visuelle avait été adoptée dans les écoles de chirurgie du XVIII<sup>e</sup> siècle (surtout dans l'enseignement de l'anatomie et des différentes branches de la chirurgie). Dans ce sens, Gelfand a raison de considérer les écoles de chirurgie comme les ancêtres directs des écoles de santé et de leurs successeurs. Mais, il a tort de laisser croire que ces écoles de santé ont entièrement repris le programme d'enseignement du collège de chirurgie parisien. Les réformateurs ont pu s'appuyer sur la méthode d'enseignement du collège de chirurgie et même la développer, ainsi lorsque Corvisart combine les expériences de Tenon avec une formation clinique. Mais les réformateurs ont adapté cette méthode pour construire un programme médical où les disciplines chirurgicales, si elles n'ont pas disparu, ne tiennent que peu de place : certains critiques contemporains, dont Caron, s'en plaignent.

Pour cette raison, on ne peut considérer le programme commun des écoles de santé comme un progrès par rapport aux ressources institutionnelles du XVIII<sup>e</sup> siècle. La chirurgie, dit-on, était le seul aspect novateur et socialement utile de la profession médicale ancienne. Comment peut-on donc évoquer un « progrès » dans la formation médicale alors que les ressources déjà existantes en enseignement chirurgical ont été détruites ? Quand on considère, en outre, la difficulté qu'il y avait à assister à des conférences se tenant dans des salles d'hôpitaux bondées, on est tenté de penser que la création d'une méthode audio-visuelle a été chèrement payée. Les étudiants auraient certainement « vu » et « assimilé » beaucoup plus si on avait conservé le réseau de facultés et d'écoles de l'Ancien Régime. Ce n'est qu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle que les nouvelles facultés ont offert un enseignement d'une qualité nettement supérieur à celui du système à deux voies qu'elles avaient remplacé. À partir de ce moment, le programme accorde plus d'attention à la chirurgie et essaie de permettre aux étudiants de faire un stage à l'hôpital ; en même temps existe un réseau d'écoles médicales secondaires. Ces dernières sont censées former les officiers de santé (la filière non-universitaire de la profession), mais elles ont aussi le droit d'enseigner les deux premières années du cycle doctoral et libèrent donc les trois facultés (1).

---

(1) On compte peut-être treize de ces écoles à la fin de l'Empire et dix-huit dans les années 1820 ; cf. J. Léonard, *Les Médecins de l'Ouest, op. cit.*, t. II, p. 638 ; Ch. Coury, *op. cit.*, p. 152 (les opinions varient sur les dates exactes de fondation).

Ces remarques ne signifient pas que la vision d'un système d'éducation médicale totalement régénéré n'ait pas existé pendant la période révolutionnaire : elle a existé et peut être cernée dans le fameux « plan » de Vicq d'Azyr de 1787-1788 (1). Le secrétaire de la Société royale souhaitait deux changements fondamentaux dans le système existant. Il voulait d'abord une formation commune aux médecins et aux chirurgiens. Il souhaitait ensuite abolir la distinction (peu claire, il est vrai) entre formation théorique et formation pratique. Dans le programme d'enseignement d'une faculté idéale, les étudiants ne se contenteraient plus seulement d'écouter et de regarder ; ils auraient également l'occasion de pratiquer. Pour ces raisons, le programme d'études devait durer cinq ans avec obligation d'entrer à l'hôpital. Les étudiants n'auraient pas seulement une instruction clinique dans une salle réservée, mais seraient obligés de suivre un professeur/docteur pendant ses tournées.

Ce modèle d'une éducation publique et complètement institutionnalisée a été vivace pendant les premières années de la Révolution. Il a notamment constitué la base des délibérations de l'Assemblée nationale sur la réforme médicale proposée par le Comité de Salubrité, dont Vicq d'Azyr était membre (2). Mais comme ce projet n'a pas été mis en œuvre, il faut bien se demander pourquoi. Le décès prématuré de l'auteur l'explique en partie, tout comme le caractère même de la réforme de 1794. Fourcroy a sans doute présenté ses idées comme la solution, préparée de longue date, au problème de la formation médicale pratique. En réalité, les écoles de santé étaient une réponse hâtivement imaginée, face à la mortalité alarmante des chirurgiens et des médecins militaires. Les nouvelles écoles avaient pour mission de former aussi vite que possible, aux frais de l'État, des médecins militaires plus ou moins qualifiés (3).

---

(1) Vicq d'Azyr : *Nouveau plan de constitution pour la médecine en France*, cité à la note 2, p. 84 ; sur l'arrière plan de cette publication, cf. Toby Gelfand, « A Clinical Ideal. Paris, 1789 », *Bulletin of the History of Medicine*, t. 51, 1977, pp. 379-399.

(2) Celui-ci comprenait 51 membres, y compris les adjoints (vingt-cinq médecins, cinq chirurgiens et trois apothicaires). Les *procès-verbaux* (malheureusement fragmentaires) du Comité de Salubrité peuvent être consultés aux Archives nationales AFI\* 23. Le rapport de ce comité sur la réforme de l'enseignement médical a été modifié par Talleyrand avant d'être intégré dans son rapport d'ensemble sur l'instruction publique. L'œuvre de ce Comité est analysée par J. Léonard, *Les Médecins de l'Ouest*, op. cit., t. I, pp. 211-217.

(3) Voir en particulier D.M. Vess, « The Collapse and Revival of Medical Education in France. A Consequence of Revolution and War, 1789-1795 », *History of Education Quarterly*, t. 7, 1967, pp. 71-97.

Mais de telles considérations à court terme ne suffisent pas à tout expliquer car l'État (une nouvelle fois par la personne de Fourcroy) aurait facilement pu remédier aux insuffisances du système quand l'ensemble de la profession médicale a été réorganisée par la loi du 19 ventôse an XI. Qu'aucun changement de fond n'ait eu lieu en 1803 suggère l'existence d'oppositions plus fortes à la mise en œuvre du projet de Vicq d'Azyr. En définitive, je pense que la création d'un système intégré d'enseignement médical institutionnalisé était incompatible avec la thérapeutique contemporaine. Un cours obligatoire de médecine théorique et pratique aurait été coûteux en temps et en argent. Vicq d'Azyr voulait cinq ans d'études institutionnalisées ; Chambon de Montaux en demandait huit (1). Une telle durée ne pouvait être exigée, sauf si les futurs médecins avaient été convaincus de l'utilité d'un enseignement long et intégré dans la pratique de la médecine. Mais il était difficile, sinon impossible, de faire pénétrer cette conviction tant que les professeurs de la faculté eux-mêmes mettaient l'accent sur leur propre ignorance et inaptitude en tant que thérapeutes et qu'ils suggéraient que les malades s'abandonnent aux pouvoirs curatifs de la nature...

Cette attitude mérite d'être étudiée de plus près. L'agnosticisme thérapeutique de l'école parisienne est le résultat logique de l'empirisme thérapeutique des médecins français du XVIII<sup>e</sup> siècle. L'iatromécanisme sceptique de l'ère pré-révolutionnaire a insisté sur l'impossibilité de connaître les « causes » d'une maladie et d'expliquer le succès ou l'échec des différents remèdes. La pathologie s'est limitée à définir les signes internes et externes d'une maladie donnée, et la thérapeutique à analyser les relations statistiquement plausibles entre l'application d'un médicament et ses effets. L'école parisienne pousse ce scepticisme encore plus loin en refusant de croire qu'aucune des thérapies habituelles puisse guérir le malade (2). Son très important travail sur l'anatomie pathologique n'est pas censé avoir de conséquences pratiques. Il s'agit plutôt de la pure recherche de connaissances pour elles-mêmes. Lorsque Corvisart déclare qu'il ne pense pas sauver des vies parce qu'il sait diagnostiquer des maladies de cœur par l'auscultation, il exprime une atti-

---

(1) N. Chambon de Montaux, « Projet de réforme », cité à la note 4, p. 99, f<sup>o</sup> 4v<sup>o</sup> ; J. Léonard, dans son ouvrage *Les Médecins de l'Ouest*, op. cit., t. II, pp. 645-646, suggère que le coût moyen d'un doctorat en médecine revenait de 18 000 à 20 000 francs (ce prix inclut tout à la fois le coût de l'enseignement secondaire et supérieur) ; le prix à payer pour devenir officier de santé est évalué de 4 000 à 5 000 francs.

(2) Cf. E. Ackerknecht, op. cit., chapitre 11.

tude très représentative de l'école (1). Même les études de médecine clinique doivent alors servir à classer et identifier des maladies plutôt qu'à aider les malades à guérir.

Étant donné la force de cette opinion, l'idée qu'un étudiant en médecine ait besoin de poursuivre une longue formation en médecine pratique et théorique n'offre qu'un faible attrait. Le type de formation préconisé par Vicq d'Azyr est parfaitement adapté aux besoins d'un chercheur en médecine de cette époque, mais ne peut intéresser le médecin ordinaire dont le métier se réduit le plus souvent à reconforter le malade (2). D'ailleurs, à croire le témoignage hostile de Caron, la pratique de la médecine était un art tellement incertain et empirique que les médecins n'avaient aucun besoin d'enseignement médical institutionnalisé : « Les moyens curatifs que la faculté a à sa disposition pour guérir les maladies internes sont aussi en trop petit nombre pour que le plus beau parleur puisse y trouver le sujet d'une douzaine de leçons... » (3).

Les réformateurs médicaux et leurs conseillers ont donc été confrontés à un dilemme. En théorie, ils souhaitent mettre en place une formation médicale intégrée, mais ils rencontrent une forte résistance de la part des futurs médecins. Le système de 1794 a dû apparaître comme un compromis raisonnable. Les futurs médecins (et leurs parents) ne sont pas opposés à une formation médicale institutionnalisée, même si celle-ci n'est que d'un secours limité dans l'exercice de la profession ; ils souhaitent une profession suffisamment ouverte pour pouvoir exercer là où ils le veulent et suffisamment fermée pour maintenir un nombre restreint de praticiens. La durée d'études de trois à quatre ans nécessitant un séjour coûteux dans la capitale répond vraisemblablement au désir d'exclusivité professionnelle (4). En même temps, on pouvait espérer de la

---

(1) Cité par M.-J. Imbault-Huart, *L'École pratique*, op. cit., pp. 164-169.

(2) Le pessimisme thérapeutique de l'école de Paris explique pourquoi les étudiants en médecine se précipitaient pour écouter Broussais. Celui-ci, qui n'était pas précisément un libéral, montrait les moyens de réussir une intervention médicale. La cause fondamentale de la maladie, l'inflammation, pouvait, selon lui, être maîtrisée grâce à l'influence calmante de la phlébotomie.

(3) J.C.F. Caron, *Démonstration rigoureuse*, op. cit., pp. 6-7. Caron estimait que la chirurgie était une science exacte ; les deux disciplines ne devaient donc pas être enseignées en même temps.

(4) Peut-être les tentatives pour fermer l'entrée des facultés dans les années 1820 (d'abord en exigeant des candidats à l'inscription — à partir de 1821 — un baccalauréat ès-lettres ; puis — à partir de 1823-1831 — en exigeant aussi des mêmes candidats un baccalauréat ès-sciences) trouvent-elles leur origine dans la crainte de voir la profession saturée. Cette possibilité n'est pas évoquée par J. Léonard dans son analyse de la réforme (*Les Médecins de l'Ouest*, op. cit., t. II, pp. 632-634).

présentation des connaissances médicales par les nouvelles méthodes audio-visuelles une attention plus soutenue de l'étudiant. Les professeurs des écoles de santé ont donc pu, par ce moyen, avoir des auditeurs relativement bien disposés, contrairement aux professeurs des facultés de droit de l'Ancien Régime (1). Enfin, le système laisse largement la place à la poursuite de cours périphériques, dont quelques-uns reçoivent l'aide financière de l'État. De cette manière, le groupe des enthousiastes (et, peut-être même, la majeure partie des étudiants l'était-elle, sous l'influence électrisante de leurs professeurs) a pu acquérir l'expérience pratique nécessaire à l'épanouissement de multiples talents d'où sera tirée la prochaine génération des chercheurs. En fin de compte, c'est surtout cela qui intéressait l'école parisienne...

Laurence BROCKLISS  
Magdalen College, Oxford

Traduit de l'anglais par Rebecca Rogers

---

(1) Cf. L.W. Brockliss, *French Higher Education...*, *op. cit.*, chapitre 2, sections III et V.

**MOBILISATION CULTURELLE  
ET DISPARITÉS RÉGIONALES**  
*École, alphabétisation et processus culturel  
pendant la Révolution*

*par Hans-Christian HARTEN*

La Révolution peut être décrite comme une tentative de révolution culturelle qui anticipe des aspects essentiels de la « société moderne ». Indépendamment du jugement que l'on peut porter sur cette tentative, il semble hors de doute qu'elle représente un pas important dans le processus de rationalisation et de « modernisation » opéré par le biais d'une mobilisation culturelle unique dans l'histoire. Et il nous semble que la signification de cette révolution culturelle repose moins sur les résultats tangibles qu'elle a eus dans l'évolution de la France vers une « société industrielle et bourgeoise » que sur l'effet symbolique qu'elle a déployé rétrospectivement — en quelque sorte comme un point de départ de la modernité — pour le dynamisme politique et socio-culturel du XIX<sup>e</sup>, mais aussi du XX<sup>e</sup> siècle. Il semble que ce soit surtout cette dimension symbolique (les « promesses non tenues ») qui explique, entre autres, la fascination exercée jusqu'à nos jours par la Révolution. On doit aussi noter qu'à cette époque, sont encore presque indissociés des éléments qui se scinderont plus tard : le projet libéral et le projet socialiste de la démocratie. Ce n'est pas un hasard si le grand rêve de la Révolution est celui de l'*unanimité*, à savoir une transformation sociale sans les ruptures de classe qui n'apparaîtront pleinement que plus tard.

Ce rêve de concorde correspond à l'idée d'unité nationale, celle-ci n'étant pas définie ici par le sentiment nationaliste de la coexistence mais reposant sur un concept universel de la citoyenneté, sur la liberté et l'égalité généralisées. La « rationalisation révolutionnaire » n'est pas uniquement au service d'une centralisation administrative fonctionnelle, dont la France constitue un paradigme

historique. Elle contient surtout une active « volonté d'homogénéisation » qui envisage tous les particularismes « comme des obstacles à la constitution d'un homme universel et générique » (1). Quoique ce rêve de la grande concorde soit présent dans toutes les articulations et symbolisations culturelles de la Révolution, il s'est toutefois déployé sur un fond de grandes disparités régionales et de conceptions très divergentes de la morale et de la société. Alors que sur le but commun, la concorde et l'harmonie sociale, il n'existe guère de dissensions, son contenu et les chemins qui y mènent sont élaborés très différemment. Derrière le mythe de l'harmonie ne se cachaient pas seulement des antagonismes entre la République et ses ennemis, mais aussi des divergences au sein même du projet républicain.

Il n'est pas question de les développer dans cet article, puisque nous en avons fait ailleurs une analyse, à partir des livres de morale produits pendant la période révolutionnaire (2). Il reste qu'au-delà de ces différences d'orientation — qui sont loin d'être négligeables — (3), on peut repérer un noyau commun de discours culturel de la Révolution. Tout d'abord, le monde y est moins compris comme un défi qu'il convient de relever au moyen d'une éthique productiviste que comme un univers dans lequel l'homme doit se réintégrer. *Révolution* signifie *régénération*, rétablissement d'un homme *naturel* qui doit vivre en harmonie avec un ordre pré-social, pré-historique, pour lequel les cycles temporels de la nature extérieure, les groupements biologiques et les sentiments

---

(1) M. Ozouf, « La Révolution française et la perception de l'espace national : fédérations, fédéralisme et stéréotypes régionaux » in *L'école de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*. Paris, Gallimard, 1984, p. 27.

(2) Cf. H.-C. Harten : *Pädagogik und Schule in der Französischen Revolution*. Manuscrit non publié. Notre analyse repose sur 76 textes destinés à l'enseignement républicain.

(3) Nous avons pu ainsi distinguer dans les livres de morale de la période révolutionnaire quatre grandes orientations : un modèle libéral s'appuyant sur la religion du cœur, c'est-à-dire une religiosité qui relève moins de la pensée rationnelle que de l'instantanéité du sentiment, la voie intérieure étant ici le fil de l'action et libérant l'individu des contraintes collectives (31 % des textes repérés) ; un second modèle associe la religion du cœur à une morale d'assistance et au modèle moral des relations familiales (38 % des textes). Un troisième modèle que l'on pourrait définir comme « libéral et bourgeois » est fondé sur une conception rationaliste de la morale et de la religion : il refuse, en partie pour des considérations philosophiques de principe, une religion institutionnalisée, mais l'accepte pour des raisons pragmatiques à cause de son rôle d'instrument d'intégration sociale (16 % des textes) ; enfin, le dernier modèle repose sur la conception d'une « réciprocité matérielle » c'est-à-dire une justice matérielle où apparaissent des visions socialistes et communistes (17 % des textes).



instantanés demeurent des éléments constitutifs (1). Ensuite, ce discours vise à l'élaboration d'une « culture républicaine » qui n'est pas encore « rationaliste » mais qui n'est déjà plus catholique et traditionnaliste, une culture qui combine les valeurs de la transparence rationnelle et de l'autonomie individuelle avec l'utopie de la communauté harmonieuse, réglée par une « morale naturelle », des petits commerçants et producteurs indépendants. La Révolution se situe ici à un carrefour du processus historique caractérisé par l'émergence d'une rupture culturelle dans laquelle s'articulent des attentes tout à fait différentes qui s'écartent du modèle de la « modernisation » : dans ces conditions, la thèse selon laquelle la Révolution constitue une « anticipation de la modernité » ne peut être admise qu'avec des restrictions. Cette thèse n'a de pertinence que dans la perspective d'une reconstruction qui, pour parler comme Marx, retrouve dans le passé des éléments du présent sans qu'il soit cependant possible, à l'inverse, de tirer des conclusions du passé vers le présent.

Notre propos est différent : nous nous interrogeons sur les conditions qui ont rendu possible une mobilisation culturelle pendant la période révolutionnaire. Deux figures centrales ont concrétisé, aussi bien sur le plan institutionnel que personnel, les attentes d'une révolution « culturelle » : le prêtre-citoyen (qui, en l'an II, s'est transformé en un « apôtre de la liberté ») et l'instituteur républicain, tous deux porteurs et médiateurs d'une sécularisation et d'une rationalisation dans le contexte du culte républicain. La transformation de la culture religieuse et scolaire qui s'est accomplie à travers cette mutation du rôle du prêtre et de l'instituteur a, sans nul doute, eu des répercussions profondes dans la vie et la conscience quotidienne du peuple. Nous voudrions, dans les pages qui suivent, examiner quelques indicateurs empiriques qui rendent compte de cette transformation.

## I. LES INDICATEURS DE LA MOBILISATION CULTURELLE

L'un des indicateurs le mieux étudiés est le serment constitutionnel qui fut exigé des clercs en 1791. Selon Timothy Tackett, 55,5 % des 23 000 clercs exerçant dans 36 départements différents ont prêté le serment constitutionnel au printemps de 1791 (2). Au-delà de la

---

(1) Cf. H.-C. Harten : *Die Kulturrevolution von 1789*. München, 1989.

(2) T. Tackett : *La Révolution, l'Église, la France. Le serment de 1791*. Paris, Éditions du Cerf, 1986, p. 57.

question de savoir si ces ecclésiastiques assermentés ont effectivement correspondu à l'image du prêtre-citoyen, la scission du clergé entre une fraction de prêtres fidèles à la constitution et une fraction de réfractaires au serment constitue, malgré tout, un indicateur utilisable pour éclairer, selon les critères de la sociologie religieuse, l'extension du processus de révolution culturelle.

Le degré d'acceptation et de rejet du serment constitutionnel est très variable selon les régions. L'analyse de Timothy Tackett aboutit à la conclusion que les schémas selon lesquels les historiens interprètent traditionnellement les disparités régionales de l'Ancien Régime — ville/campagne, Nord/Sud, plaine/montagne — demeurent, au regard de la carte du serment constitutionnel, sans pouvoir explicatif. Avec, en arrière fond, l'expérience bien réelle d'une transformation de l'espace national — sa « républicanisation » et sa politisation — le discours sur les disparités régionales se modifie déjà pendant la Révolution : par rapport aux vieilles catégories géographiques et climatiques, des aspects spécifiquement culturels — passé régional, langue et religion — gagnent en importance (1).

Selon T. Tackett, la culture religieuse régionale constitue le facteur d'explication le plus important. En font partie la densité ainsi que le degré de recrutement autochtone ou forain du clergé dans les régions concernées. Un facteur supplémentaire est la « menace protestante » qui, entre autres, explique le grand nombre de prêtres réfractaires dans les régions frontalières avec l'espace allemand : dans les régions où l'on trouvait une minorité protestante ou calviniste assez importante, la politique religieuse de la Révolution a été vécue comme un attentat contre l'identité catholique et, par extension, contre l'identité culturelle. D'importance particulière était la cohérence de la médiation entre la culture religieuse officielle et la religion populaire ; elle décida de la réserve ou du soutien qu'un clerc pouvait trouver dans sa paroisse. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'Église s'était efforcée de refouler les traditions culturelles populaires et de soumettre la vie religieuse à une certaine rationalisation. Les ecclésiastiques étaient néanmoins obligés d'accepter des compromis dont le succès explique en grande partie la force persistante de la religion catholique dans de nombreuses régions durant la Révolution. Le catholicisme, ancré dans la conscience quotidienne du peuple, résista victorieusement au culte républicain qui ne put jamais totalement se débarrasser de son caractère artificiel et abstrait ; c'est surtout vrai pour la période du Directoire. En contrepar-

---

(1) M. Ozouf, « La Révolution française et la perception de l'espace national » in *L'école de la France...*, op. cit., p. 50.

tie, il exista, avant tout pendant la déchristianisation de l'an II, des formes et des transformations symbiotiques au sein desquelles les traditions culturelles du vécu religieux du peuple se sont « repolitiques » et ont apporté au processus révolutionnaire des énergies supplémentaires. Ces formes ont été jusqu'à présent peu étudiées.

L'une des conclusions les plus intéressantes du livre de T. Tackett est que la carte des serments constitutionnels ne présente aucun rapport avec le processus global de l'urbanisation et de la modernisation. C'est ainsi que la part des serments constitutionnels se révèle inversement proportionnelle à la taille des villes : plus grande est la ville, moins nombreux sont les serments constitutionnels. Il s'agit manifestement d'un signe de la puissance de contrôle de l'administration ecclésiastique sur le clergé des grandes villes (telles que les villes avec un siège épiscopal), mais aussi d'un signe d'une certaine opposition entre le clergé et la bourgeoisie urbaine dont les liens avec l'Église se sont, comme on le sait, considérablement relâchés au XVIII<sup>e</sup> siècle.

Nous ne disposons pas encore d'indicateurs similaires permettant de porter un jugement sur les retombées de la Révolution sur l'école et le corps enseignant. Les différents relevés statistiques qui ont été dressés sous la Révolution n'ont pas encore été dépouillés systématiquement et, de même, les relations entre les deux dimensions de la mutation culturelle — l'Église et l'école — qui furent certainement très étroites, puisque les écoles d'Ancien Régime étaient aussi, et peut-être d'abord, des lieux d'éducation religieuse, n'ont pas encore été suffisamment étudiées. Il s'agit là de terrains de recherche qu'il conviendrait d'exploiter, puisque l'école a été le lieu par excellence privilégié de la mutation issue de la révolution culturelle : c'est par elle que « l'homme nouveau » devait être créé.

Sur la base des matériaux qui nous sont connus, nous avons pu réunir quelques données livrant quelques points d'appui préalables pour la discussion (1). Durant l'an II et l'an III, ont été fixés des taux pour une répartition (« égalitaire ») en écoles républicaines sur tout l'espace national, et qui devaient partir d'un instituteur pour 500, puis pour 750 habitants. À partir de l'exploitation des données concernant un total de 49 districts, nous avons déterminé, pour la réalisation de ce but, un « taux de couverture » allant de 38,6 à 57,8 % selon les cas. Il en découle que, compte tenu des circonstances, la couverture en écoles républicaines s'est relativement bien opérée, mais avec de nettes variations régionales. Selon les enquêtes

---

(1) Cf. H.-C. Harten : *Pädagogik und Schule...*, op. cit.

de l'an II, 29,5 % des communes ont été dotées en écoles publiques ; les relevés de l'an III signalent 70 à 80 districts dans lesquels les intentions de la loi ont été réalisées à plus de 50 %.

Il apparaît plus difficile de mesurer le degré de « républicanisme » de ces écoles. D'une part, on peut en dire la même chose que pour le clergé : les instituteurs devaient, eux aussi, prêter un serment sur la constitution ou présenter un « certificat de civisme ». De nombreux instituteurs clercs ou liés au clergé s'y refusèrent et quittèrent l'enseignement public. Dans cette mesure, la carte des écoles républicaines, aussi fragmentaire que soit le fonds des données, peut être utilisée comme indicateur pour la mise en place et la répartition d'un type d'école qui, tout au moins dans ses prétentions, se voulait novateur. D'autre part, il est possible, en cumulant différents indicateurs, de déterminer hypothétiquement un noyau d'instituteurs républicains « engagés ». Pour cela, nous avons tenu compte des critères suivants : l'affiliation à une société populaire, l'exercice temporaire d'activités politiques dans l'administration révolutionnaire, la « participation à la révolution culturelle » par le biais de discours, de chants républicains ou de représentations théâtrales avec des élèves à l'occasion de fêtes ou de réunions de la société populaire, la rédaction de contributions ou de livres élémentaires de pédagogie révolutionnaire, d'hymnes républicains, d'odes, etc., l'envoi par les administrations de districts à l'École normale en l'an III, des récompenses ou des éloges particuliers dans les rapports de l'administration, etc. Dans les quelques exemples que nous avons analysés, la part de ces instituteurs par rapport à l'ensemble du corps enseignant de l'an II et de l'an III se situe au-delà de 20 % : ville de Rouen : 27 % ; district de Sézanne (Marne) : 21 % ; district de Toulouse : 23 % ; département de la Haute-Marne : 24 %.

Au-delà de ce noyau d'instituteurs que l'historien peut définir comme « républicains engagés » à partir de la grille de critères établis plus haut, les rapports administratifs de la période révolutionnaire se contentent le plus souvent de classer les instituteurs suivant un vocabulaire dont l'imprécision ne permet pas de saisir toujours la valeur exacte : que signifie, à chaque fois, l'expression « républicain » ou « patriote » ? Dans le district de Sézanne, par exemple, 54 % de l'ensemble des instituteurs sont rangés dans la catégorie des républicains ; nous pouvons présumer que les autres adoptaient une attitude allant de l'indifférence jusqu'au rejet. À Toulouse, une liste de germinal an II répartit les 68 instituteurs de la ville entre 30 patriotes (soit 44,1 %), 3 « modérés », 35 « aristocrates » ou « fanatiques » (51,5 %).

Les instituteurs de la période révolutionnaire présentent donc un profil régionalement très diversifié. Dans quelques régions, la

Révolution n'a apporté que peu de changements : les instituteurs de l'Ancien Régime ont été purement et simplement confirmés dans leurs fonctions. C'est le cas du district de Lille en l'an II, où 82 % des instituteurs étaient précédemment maîtres d'école. Certaines administrations ne considéraient d'ailleurs le « certificat de civisme » exigé par la loi que comme une formalité. Dans d'autres régions, en revanche, un bouleversement profond s'est produit : de nombreux instituteurs nouveaux, souvent jeunes, venus du monde des artisans ou même des ouvriers, ont pris la place des instituteurs de l'Ancien Régime : c'est ce qui se passe à Rouen, pendant l'an II et l'an III, où 30 % des instituteurs et 41 % des institutrices sont issus de ces milieux ; un personnel laïc s'est ici substitué aux anciens frères des Écoles chrétiennes et aux sœurs. Dans le district d'Issoudun (Indre) au cours des mêmes années, 39 % seulement des instituteurs sont d'anciens maîtres d'école, alors que près d'un tiers (29,6 %) sont originaires du monde de l'échoppe et de l'agriculture. Il faut ajouter que, sous le Directoire, se produit un double phénomène : d'une part, on assiste à la réduction de l'offre d'enseignement *public*, la loi du 3 brumaire an IV ne fixant plus qu'une école publique par canton et les maîtres ne disposant plus que d'une indemnité de logement ; d'autre part, nombre d'anciens clercs choisissent la profession de l'enseignement et ouvrent le plus souvent des écoles « particulières ». Cette « cléricisation » trouve sa raison dans la recherche, par les prêtres constitutionnels ou les anciens congréganistes, de possibilités matérielles de survie (1). Si certaines régions ont vécu sous le signe de la continuité, il est clair que d'autres ont connu tout à la fois discontinuité et importantes fluctuations dans les effectifs comme dans les qualifications de leur personnel enseignant.

Si nous cherchons maintenant à déterminer les facteurs qui rendent compte de ces diversités régionales, plusieurs comparaisons peuvent être faites. En tout premier lieu, il convient de confronter l'importance de l'acceptation ou du refus des écoles républicaines avec celle de l'alphabétisation à la veille ou au début de la Révolution. Cette comparaison manifeste une certaine convergence : l'acceptation de l'école républicaine a été faite surtout dans les régions où le degré d'alphabétisation était déjà assez élevé et où existait déjà, comme on peut le supposer, un nombre relativement élevé

---

(1) Cf. E. Kennedy, M.-L. Netter, « Les écoles primaires sous le Directoire », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981 ; pp. 3-38. M.-L. Netter : *Alphabétisation et scolarisation dans l'Yonne et la Haute-Garonne de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle à 1833*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Paris, 1980, p. 223.

*La mobilisation culturelle révolutionnaire :  
indicateurs départementaux*

	Serment constitutionnel	Taux d'alphabétisation	Supériorité de l'alphabétisation masculine	Modifications de toponymes (en général)	Modifications de toponymes avant une signification révolutionnaire	Équipements culturels	Écoles républicaines seulement	Auteurs d'ouvrages pédagogiques et culturels
Ain	1.7	0.5	1.2	0.8	0.7	0.7	0.8	0.5
Aisne	1.5	1.5	0.8	1.4	1.1	2.0	2.9	1.3
Allier	1.6	0.3	0.8	1.3	1.1	1.4	1.5	1.1
Basses-Alpes	1.7	0.9	1.2	1.0	0.2	0.0	0.0	0.4
Hautes-Alpes	1.7	1.4	1.5	1.4	0.8	0.0	0.0	0.0
Alpes-Maritimes	?	?	?	?	?	0.0	0.0	0.3
Ardèche	1.0	0.5	2.1	2.5	0.5	0.2	0.0	1.1
Ardennes	1.3	1.7	0.8	1.0	1.8	1.1	1.8	1.3
Ariège	1.3	0.4	1.2	0.3	0.6	0.4	0.7	0.4
Aube	1.3	1.3	1.4	0.5	0.6	1.4	1.5	0.7
Aude	1.3	0.6	1.6	0.2	0.2	0.5	0.0	0.7
Aveyron	0.5	0.6	1.2	0.9	1.3	0.0	0.0	0.7
Bouches-du-Rhône	1.3	0.5	1.8	0.4	0.3	2.0	2.2	1.9
Calvados	0.7	2.0	0.7	0.6	0.4	1.8	1.5	1.6
Cantal	1.0	0.6	0.8	0.3	0.2	0.0	0.0	0.0
Charente	1.4	0.5	1.6	0.2	0.2	0.2	0.4	0.3
Charente-Inférieure	1.2	1.2	0.9	4.2	5.9	0.7	1.1	2.0
Cher	1.4	0.5	1.4	1.1	1.3	0.4	0.7	0.3
Corrèze	0.9	0.6	1.1	1.5	2.1	1.1	1.5	0.5
Côte-d'Or	1.2	1.1	1.2	2.3	1.1	0.9	0.7	2.9
Côtes-du-Nord	0.5	0.4	1.4	0.7	0.0	0.0	0.0	0.8
Creuse	1.4	0.3	1.0	0.5	0.9	1.4	2.2	0.3
Dordogne	1.3	?	?	1.0	1.2	0.9	0.7	0.5
Doubs	0.5	1.6	1.1	0.3	0.6	0.2	0.0	1.1
Drôme	1.6	0.7	1.6	0.6	0.6	1.1	0.7	1.1
Eure	1.2	1.7	0.8	0.7	0.8	0.7	0.7	0.4
Eure-et-Loir	1.6	1.2	0.7	0.8	0.9	0.0	0.0	0.1
Finistère	0.4	0.6	2.9	0.3	0.5	0.2	0.4	0.5
Gard	0.6	1.0	1.8	2.5	1.4	0.9	1.5	0.9
Haute-Garonne	0.8	0.3	?	1.4	2.5	1.1	0.7	1.6
Gers	0.7	0.7	0.9	2.1	2.0	0.7	0.4	1.2
Gironde	1.1	0.5	1.4	0.5	0.8	1.1	0.4	2.0
Hérault	0.8	0.8	2.2	1.0	0.3	1.4	1.5	1.1
Ille-et-Vilaine	0.3	0.6	1.1	0.5	0.7	0.4	0.0	0.8
Indre	1.7	0.3	1.0	1.8	1.2	1.1	1.5	0.5
Indre-et-Loire	1.0	0.5	1.1	1.2	0.4	0.7	0.0	0.4

Isère	1.6	0.6	1.4	1.3	1.1	0.4	0.0	1.5
Jura	0.9	1.1	1.4	0.6	0.9	0.0	0.0	0.4
Landes	0.7	0.1	1.8	0.5	1.1	0.0	0.0	0.0
Loir-et-Cher	1.2	0.6	1.0	1.7	1.1	0.2	0.0	0.9
Loire-Inférieure	0.4	0.5	1.0	0.6	0.9	0.4	0.0	0.8
Loiret	1.7	0.7	0.9	0.5	0.7	1.6	1.5	1.1
Lot-et-Garonne	1.5	0.4	1.6	0.3	0.7	1.6	2.2	0.8
Lozère	0.3	1.0	2.3	0.5	0.4	0.0	0.0	0.3
Maine-et-Loire	0.7	0.4	0.8	1.0	0.5	0.4	0.0	2.0
Manche	1.0	2.0	0.7	0.6	0.8	0.7	0.0	0.9
Marne	1.3	1.7	1.0	3.4	1.6	2.5	3.0	1.1
Haute-Marne	1.2	1.5	1.2	0.3	0.1	1.1	1.5	0.8
Mayenne	0.5	0.6	0.7	0.5	0.3	0.9	1.5	0.0
Meurthe	0.9	2.1	0.7	1.2	1.3	2.9	4.1	2.0
Meuse	1.5	2.1	0.7	0.2	0.1	1.4	2.1	0.8
Mont-Blanc	?	?	?	?	?	0.2	0.0	0.8
Morbihan	0.2	0.2	0.8	0.2	0.5	0.4	0.0	0.9
Moselle	0.6	1.9	0.8	0.3	0.2	1.1	0.7	1.1
Nièvre	1.5	0.3	1.3	1.0	1.7	0.9	0.7	0.7
Nord	0.3	1.1	1.0	0.6	0.9	4.3	3.0	3.2
Oise	1.5	1.5	1.0	1.8	2.5	2.9	3.7	2.5
Orne	0.9	1.5	0.8	1.0	1.3	1.1	1.1	0.4
Pas-de-Calais	0.3	1.1	0.9	2.2	3.7	1.8	1.5	0.3
Puy-de-Dôme	0.8	0.6	0.8	1.0	1.2	1.1	1.1	0.5
Basses-Pyrénées	0.8	1.1	4.4	0.6	1.1	0.7	1.1	0.4
Hautes-Pyrénées	1.5	0.7	2.5	0.3	0.3	0.7	0.7	0.1
Pyrénées-Orientales	0.6	0.5	1.5	0.2	0.5	0.0	0.0	0.1
Bas-Rhin	0.2	?	?	0.1	0.1	0.7	0.0	1.7
Haut-Rhin	0.8	?	?	0.1	0.3	0.2	0.0	0.5
Rhône	1.6	0.8	1.1	2.1	2.6	1.1	1.5	2.0
Saône-et-Loire	1.2	0.5	0.7	3.9	2.9	0.9	0.7	0.9
Haute-Saône	0.7	1.2	1.6	0.4	0.1	0.7	0.4	0.3
Sarthe	0.8	0.6	0.7	0.5	0.4	0.9	0.7	0.9
Seine-et-Oise	1.6	1.4	0.9	1.8	3.5	5.7	5.2	5.9
Seine-Inférieure	1.0	1.4	0.9	1.7	2.6	3.6	5.2	4.8
Seine-et-Marne	1.4	1.4	1.0	1.4	2.3	3.6	4.4	0.4
Deux-Sèvres	1.5	0.4	1.1	0.3	0.1	0.4	0.0	0.3
Somme	1.2	1.5	0.9	0.3	0.4	1.1	1.1	1.2
Tarn	0.3	0.4	1.4	0.6	1.0	0.2	0.4	0.7
Var	1.8	0.5	1.6	0.4	0.9	0.7	0.0	0.4
Vaucluse	?	?	?	?	?	1.1	0.7	0.3
Vendée	0.6	0.4	1.3	2.4	1.0	0.0	0.0	0.3
Vienne	1.3	0.4	1.2	0.3	0.6	0.9	0.0	1.1
Haute-Vienne	1.2	0.2	1.0	0.7	1.0	0.0	0.0	0.1
Vosges	1.3	2.0	0.8	0.7	0.5	1.1	1.8	1.6
Yonne	1.7	0.9	1.2	1.0	0.8	2.3	2.6	2.8

*Remarque :* Pour chaque indicateur, la valeur statistique de la moyenne de l'ensemble des départements a été prise pour base de ce tableau.

*(Voir les Sources du tableau en fin d'article.)*

d'écoles. Cette convergence laisserait penser que l'acceptation des écoles républicaines a moins résulté de leur orientation politique et de leur nouveau statut que des conditions culturelles générales (1). L'école de la Révolution semble ainsi s'intégrer dans un processus d'acculturation plus vaste. C'est évident pour le Nord-Est où l'on rencontrait à la fois le plus grand nombre d'écoles et le taux d'alphabétisation le plus élevé. Mais à côté de ces corrélations fortes, il existe quantité de non-coïncidences qui autoriseraient à conclure que le niveau général d'alphabétisation ne constitue qu'un facteur parmi d'autres. Il existe ainsi des régions avec un très fort taux d'alphabétisation, mais avec peu d'écoles républicaines, des régions avec un taux d'alphabétisation moyen, mais avec un nombre particulièrement élevé d'écoles républicaines, et toute une série de régions avec un niveau d'alphabétisation très faible, mais où les écoles républicaines ont connu un certain succès. Ce tableau se précise encore, si nous faisons appel à d'autres indicateurs de la « culture éducative républicaine » tels que les institutions ou les projets de musées ou de jardins botaniques. La focalisation centrée sur le Nord-Est se maintient cette fois encore ; néanmoins, quelques départements ressortent très fortement dans cet ensemble et au-delà : Nord, Meurthe, Oise, Seine-et-Marne, Seine-et-Oise, Seine-Inférieure tandis que, parallèlement, on constate une répartition plus uniforme dans la majeure partie des autres régions.

En même temps, une comparaison avec l'importance des serments constitutionnels s'impose puisque on pourrait supposer qu'une forte acceptation des écoles républicaines s'accompagne du rejet de l'école d'Ancien Régime, tout imprégnée de la religion traditionnelle. Une telle comparaison devrait permettre d'éclaircir la question de savoir si — et dans quelle mesure — l'acceptation de l'école républicaine se trouve plus fortement liée à l'alphabétisation comme indicateur d'une « acculturation » générale à l'écrit, ou au type de culture religieuse régionale. Le rapport entre les deux indicateurs n'est pas évident au premier coup d'œil. En effet, les départements dans lesquels ont été institués un fort nombre d'écoles républicaines indiquent, la plupart du temps, une proportion de serments constitutionnels supérieure à la moyenne ; mais les départements qui connaissent les plus fortes proportions de serments constitutionnels ne sont pas mieux pourvus en écoles républicaines que la moyenne.

---

(1) J. Vassort, « L'enseignement primaire en Vendômois à l'époque de la Révolution », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. 25, 1978 ; pp. 624-635.



Enfin, il sera fait appel à trois autres indicateurs pour analyser le processus culturel révolutionnaire et les disparités régionales qu'il fait apparaître : la répartition par sexe de l'alphabétisation, les lieux d'origine des auteurs soit d'ouvrages proprement pédagogiques, soit d'œuvres concernant plus généralement l'éducation, la distribution des toponymes révolutionnaires. Le rapport entre l'alphabétisation masculine et l'alphabétisation féminine pourrait être un indicateur de modernisation culturelle. Le nombre et la répartition des auteurs d'écrits et d'articles sur la pédagogie révolutionnaire et sur le culte républicain pourrait être un indicateur de la mobilisation culturelle, des aspirations et de la « disposition à l'initiative ». La densité des toponymes révolutionnaires pourrait apporter des éclaircissements sur l'acceptation ou le rejet de la culture républicaine. Une comparaison de ces trois indicateurs aboutit, au premier abord, à une image embrouillée, puisqu'on y trouve autant de convergences que de divergences. Il semble que les structures culturelles soient, dans l'ensemble, bien plus complexes que le concept sociologique classique de la « rationalisation » et de la « modernisation » culturelles ne l'établit : les centres les plus actifs de la culture « révolutionnaire » ne recouvrent pas entièrement ceux de l'alphabétisation et de la sécularisation. Il faut donc examiner plus attentivement chacun de ces différents facteurs. Dans ce but, nous nous fonderons chaque fois sur les valeurs extrêmes de l'indicateur pris en compte, dans l'espoir de faire apparaître ainsi des relations particulièrement significatives.

#### a) *L'alphabétisation*

Un taux élevé d'alphabétisation ne semble pas favoriser de façon particulière la « sécularisation » révolutionnaire telle qu'elle ressort de la carte des serments constitutionnels. À l'inverse, un pourcentage très faible d'alphabétisés dans la population ne constitue pas forcément un facteur significatif de « traditionalisme » religieux. On trouve naturellement des exemples pour chacune de ces corrélations mais tout autant de contre-exemples. En revanche, un taux élevé d'alphabétisation va clairement de pair avec la présence d'un grand nombre d'écoles républicaines, tandis que, dans les départements à l'alphabétisation la plus basse, on en trouve fort peu. Il est probable que ces corrélations établies pour la période révolutionnaire — qui ne représentent qu'une tendance — sont déjà antérieures à la Révolution : à une alphabétisation forte correspond un dense réseau scolaire.

Les travaux de François Furet et Jacques Ozouf ont montré que, plus le taux d'alphabétisation est élevé, plus les taux masculins et

féminins se rapprochent, l'excédent masculin s'affaiblissant ; en revanche, plus le taux d'alphabétisation global est faible, plus l'écart entre les taux masculins et féminins s'élargit. Nous avons donc retenu la variable du taux d'alphabétisation selon le sexe, d'autant plus que, dans les intentions révolutionnaires — tout au moins dans les décrets de brumaire an II (immédiatement abolis par la législation Bouquier) et dans ceux de brumaire an III — il s'agissait d'égaliser l'accès à l'éducation élémentaire pour les garçons et pour les filles. Ce qui ressort des chiffres que nous avons pu établir, c'est que les départements où l'écart entre taux masculins et taux féminins d'alphabétisation est le plus élevé sont aussi ceux qui comportent la proportion la plus faible d'écoles républicaines. L'institution d'écoles républicaines paraît donc favorisée par une proximité des taux d'alphabétisation masculins et féminins, ce qui renvoie à des structures éducatives relativement égalitaires.

C'est également des départements aux taux d'alphabétisation les plus élevés que sont issus le plus grand nombre d'auteurs d'ouvrages pédagogiques ou, plus largement, culturels, de la Révolution. On retrouve ici un partage déjà noté par Robert Darnton à propos de l'origine géographique des auteurs littéraires de la seconde moitié du dix-huitième siècle. Mais il est clair qu'un taux d'alphabétisation élevé a favorisé la mobilisation culturelle sous la Révolution. En revanche, le taux d'alphabétisation n'a aucune pertinence par rapport à la distribution géographique des toponymes révolutionnaires : l'alphabétisation ne représente pas un facteur d'explication suffisant pour rendre compte de l'orientation religieuse (et morale) spécifique de processus culturel.

Si l'on essaie de réunir l'ensemble des indicateurs, on peut conclure que l'institution d'écoles républicaines est clairement liée à un taux d'alphabétisation élevé et à une proportion de serments constitutionnels supérieure à la moyenne. Dans les dix départements où l'on observe le plus grand nombre d'écoles républicaines, on rencontre aussi un grand nombre d'auteurs d'ouvrages pédagogiques ou, plus largement, culturels, une proportion de substitution de toponymes révolutionnaires aux anciens toponymes supérieure à la moyenne, une répartition plus égalitaire des taux d'alphabétisation entre les deux sexes : il y a ici une relation significative entre tous les indicateurs d'évolution culturelle. Quelques cas particuliers subsistent cependant. Le département du Nord se caractérise par une mobilisation pédagogique et culturelle élevée mais celle-ci ne s'accompagne pas de l'acceptation de la sécularisation et de la culture républicaine ; dans les départements de la Meuse et des Vosges, il n'y a que peu de transformations de toponymes.

À côté de ce premier groupe de départements que l'on pourrait qualifier de « progressistes », deux autres sont reconnaissables. L'un comporte encore de nombreuses écoles républicaines mais l'on ne constate plus, cette fois, de relations significatives avec les autres indicateurs d'une culture révolutionnaire : l'institution des écoles se déroule ici moins dans le contexte d'une rupture ou d'une mutation culturelle que sur le fonds de la continuité d'un processus général d'acculturation. En revanche, l'image est plus claire dans le dernier groupe de départements qui ne possède pas — ou très peu — d'écoles républicaines. Nous rencontrons ici une alphabétisation largement inférieure à la moyenne, un nombre d'auteurs pédagogiques très réduit et, de plus, une domination évidente de l'alphabétisation masculine sur l'alphabétisation féminine. Cette faiblesse renvoie à une pauvreté de l'infrastructure éducative qui se lie, semble-t-il, dans ces départements, avec un rejet clair de la sécularisation et de la culture républicaine : un tiers environ d'entre eux se signale par une proportion de serments constitutionnels et de toponymes révolutionnaires inférieure à la moyenne.

L'institution d'écoles républicaines dépend donc tout à la fois d'une infrastructure prédisposée à les recevoir et, au moins partiellement, de l'acceptation de la culture révolutionnaire. Mais cet acquiescement culturel n'a été que rarement assez fort pour autoriser la création d'un grand nombre d'écoles révolutionnaires.

#### b) *Les toponymes révolutionnaires*

Les départements dans lesquels ont été effectuées le plus grand nombre de modifications révolutionnaires de toponymes ont en même temps une proportion de serments constitutionnels supérieure à la moyenne. Il semble y avoir ici une relation significative entre ces deux indicateurs de la sécularisation et de la culture républicaine, le Pas-de-Calais constituant une exception : un grand nombre de toponymes révolutionnaires s'y accompagne d'une faible proportion de serments constitutionnels. La relation n'est cependant évidente que là où il s'agit de toponymes à connotation politique (du type *La Montagne*, *Bourg-Liberté*, *Bourg-Égalité*, etc.). Dans de nombreux cas, il n'y eut qu'une modification purement formelle (par exemple, la simple disparition de l'hagiotoponyme, le nom du saint étant omis) : dès lors, s'il subsiste une corrélation avec les serments constitutionnels, elle est beaucoup plus faible.

Il n'y a aucun rapport entre cet indicateur et le degré d'alphabétisation. En revanche, les départements qui connaissent des modifications de toponymes particulièrement fréquentes ont un nombre d'auteurs d'ouvrages pédagogiques et culturels nettement supérieur

à la moyenne. L'acceptation de la culture républicaine va de pair, ici, avec une forte mobilisation culturelle. À l'inverse, dans la majorité des départements qui ont les plus faibles modifications de toponymes, on constate un nombre nettement moindre d'écoles républicaines et d'auteurs ; mais la proportion des serments constitutionnels y est supérieure à la moyenne nationale : la sécularisation n'est pas liée, ici, à un projet de bouleversement culturel. La variable « toponymes révolutionnaires » renvoie donc à un facteur de mobilisation et d'évolution culturelles relativement indépendant de l'infrastructure éducative globale, et trouve ses fondements dans l'horizon d'attente spécifique des administrations et des organisations politiques.

c) *Les auteurs d'ouvrages pédagogiques et culturels*

S'il est vrai qu'en général, comme nous l'avons dit, les départements ayant le plus grand nombre d'auteurs sont, en même temps, ceux où les taux d'alphabétisation, la proportion des serments constitutionnels, le nombre des écoles républicaines et les modifications de toponymes sont supérieurs à la moyenne, on ne peut parler pour autant d'un groupe homogène : les auteurs se concentrent souvent dans des centres urbains qui peuvent apparaître, dans certains cas, isolés dans des régions qui adoptent, au contraire, une attitude de rejet de la culture républicaine. Nous saisissons ici le rôle décisif qu'a joué une élite urbaine cultivée dans le processus de mobilisation et d'évolution culturelles de la Révolution. Une analyse du statut socio-professionnel de ces auteurs montre en effet que trois-quarts d'entre eux étaient des administrateurs ou des employés d'administration, des professeurs ou des enseignants. T. Tackett signale, dans son ouvrage sur le serment constitutionnel, la très violente opposition qui, dans les villes de la France du Nord-Ouest et, particulièrement, dans celles de Bretagne, met face à face le clergé et l'élite administrative (1). Nos résultats confirment cette opposition : un paradigme pourrait être ici constitué par le département du Maine-et-Loire où Angers joue le rôle d'un centre culturel révolutionnaire dans un environnement hostile, particulièrement dans l'Ouest.

d) *Les serments constitutionnels*

Si nous revenons une dernière fois, pour conclure, sur l'indicateur des serments constitutionnels, nous constatons que les départements qui refusent le serment constitutionnel forment un modèle

---

(1) T. Tackett : *La Révolution...*, *op. cit.*, pp. 273-301.

relativement homogène. En général, l'alphabétisation y est restreinte, les écoles républicaines et les auteurs rares et le nombre des toponymes révolutionnaires n'est supérieur à la moyenne que dans un seul département. Tous les indicateurs de ce groupe sont donc nettement négatifs. Le rejet de sa sécularisation implique aussi bien un retard culturel (faible alphabétisation) que le refus de la culture républicaine. Les départements du Nord et du Pas-de-Calais représentent des cas particuliers. Dans le département du Nord, le serment constitutionnel n'a rassemblé que 15 % des clercs appelés à le prêter ; en revanche, l'école républicaine est ici fortement acceptée et le département est extrêmement riche en auteurs d'écrits pédagogiques : il s'agit manifestement d'un département fortement « clivé ». L'originalité du département du Pas-de-Calais réside dans le très grand nombre de toponymes révolutionnaires ; mais ces innovations se concentrent sur un espace réduit du département puisque 70 % des modifications de dénominations se produisent dans deux seulement de ses huit districts.

Le tableau des départements qui ont le plus haut taux de serments constitutionnels est plus diversifié. Sans doute, le taux d'alphabétisation, le nombre des modifications de toponymes des auteurs pédagogiques et des écoles républicaines sont ici, dans l'ensemble, nettement supérieurs à ceux que l'on observe dans le premier groupe. Mais ces départements ne constituent pas un modèle homogène. La sécularisation s'y associe aussi bien avec l'acceptation qu'avec le rejet de la culture révolutionnaire et de l'école républicaine. L'alphabétisation et la présence d'auteurs d'œuvres pédagogiques semblent jouer ici un rôle de médiation : là où ces deux indicateurs sont faiblement exprimés, il y a plutôt moins de modifications de toponymes et d'écoles républicaines. Tout se passe comme si la conjonction d'une « volonté de sécularisation » avec des conditions « infrastructurelles » favorables semblaient favoriser l'acceptation de la culture révolutionnaire, même si, là encore, il existe des exemples qui ne confirment pas cette connexion.

## II. LES MODÈLES RÉGIONAUX : ESQUISSE DE TYPOLOGIE

Ce survol autoriserait à conclure que le dynamisme culturel de la Révolution ne peut guère être décrit et saisi selon des modèles d'explications monocausales ; il s'avère, en particulier, que le concept classique de la « modernisation » qui fonctionne par une approche dichotomique distinguant sociétés « traditionnelles » et

sociétés « modernes » se révèle trop schématique pour rendre pleine justice aux disparités régionales. Déjà, l'analyse des orientations sociales et morales de la société, telles qu'elles se répercutent dans les livres de morale de la période révolutionnaire, montre que la Révolution ne peut pas être inconditionnellement comprise comme un prélude ou une anticipation de la « modernité ». L'analyse des disparités régionales confirme cette conclusion : nous ne trouvons pas seulement des orientations morales très différentes, mais aussi des modèles d'évolution et de mobilisation culturelles très hétérogènes. Une théorie de la révolution culturelle devrait être en mesure de combiner dans un ensemble systématique ces deux paramètres, car il est hors de doute que la mutation des orientations des valeurs morales est déterminante pour le contenu et la forme de l'évolution culturelle.

Dans les pages qui suivent, nous tenterons de reconstruire une série de types idéaux dans lesquels les indicateurs tour à tour passés en revue jusqu'ici seront liés dans un ensemble systématique. Dans cette seconde approche, nous partirons de façon déductive d'une typologie pour laquelle nous chercherons les modèles régionaux correspondants. Notre intention est de fournir une contribution à la discussion sur la conceptualisation théorique et méthodologique de la recherche en histoire régionale, à partir des questions des sciences humaines. Cette typologie est encore très grossière et les indicateurs requis devraient être, pour partie au moins, étudiés de façon plus précise, pour partie encore élargis à d'autres dimensions (par exemple, à travers des cartes de fêtes républicaines ou des « montagnes sacrées »). Avant tout, nous manquons d'indications pour conduire des analyses des orientations morales sur un plan d'histoire régionale. La typologie suivante ne constitue donc qu'un point de départ pour des conceptualisations ultérieures qui définiront une stratégie de la recherche (1).

#### a) *Le modèle de la mobilisation républicaine*

Il s'agit là des cas pour lesquels tous les indicateurs se révèlent positifs : des conditions d'infrastructure éducative favorables rejoignent une acceptation prononcée et générale de la culture républicaine. Cette combinaison vaut pour les départements de l'Aisne, des Ardennes, de la Seine-et-Oise, de l'Oise et de la Charente-

---

(1) Nous nous appuyons sur les résultats de nos recherches menées localement à partir des archives départementales, résultats qui sont ou seront publiés dans les livres cités aux notes 2 et 3, p. 112.

Inférieure. Le type idéal d'un modèle de modernisation et de mobilisation républicaines est constitué par le département de la Seine-et-Oise, parce qu'on y trouve une très forte attitude d'attente vis-à-vis de la culture républicaine. Nulle part ailleurs, nous n'avons trouvé autant d'auteurs d'ouvrages pédagogiques et culturels ; nulle part ailleurs autant d'institutions culturelles et de projets ayant un caractère d'innovation. L'analyse des fêtes du Directoire que nous avons entreprise ailleurs révèle du reste, pour ce département, une acceptation particulièrement forte de la culture festive de la République et un rôle marqué de l'instituteur comme porteur de la mobilisation culturelle.

Quelques départements présentent une structure analogue mais montrent chaque fois des divergences par rapport au modèle que nous venons présenter pour l'un de ces indicateurs. Si nous mettons face à face la Seine-et-Oise et la Marne, nous pourrions davantage différencier ce type. Le département de la Marne constitue une version somme toute plus faible de la mobilisation républicaine, accompagnée d'un taux élevé d'alphabétisation. Dans ce département, la culture républicaine semble plutôt s'intégrer dans la continuité historique d'un processus de rationalisation culturelle alors que les éléments de la rupture culturelle sont plus fortement marqués en Seine-et-Oise. Nombre de traits attestent que l'infrastructure administrative révolutionnaire du département de la Marne est, dans l'ensemble, particulièrement bien développée : la souligne, par exemple, le bon équipement des écoles en textes républicains dès l'an II, mais aussi pendant toute la période directoriale, encore que se rejoignent ici le poids des instituteurs « engagés » et l'efficacité de l'administration. Le nombre restreint d'auteurs d'ouvrages pédagogiques et culturels — en comparaison de celui du département de la Seine-et-Oise — semble renvoyer à de moindres attentes envers des institutions d'éducation et de culture, ce qu'il faut peut-être mettre en relation avec un taux d'alphabétisation nettement plus élevé. Pour cette différenciation entre la Seine-et-Oise et la Marne plaide encore le fait que le rapport entre les modifications de toponymes purement formelles (abandon d'hagiotoponymes, par exemple) et les adoptions de toponymes ayant une réelle signification révolutionnaire est rigoureusement inverse dans chacun des deux départements : en Seine-et-Oise, on constate beaucoup plus d'adoptions de toponymes révolutionnaires que de modifications formelles ; c'est exactement l'inverse dans la Marne où ces dernières l'emportent. De la même façon, on dénombre en Seine-et-Oise beaucoup plus de contributions au culte républicain qu'à la pédagogie ; la Marne présente un cas de figure inverse. La « rationali-

sation » paraît donc plus fortement accentuée dans la Marne, privilégiant la logique d'une économie, d'un mode de vie plus rationnels (avec les conditions d'infrastructure culturelle qu'ils supposent) (1).

Le département de l'Oise se situe probablement à mi-chemin entre ces deux variantes de la mobilisation républicaine. L'aspect religieux de la culture républicaine semble y jouer un rôle plus important que dans la Marne, comme l'indique, par exemple, le grand nombre des « montagnes sacrées » qui y ont été érigées au cours de l'an II (2). On peut faire un constat analogue pour le département de l'Yonne, à cette différence près qu'une mobilisation culturelle fortement prononcée s'y déroule sur l'arrière-fond d'un taux d'alphabétisation inférieur à la moyenne nationale, ce qui permet déjà, dans ce cas, de supposer l'existence d'éléments eschatologiques (voir ci-dessous le modèle *d*).

#### b) *Le modèle d'une mobilisation limitée*

Alors que la Seine-et-Oise ou la Marne représentent des modèles très cohérents, le département de la Seine-Inférieure constitue l'exemple d'une mobilisation culturelle tout aussi forte, qui se heurte cependant à une plus grande ambivalence. La Seine-Inférieure appartient, tout comme la Seine-et-Oise, au bloc des départements qui ont un taux d'alphabétisation nettement supérieur à la moyenne, et dans lesquels l'école républicaine a rencontré une très large acceptation. Il existe un groupe puissant d'instituteurs et d'autres républicains engagés : on peut donc supposer ici un horizon d'attente de la révolution culturelle assez fort, même si les conditions d'infrastructure éducative sont sans doute moins favorables. À cette attente s'oppose une acceptation plus restreinte de la sécularisation qui s'exprime dans la part plus réduite des serments constitutionnels (49 % seulement pour l'ensemble du département, avec de très fortes variations selon les districts) (3). Il semble bien qu'il y ait eu, à l'intérieur du département, de très importants déséquilibres. Le processus de mobilisation culturelle fut ici

(1) On pourrait trouver une confirmation de cette hypothèse dans le fait que les cahiers de doléances généraux du Tiers État, provenant de Champagne, sont particulièrement nombreux à demander la réduction du nombre des fêtes religieuses ; cf. T. Tackett, *op. cit.*, pp. 279-280.

(2) M. Dommangeat, « Le symbolisme et le prosélytisme révolutionnaire à Beauvais et dans l'Oise. La Montagne sacrée », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 6, 1928, pp. 46-442.

(3) Cf. T. Tackett : *La Révolution...*, *op. cit.*, p. 415. Les districts de Neufchâtel et de Gournay ont respectivement 67 et 70 % de jureurs contre seulement 39 % dans celui de Caudebec et 43 % dans celui de Cany.



impulsé par une administration départementale qui, dans la métropole qu'est Rouen, présente une structure centralisée extrêmement développée, et il se concentre dans quelques régions (avant tout, autour du Havre). Le contrôle de l'administration centrale sur le travail des administrations locales paraît avoir été particulièrement fort — à la différence de la Seine-et-Oise où la révolution culturelle revêt un caractère décentralisé.

Tout se passe, ici, comme si le processus partait d'en haut, c'est-à-dire de l'administration centrale, pour se répercuter dans quelques centres puis — là où il y a soutien et mobilisation — dans de nombreuses communes ou administrations locales plus petites, alors que dans d'autres parties du département, il ne peut être maintenu que par un contrôle administratif depuis le sommet. On en trouvera la confirmation dans la structure des fêtes pendant le Directoire. À la différence de la Seine-et-Oise, il n'y eut ici que très peu de fêtes en l'an IV et l'an V ; seul, le contrôle administratif de l'an VI, intensifié après fructidor, a conduit à une poussée marquée du nombre des fêtes célébrées. En comparaison, les fêtes directoriales ont été, dans le département de Seine-et-Oise, bien acceptées dès le départ et les sources attestent le développement d'une culture festive relativement autonome dans les cantons.

Si la situation nous semble caractérisée en Seine-Inférieure davantage par l'ambivalence que par le rejet, c'est que le contrôle administratif de l'an VI s'est finalement soldé par un franc succès : l'administration centrale a trouvé des relais suffisants auprès des administrateurs locaux et chez les instituteurs qui ont pu être atteints et mobilisés par ses directives, et il a dû exister, au sein d'une part importante de la population, une propension à recevoir la culture festive de la République, même si celle-ci n'a pas suffi à déclencher un processus de mobilisation autonome.

### c) *La mobilisation héroïque*

L'impression d'une situation clivée s'impose encore plus dans le cas du département du Nord. Des conditions d'infrastructure éducative favorables rejoignent, ici aussi, une forte acceptation de l'école républicaine et la présence d'un grand nombre d'auteurs d'ouvrages pédagogiques et culturels. Mais le rejet de la sécularisation et de la culture républicaines y est encore plus prononcé. Selon T. Tackett, cette région se signale par une forte homogénéité de la culture catholique ultramontaine et antijanséniste : clergé et laïques ont rejeté massivement la Constitution civile du Clergé (la moyenne du département du Nord pour le serment constitutionnel se situe à 15 %). Le phénomène est cependant contrebalancé par l'existence

de fortes disparités à l'intérieur du département : la proportion des prêtres assermentés varie en effet de 40 % dans le district d'Avesnes à 5 % dans celui d'Hazebrouck, et à 4 % dans ceux de Douai et Valenciennes (1). Par ailleurs, le département est aussi un centre d'activité culturelle révolutionnaire : il est frappant de constater, par exemple, le nombre élevé d'installations — ou de projets — de musées et de jardins botaniques qui, pendant la Révolution, étaient conçus comme des alternatives non seulement à l'enseignement supérieur mais aussi à l'éducation populaire, et devaient devenir des centres du changement culturel (2). Ce constat renvoie à l'effort, mené pendant la Révolution, pour surmonter les clivages et les influences retardatrices de la religion traditionnelle par des transformations et des innovations institutionnelles, et conquérir l'hégémonie culturelle. La mobilisation revêt ici un caractère « héroïque » puisque d'une part elle peut s'appuyer sur une base significative et pénétrer jusqu'aux centres symboliques de la culture traditionnelle, et que, d'autre part, elle s'opère obligatoirement dans un environnement réfractaire. Ce côté héroïque, qui est certainement un trait essentiel du processus révolutionnaire dans son ensemble, se marque encore plus nettement dans les régions où non seulement un environnement hostile, mais aussi le manque d'infrastructures éducatives contrecarrent une volonté affirmée de changement révolutionnaire : tel nous semble être le cas du département du Maine-et-Loire ou de ces centres urbains de l'Ouest de la France, dans lesquels les élites administratives et pédagogiques mènent, à partir de leur position locale isolée, un combat désespéré pour la « républicanisation » de la campagne. Ce n'est sans doute pas un hasard si, par exemple, les fêtes de la jeunesse célébrées pendant la période directoriale ont pris, dans le Maine-et-Loire, un caractère militaire prononcé — qui est inhabituel — alors que dans la Seine-et-Oise, c'était plutôt le caractère « pédagogique » de ces manifestations qui prédominait. De la même façon, il semble bien que cette « attitude héroïque » s'accompagne, dans une très large mesure, de formes de violences à l'égard des représentants de l'ancienne religion (3).

---

(1) T. Tackett : *La Révolution...*, *op. cit.*, pp. 310-311 et 400.

(2) Voir à ce sujet : E. Harten : *Museen und Museumsprojekte der Französischer Revolution*, thèse, Berlin, 1987 ; H.-C. Harten et E. Harten : *Die Versöhnung mit der Natur. Gärten, Freiheitsbäume, republikanische Wälder, Heilige Berge und Tugendparks in der Französischen Revolution*. Reinbek près Hambourg, Rohwolt, 1989.

(3) Voir la carte des départements où les prêtres réfractaires ont été obligés de quitter leur résidence dans T. Tackett : *La Révolution...*, *op. cit.*, p. 295.

d) *Le modèle de la mobilisation eschatologique*

Les éléments eschatologiques sont en général très significatifs des modèles culturels de la Révolution. Cette remarque vaut en particulier pour les régions où la force et l'extension des attentes vis-à-vis de la culture révolutionnaire ne rencontrent pas le soutien de conditions d'infrastructure suffisamment développées. Nous pouvons citer comme exemples de ce type les départements de l'Indre, de l'Allier ou de la Creuse, dans lesquels le taux d'alphabétisation se situe aux alentours de 11 %, la proportion de serments constitutionnels à plus de 70 % (86 % pour l'Allier, 84 % pour l'Indre, 70 % pour la Creuse) (1) ; des écoles républicaines y ont été instituées et (mais ce n'est pas le cas de la Creuse) le nombre des modifications révolutionnaires de toponymes y est supérieur à la moyenne. Le département de la Saône-et-Loire présente, lui aussi, une structure similaire (avec un taux de prêtres assermentés légèrement inférieur à celui des départements précédents : 61 %). Nous prendrons ici pour paradigme le département de l'Indre caractérisé, dans l'ensemble, par son arriération culturelle et sa pauvreté. En 1792, le taux de « sectorisation publique » se situe aux alentours de 17 % : il est donc à peine plus élevé que le taux d'alphabétisation (11,9 %), mais il monte brièvement durant l'an II et l'an III à plus de 60 % pour redescendre ensuite jusqu'à la fin de la Révolution à 17 %, ou, si l'on tient compte de la présence des écoles particulières, à 36 %. Il y a donc eu ici une remarquable volonté de mobilisation pédagogique qui a été provisoirement soutenue par la législation et l'administration mais qui échoue sous le poids de conditions socio-économiques dans l'ensemble défavorables. Les rapports des administrations imputent à l'absence d'équipement des écoles (tout particulièrement en livres élémentaires) et à l'importance considérable accordée par la population au travail des enfants dans les champs, la responsabilité de cet échec, beaucoup plus rarement à un rejet de l'école républicaine pour des motifs religieux. La mobilisation étant ici, en quelque sorte, un projet particulièrement irréaliste.

Les fêtes du Directoire connurent un sort analogue. Leur réalisation échoua complètement — si on compare celles-ci aux conditions dans lesquelles se sont déroulées les fêtes dans la Seine-et-Oise et la Seine-Inférieure — et se borna pour l'essentiel à deux fêtes ayant une signification symbolique bien particulière : la fête de « l'exécution du tyran » et, surtout, celle de la « souveraineté du peuple ». En revanche, les cérémonies décadaires de l'an VII, comparées non

---

(1) T. Tackett : *La Révolution...*, *op. cit.*, pp. 346, 365, 378.

seulement à la réception d'ensemble des fêtes dans le département, mais aussi à la situation d'autres départements, ont été ici couronnées de succès. Un tiers ou presque des cantons du département a vu un déroulement régulier de ces cérémonies décennaires durant un laps de temps allant de six à douze mois. Un tel succès est tout à fait remarquable et laisse supposer que le culte républicain ne s'est pas heurté ici à une opposition de la religion traditionnelle. À l'opposé des fêtes, les décades, du fait même qu'elles n'exigeaient pas de grosses dépenses, étaient faciles à organiser pour quiconque manquait de ressources matérielles et personnelles : elles ont constitué pendant l'an VII des succédanés de culture républicaine, sans être susceptibles, pourtant de former le socle indispensable à une « modernisation culturelle ».

Le nombre élevé d'instituteurs républicains au cours de l'an II et de l'an III n'est pas moins remarquable. Il indique clairement que la nouvelle politique offrait à quantité de gens la chance d'une possibilité d'ascension sociale. Plus intéressant encore nous paraît être le fait qu'une très grande partie des instituteurs qui exerçaient encore en l'an VI (aussi bien comme instituteurs primaires de l'enseignement public que comme instituteurs particuliers) utilisèrent des textes républicains de l'an II : les rapports des administrations cantonales font état, à côté de la Constitution de 1793, de nombreux textes qui avaient été adressés à la Convention pour être soumis au jugement du concours, décrété en pluviôse an II, pour la rédaction des manuels élémentaires. Il doit donc s'agir d'instituteurs qui, durant la révolution culturelle de l'an II, ont pu se procurer des textes appropriés à celle-ci, et s'y sont tenus au cours des années suivantes. Dans les rapports, la présence de ces textes dans les écoles ne suscite pas de commentaires critiques : les administrations centrales n'avaient visiblement pas les moyens de pourvoir aux besoins des écoles en textes élémentaires. Il semble donc s'être agi ici, moins d'une mobilisation administrative à partir du sommet que de l'action d'un groupe d'instituteurs particulièrement engagés. Tout à fait révélateur est le cas d'un instituteur dont l'administration centrale écrit en termes reconnaissants qu'il a essayé d'enseigner selon les principes du plan d'éducation de Lepeletier, et ce non sans succès pendant un certain temps (1). Une mobilisation bureaucratique, impulsée par l'administration, eût ici sans doute échoué : l'administration centrale, située dans un chef-lieu d'à peine 7 000 habitants, était faible et localisée dans une région du département qui n'a pas joué un rôle de fer de lance de la mobilisation républicaine.

---

(1) Archives départementales de l'Indre, L 984.

Nous désignons ce modèle par le terme d'« eschatologique » parce que nous nous trouvons ici devant des attentes qui, déjà dans des conditions « normales », étaient exagérées et irréalistes, mais qui, dans des conditions de pauvreté culturelle, devaient prendre un caractère d'attente quasi messianique en un salut ; ces attentes se sont extériorisées d'une manière particulière dans différentes formes du culte républicain.

e) *Le modèle d'une persistance traditionnaliste*

Certains départements rejettent en bloc l'école et la culture républicaines ; fréquemment, ces départements ont un très faible niveau d'alphabétisation — tels le Morbihan, les Landes, le Maine-et-Loire, la Loire-Inférieure — départements dans lesquels, à l'exception de quelques rares centres urbains, on ne peut reconnaître aucune amorce de modernisation culturelle : ni efforts de sécularisation ou de formation scolaire, ni d'autres formes d'innovation culturelle. Une mobilisation culturelle dans ces régions où font défaut les conditions d'infrastructure aussi bien que l'horizon d'attente vis-à-vis de la culture révolutionnaire, ne peut être impulsée que depuis le sommet, par une administration motivée et déterminée en proportion de ces obstacles, et elle ne peut avoir que de faibles chances de réussite, parce qu'elle se heurte à une opposition constante et qu'elle ne peut s'appuyer sur des groupes qui seraient ses vecteurs. Le département de la Loire-Inférieure constitue un paradigme pour ce type. À la différence du département de l'Indre, l'école publique n'a connu ici, pendant toute la période, aucun progrès ni sur le plan d'une avancée « républicaine », ni sur le plan d'un équipement scolaire proprement dit. Dans le rejet de la culture républicaine se rejoignent aussi bien les motifs religieux que des raisons culturelles plus générales, telles que Jean Vassort les a décrites pour Vendôme (1). Le chef-lieu Nantes, qui se trouve dans une position « héroïque » au sein de la région, était le refuge de nombreux républicains, notamment d'instituteurs engagés qui avaient fui devant les insurgés ou une population hostile. Sous le Directoire, l'administration départementale tente d'imposer les fêtes républicaines, non sans quelque succès en l'an VI et en l'an VII, mais échoue complètement avec les cérémonies décadaires qui offraient l'antithèse la plus provocatrice face à la religion traditionnelle. La seule fête à être célébrée assez souvent et dans la plupart des cantons fut celle de l'exécution du tyran, au cours de laquelle les

---

(1) J. Vassort, « L'Enseignement primaire en Vendômois sous la Révolution », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. 25, 1978, pp. 625-655.

fonctionnaires publics devaient renouveler leur serment à la Constitution ; cette fête avait donc pour finalité principale de servir de contrôle interne de l'administration. À la différence du département de l'Indre (mais, en revanche, tout comme dans la Seine-Inférieure), existait ici une administration centrale relativement forte, qui ne pouvait cependant, malgré ses efforts, aboutir à grand chose, en raison des conditions culturelles objectives.

Une variante particulière de ce type est fournie par les départements qui disposent d'une infrastructure aussi médiocre, mais dont le traditionnalisme se caractérise par une spécificité féminine fortement prononcée : le Finistère fournit ici un paradigme avec un taux d'alphabétisation de 35 % pour les hommes mais de 6,8 % seulement pour les femmes.

f) *Modernisation « traditionnaliste » et modernisation rationaliste*

En fin de compte, deux autres modèles sont théoriquement pensables mais le matériau archivistique nous manque pour en démontrer l'existence : l'acceptation de l'école républicaine comme école *publique*, c'est-à-dire comme un moyen de développement généralisé de l'éducation et de la culture, sans que, pour autant, cette acceptation entraîne l'adoption du culte proprement républicain. Dans ce cas, la modernisation équivaut tout simplement au développement d'une éducation rationnelle et d'une plus grande participation culturelle ; elle peut se réaliser aussi bien dans les conditions d'une approbation des fondements de la religion traditionnelle, que de leur rejet, mais le rejet peut viser un objectif différent de celui qu'implique le culte républicain. Dans les deux cas, il est vraisemblable qu'on se trouve en présence d'un taux d'alphabétisation élevé. On peut probablement trouver des exemples dans l'Est de la France en Alsace et en Lorraine, tout comme dans la Basse-Normandie (Calvados) : il s'agit des régions qui sont les plus alphabétisées du territoire national, disposent de très nombreuses écoles républicaines, mais ne connaissent, en revanche, que fort peu de modifications révolutionnaires de toponymes ; elles se caractérisent, enfin, par une attitude modérée — parfois réservée, parfois plutôt réfractaire — vis-à-vis de la sécularisation républicaine. Dans le processus d'évolution et de modernisation culturelles, l'élément de « rupture culturelle » semble avoir joué ici un rôle plus réduit. Les aspirations spécifiquement révolutionnaires envers l'éducation et la culture y ont peut-être été moins prononcées en raison du niveau de développement culturel élevé déjà atteint ; on peut aussi supposer qu'étaient réunies, dans ces régions, les conditions susceptibles de déclencher une crainte particulière envers les

conséquences incalculables qu'entraînerait une « rupture culturelle révolutionnaire ». Dans les départements de l'Est dont nous venons de parler, le facteur linguistique, tout comme la « menace protestante », ont apparemment été des éléments qui ont conduit à une « modernisation contrôlée » dans le cadre de la religion traditionnelle. Mais il nous semble aussi concevable que les vecteurs de la mobilisation culturelle révolutionnaire aient davantage été touchés par l'éthique protestante que par le culte républicain. La mobilisation pourrait alors s'être développée aussi bien dans le cadre du catholicisme traditionnel que dans celui d'une rationalisation portée par l'éthique protestante.

\*

En conclusion, deux conditions paraissent favoriser particulièrement une mobilisation culturelle révolutionnaire : d'une part, le niveau d'alphabétisation qui, même élevé, implique encore d'importantes aspirations, mais qui renvoie cependant déjà à tout un potentiel réel capable de transposer ces aspirations et de soutenir des processus d'innovation et de transformation qui y correspondent ; d'autre part, une forte disposition à renoncer à la culture traditionnelle. Cette situation de départ semble également être relativement favorable à une modernisation « démocratique », alors que, dans les régions où de hautes aspirations s'accompagnent d'un rejet de la culture traditionnelle mais se trouvent associées à des conditions d'infrastructure défavorables, on rencontre plutôt une mobilisation « eschatologique » portée par des administrations ou par des groupements de fonctionnaires républicains (y compris les instituteurs républicains) relativement isolés. Cette mobilisation prendra un caractère d'autant plus bureaucratique que le rejet de la culture traditionnelle et/ou l'esprit public républicain sur lequel elle peut s'appuyer seront moins fortement marqués.

Il n'est possible que d'émettre des hypothèses sur la portée de ces différents types de mobilisation culturelle révolutionnaire pour une évolution dans la longue durée. Pourtant, si on les met en rapport avec le développement ultérieur de l'alphabétisation, quelques repères intéressants apparaissent. Entre les tranches chronologiques 1786-1790 et 1816-1820 établies par l'enquête du recteur Louis Maggiolo (1), l'alphabétisation s'est accrue dans l'ensemble de la

---

(1) L. Maggiolo : *Ministère de l'Instruction publique. Statistique rétrospective. État récapitulatif et comparatif indiquant par département le nombre des conjoints qui*

France d'environ 20 %. Dans le département de la Seine-et-Oise que nous avons décrit comme un prototype de mobilisation révolutionnaire, la croissance a largement dépassé la moyenne avec un taux de 45,1 %. Le département de la Marne constitue un modèle plus faible de ce type de mobilisation, parce qu'ici, la mobilisation culturelle est partie d'un niveau d'alphabétisation nettement plus élevé : la croissance n'a donc atteint que 19,1 %, soit l'équivalent de la moyenne nationale. Elle a été encore plus réduite dans le département de la Seine-Inférieure où, avec un taux de 16,2 %, elle reste inférieure à la moyenne. Dans le département du Nord, il n'y a eu pratiquement aucun accroissement : les résistances qui s'étaient manifestées dans le refus de la sécularisation se révélèrent, une fois la période révolutionnaire passée, être de très puissantes forces conservatrices. Parmi les départements qui avaient un niveau d'alphabétisation extrêmement faible, frappante est la grande différence qui sépare, d'un côté, les départements de l'Indre et de la Creuse — deux départements que nous avons considérés comme des types de mobilisation eschatologique — et, de l'autre, les départements du Maine-et-Loire et de la Loire-Inférieure, que nous avons rangés dans les modèles traditionnalistes. Dans l'Indre, le taux d'accroissement est de 89 %, dans la Creuse, de 103,7 % ; dans la Loire-Inférieure, en revanche, il est de 37,1 % seulement, dans le Maine-et-Loire de 36,4 %. Dans le Finistère, qui est le type extrême de persistance traditionaliste, on constate même une régression de 3,8 % (1). Ces données signalent probablement des effets de longue durée de la mobilisation révolutionnaire. Il faut attendre l'urbanisation et l'industrialisation du dix-neuvième siècle pour enregistrer des progrès sensiblement plus importants (2). Nos exemples permettent cependant d'avancer l'hypothèse qu'il a existé aussi d'autres formes historiques d'alphabétisation accélérée, dans lesquelles

---

ont signé leur acte aux XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Documents fournis par 15928 instituteurs s.l.n.d. [Paris, 1880], 8 p., tiré à part, revu et augmenté de la *Statistique de l'enseignement primaire*. T. 2. *Statistique comparée de l'enseignement primaire*. Paris : Imprimerie nationale, 1880. pp. CLXVI-CLXXIII.

(1) Dans la comparaison des données d'alphabétisation de chaque département, le niveau de départ est essentiel : le potentiel d'accélération s'abaisse au fur et à mesure que le niveau de départ de l'alphabétisation s'élève.

(2) Cf. F. Furet et J. Ozouf : *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris, Éditions de Minuit, 1977.



des facteurs culturels — telles les transformations religieuses et l'augmentation de la participation politique et culturelle — peuvent avoir été plus décisifs que les déterminants socio-économiques (1).

Hans-Christian HARTEN  
Université libre de Berlin

Traduit de l'allemand par Martina Pitz

#### Sources du tableau des pages 118-119

— Pour le serment constitutionnel, T. Tackett : *La Révolution, l'Église, la France. Le serment de 1791*. Paris, 1986 ; notamment pp. 339-432.

— Pour l'alphabétisation, la statistique publiée par L. Maggiolo et citée à la note 1, p. 135. La colonne *Supériorité de l'alphabétisation masculine* signifie qu'on a opéré pour chaque département la division :

taux d'alphabétisation masculine

taux d'alphabétisation féminine

et qu'on a ensuite rapporté le résultat à la moyenne nationale.

— Pour les modifications de toponymes : cf. R. de Figières : *Les noms révolutionnaires des communes de France*. Paris, 1901.

— Pour les équipements culturels : cf. E. Harten : *Museen und Museumsprojekte der Französischen Revolution*. Münster, 1989.

— Pour le nombre d'écoles républicaines : cf. J. Guillaume : *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention*, t. VI. Paris, 1907, qui publie une statistique des écoles primaires au 12 brumaire an III, pp. 899-910 ; et nos recherches personnelles publiées dans le livre cité à la note 2, p. 112.

— Pour les auteurs d'ouvrages pédagogiques et culturels : il s'agit des recherches personnelles que nous avons menées dans les livres cités aux notes 2 et 3, p. 112, et dans l'introduction à la bibliographie des ouvrages pédagogiques de la Révolution qui sera prochainement publiée par le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP.

---

(1) F. Furet et W. Sachs, « La croissance de l'alphabétisation en France, XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles (1686-1866) », *Annales ESC*, t. 29, 1974 ; pp. 714-737. Les auteurs démontrent à ce propos que la Révolution a provoqué une accélération du *trend* d'alphabétisation et qu'elle apporte, surtout pour les couches situées en bas de l'échelle sociale « un progrès culturel global ». Cf. aussi F. Furet et J. Ozouf : *Lire et écrire...*, *op. cit.*, p. 116.

**André CHERVEL, Danièle MANESSE**

## **LA DICTÉE**

**Les Français et l'orthographe  
1873-1987**

Entre 1873 et 1877, l'inspecteur général Gaspard Beuvain, fait passer 3 000 dictées identiques dans deux cents écoles de France, à des enfants entre dix et quinze ans. 1986-1987 : deux chercheurs, André Chervel et Danièle Manesse, dictent le même texte à 3 000 élèves d'écoles et de collèges. Voilà réunies les bases d'une comparaison du niveau en orthographe entre les deux époques. Pour la première fois, une analyse apporte au débat souvent passionné sur « la baisse du niveau », une documentation chiffrée considérable.

L'école primaire des débuts de la troisième République consacre à l'orthographe le plus clair de son temps. Réussit-elle mieux que l'école élémentaire et que le collège de 1987 ? Fait-on les mêmes fautes aujourd'hui qu'au XIX<sup>e</sup> siècle ? Les garçons sont-ils, et ont-ils, toujours été inférieurs aux filles en orthographe ? Qu'apprend-on en orthographe au cours de la scolarité ? À ces questions, l'ouvrage apporte des réponses : qu'on sache seulement que l'enseignement d'aujourd'hui n'a pas démerité...

**Institut national de recherche pédagogique  
Calmann-Lévy  
1 vol. de 287 pages. Prix : 98 F.**

## **LA QUESTION DES DISCIPLINES SCOLAIRES DANS LES ÉCOLES CENTRALES**

*Le cas des langues anciennes*

*par Marie-Madeleine COMPÈRE*

Comme le souligne André Chervel dans un article récent (1), les disciplines scolaires apparaissent comme le parent pauvre de l'histoire de l'enseignement. Le renouvellement des études dans ce domaine les installe cependant au premier plan aujourd'hui, l'actualité la plus contemporaine dans ses débats sur les programmes scolaires rejoignant les préoccupations des historiens. Les écoles centrales qui fonctionnent de l'an IV à l'an XII (1795-1802), à raison d'une par département, ont bénéficié à cet égard d'une faveur relativement précoce. À cette prédilection, deux raisons majeures. D'une part, le caractère novateur des écoles centrales s'identifie précisément aux objets de leur enseignement : en hommes des Lumières, leurs instaurateurs ont assigné à l'institution scolaire la charge de transmettre les savoirs contemporains dans leur spécificité et leur diversité. Les recherches sont, d'autre part, facilitées par l'abondance et la centralisation de l'information, les ministres successifs de l'Intérieur et le Conseil d'Instruction publique ayant exigé à plusieurs reprises des professeurs de rendre compte de leur activité. Pour riche et sûre qu'elle soit, la bibliographie est loin de répondre à toutes les questions que nous pouvons nous poser aujourd'hui sur cet enseignement qui garde une valeur symbolique dans notre tradition pédagogique nationale. Elle a les défauts qui affectent les travaux pionniers dans le domaine de l'histoire scolaire : les programmes sont plus volontiers abordés que les pratiques, les matières à fort enjeu politique ou idéologique mieux

---

(1) André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, pp. 59-119.

traitées que celles qui transmettent des savoirs instrumentaux ou scientifiques. Dans le cadre de cet article, notre ambition est modeste : faire d'abord la synthèse des résultats acquis dans l'organisation des cours en confrontant le vœu du législateur sur cette question aux emplois du temps tels qu'ils furent proposés par les administrations départementales et interprétés par les élèves.

Notre apport original consistera à essayer ensuite, de rendre compte dans une deuxième partie, du cours de langues anciennes. Ses professeurs ont reçu en partage la lourde et délicate mission de doter d'une substance neuve l'héritage le plus enraciné dans le passé. Comment s'en sont-ils acquittés ? On cherchera à restituer le plus précisément possible leurs pratiques, elles-mêmes largement dépendantes du public auquel ils s'adressaient, des connaissances qu'il avait acquises antérieurement et des demandes qu'il formulait.

## I. NEUF COURS À FAIRE

### a) La genèse des neuf cours

La loi du 3 brumaire an IV (ou loi Daunou, 25 octobre 1795) qui institue définitivement les écoles centrales (1) a été préparée par des décennies de débats sur le rôle et l'organisation des établissements qui constituent le degré d'enseignement supérieur à l'élémentaire. Bien avant 1789, l'article « Collège » de l'*Encyclopédie* (1753) peut être considéré comme le point de départ d'une abondante production de plans d'éducation qui visent à réformer la vénérable institution. De toute cette littérature, maintenant bien connue (2), se dégage un relatif consensus concernant les changements à apporter aux études : la place du latin doit être considérablement réduite et le temps ainsi libéré consacré à un programme encyclopédique où figurent le français en tant que tel, les sciences exactes (mathématiques, physique, chimie), l'histoire, la géographie et les langues vivantes. Mais une fois ces objets définis, les réformateurs virtuels ne s'interrogent guère sur la qualification des maîtres, les critères de leur choix portant exclusivement sur leur statut religieux : les laïcs sont préférés aux prêtres séculiers, les réguliers écartés. La réflexion

---

(1) Loi du 3 brumaire an IV et Rapport sur l'instruction publique par P.-C.-F. Daunou, publiés par B. Bacsko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris, Garnier, 1982, pp. 498-520.

(2) Les plans d'éducation choisis et rassemblés par D. Julia ont fait l'objet d'une édition sous forme de microfiches : *La Réforme de l'enseignement au siècle des Lumières*, micro-éditions Hachette, n° 19, s.d. (1976).

reste peu approfondie sur la formation des enseignants, non plus que sur le mode concret de transmission de ces nouvelles connaissances.

Les membres des différentes assemblées révolutionnaires ont eu à gérer cet héritage déjà lourd de projets de réforme : ils auraient failli à leur mission législative s'ils n'avaient pas réussi à extraire de cette nébuleuse de plans une loi qui à la fois satisfît aux principes mis à l'honneur depuis la Révolution et fût concrètement applicable. Sans revenir sur la succession des projets avortés (1), nous chercherons seulement ici à reconstituer sommairement la généalogie de la loi finalement adoptée. Le modèle matriciel des écoles centrales est généralement identifié aux instituts qui forment le troisième des cinq degrés d'enseignement (après les écoles primaires et les écoles secondaires) dans le rapport présenté par Condorcet à l'Assemblée législative en avril 1792 (2). Cette paternité ne fait aucun doute sur trois points fondamentaux : la scientificité exigée des savoirs transmis, la qualification des professeurs reconnue par des jurys compétents et la conception novatrice des cours librement offerts aux auditeurs. « La distribution en sera telle qu'un élève pourra suivre à la fois quatre cours ou n'en suivre qu'un seul ; embrasser, dans l'espace de cinq ans environ, la totalité de l'instruction, s'il a une grande facilité ; se borner à une seule partie dans le même espace de temps, s'il a des dispositions moins heureuses. On pourra même pour chaque science s'arrêter à tel ou tel terme, y consacrer plus ou moins de temps, en sorte que ces diverses combinaisons se prêtent à toutes les variations de talents, à toutes les positions personnelles » (3).

Mais, chez Condorcet, la balance est tenue égale entre les deux finalités auxquelles doit tendre l'instruction publique : l'instruction générale et la formation professionnelle. « On y enseignera [dans les instituts] non seulement ce qu'il est utile de savoir comme homme, comme citoyen, à quelque profession qu'on se destine, mais aussi tout ce qui peut l'être pour chaque grande division de ces professions comme l'agriculture, les arts mécaniques, l'art militaire, et même on y a joint les connaissances médicales nécessaires aux simples praticiens, aux sages-femmes, aux artistes vétérinaires » (4).

---

(1) Dominique Julia : *Les Trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris, Belin, 1981, 394 p.

(2) Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'Instruction publique, 20-21 avril 1792, publiés par B. Bacsko, *Une éducation...*, op. cit., pp. 181-261, en particulier, titre IV, Instituts, pp. 222-224.

(3) *Ibid.*, p. 195.

(4) *Ibid.*, p. 189.

Cette ultime justification des cours par leur utilité sociale enchaîne leur multiplicité : dix-sept (en comptant le dessin, laissé en dehors des classes ci-après définies), répartis en quatre classes, sciences mathématiques et physiques, sciences morales et politiques, application des sciences aux arts, littérature et beaux-arts. La première loi instituant les écoles centrales, présentée par Lakanal en ventôse an III (février 1795), continue de respecter la tension voulue par Condorcet entre les deux types de cours : parmi les quatorze cours désormais prévus, quatre (en dehors du dessin) relèvent de la formation professionnelle : économie, hygiène, agriculture et commerce (un seul cours), arts et métiers. Or la loi définitive les écarte délibérément : les neuf cours finalement institués figuraient pour huit d'entre eux dans la loi Lakanal : le cours de méthode des sciences est supprimé en même temps que les quatre cours pratiques qu'on vient de citer ; le cours de langues vivantes devient facultatif. La mise à l'écart de tout enseignement à finalité professionnelle ou seulement pratique mérite qu'on s'y attarde. La même exclusion frappe d'ailleurs l'organisation du futur Institut. Dans le plan de Condorcet, les quatre classes au sein desquelles se regroupaient les cours dans les instituts restaient identiques dans les deux degrés supérieurs, les lycées (quatrième degré) et la Société nationale des sciences et des arts (cinquième et suprême degré). Dans le projet de Constitution présenté par la commission des onze dans la séance de la Convention du 5 messidor an III (23 juin 1795), l'Institut national des sciences et des arts connaît toujours la même division en quatre classes prévue par Condorcet (1). Mais la classe constituée par l'application des sciences aux arts a disparu dans le rapport présenté par Fourcroy au Comité d'Instruction publique le 6 fructidor an III (23 août 1795) (2) et cette dernière organisation est intégralement conservée dans la loi du 3 brumaire an IV qui crée l'Institut en même temps que les écoles centrales. En soustrayant à la recherche et à l'enseignement publics tout ce qui entretenait des rapports avec la production, les rédacteurs de cette loi rompent délibérément avec un courant de la pensée politique révolutionnaire en matière d'instruction, qui avait par exemple poussé les conventionnels à fonder le Conservatoire des arts et métiers ou l'École centrale des travaux publics (future École polytechnique) (3). Cet abandon s'interprète

---

(1) J. Guillaume (éd.) : *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention nationale*. Paris, t. 6, 1907, p. 340.

(2) *Ibid.*, pp. 575-576.

(3) Cf. l'article de B. Belhoste, *supra*.

d'abord comme un effet de l'esprit réactionnaire qu'on prête justement aux hommes de la période thermidorienne. Il correspond en tous les cas à la conception du groupe des idéologues en matière d'éducation : leur réflexion porte moins en effet sur les objectifs que doit viser l'institution scolaire que sur les potentialités à développer chez l'enfant. Daunou, promoteur de la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) à laquelle il a attaché son nom, exprimait clairement dès 1793 ses convictions pédagogiques : « L'éducation intellectuelle a été conçue jusqu'ici beaucoup plus comme la tradition des connaissances que comme la culture des facultés par lesquelles on connaît. C'est à mon avis une grande erreur car il s'agit bien moins de communiquer aux enfants des opinions plus ou moins saines, des notions plus ou moins étendues, que de la guider avec sagesse dans l'exercice de leur raison et de leur donner, si j'ose parler ainsi, de bonnes habitudes intellectuelles » (1). De ce point de vue se déduit la logique du programme scolaire : il faut suivre pour guide l'enfant lui-même et lui proposer des exercices adaptés aux phases de sa maturation psychologique et intellectuelle. L'œuvre des pédagogues du XVIII<sup>e</sup> siècle, en particulier Condillac, offrait à cet égard un matériau que les idéologues s'empressèrent d'utiliser : les premières années d'études doivent être consacrées aux matières où seuls les sens sont requis ; puis on achemine progressivement l'élève de ces connaissances immédiates vers la réflexion la plus abstraite.

Conformément à cette vision des idéologues, les neuf cours finalement institués dans chaque école se répartissent en sections successives. La première section, accessible aux écoliers de 12 à 14 ans, comprend le dessin, l'histoire naturelle et les langues anciennes ; ce sont les matières censées être les plus proches de l'expérience sensible des enfants. La seconde section, ouverte aux adolescents de 14 à 16 ans, les initie aux sciences exactes, mathématiques d'une part, physique et chimie expérimentales de l'autre ; la rigueur des démonstrations et l'observation des phénomènes à partir desquels se déduisent les lois les obligent à raisonner avec précision et méthode. Dans la troisième section enfin, qui accueille les élèves à partir de 16 ans, sont traitées les matières qui supposent l'affermissement du goût et du jugement personnels : grammaire générale, histoire, belles-lettres et législation.

Il reste que la liberté laissée aux élèves dans leurs inscriptions aux cours avait toutes les chances de compromettre cette belle contruction. Même s'il était désavoué dans le choix définitif des matières

---

(1) Daunou : *Essai sur l'instruction publique*, 1793, cité par B. Bacsko, *op. cit.*, p. 322.

enseignées et leur organisation théorique, Condorcet pouvait en quelque sorte trouver sa revanche dans l'usage que feraient les élèves des cours offerts (1). De fait, comme on le verra, ceux-ci ont plutôt, dans leur cursus, obéi à une stratégie professionnelle qu'à l'esprit de la loi. Cette contradiction entre l'objectif visé par le législateur et l'application concrète de la loi se lit en particulier dans les manifestes publiés en faveur des écoles centrales quand leur suppression est à l'ordre du jour ou acquise. Les défenseurs *a posteriori* de l'expérience tiennent deux types de discours. Celui qu'exprime Destutt de Tracy, porte-parole des idéologues, se satisfait de la cohérence des programmes, susceptibles de donner à la seule « classe savante », c'est-à-dire l'élite sociale, la formation scientifique et laïque qui garantira la permanence du régime républicain (2). S.F. Lacroix, disciple de Monge, fait au contraire l'éloge des écoles centrales à partir de leur fonctionnement social : « Les cours, dont je viens d'indiquer l'esprit, coordonnés seulement par l'âge auquel on y était admis [...] se combinaient sans peine de manière à offrir un enseignement partiel propre à un but particulier, ou à continuer une éducation déjà commencée. Le jeune homme qu'on aurait destiné seulement aux arts ou au commerce pouvait associer l'étude du dessin, celle des langues anciennes, avec celle de l'histoire naturelle, et y faire succéder celle des mathématiques et de la physique, laisser même de côté les langues anciennes, si dans sa première instruction, il avait acquis une connaissance suffisante des éléments de sa langue et de l'orthographe. Les éléments de la législation positive auraient été utiles au négociant ; le militaire aurait pu se passer de l'histoire naturelle et se borner presque au dessin, aux mathématiques et à la partie de la physique qui regarde les machines » (3). Ne retrouve-t-on pas là des accents proches de ceux de Condorcet quand il exposait ses objectifs dans le préambule de son plan ?

---

(1) L'adéquation entre le programme des écoles centrales et la vision pédagogique des idéologues empruntée à Condillac fait l'objet principal de l'article de L. Pearce Williams, « Science, éducation and the French Revolution », *Isis*, décembre 1953, vol. 44, pp. 311-330.

(2) Destutt de Tracy : *Observations sur le système actuel d'instruction publique*. Paris, an IX.

(3) S.F. Lacroix : *Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier*. Paris, an XIV-1805, pp. 91-92.



## b) Sections, filières, cursus

Comment s'est réalisé concrètement l'agencement des différents cours dans chaque école ? L'emploi du temps est établi par les jurys départementaux d'instruction ; mais, pour ce faire, ceux-ci ne disposent que de la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) dont le texte reste fort vague à ce sujet. Une seule prescription, la constitution des trois sections. Une seule règle, l'égalité des professeurs en rémunération, ce qui entraîne *a priori* une exigence égale en matière de service. L'absence de tout avantage matériel ou moral exclut en effet toute hiérarchie parmi les membres du personnel enseignant, rigoureusement égaux entre eux aux yeux du législateur. Mais la durée de chaque cours n'est pas précisée — la loi de ventôse an III (février 1795) l'évaluait à une heure. Conformément au principe défendu par Condorcet, aucune contrainte n'oblige l'élève à suivre tous les cours d'une section ni à borner ou prolonger dans le temps l'assiduité à un cours donné, la seule condition imposée à l'inscription étant l'âge minimal fixé par la loi. La liberté laissée aux jurys a donc multiplié les expériences en matière d'organisation du temps ; non seulement les emplois du temps diffèrent d'école à école, mais chaque école a modifié le sien au fil des années. Établir une typologie de ces emplois du temps apparaît donc comme une première tâche de la recherche. Un premier corpus est fourni par les réponses à l'enquête lancée en floréal an VII (mars 1799) par François de Neufchâteau (1). Après deux ou trois années de fonctionnement des écoles centrales, le ministre s'interrogeait justement sur la façon dont professeurs et élèves avaient usé de leur liberté d'organisation. D'où les neuf questions adressées collectivement au personnel enseignant sur la fréquentation des cours, la sixième étant formulée ainsi : « Comment chaque professeur fait-il cadrer ses heures de leçon avec celles des autres professeurs et avec le temps nécessaire aux élèves pour travailler et se reposer ? ». En réponse à cette question, les professeurs se sont généralement contentés d'exposer avec plus ou moins de précision l'emploi du temps en vigueur dans leur école. Mais la coupe synchronique qu'on obtient en collectant ces emplois du temps ne rend pas compte de l'évolution qui les a éventuellement affectés jusqu'à la suppression des écoles ; pour appréhender cette dernière, il faut recourir aux archives laissées par chaque école. L'analyse de l'ensemble du corpus, dans ses deux

---

(1) Sur la circulaire lançant cette enquête, voir ci-après, p. 151, note 2. Les réponses à cette enquête sont conservées pour l'essentiel dans les cartons F<sup>17</sup> 1341<sup>A</sup> à 1344<sup>7</sup> (10 cartons en tout) des Archives nationales.

dimensions synchronique et diachronique, a déjà été tentée par Catherine Mérot (1) dont nous reprenons ici les conclusions, en nous réservant de compléter son travail par telle ou telle investigation dans les réponses à l'enquête de l'an VII.

Les premières questions qu'on se pose concernent l'application des deux seuls points explicités dans la loi, la division des cours en sections et l'identité de service entre les professeurs. Sur ce dernier point, des différences se sont immédiatement creusées entre eux. Parmi les 42 écoles (celles tenues hors des frontières de 1789 étant exclues) dont les réponses à l'enquête de l'an VII sont suffisamment précises pour établir le service des professeurs par décade (2), 11 seulement exigent de chacun le même nombre d'heures de cours : celle du Rhône établit ce service à 8 heures seulement ; trois écoles à 12 heures (Aisne, Aveyron, Manche) ; six à 16 heures (Allier, Calvados, Haute-Loire, Orne, Pyrénées-Orientales, Vosges) ; l'école du Gard, enfin, l'élève à 18 heures. Par extrapolation, on peut donc dire que les trois quarts des écoles ont introduit des inégalités parmi les membres du personnel. Les mêmes réponses à l'enquête de l'an VII permettent de mesurer ces écarts et, simultanément, le nombre d'heures de cours que les professeurs assurent par décade. Comme l'indique le tableau ci-après, le service le plus couramment exigé, qui comprend 16 heures par décade (soit 2 heures par jour, les quintidis et les décadis étant chômés), ne concerne que le tiers des professeurs. Mais presque autant font deux fois moins que cette semi-norme et le double a pu être exigé (11 professeurs sur 362 soit 3 % « font » 32 heures). Sur ce plan des heures de cours, une frontière sépare assez nettement les titulaires des trois cours les plus lourds, langues anciennes, dessin et mathématiques, des spécialistes des six autres matières aux obligations plus légères.

---

(1) Catherine Mérot, « La fréquentation des écoles centrales. Un aspect de l'enseignement secondaire pendant la Révolution française », *Bibliothèque de l'École des Chartes*, 1987, t. 145, pp. 407-426.

L'article reprend les conclusions d'une thèse de l'École des Chartes soutenue en 1985. C. Mérot est la première à avoir travaillé à partir du fichier des élèves. Les travaux antérieurs sur les effectifs des écoles centrales, en particulier R.R. Palmer, « The Central schools of the First French Republic. A statistical survey », *The making of Frenchmen (...), Historical Reflections*, 1980, t. 7, n<sup>os</sup> 2 et 3, pp. 223-247 et la plupart des auteurs de monographie ont seulement compté les élèves cours par cours. La fréquentation des cours dans les écoles centrales est synthétisée visuellement dans l'*Atlas de la Révolution française. L'enseignement (1760-1815)*, sous la direction scientifique de D. Julia, Paris, éd. de l'E.H.E.S.S., 1987, p. 43.

(2) Ces emplois du temps sont rassemblés dans le carton Arch. nat. F<sup>17</sup> 1341<sup>AB</sup> ; ceux qui sont cités ci-après sans référence sont conservés dans ce carton.

## Heures de service des professeurs par décade (%)

	Langues anciennes	Dessin	Histoire naturelle	Mathématiques	Physique	Belles-lettres	Histoire	Grammaire générale	Législation	Moyenne
18 heures et davantage	23,8	16,7	7,9	16,8	5	7,3	7,5	9,6	8,4	11,6
16 heures	42,9	54,8	29	33,3	25	34,1	27,5	29,4	25	33,7
12 heures	26,2	19	34,2	28,5	15	24,4	22,5	29,4	19,4	24,3
8 heures et moins	7,1	9,5	28,9	21,4	55	34,2	42,5	31,6	47,2	30,4
Nombre de professeurs formant l'échantillon	42	42	38	42	40	41	40	41	36	

Le second point prescrit dans la loi du 3 brumaire an IV, à savoir la division des cours en trois sections successives, a sans doute présidé à l'élaboration de la plupart des emplois du temps, en tous cas des premiers dressés. C. Mérot évalue à 58 %, à partir de son corpus diachronique, la part des écoles qui l'ont effectivement respectée. Mais cette obéissance formelle à la loi ne signifie pas que les élèves ont suivi le cursus suggéré de section en section. Même si les emplois du temps se moulent dans cette présentation, ils ne restreignent pas pour autant l'assiduité aux cours d'une seule section. La plupart autorisent la fréquentation simultanée du plus grand nombre de cours possible, en particulier de ceux appartenant aux deux premières sections.

Le système des sections s'est révélé en fait rapidement impraticable du fait de la liberté laissée aux élèves dans le choix des inscriptions. Deux phénomènes massifs caractérisent, en effet, la fréquentation des écoles centrales : l'inégalité de succès remporté par les différents cours offerts, la condamnation concrète des sections dans les associations spontanées des cours suivis.

Trois cours seulement ont attiré un public relativement nombreux, soit dans l'ordre décroissant : le dessin (50 à 100 élèves), les mathématiques (30 à 60) et les langues anciennes (20 à 30) ; pour les autres, la moyenne des effectifs est inférieure à 20 élèves, le succès remporté ici ou là par tel ou tel professeur ne compensant pas la quasi-désertion générale. Ce premier phénomène se renforce du fait

que les élèves n'ont pas, dans leur majorité, multiplié les inscriptions : le nombre de cours suivis par élève va de 1,3 à 2 en moyenne dans l'échantillon des écoles retenu par C. Mérot. Les trois cours le plus suivis forment le socle de la fréquentation : ils sont le plus fréquemment objets d'inscriptions uniques ; ils s'associent volontiers entre eux ; les combinaisons où entrent d'autres cours les englobent. La prédilection des élèves pour ces trois matières est à rapprocher du plus grand nombre d'heures de cours dues par ces professeurs. Plusieurs facteurs concourent en effet à cette surcharge de service : la nature de l'enseignement qui exige de la part des élèves de faire en classe de nombreux exercices ; la tradition scolaire (la classe d'Ancien Régime durait au moins deux heures par demi-journée) ; l'affluence des élèves qui a contraint les professeurs à multiplier les divisions par niveaux.

Les pratiques d'assistance aux différents cours ne sont pas seules à mettre en cause le système des sections. Partout, les professeurs réclament que l'organisation des cours se fonde sur la gradation des connaissances, échelonnée sur plusieurs années, que celle-ci soit ordonnée à l'intérieur d'un même cours ou en agençant en filière plusieurs cours proches par l'objet. Confrontées à ces exigences, les administrations ont introduit des contraintes de plus en plus étroites dans les emplois du temps tardifs. Le système des filières est d'ailleurs adopté par le Conseil d'instruction publique le 16 pluviôse an VIII (5 février 1800) (1) : le nouveau plan d'études en distingue trois comprenant chacune de six à sept années d'études, l'une consacrée aux langues et belles-lettres, la seconde aux sciences physiques et mathématiques, la troisième aux sciences métaphysiques, morales et politiques ; le dessin s'ajoute à ces trois spécialisations. Quelques écoles ont imposé à leurs élèves un cursus qui, d'année en année, leur faisait prendre connaissance de l'ensemble des cours selon un processus proche de celui qui est en vigueur dans nos collèges contemporains (c'est le cas des écoles du Loir-et-Cher, du Lot et du Haut-Rhin).

Il reste que ces orientations, dont l'une ou l'autre se serait peut-être généralisée si les écoles centrales avaient été maintenues, ont eu globalement peu de prise sur les fonctionnements spontanément mis en place. L'étude de la fréquentation des cours dans les écoles

---

(1) Extrait du procès-verbal de la séance du Conseil d'Instruction publique du 16 pluviôse an VIII (...), Arch. nat. F<sup>17</sup> 1341<sup>AB</sup>, publié par A. Duruy, *L'Instruction publique et la Révolution*. Paris, 1882, pp. 391-411 ; le plan d'études sous forme de tableau est reproduit à la fin de l'article de Cl. Désirat et T. Hordé, cf. *infra*, note 2, p. 152.

centrales conduit en effet à conclure à la grande hétérogénéité de leurs fonctions sociales. On en esquissera ici seulement deux modèles extrêmes. Les écoles où la fréquentation s'est presque réduite au seul cours de dessin ou au couple dessin-mathématiques ont fait pratiquement office de centres d'apprentissage pour ouvriers qualifiés. À l'inverse, dans les écoles des grandes villes, où l'ensemble des cours a été suivi, mais avec éclectisme et par des élèves relativement âgés, elles ont assuré une formation de type universitaire.

### c) Contenus des cours : bilan et propositions

Replacés ainsi dans leur contexte historique, les cours peuvent s'aborder dans leur contenu, et celui-ci sous ses deux composantes : les savoirs à transmettre, exposés par prédilection dans les programmes ; les méthodes mises en œuvre pour que cette transmission soit efficace. Chaque monographie d'école (1) — et la plupart des écoles centrales ont trouvé leur historien — comporte un chapitre où chacune des neuf matières enseignées sont analysées successivement. Cette bibliographie reste en général proche des sources locales qu'elle n'hésite pas à publier : on peut donc y lire en abondance des documents tels que les prospectus répandus par les administrations départementales, les affiches placardées au début de l'année scolaire, les discours programmatiques des professeurs ou les comptes rendus d'exercices publics, tous textes couramment conservés dans les fonds d'archives. Les témoignages sur le déroulement concret des cours y sont beaucoup plus rares. Surtout, à moins de faire une collecte systématique des informations qu'elle contient sur un thème donné, cette historiographie donne des écoles centrales une image par définition éclatée, parcellaire : chaque auteur, dans une logique d'histoire locale, a plutôt cherché à montrer les continuités et les ruptures avec le collège antérieur et le lycée qui succède à l'école centrale, sans perspective comparatiste.

En contrepois, les textes émanant de l'autorité centrale restent mal connus. Rappelons que, sous le Directoire, l'Instruction publique est placée sous la tutelle du ministère de l'Intérieur dont elle forme la cinquième division. Le ministère, occupé par François de

---

(1) Une liste de monographies des écoles centrales est donnée par M. Guy dans son article sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles centrales (cf. *infra*, note 1, p. 152). Une bibliographie analogue figure dans la thèse de Catherine Mérot (cf. note 1, p. 147). Un fichier est consultable au Service d'histoire de l'éducation.

Neufchâteau du 28 messidor au 28 fructidor an V (16 juillet au 14 septembre 1797) et du 29 prairial an VI au 4 messidor an VII (17 juin 1798 au 22 juin 1799), s'est doté en brumaire an VII (novembre 1798) d'un organe officiel de consultation, le conseil d'Instruction publique, dominé par les idéologues et chargé en particulier du contrôle des livres scolaires (1). Le ministre comme le Conseil n'ont pas laissé s'épanouir sans réaction ni directives la liberté laissée dans la loi de brumaire an IV aux metteurs en œuvre locaux des écoles centrales, jurys d'instruction et professeurs.

Dix circulaires ministérielles concernant les écoles centrales peuvent être dénombrées au cours des ans V, VI et VII. Deux s'adressent aux administrations départementales (20 fructidor an V (6 septembre 1797), François de Neufchâteau étant ministre ; 29 frimaire an VI (19 décembre 1797), Le Tourneux étant ministre) (2), sollicitant des informations sur la mise en place administrative des écoles : les ministres insistent sur les principes républicains qui doivent présider à tout enseignement public. Dans les circulaires adressées au personnel des écoles centrales, les directives se font de plus en plus précises sur le contenu des cours — à moins que cette gradation corresponde tout simplement à la succession chronologique de personnalités différentes au sein du ministère. François de Neufchâteau lance volontiers des enquêtes et reste général dans ses prescriptions. Dans la circulaire du 20 fructidor an V, il demande aux professeurs de contribuer à la confection de manuels ou « livres élémentaires » en envoyant la copie de leurs cahiers et l'exposé de leur méthode (3). Dans une deuxième circulaire diffusée au cours de son second ministère (17 vendémiaire an VII, 8 octobre 1798) (4), il publie un véritable manifeste pédagogique personnel où il s'étend aussi bien sur l'objectif que doivent viser les professeurs — « Le grand fruit des études, c'est d'apprendre à étudier » — que sur les moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre — il propose par exem-

---

(1) On trouvera des précisions sur la composition de ce Conseil d'Instruction publique dans l'article de Cl. Désirat et T. Hordé sur l'enseignement de la grammaire générale, *art. cit.*, *infra*.

(2) Circulaire de François de Neufchâteau aux administrations départementales, 20 fructidor an V, dans *Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes, discours et autres actes publics émanés du citoyen François (...)*. Paris, an VII, t. 1, pp. LXII-LXVIII et Arch. nat. F<sup>17</sup> 1337 ; quelques réponses à cette circulaire dans Arch. nat. F<sup>17</sup> 1337. Circulaire de Le Tourneux aux administrations départementales, 29 frimaire an VI, Arch. nat. F<sup>17</sup> 1338.

(3) Circulaire du 20 fructidor an V adressée aux professeurs et bibliothécaires des écoles centrales, publiée dans *Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes (...)*. Paris, an VII, t. 1, pp. LXVIII-LXXXIII.

(4) Circulaire du 17 vendémiaire an VII, dans *Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes (...)*. Paris, an VII, t. 2, pp. 207-225 et Arch. nat. F<sup>17</sup> 1338.

ple des voyages dans les ateliers et les manufactures (1). Il diffuse enfin la célèbre enquête de floréal an VII dont les réponses constituent la meilleure source pour notre connaissance des écoles centrales (mai 1799) (2). Entre temps, Le Tourneux avait insisté auprès des professeurs sur la finalité politique et morale de l'enseignement qui doit avant tout former des républicains (circulaire du 24 messidor an VI - 12 juillet 1798) (3); ce thème ici spécialement traité traverse en fait tous les documents ministériels. Les quatre circulaires rédigées par Quinette à la fin de l'an VII (soit au cours de l'été 1799), s'adressent chacune aux titulaires de cours particuliers : législation, langues anciennes, grammaire générale et histoire (4). Il y définit une véritable doctrine officielle, précisant chaque fois quel doit être l'objet du cours et sur quelle bibliographie il doit se fonder.

Mis à part ces circulaires et leur contenu incitateur et normatif, le Conseil d'Instruction publique a rendu compte, dans un rapport, de sa lecture des réponses faites par les professeurs à l'enquête de floréal an VII. Il y expose une vision inévitablement nuancée de ses préoccupations en exprimant ses déceptions et ses regrets aussi bien que ses motifs de satisfaction (rapport du 16 pluviôse an VIII, 5 février 1800). Ce rapport a été interprété comme un constat d'échec de l'expérience des écoles centrales puisque le plan d'études qui le concluait renonçait à bien des principes fondateurs de celles-ci, en particulier le système des sections, remplacé par celui des filières. Il a donc été publié en 1882 par Albert Duruy parmi les autres témoignages hostiles aux initiatives révolutionnaires en matière d'instruction (5).

La politique scolaire du Directoire reste globalement à traiter : il faudrait l'extraire des deux traditions où elle s'est jusqu'ici logée, l'histoire philosophique de l'Idéologie d'une part, l'histoire contre-révolutionnaire de l'autre.

---

(1) Ces conseils ne sont pas absolument restés lettre morte. Voir le *Voyage des élèves du pensionnat de l'école centrale de l'Eure pendant les vacances de l'an VIII*. Evreux, an X, 179 p.

(2) Circulaire du 20 floréal an VII dans *Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes (...)*. Paris, an VII, t. 2, pp. 199-200 et Arch. nat. F<sup>17</sup> 1341<sup>AB</sup>; publiée par Cl. Désirat et T. Hordé à la suite de leur article sur l'enseignement de la grammaire générale (cf. *infra*, note 2, p. 152). Sur cette enquête, voir également *supra*, note 1, p. 145.

(3) Circulaire de Le Tourneux, 24 messidor an VI, Arch. nat. F<sup>17</sup> 1338.

(4) Les exemplaires de ces circulaires conservés dans Arch. nat. F<sup>17</sup> 1339 sont datés de thermidor (législation) ou du 5<sup>e</sup> jour complémentaire an VII (les trois autres). Voir en annexe 2, le texte de la circulaire adressée aux professeurs de langues anciennes.

(5) Cf. note 1, p. 148.

Les études faites ou à faire dont on vient d'esquisser les contours ressortissent à deux types d'histoires : l'histoire locale d'une part, l'histoire politique de l'autre. L'une et l'autre s'intègrent mal dans une perspective d'histoire nationale des disciplines scolaires. Celle-ci, qui correspond au renouvellement de l'histoire de l'enseignement, a donné lieu à de bonnes études récentes, qui portent sur les cours d'histoire (1), de grammaire générale (2), de législation (3) et de belles-lettres (4). D'une certaine façon, les historiens ont rejoint les ministres de l'Intérieur dans le privilège accordé aux enjeux idéologiques et politiques de l'enseignement.

La lecture de ces articles permet de préciser ce que recouvrent ces cours en matière de programme et de mesurer les divergences et les convergences des professeurs entre eux et avec les intentions du ministre. Une grande communauté de culture les soude indéniablement tous : disciples des Lumières, ils sont particulièrement imprégnés de Condillac, mais leurs lectures sont vastes et ils connaissent, chacun dans leur domaine, les dernières productions éditoriales.

Il reste que ces cours, qui forment exclusivement la dernière section des écoles centrales, s'adressent à de jeunes adultes. Ils se transmettent sous la forme traditionnelle de la dictée, contestée depuis plusieurs décennies. La résistance qu'oppose à tout enseignement la réalité mouvante et diverse des élèves ne se traduit pour eux que dans un phénomène : l'absence. Ces cours sont en effet les moins suivis et ils n'ont rencontré quelque succès que quand ils trahissaient la finalité qui leur était assignée : le professeur de grammaire générale en enseignant la grammaire française (5), celui de législation en faisant un cours de droit. On perçoit bien les

---

(1) Marcel Guy, « L'enseignement de l'histoire dans les écoles centrales (an VI - an XII) », *Annales historiques de la Révolution française*, janvier-mars 1981, pp. 89-122.

(2) Claude Désirat, Tristan Hordé, « La fabrique aux élites. Théories et pratiques de la grammaire générale dans les écoles centrales », *Annales historiques de la Révolution française*, janvier-mars 1981, pp. 61-88.

(3) Jean-Louis Halperin, « Une enquête du ministère de l'Intérieur sous le Directoire sur les cours de législation dans les écoles centrales », *Annales d'histoire des facultés de droit*, 1986, n° 3, pp. 57-82.

(4) Claude Désirat, Tristan Hordé, « Les belles-lettres aux écoles centrales (an IV - an VII). Les silences de l'institution », *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1984, n° 66, pp. 29-39.

(5) C'est un peu la thèse développée par Ferdinand Brunot (*Histoire de la langue française des origines à nos jours*) : voir le chapitre VIII du t. IX, première partie, *La Révolution et l'Empire*, 1967, Grammaire générale et grammaire française, pp. 327-342.



connaissances transmises et on peut donc en mesurer la novation effective, mais les modalités et les résultats de leur réception nous échappent.

Les cinq cours qui attendent encore leur historien ne représentent pas le même enjeu politique et idéologique. Ils se répartissent entre les trois grandes catégories dans lesquelles on range les différents savoirs : le dessin est une matière technique ; les langues anciennes appartiennent à la sphère littéraire ; les trois autres cours sont scientifiques, les mathématiques relevant des sciences exactes, la physique et la chimie ainsi que l'histoire naturelle des sciences expérimentales. La première tâche consiste, bien sûr, à confronter à l'actualité scientifique les programmes offerts et les connaissances manifestées par les professeurs, chacun dans son domaine. Cette problématique, qui domine les études déjà faites, s'impose d'autant plus, s'agissant des écoles centrales, qu'elles se fondent justement sur l'adéquation de l'enseignement à la science contemporaine.

Mais deux autres aspects nous semblent devoir être pris en compte. Le premier concerne la nature même des matières enseignées. Dans celles où l'apprentissage des savoir-faire l'emporte sur la simple acquisition des savoirs, les élèves sont soumis à des exercices qui doivent faire l'objet d'un questionnement propre sur leur fréquence et leur contenu : sont-ils nouveaux ou traditionnels ? sont-ils cohérents ou non avec la logique du cours ? Or, tous les cours qui restent à traiter relèvent, en fait, de cette catégorie. Les élèves de sciences expérimentales sont censés pouvoir refaire les expériences après le maître. Le faible succès qu'ont rencontré ces cours est justement attribué par les professeurs à l'impossibilité de recourir à l'expérimentation. Il faudrait, bien sûr, vérifier la validité de ces excuses. La prégnance du savoir-faire est encore plus forte pour le dessin, les mathématiques et les langues anciennes : l'élève devra, de façon autonome et personnelle, dessiner, démontrer, traduire.

Le public, enfin, doit entrer dans l'analyse, dans la mesure où il exerce une pression propre à infléchir le cours lui-même. Dans le cas de cours peu suivis, comment les professeurs pouvaient-ils résister aux exigences des rares parents qui acceptaient de confier leurs enfants à l'école centrale ? La question s'est plus généralement posée des contradictions entre la définition théorique du cours aux termes de la loi ou des circulaires ministérielles et la demande sociale exprimée par les élèves. On en a déjà vu des exemples à propos des cours de grammaire générale et de législation. On peut se demander comment le professeur de dessin pouvait en rester à un

programme de préparation aux beaux-arts quand la majorité de ses élèves était composée de futurs artisans et entrepreneurs soucieux d'acquérir une formation professionnelle. Le nombre des élèves, enfin, constitue en soi un obstacle à tout enseignement s'il est très élevé. On sait que les cours de mathématiques et de dessin pouvaient largement dépasser la centaine d'élèves. Indépendamment des problèmes pédagogiques posés par une telle affluence, elle pose à l'histoire sociale de la Révolution des questions d'un intérêt équivalent à celui que les cours de la troisième section comportent pour son histoire idéologique. Il y a, de ce point de vue, urgence à étudier ces deux cours. La récente thèse de Pierre Lamandé (1), quoique centrée sur l'école centrale de Loire-Inférieure, constitue un heureux tournant dans l'historiographie en s'appesantissant sur le cours de mathématiques. Nous allons tenter, pour notre part, d'appliquer ce questionnaire programmatique au cours de langues anciennes qui occupe la troisième position sur le plan de la fréquentation.

## II. LE COURS DE LANGUES ANCIENNES

Le corpus sur lequel nous travaillons est (2), pour l'essentiel, composé des réponses qu'ont rédigées les professeurs de langues anciennes à deux circulaires. La première, bien connue sous le nom d'enquête de l'an VII (datée du 20 floréal an VII - 8 mai 1799) (3) comporte deux questionnaires détaillés dont un concerne l'école dans son fonctionnement global et l'autre s'adresse à chaque professeur en particulier. Les réponses qu'ont faites les professeurs de langues anciennes aux questions 6 et 7 de ce dernier questionnaire ont été intégralement relevées (6° : Suit-il dans son cours quelque ouvrage imprimé ? Quel est-il ? 7° : Combien de temps dure son cours ? Combien de leçons donne-t-il par décade ?). La seconde circulaire, émise au cours de l'été suivant, a pour objet spécifique le cours de langues anciennes : les professeurs doivent rendre compte

---

(1) Pierre Lamandé, *La mutation de l'enseignement scientifique en France (1750-1810) et le rôle des écoles centrales. L'exemple de Nantes*, Université de Nantes (Collection sciences et techniques en perspective), 1988-1989, vol. 15, 334 p.

(2) Voir *infra*, Annexe 1, p. 177.

(3) Voir note 1, p. 145, et note 2, p. 151. On n'a retenu dans cette étude que les écoles fonctionnant à l'intérieur des frontières de 1789.

de leur méthode et envoyer leurs cahiers ; simultanément, on les oblige à consacrer des leçons inaugurales à la grammaire générale et à l'idéologie (1).

L'homogénéité relative de ce corpus a le grand intérêt de permettre des comparaisons d'école à école. Mais son traitement ne saurait être que qualitatif. Le nombre relatif des récurrences d'un thème n'a en effet valeur qu'indicative pour apprécier la fréquence de la pratique correspondante. Les lacunes, volontaires ou non, de ces documents, qui sont tous des textes construits dans les règles de l'art, ne doivent pas en effet être interprétées comme des constats d'absence. Nous nous sommes donc interdit de mesurer d'une manière quantifiée les phénomènes, nous contentant d'indiquer dans quels départements ils étaient dûment avérés. Nous avons laissé le plus possible les professeurs s'exprimer eux-mêmes pour garder à leur texte leur saveur évocatrice.

#### a) Enseigner la grammaire générale ?

L'objet même du cours de langues anciennes est plus délicat à définir qu'il ne paraît au premier abord. L'intitulé du cours le dédie à des langues non nommément désignées. Faut-il entendre sous ce terme générique de langues anciennes le latin et le grec seulement ? Trois professeurs ont mis également l'hébreu à leur programme (Jacotot, Côte d'Or ; Bonnemant, Loire-Inférieure ; Blachon, Seine-et-Marne). Mais il semble bien qu'il n'ait jamais été effectivement enseigné faute d'auditeurs.

Par ailleurs, la langue française — langue vivante certes — ne fait l'objet d'aucun cours dans les écoles centrales : la loi du 3 brumaire an IV ne démentit pas à cet égard les projets qui l'avaient précédée. La circulaire qui précise à la fin de l'an VII l'objet du cours de langues anciennes (1) tait encore le nom même de la langue nationale, insistant seulement sur la nécessité de commencer le cours par des notions de grammaire générale et d'idéologie. Ce silence s'interprète sans doute comme la volonté politique affichée de laisser le français au ressort exclusif de l'enseignement primaire.

Selon le vœu du législateur comme du ministre chargé de faire exécuter la loi, les professeurs de langues anciennes doivent donc, d'une part, s'abstenir d'enseigner le français et, de l'autre, ils sont obligés d'enseigner la grammaire générale. Cette double contrainte

---

(1) Cf. *infra*, Annexe 2. Voir également la note 4, p. 151.

a représenté pour la plupart d'entre eux une impasse. Non qu'ils n'aient été persuadés des bienfaits de la grammaire générale. Ils en étaient même de fervents propagateurs, ce qui n'étonne pas quand on sait que leur mode de recrutement privilégiait par définition les républicains proches des idéologues. Seule une petite minorité d'entre eux montre, comme on le verra, par le choix des manuels et des exercices qu'elle fait faire aux élèves, qu'elle est restée étrangère à cette science moderne du langage. La grande majorité en a adopté le vocabulaire et les concepts et témoigne de son adhésion par des professions de foi explicites.

L'inculcation des notions de grammaire générale à leurs élèves ne va pourtant pas de soi pour ces professeurs, comme le révèlent les réponses qu'ils font à la circulaire en question. Leur ton général, empreint d'une grande soumission à l'égard de l'autorité ministérielle, laisse parfois percer l'irritation qu'ils ont ressentie à recevoir des conseils pédagogiques. « Je n'ai pas attendu votre recommandation pour développer dans mes leçons les principes de la formation de nos idées et des différents signes que nous employons pour les exprimer » (Lemoine, Allier, circ.).

Peu de professeurs en définitive se déclarent prêts à changer le plan de leur cours. La plupart ont le sentiment qu'ils se conforment déjà sur le fond à la volonté du ministre du fait de leurs convictions scientifiques communes. Leur malaise tient au fait qu'ils interprètent les leçons préliminaires qu'on leur demande de faire comme un cours à rédiger, donc à dicter, ce qu'ils refusent globalement. Pour certains, la déontologie même du métier s'y oppose puisque ce cours revient de droit au professeur de grammaire générale. « Je n'ai jamais pensé que mes leçons dussent être précédées d'un traité d'idéologie et de grammaire générale, la loi du 3 brumaire ayant établi pour cet objet un professeur dans la troisième section de l'école centrale » (Maynard, Haute-Garonne, circ. ; réaction analogue chez Durand, Isère, circ.). Dans trois écoles, un accord avec ce professeur lui a confié cette partie initiale du cours (Loire, Bas-Rhin, Sarthe). L'argument le plus puissant en faveur de l'abstention tient à l'âge des enfants qui les rend incapables d'acquérir les concepts « métaphysiques » de la grammaire générale : « J'ai évité de présenter à mes élèves aucune des idées abstraites que renferment ces deux objets de connaissances. C'était pour me proportionner à la faiblesse d'enfants encore jeunes qui commencent une étude rebutante » (Le Blond, Eure-et-Loir, circ. ; même argument dans le Cher, le Doubs, l'Isère, les Landes, le Pas-de-Calais, le Haut-Rhin).

## **b) Enseigner le français ?**

L'enseignement du français met les professeurs dans une position encore plus délicate. Deux professeurs seulement revendiquent de

façon positive leur enseignement du français (Le Blond, Eure-et-Loir, lettre du 25 fructidor an VI ; Pesseau, Mayenne, circ.). Pour le premier, qui cite d'ailleurs le plan d'instruction publié par le jury de son département, « la langue nationale doit être une partie intégrante de l'enseignement de nos écoles centrales. On peut sur cet objet suppléer hardiment au silence du législateur. Car ne serait-il pas de la dernière absurdité que la génération par qui nous serons remplacés devînt familière avec les écrits des Homère et des Virgile et qu'elle se trouvât étrangère aux beautés de sa propre langue, qui a produit tant de chefs-d'œuvre ? » Le second affirme la même finalité de son cours. « Persuadé que l'étude des langues anciennes n'est dans le système actuel d'instruction qu'un accessoire imparfait, souvent infructueux si l'on n'y joint celle de notre langue dont la connaissance est pour nous d'un usage bien plus important, j'ai essayé de faire aller de pair l'enseignement du grec, du latin et du français à l'aide de grammaires élémentaires. J'ai expliqué aux enfants les analogies et les différences de ces idiomes, les emprunts que l'un a faits à l'autre, les locutions particulières à chacun d'eux ».

Encore peut-on remarquer que dans ces deux textes, qui tranchent sur les autres par leur militantisme en faveur de la langue nationale, le français dont il est question est relativement maîtrisé par les élèves puisqu'ils peuvent le mettre en parallèle grammatical ou littéraire avec les langues anciennes. Ces professions de foi exceptionnelles de deux professeurs doivent donc s'interpréter comme l'explicitation volontairement marquée du comparatisme dans leur enseignement des langues, conforme au vœu du ministre comme à la pratique de la plupart de leurs collègues.

L'enseignement du français dans ses notions élémentaires ne reçoit en revanche aucune appréciation favorable. Il obéit en effet à une double contrainte : d'une part, la conviction, qui ne souffre chez eux aucun doute, qu'on ne peut aborder le latin sans un minimum de connaissances en français ; la pression des parents, d'autre part, qui ne comprennent pas quelle utilité on peut trouver à étudier le latin. « À proprement parler, je ne fais pas un cours », soupire Mailhos, professeur à Pau. « Placé dans un département où l'instruction a été longtemps interrompue, les jeunes gens ne sont guère propres à l'étude et toute mon ambition est de les dégrossir, de leur inspirer quelque goût pour le travail et de leur donner les premiers éléments des langues française et latine. Encore le plus grand nombre ne veut-il étudier que le français, parce que la connaissance du latin ne leur paraît plus nécessaire pour se donner un état » (Basses-Pyrénées, enq.). On sait, depuis la démonstration convaincante de Ferdinand Brunot, que le cours de grammaire

générale s'est réduit la plupart du temps à un cours de grammaire française. Les professeurs de langues anciennes ont été en butte à des contradictions analogues, moins vives cependant que leurs collègues dans la mesure où l'intitulé de leur cours ne prêtait pas à confusion.

L'ignorance de la langue française est dénoncée par d'autres professeurs. Dans un environnement linguistique non francophone, les élèves ne la parlent même pas : le fait est constaté à Marseille (Camoin, Bouches-du-Rhône, enq.), Nîmes (Guérin, Gard, lettre du 15 frimaire an VII) et Albi (Pinel, Tarn, circ.), en terre occitane, mais aussi à Luçon (Poudra, Vendée, circ.) où l'élève « apporte son langage poitevin » ; à Colmar, « les uns ignorent totalement le français, les autres l'allemand ; la majorité ne connaît qu'un patois composé des deux » (Hornung, Haut-Rhin, circ.).

Même quand le français est leur langue maternelle, les élèves les plus faibles ne le possèdent pas suffisamment pour aborder directement le latin. D'où la nécessité d'un enseignement préparatoire pour leur procurer cette maîtrise. Les professeurs ne s'y sont pas volontiers conformés. Bien des lettres trahissent leur humiliation et leur découragement. « Avant tout, il est à propos, je crois, de vous prévenir qu'il n'en est pas des enfants de la Vendée comme de ceux des autres départements. À chaque élève pour ainsi dire, il faut présenter une méthode particulière » (Poudra, Vendée, circ.). Difficultés analogues en Haute-Loire où le pays est « si arriéré en connaissances » (Robert, enq.). Dans le Cantal, « les enfants, dont les facultés sont peu développées, surtout dans nos montagnes, trouvent des difficultés dans les choses les plus évidentes » (Roche, enq.).

### c) Hétérogénéité des niveaux

La faiblesse de ces élèves renvoie aux conditions politiques de la mise en place des écoles centrales : la grande majorité des écoles s'est sentie plus ou moins obligée d'accepter tous les élèves qui se présentaient, ne serait-ce que pour « accoutumer les parents à envoyer leurs enfants à l'école centrale » (Haguette, Ardennes, enq.). Le public du cours de langues anciennes n'est pas aussi nombreux que celui des cours de mathématiques et de dessin. Comme nous le rappelions après C. Mérot, le mode de ses effectifs se situe entre 20 et 30 élèves (35,8 % des réponses à l'enquête de l'an VII donnent ce chiffre ; il est supérieur pour 28,4 % et inférieur pour 35,8 %). Mais nous ne sommes pas en présence d'une classe

dans notre acception commune du terme : ce public se caractérise en effet par son hétérogénéité, d'âges et surtout de niveaux. Pour pallier les difficultés nées de cette hétérogénéité, les élèves ont été partout divisés en plusieurs groupes, généralement rassemblés en deux divisions principales, une pour les commençants, l'autre pour les plus avancés. Mais une minorité seulement de professeurs est restée fidèle à la loi en maintenant l'unité du cours, où tous les inscrits pouvaient être admis. Bonnemant, qui enseigne à Nantes, offre même l'unique témoignage d'un professeur seul au milieu de sa classe à mener tout son monde : « Mes élèves sont classés en trois bandes (...). Je les fais tous travailler à la fois bien entendu cependant qu'ils sont corrigés chacun à part. L'habitude du métier me donne à cet égard des ressources qu'on n'acquiert que par elle » (Bonnemant, Loire-Inférieure, lettre du 25 vendémiaire an VII). Dans les autres cours uniques, les professeurs ont recouru à l'enseignement mutuel, comme Mistarlet dans le Vaucluse : « Je nomme un de ceux qui montrent le plus d'aptitude et de sagacité pour rectifier les fautes que les moins habiles ont commises, soit dans leurs écritures, soit dans les paradigmes. Il est inconcevable de voir l'émulation que donne à tous cette petite gloriole de sous-maître » (Mistarlet, Vaucluse, enq.). Quatre autres professeurs exposent des procédés analogues d'enseignement mutuel (Ardennes, Gard, Seine-et-Marne, Seine-et-Oise).

La grande majorité des professeurs confrontés à l'hétérogénéité des niveaux a tout bonnement divisé ses élèves en deux classes tenues séparément (successivement au cours de la même matinée ou un jour sur deux). Cette division désavoue le principe des sections et montre l'acheminement précoce vers la filière littéraire. Dans un petit nombre de cas (Bouches-du-Rhône, Cantal, Eure-et-Loir), un autre professeur, qui manque d'élèves, fait une des deux classes, indice plus net encore de la même évolution, complètement réalisée dans la Meuse où tous les professeurs enseignant des matières littéraires se sont réparti les élèves par niveaux.

#### **d) Notions élémentaires de grammaire**

La première question à résoudre pour ces professeurs est celle de la succession et de la hiérarchie des connaissances à faire acquérir aux élèves. Même si le plan du cours n'est pas toujours exposé, on peut admettre qu'il comporte partout deux parties principales : la grammaire d'une part et de l'autre l'explication et la traduction des textes anciens, chacune de ces parties étant placée sous le signe du

comparatisme. La grammaire pose plus de difficultés. À son égard, les professeurs sont partagés entre deux conceptions contradictoires. L'utopie pédagogique née des Lumières prétend mettre l'enfant directement en contact avec les textes, à l'aide de quelques notions de grammaire générale. La circulaire du ministre se situe dans cette mouvance : on a vu quelles réticences nuancées elle suscitait chez les professeurs. À l'opposé, leur expérience d'anciens élèves et, souvent, d'anciens professeurs leur a procuré une connaissance intime des étapes parfaitement balisées de la grammaire latine telle qu'elle était enseignée sous l'Ancien Régime. Ils rejettent la longueur, la minutie et l'incohérence de ces leçons difficilement apprises et sont fascinés par l'immédiateté des acquisitions que font miroiter les nouvelles méthodes. « J'ai cru également sage de m'éloigner de tout excès, soit (...) en faisant dès le premier jour traduire interlinéairement sans la plus légère préparation, soit en écartant trop longtemps le moment où les élèves commencent à jouer en traduisant un auteur » (Mailhos, Basses-Pyrénées, circ.). La tension entre les deux didactiques est ici bien rendue. Chaque professeur l'éprouve peu ou prou. D'où une certaine contradiction dans les discours entre le nouveau et l'ancien dont on peut se réclamer simultanément et dont un exemple particulièrement net est fourni par Roche, qui exerce à Saint-Flour (Cantal, enq.) : « Je ne suis pas l'ancienne méthode d'enseigner le latin. Dès le troisième jour, mes élèves font des phrases et, j'ose le dire, en neuf décades, ils en apprennent plus qu'on en savait jadis après six mois. Cependant, les règles de la langue latine étant invariables, la manière de l'enseigner sera toujours essentiellement la même ».

C'est donc moins à une appréciation globale de la didactique de tel ou tel professeur qu'il faut tendre qu'à l'analyse comparée des procédés utilisés à chaque étape du cursus. La première consiste, comme on l'a vu, en une maîtrise élémentaire du français. Pour définir celle-ci, le texte suivant, qui émane de Brès, professeur à Limoges, nous servira de base : « Je m'attendais bien à y trouver de faibles élèves, mais j'ai trouvé encore pire que je ne le craignais. Sur 12 élèves qui se présentèrent d'abord et qu'il fallut bien accepter faute d'autres, un seul avait quelque teinture des déclinaisons latines, les autres savaient à peine lire le français et n'avaient aucune idée de l'orthographe, des nombres, des genres, des personnes, des temps, des modes (...). Je donnai matin et soir une demi-heure à la simple lecture, que chaque élève faisait à son tour. Je donnai le même espace de temps à quelques instructions d'idéologie et de grammaire française, mais à la dérobée et jamais par écrit, de peur d'être accusé de faire autre chose que mon métier. Le reste du temps



fut consacré au latin et à quelques faits historiques propres à faciliter l'intelligence des anciens auteurs. J'eus recours à ces faits historiques, pour la plupart fort récréatifs, afin d'inspirer le goût de l'étude à des enfants de 12 à 15 ans à qui l'on n'avait jamais rien appris et qui de mon cours rentrent chez des parents qui généralement leur parlent patois » (Brès, Haute-Vienne, circ.).

On a déjà évoqué la frustration des professeurs de langues anciennes qui s'exprime ici avec une amertume particulière. Si on extrait de son texte ce qui concerne exclusivement le français, le bagage jugé nécessaire consiste dans la lecture correcte, nécessaire à la prise de notes sous la dictée. Le terme d'orthographe apparaît dans six textes autres que celui qu'on vient de citer (Lemoine, Allier, lettre du 24 brumaire an VII ; Bonnemant, Loire-Inférieure, lettre du 25 vendémiaire an VIII ; Gaudin, Manche, enq. ; Trailin, Meuse, circ. ; Boudot, Haute-Saône, lettre du 14 vendémiaire an VII ; Guil-lot, Deux-Sèvres, circ.), généralement avec la seule indication qu'on veille à la faire respecter dans tout texte rédigé en français. Seul Bonnemant à Nantes l'enseigne à proprement parler et explique même comment il le fait : « On termine, pour l'usage des plus faibles, sans qu'on se soit encore aperçu que cela nuisît aux plus forts, par quelques phrases d'orthographe, qu'on épelle, même par lettres et par accents, afin que personne ne s'y méprenne ». C'est donc par l'épellation qu'on apprend l'orthographe, la dictée, on le sait, s'assimile beaucoup plus tard à cet apprentissage (1).

La lecture à haute voix, préconisée par Brès comme premier exercice de français, n'est attestée dans aucune autre école. Mais Bonnemant, professeur à Nantes, fait réciter tous les jours « quelques strophes de Racine » et revient « sur celles qu'on a déjà apprises » (lettre citée) ; deux fois par semaine, les élèves de Poudra à Luçon récitent une fable de La Fontaine, désignée par le maître (Vendée, circ.) ; ceux de Rivière au Mans apprennent par cœur les mêmes fables (Sarthe, circ.). Ces exercices de récitation sont suivis dans les deux derniers cas d'interrogations sur les parties du discours : « Il faut dire et répéter ce qu'on entend par nom, par verbe, par substantif, par adjectif, etc. » (Rivière, Sarthe, circ.). Un exercice analogue est pratiqué par Barbier à Châteauroux, qui explique le « sens des termes » à ses élèves, lesquels « issus de parents peu instruits (...) ne savent pas ce que signifie une infinité de termes » (lettre du 7 prairial an VII).

---

(1) André Chervel, Danièle Manesse : *La Dictée. Les Français et l'orthographe*. Paris, INRP - Calmann-Lévy, 1989, en particulier pp. 109-154.

On débouche ainsi sur les notions élémentaires de grammaire que le ministre entend faire acquérir dans le contexte scientifique de la grammaire générale et de l'idéologie. Bien des professeurs regrettent l'absence d'un manuel de grammaire générale à la portée des enfants. Camoin, professeur à Aix, a cependant pu se procurer les tout récents (parus en 1799) *Principes de grammaire générale mis à la portée des enfants*, de Sylvestre de Sacy ; Baillot envisage leur acquisition (Indre-et-Loire, circ.). Formage, professeur à Rouen, utilise tout bonnement la *Grammaire générale et raisonnée* de Lancelot et Arnould. Scientifiquement moins sûre mais conçue dans le même esprit *La vraie manière d'étudier une langue quelconque, morte ou vivante, par le moyen de la langue française servant de base à toutes les autres* (publiée anonymement à Paris en 1779, mais dont l'auteur est Nicolas Adam), a été acquise par quatre professeurs (Riffault, Maine-et-Loire ; Agnant, Haute-Vienne ; Guillot, Deux-Sèvres ; Beaupré, Vienne).

Plus nombreux sont les professeurs qui se sont contentés d'une grammaire élémentaire du français, ce choix étant plus ambigu : ils pouvaient aussi bien s'en servir comme d'un instrument à usage exclusif du français que comme une propédeutique aux langues anciennes. Les *Éléments de la grammaire française* de Lhomond (1<sup>re</sup> éd., 1780), sélectionné par le jury d'Instruction publique, sont entre les mains des élèves dans sept écoles (Allier, Dordogne, Haute-Garonne, Loir-et-Cher, Moselle, Meuse, Pas-de-Calais) ; la *Grammaire élémentaire et mécanique à l'usage des enfants de dix à quatorze ans et des écoles primaires*, de Pankoucke (1<sup>re</sup> éd., 1795), qui a fait l'objet de la même sélection, a été choisi par Poudra, ancien professeur de Paris, pour l'école de Luçon ; l'*Abrégé de la grammaire française* de Wailly (1<sup>re</sup> éd., 1759) est utilisé dans l'Aube et le Gers.

Au total, c'est dans près d'une vingtaine d'écoles que les élèves manient un manuel de grammaire non spécifiquement consacré aux langues anciennes. Les professeurs insistent sur les comparaisons qu'ils peuvent ainsi faire avec les grammaires grecque ou latine. C'est aussi l'explication que le ministre attend d'eux. On observe cependant que ces manuels sont utilisés dans les écoles où sont accueillis des enfants sans condition de niveau scolaire. N'est-ce pas plutôt sous la contrainte de l'ignorance de leur public que sous l'influence des idéologues que ces professeurs y ont eu recours ?

### e) La grammaire latine

La grammaire officiellement prônée par le ministre est moins révolutionnaire que ne le laisse entendre le ton de la circulaire. Son

renouvellement est à l'ordre du jour depuis plusieurs décennies. Il s'inscrit dans l'héritage des grammairiens de Port-Royal et consiste à modifier l'objet de l'enseignement des langues anciennes; en particulier du latin: il s'agit désormais de comprendre, donc de traduire les auteurs anciens et non plus de tenter de composer à leur manière. Pour tendre à ce nouveau but, les grammaires ont considérablement allégé leur partie syntaxique et, parallèlement, les professeurs se réclamant de la novation ont manifesté une grande méfiance à l'égard de tout ce qui ressemblait à une règle de grammaire, la règle devant être déduite du texte pour mieux le comprendre et non apprise a priori pour écrire en latin.

L'usage même d'une grammaire devient à la limite facultatif si la confrontation au texte est chronologiquement première. Aussi certains professeurs disent n'en utiliser aucune: « Je n'ai mis entre les mains de mes élèves aucun ouvrage de grammaire parce que je n'en connais point où l'on ait traité d'une manière assez simple et fait marcher de front l'idéologie, la grammaire générale et la langue latine » (Loubatières, Aveyron, circ.). Quinze professeurs font un refus analogue (Hautes-Alpes, Ardennes, Aveyron, Côte d'Or, Côtes-du-Nord, Doubs, Gard, Indre, Loire-Inférieure, Marne, Orne, Basses-Pyrénées, Vienne, Yonne). La majorité a cependant adopté un manuel de grammaire latine (1) et ont choisi les ouvrages suivants:

### Grammaires latines en usage dans les écoles centrales

Bistac, *Les rudiments de la langue latine avec des règles pour apprendre facilement et en peu de temps à bien décliner et conjuguer*, 1<sup>re</sup> éd., 1757.

Bouches-du-Rhône, Loire, Lozère.

Boinvilliers, *Grammaire élémentaire latine réduite à ses vrais principes à l'usage, de toutes les écoles de littérature (...)*, 1<sup>re</sup> éd., an VI (1798).

Bouches-du-Rhône (au futur), Dordogne (au futur), Meuse, Nièvre, Oise, Haut-Rhin, Haute-Saône, Deux-Sèvres.

Bourgeois, *Fables de Phèdre avec des notes, des éclaircissements et un petit dictionnaire à la fin à l'usage des commençants*, 1<sup>re</sup> éd., 1757 (comporte une grammaire en annexe).

Hérault, Nièvre, Vendée.

(1) On a tiré grand profit de: Alain Choppin (dir.), *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, vol. 3, *Les Manuels de latin*. Paris, INRP - Publications de la Sorbonne, 1988, 528 p.

Chompré, *Introduction à la langue latine par la voie de la traduction*, 1<sup>re</sup> éd., 1751 (intégré en 1778 au cours d'étude à l'usage de l'école militaire de Le Batteux).

Calvados, Vienne.

Clarke, *Introduction à la syntaxe latine (...)*, traduite par De Wailly, 1<sup>re</sup> éd. (pour la traduction), 1773.

Eure-et-Loir.

Gontier, *Méthode latine* (ouvrage non identifié)<sup>1</sup>

Haute-Vienne.

Guérout, *Nouvelle méthode pour étudier la langue latine suivant les principes de Dumarsais*, 1<sup>re</sup> éd., an VII (1798).

Hérault (au futur), Lozère, Seine (Panthéon et Quatre-Nations<sup>2</sup>), Seine-et-Marne, Yonne.

Lavau, *Tableaux classiques et littéraires (...)*, 1<sup>re</sup> éd., an VI (1797).

Seine-et-Oise<sup>2</sup>.

Lhomond, *Éléments de la grammaire latine*, 1<sup>re</sup> éd., 1780.

Aisne, Cantal, Charente-Inférieure, Corrèze, Dordogne, Finistère, Haute-Garonne, Gers, Indre-et-Loire, Loir-et-Cher, Haute-Loire, Loiret, Lot, Maine-et-Loire, Haute-Marne, Mayenne, Morbihan, Moselle, Nord, Oise, Seine (Panthéon), Seine-Inférieure, Seine-et-Oise, Somme, Vendée.

*Syntaxis linguae latinae in usum scholarum Belgicae*, s.d.

Nord.

Tricot, *Les rudiments de la langue latine à l'usage des collèges de l'université de Paris*, 1<sup>re</sup> éd., 1756.

Ain, Allier, Corrèze, Creuse, Gironde, Jura, Landes, Haute-Saône, Sarthe.

#### Notes.

1. Peut-être la *Méthode pour entendre grammaticalement la langue latine (...)*, de Gaultier, dont la première édition signalée dans la bibliographie d'Alain Choppin (voir note n° 1, p. 163) et conservée à la Bibliothèque nationale date de 1804.

2. Le professeur est l'auteur de la grammaire qu'il utilise.

Ce tableau doit être interprété avec beaucoup de circonspection. Nous n'avons voulu y mentionner que les manuels effectivement mis entre les mains des élèves, mais les textes ne le précisent pas forcément. Retenir tous les ouvrages cités eût été une solution beau-

coup plus coûteuse sans être davantage satisfaisante : certains professeurs peuvent citer une série de grammairiens célèbres qui ne correspondent pour eux qu'à des autorités assez lointaines mais dont ils savent la faveur auprès des sphères du pouvoir. Entre l'accumulation des références et l'inévitable arbitraire, nous avons préféré ce dernier. La *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, de Dumarsais, *best seller* auprès de nos professeurs, nous a paru, par exemple, être restée sur les rayons de leur bibliothèque personnelle. Deuxième précaution à prendre dans la lecture de ce tableau : il faut rappeler que le choix du manuel ne revient pas exclusivement au maître. Il était délicat de faire acheter aux enfants un nouveau livre quand ils en possédaient déjà un. Les *Rudiments* de Bistac, par exemple, utilisés dans trois écoles, le sont dans deux d'entre elles au grand regret du professeur. « Ce n'est pas que je ne connaisse toute l'imperfection de cette grammaire (...), mais c'est elle que les enfants apportent en se présentant à l'école centrale » (Camoin, Bouches-du-Rhône, circ.) ; réaction analogue chez Lagier dans la Loire. Les grammaires les plus récentes de Boinvilliers et de Guérout, parues respectivement en l'an VI et l'an VII, sont, du fait même de leur actualité, difficiles à acquérir.

La liste ainsi établie montre que les professeurs sont globalement au courant de l'actualité éditoriale des manuels scolaires. Il faut bien distinguer dans ces grammaires entre les deux parties qui les constituent à peu près toutes : les déclinaisons et conjugaisons d'une part (qu'on n'appelle pas encore morphologie, mais plutôt rudiment) et la syntaxe de l'autre. La possession du rudiment apparaît comme un préalable. « Pour ce qui concerne la langue latine, je m'attache d'abord à les rendre imperturbables sur les déclinaisons et les conjugaisons » (Trailin, Meuse, circ.). Peut-on se passer d'un manuel pour les acquérir ? Ricaud, qui exerce à Tarbes, le prétend : « En conversant familièrement avec nos élèves sur les principes généraux des langues, nous les avons conduits par l'analyse à l'intelligence des notions les plus nécessaires pour la connaissance d'une langue particulière. Conduits par l'analogie, nous avons ainsi appris sans livre la déclinaison des noms et la conjugaison des verbes réguliers » (Hautes-Pyrénées, circ.). D'autres ennemis des grammaires ont eu recours aux tableaux pour cet apprentissage : « Comme il importe infiniment de rompre les élèves aux déclinaisons et conjugaisons latines, je les leur ai données en quinze leçons que je les oblige à me représenter sur une planche de la même manière que l'on y fait tracer des figures de mathématiques » (Brès, Haute-Vienne, circ. ; les tableaux sont attestés également en Côte d'Or, dans le Gard et dans le Vaucluse). Il reste que le manuel demeure un outil commode pour apprendre ce rudiment.

Seule la partie syntaxique des grammaires est en effet sujette aux critiques du fait de son intégration plus ou moins marquée à un système linguistique cohérent. Or dans la liste des manuels de grammaire utilisés, seule la *Méthode* de Tricot peut encourir les reproches d'utilisateurs férus de grammaire générale : elle est en effet conçue pour le thème, partant des tournures françaises pour expliquer comment on peut les rendre en latin. Trois autres syntaxes sont plus délicates à définir dans leur inspiration. Bistac présente sous forme catéchétique une série de définitions et de règles élémentaires. La syntaxe à l'usage des collègues belges se réclame de Beauzée mais elle est entièrement rédigée en latin et assez épaisse (160 pages) : son usage ne peut qu'être limité aux élèves avancés. Dans la grammaire de Lhomond, la plus répandue, la partie syntaxique est elle-même divisée en deux : la syntaxe proprement dite « qui doit contenir les règles de la langue latine, abstraction faite de toute autre langue (...) telles dont celles que Cicéron eût données à son fils » ; la méthode ensuite, qui s'adresse aux petits Français en mettant en évidence les différences entre leur langue et la latine. Lhomond n'est pas un adepte de la grammaire générale, mais il la connaît et justifie sa position dans sa préface par la nécessaire adaptation des principes scientifiques dans les ouvrages destinés aux enfants : « Je connais les nouveaux plans de grammaire que l'on propose depuis quelques années, les reproches que l'on fait à la méthode vulgaire et les déclamations peu mesurées qu'on se permet contre ceux qui la suivent. À tout cela, je n'ai qu'un mot à répondre : *La métaphysique ne convient point aux enfants* ». Les autres grammaires utilisées sont irréprochables du point de vue de fervents partisans de grammaire générale.

L'usage fait en classe de ces syntaxes peut échapper dans une certaine mesure à la lettre des énoncés. La mémorisation par cœur des règles, telles qu'elles se trouvent dans le manuel, est attestée dans trois écoles (Moselle, Sarthe, Seine-Inférieure) ; au Mans, Rivière précise bien que ces règles apprises ont préalablement été expliquées : « J'ai trouvé entre leurs mains la grammaire de Tricot qui n'est pas trop bien digérée. J'y cherche ce qui me paraît le moins embrouillé, je tâche de le leur faire entendre et ils l'apprennent par cœur » (Rivière, Sarthe, circ.).

La finalité assignée à l'enseignement des langues anciennes dans les écoles centrales a réduit de toutes façons l'importance des règles dans leur apprentissage. « Les jeunes gens n'étudient plus le latin ou le grec que pour entendre les auteurs qui ont écrit dans ces deux langues. L'instruction doit donc se borner à un cours de traduction » (Lamontagne, Gironde, circ.). Pour s'initier à cette traduc-

tion, point n'est besoin de s'encombrer la mémoire de règles. « Quand les élèves possèdent bien les déclinaisons et les conjugaisons, il les fait passer de suite à la version et leur développe alors les principes de la langue par des applications au morceau qu'on traduit. Par ce moyen, ils apprennent facilement ce qu'ils n'auraient appris qu'avec beaucoup de peine et de dégoût dans les grammaires que nous avons » (Loubatières, Aveyron, enq.); aussi les professeurs insistent-ils dans leurs textes sur le fait qu'ils tirent eux-mêmes les règles du texte étudié : « Plutôt que d'enseigner aux élèves des règles dont ils ne prévoient pas l'utilité, on les habitue à les faire eux-mêmes d'après la lecture et la méditation de bons modèles » (Lamoureux, Meurthe, enq.). Le manuel peut à la limite ne servir qu'à apprendre les déclinaisons et conjugaisons, comme l'affirment d'ailleurs quelques-uns (Sterque, Jura, enq.; Levavasseur, Aisne, enq.).

Plutôt que dans le choix d'une grammaire, c'est dans la nature des exercices qu'ils donnent à faire aux élèves que se révèle l'éventuel conservatisme des professeurs, ceux qui conduisent peu ou prou à la composition en latin étant à cet égard suspects. Il n'est jamais question dans nos textes d'amplifications, mais on trouve quelques allusions à la versification : à Luçon, « on tourne quelques vers latins » dans la division supérieure (Poudra, Vendée, circ.) et le professeur de Saint-Sever conçoit ses cahiers comme des « recueils de thèmes, de versions et de matières de vers » (Moreau, Landes, circ.); dans trois écoles, le professeur utilise un manuel de prosodie latine (Allier, Loiret, Nord).

Le thème latin est plus souvent abordé. Ses détracteurs sont clairs et violents : « J'ai supprimé entièrement ce qu'on appelle thèmes, invention singulière qui remonte à peine au commencement du XVI<sup>e</sup> siècle. Personne jusqu'à cette époque ne s'était avisé de faire composer en latin ceux qui commençaient à l'apprendre » (Pottier, Calvados, circ.). Cinq autres professeurs sont aussi nets dans leur fustigation du thème (Chédin, Cher; Le Blond, Eure-et-Loir; Guérin, Gard; Mailhos, Basses-Pyrénées; Mistarlet, Vaucluse).

Quelques-uns font du thème l'usage restreint que préconisent des auteurs de grammaire moderne comme Chompré ou Boinvilliers, le réservant à l'application de règles de grammaire. « Il m'a paru utile de donner de temps en temps des thèmes pour l'application des règles grammaticales et pour faire mettre en usage les expressions des auteurs latins expliqués ou traduits » (Boudot, Haute-Saône, lettre du 14 vendémiaire an VII); de la même façon, Brès à Limoges donne « des versions et des thèmes qui se correspondent pour la forme » (Brès, Haute-Vienne, circ.).

Il semble bien cependant que se cachent parmi les professeurs quelques partisans de cet exercice en dépit de sa condamnation. On remarque d'ailleurs qu'ils évitent d'employer le mot thème, préférant des expressions plus aseptisées et plus ambiguës : « sujets latins » dictés (Trailin, Meuse, circ.) ; « devoirs d'imitation » (Frébault, Nièvre, enq.) ; « divers modèles français à traduire » (Pinel, Tarn, enq.) ou, du même professeur, « morceaux à mettre en latin » (circ.) ; « versions françaises », choisies par Poudra parmi les fables de Lessing traduites en français (Vendée, enq.). Les survivances du thème paraissent finalement rares. L'étape grammaticale a réellement été considérablement écourtée dans les écoles centrales et les élèves beaucoup plus rapidement confrontés aux textes eux-mêmes.

#### f) La question du grec

L'enseignement du grec succède chronologiquement à celui du latin. Si les élèves sont divisés en classes séparées, le grec n'est jamais étudié dans la classe inférieure ; dans quatre écoles, il fait même l'objet d'une classe à part que ne fréquentent que les amateurs (Haute-Garonne, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire, Bas-Rhin). Cette succession, qui avait lieu dans les anciens collèges, est admise comme une contrainte du fait de la nature même des manuels disponibles. « Quand on sait passablement la langue latine, on peut passer à la langue grecque, car dans l'état actuel des choses, celle-ci suppose la première puisque, dans cette partie, tous nos livres élémentaires et nos lexiques sont de grec en latin et non de grec en français, quoique nous rendions ordinairement le texte grec dans notre propre langue » (Pottier, Calvados, lettre du 6 messidor, an VII).

Le grec n'est pas enseigné partout : les professeurs de 45 écoles en annoncent un programme dans notre corpus ; 31 autres le passent sous silence. Il s'agit donc d'une nette majorité, encore qu'une analyse plus fine des textes tempère cette appréciation favorable. Les réponses à l'enquête de l'an VII conduisent à plus d'optimisme que celles à la circulaire ; le programme exposé dans sa pureté dans les premières rencontre dans les secondes un certain nombre de difficultés dans son application. Notons d'abord qu'on a rangé parmi les enseignants hellénistes trois professeurs qui s'expriment au futur, n'ayant pas, au moment où ils écrivent, d'élèves en grec (Le Blond, Eure-et-Loir, lettre du 25 fructidor an VI ; Aubyoux, Pas-de-Calais, enq. ; Brès, Haute-Vienne, circ.).

Les restrictions ainsi apportées à l'enseignement du grec résultent aussi de la réticence des parents. « Les parents, en présentant leurs



enfants, ne manquent jamais de demander qu'on les exempté d'apprendre la langue grecque. J'ai été jusqu'ici inexorable sur cet article. Cependant, il est pénible de faire constamment violence à la volonté des parents et au dégoût des élèves », se plaint Camoin, professeur à Aix (enq.) ; d'autres que lui n'ont sans doute pas pu opposer la même fermeté aux parents. Sans qu'on puisse en donner d'évaluation chiffrée, on peut conclure au faible nombre des apprentis hellénistes.

La moindre importance de l'enseignement du grec se reflète inévitablement dans les textes qui fournissent moins de détails sur la didactique de cette langue que sur celle du latin. Les deux sont d'ailleurs assimilés dans la plupart, la spécificité du grec étant ainsi niée. La progression dans les apprentissages semble donc la même qui va des conjugaisons et déclinaisons « apprises mécaniquement » (Rivière, Sarthe, circ.) à la syntaxe.

Celle-ci est redevable des mêmes critiques que la latine mais elles s'expriment de façon atténuée. La grammaire la plus utilisée est celle de Furgault, attestée dans 18 écoles (*Nouvel abrégé de grammaire grecque*, 1<sup>re</sup> éd., 1754) qui dominait sans doute le marché à la fin de l'Ancien Régime (1). Jean-Baptiste Gail, professeur au Collège de France, a été sollicité de le remplacer : sa *Nouvelle grammaire grecque à l'usage des écoles centrales*, publiée en l'an VII, a déjà été acquise par huit professeurs (Bouches-du-Rhône, Corrèze, Doubs, Mayenne, Nièvre, Saône-et-Loire, Paris école du Panthéon, Somme) ; deux autres (Claverie, Dordogne ; Brès, Haute-Vienne) envisagent cette acquisition. On observe donc la même curiosité éditoriale de la part des professeurs pour le grec que pour le latin. Dans la préface à sa grammaire, Gail se reproche à demi-mots une certaine précipitation. « Avec le secours des hommes célèbres que je viens de nommer [il a cité Valkenar, Lennep, Scheid] et avec plusieurs années d'observations faites en enseignant, il m'a été facile de faire une grammaire meilleure que celle de Furgault. Mais ne laisse-t-elle pas encore beaucoup à désirer ? J'ai lieu de le craindre ». L'effort de Gail a surtout porté sur la simplification des conjugaisons dans lesquelles il distingue entre les verbes primitifs et leurs dérivés. La syntaxe, très courte, est empruntée à Le Roy, ancien professeur à Paris, qui l'avait publiée en annexe à son édition des Fables d'Esope publiée en 1772. Deux manuels correspondent à un usage régional : à Strasbourg, un abrégé latin de la grammaire de

---

(1) Voir dans la même collection des *Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, vol. 1, *Les Manuels de grec*. Paris, INRP - Publications de la Sorbonne, 1987, 204 p.

Weller, dont l'original a paru en Allemagne au XVII<sup>e</sup> siècle (1) ; à Poitiers, le manuel publié à La Rochelle par le jésuite Bonaventure Giraudeau (1<sup>re</sup> éd., 1751). Le vieux Clénard enfin est encore en service dans deux écoles (Maine-et-Loire et Sarthe).

Les mêmes remarques faites à propos de l'usage des grammaires latines valent pour les grammaires grecques. Rivière, professeur au Mans, le dit dans une belle formule : « Mes élèves ont pris les uns des Clénards, les autres des Furgaults, ce qui m'est fort indifférent. Je pense qu'un professeur de langues anciennes doit être la grammaire parlante de ses élèves » (Rivière, Sarthe, circ.). La différence de traitement tient à la formation plus complexe des mots grecs, qui oblige à recourir aussi à un manuel de *Racines* (celles de Port-Royal sont attestées dans quatre écoles : Haute-Garonne, Loire-Inférieure, Moselle, Tarn).

Mis à part Baillot, à Tours, qui s'extasie de voir ses élèves mordre au grec « Ils expliquent déjà passablement Homère. Voilà la première fois que l'on entend lire du grec dans l'école de Tours » (circ.), les professeurs avouent les moindres performances de leurs élèves en grec qu'en latin. Le choix des textes étudiés où dominent les textes jugés faciles, en fournit le meilleur témoignage, renforcé par l'aveu de Bricet, professeur à Metz : « Les élèves n'ont pas les connaissances nécessaires pour entendre les ouvrages d'Homère, d'Aristophane et de Sophocle » (enq.).

Une appréciation globale sur l'enseignement du grec dans les écoles centrales doit s'insérer dans la longue durée. Que savons-nous de précis sur sa place dans les collèges à la fin de l'Ancien Régime ? On sait bien qu'il était loin de concerner tous les établissements et même tous les élèves dans ceux qui l'avaient maintenu. Les écoles centrales s'inscrivent dans le reflux qu'Émile Egger situe dès la fin du XVII<sup>e</sup> siècle (2). Affaibli de génération en génération et dans le nombre des hellénistes et dans l'étendue de leurs connaissances, le grec avait fini par être quasiment ignoré quand les autorités académiques de la Restauration s'employèrent à ressusciter son apprentissage.

---

(1) Le professeur cite une *Welleri grammatica contracta*, non conservée à la Bibliothèque nationale ; l'ouvrage doit donc être l'abrégé de la grammaire grecque de Weller dont la Bibliothèque nationale conserve comme exemplaire le plus ancien la 3<sup>e</sup> éd. (Leipzig, 1640).

(2) Émile Egger, *L'hellénisme en France. Leçons sur l'influence des études grecques dans le développement de la langue et de la littérature françaises*. Paris, 1869, 2 tomes.

## g) Explication, traduction, exercices

Le renouvellement pédagogique dont se réclament les professeurs les encourage à recourir à la traduction au sein de l'explication même, si bien qu'il est difficile de traiter les deux séparément. Significativement Riffault, professeur à Angers, qui, dans le plan de son cours, annonce trois parties : grammaire, explication, traduction, ne développe en fait que les deux premiers points ; il ne peut ajouter quoi que ce soit concernant la traduction « troisième et dernière partie de ce cours, dont les autres parties ne sont que la préparation et à laquelle elles se rapportent ». Pour les débutants, deux formes spécifiques d'éditions scolaires des textes anciens sont apparues dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle : les éditions avec traduction interlinéaire d'une part, les morceaux choisis remaniés à l'usage des classes de l'autre. L'inventeur de l'édition avec traduction interlinéaire est Dumarsais lui-même qui publie sous cette forme en 1732 l'*Appendix de diis et heroibus* (1) que le Père de Jouvancy avait à l'origine conçu comme un traité de mythologie accessible aux enfants et qu'il avait publié en annexe à ses éditions scolaires de poésie latine au début du XVIII<sup>e</sup> siècle. Cet ouvrage est expliqué dans huit écoles, mais trois professeurs seulement précisent qu'ils utilisent l'édition de Dumarsais. La même incertitude règne malheureusement sur l'adoption, par les professeurs des écoles centrales, de ces éditions plurilinéaires qui, par définition, se sont appliquées à des textes couramment étudiés au collège, donc disponibles aussi en de multiples éditions classiques traditionnelles. C'est ainsi que les fables de Phèdre sont mentionnées dans le programme de 21 écoles, mais quatre professeurs seulement spécifient qu'ils utilisent l'édition plurilinéaire de Bourgeois (1<sup>re</sup> édition, 1757). Au total, six professeurs seulement affirment, dans le choix de leurs éditions scolaires des textes latins, comme dans le discours qui commente celui-ci, leur adhésion à ce type d'édition et à la didactique qu'il implique (Le Blond, Eure-et-Loir ; Trailin, Meuse ; Bricet, Moselle ; Lavau, Seine-et-Oise ; Mistarlet, Vaucluse ; Poudra, Vendée).

Les éditions analogues pour les auteurs grecs ont eu plus de succès. Le Roy, professeur à Paris, a publié en 1770, un recueil de fables d'Esope (maintes fois réédité ensuite) en trois séries de difficulté croissante, dont la première présente en deux lignes parallèles le texte grec et sa traduction latine. Deux professeurs seulement, sur

(1) Dominique Julia, « Livres de classe et usages pédagogiques », in *Histoire de l'édition française*. Paris, Promodis, 1984, t. 2, pp. 468-497.

les neuf qui ont mis les fables d'Esopé à leur programme, précisent qu'ils utilisent cette édition. Mais le *Cours de langue grecque* de Gail est étudié dans huit écoles (Aube, Bouches-du-Rhône, Doubs, Loire-Inférieure, Mayenne, Nièvre, Saône-et-Loire, Seine, école du Panthéon) : celui-ci comprend quatre textes classiques (*Discours à Demonique*, d'Isocrate ; deux dialogues de Lucien et *La république des Lacédémoniens* de Xénophon), édités à l'usage des écoles centrales entre l'an V et l'an VII ; l'édition comprend trois lignes parallèles, texte grec, traduction latine, traduction française. On observe qu'aucun des professeurs qui ont adopté ce *Cours de langue grecque* n'avoue utiliser une édition plurilinéaire pour l'enseignement du latin. Ne peut-on pas à partir de cette observation suggérer que l'adoption de ce type d'édition n'a pas la même signification pour l'étude de l'une et de l'autre langue ? Un tel choix relèverait pour le latin de la conviction pédagogique. Pour le grec, il pourrait être imposé par la faiblesse des élèves — à moins que cela ne soit celle même des professeurs.

Si la majorité des professeurs reste silencieuse sur l'usage de ces éditions plurilinéaires, deux professeurs se déclarent adversaires de la méthode en question. Curieusement, leurs arguments sont contradictoires. Pour Ricaud, qui enseigne à Tarbes, elle fatigue les enfants, « contraignant le lecteur de faire au même instant son étude sur deux lignes parallèles » (Ricaud, Hautes-Pyrénées, circ.). Rivière, professeur au Mans, trouve au contraire qu'elle ne mobilise pas assez l'attention des enfants. « Les interlinéaires sont-ils aussi utiles qu'on le pense ? Les enfants à la vérité y trouvent leur besogne toute faite. Ils n'ont qu'à ouvrir les yeux. Mais suffit-il d'ouvrir les yeux pour apprendre une langue ? Je crois avoir vu que pour réussir dans ces sortes d'études, il fallait des efforts de mémoire, une grande application, qu'il s'agissait de réfléchir, de combiner, d'apprécier les mots, de saisir les rapports qu'ils ont entre eux, etc. » (Rivière, Sarthe, circ.). Cette méfiance est à mettre en rapport avec la conviction, qui semble majoritaire parmi les professeurs, que le latin ne s'aborde pas sans connaissances préalables, en particulier des déclinaisons et conjugaisons.

Si les éditions avec traduction interlinéaire n'ont pas eu finalement le succès qu'on aurait pu attendre de la part de ces lecteurs admiratifs de Dumarsais qu'étaient les professeurs des écoles centrales, ils ne boudent pas les recueils de textes choisis : vingt-deux d'entre eux en citent au moins un parmi les ouvrages réservés à la division inférieure. *L'Appendix de diis*, abordé tout à l'heure par le biais de son édition plurilinéaire, appartient à cette catégorie de manuels. C'est l'un des trois les plus utilisés, la palme revenant au

*Selectae e profanis scriptoribus historiae* d'Heuzet (1<sup>re</sup> éd., 1727), cité dix fois ; le *De viris illustribus Urbis Romae* (...) de Lhomond (1<sup>re</sup> éd., 1779), cité huit fois, au pair de l'*Appendix*. Le tout récent *Manuel latin* de Boinvilliers (1<sup>re</sup> éd., an V, 1797), qui comporte « un recueil de petites histoires et fables latines », a été acquis dans deux écoles (Oise, où Boinvilliers enseigne la grammaire générale — et Haute-Saône) ; le recueil de Chompré (*Selecta latini sermonis exemplaria* (...), publié en fascicules à partir de 1740) n'est cité qu'une fois (Vaucluse) ; l'*Epitome historiae sacrae* de Lhomond, mentionné par le seul professeur qui l'utilise (Meuse) sous le titre d'*Histoire des Hébreux* (1<sup>re</sup> éd., 1784), a sans doute souffert de son contenu religieux. On s'est permis d'assimiler à ces ouvrages modernes les vieilles productions latines du XVI<sup>e</sup> siècle qui présentent de la même façon à l'intention des écoliers des textes courts et vivants ; *Colloques* d'Erasme (attesté dans la Haute-Marne et le Tarn), et de Mathurin Cordier (attesté dans la Vienne) ; François de Neufchâteau a d'ailleurs remis au goût du jour cette littérature en éditant en l'an V *L'institution des enfants* de Muret, cité par un professeur (Robert, Haute-Loire), qui en a peut-être fait étudier les distiques latins autant que les leçons de morale que François de Neufchâteau en a tirées en français.

Sur les auteurs proposés aux élèves, les professeurs des écoles ne sauraient innover. Comme le dit Camoin, qui exerce à Aix, « le choix est fait depuis longtemps » (Bouches-du-Rhône, enq.). Le relevé systématique des mentions risque d'être vain et fallacieux : les oublis sont ici plutôt des omissions volontaires, les professeurs craignant sur ce point de lasser l'attention du ministre. Bien des réponses comportent des expressions analogues à celle-ci : « Les meilleurs auteurs de Rome et d'Athènes, que je n'ai pas besoin de citer ici » (Claverie, Dordogne, lettre du 20 messidor an VII). Si choix il y a, il se fait en fonction des intentions politiques et morales du texte. « Je ne fais expliquer que les auteurs qui conviennent à la Révolution et à la République » (Barbier, Indre, enq.). C'est ainsi que Bonnemant justifie le fait qu'il explique Justin, auteur peu classique : « L'ensemble historique qu'offre Justin dans un fort petit volume lui a fait donner la préférence sur des harangues ou sur des historiens (...). Le style en est pur, la morale républicaine et judicieuse » (Bonnemant, Loire-Inférieure, lettre du 25 vendémiaire an VII). Le corpus n'apporte malheureusement aucune précision (hormis les rares allusions aux éditions plurilinéaires) sur la forme éditoriale sous laquelle ces textes sont soumis aux élèves.

Les premiers contacts des élèves avec le texte sont dominés par le souci grammatical. C'est sur ces débuts que les professeurs font les

commentaires les plus abondants dans notre corpus : comme ils ont réduit le plus possible l'apprentissage de la grammaire, en particulier de la syntaxe, dans les manuels, il leur faut démontrer que ces lacunes théoriques sont compensées par la méthode qui préside à l'approche des textes eux-mêmes.

On procède d'abord à une décomposition mot à mot de la phrase. « Ils rendent compte de tous les mots et je leur explique les raisons de chaque cas, de chaque temps, tant de fois qu'ils sauront à leur tour me dire sous peu ces mêmes raisons sans avoir appris la syntaxe » (Poudra, Vendée, circ.). Notons que cet exercice, qui ressemble bien à notre analyse grammaticale, est associé par trois professeurs au terme d'interprétation (Le Blond, Eure-et-Loir, lettre de fructidor an VII ; Guérin, Gard, lettre du 15 frimaire an VII ; Sterque, Jura, enq.). Cette dissection des mots un à un échappe aussi au contexte de la phrase : on profite de leur rencontre pour distinguer en chacun d'eux entre radical et désinence et pour les comparer à leurs avatars dans les autres langues, grecque pour les mots latins et réciproquement, et les mots français avec leurs ancêtres. « Je m'occupe particulièrement à faire remarquer les racines du grec, du latin et nos étymologies françaises » (Pottier, Calvados, circ.). Dans cette valse lexicale, le professeur qui exerce à Albi, fait entrer « la langue romane qu'on parle vulgairement dans ce pays sous le nom de patois et dont presque tous les termes sont tirés du latin » (Pinel, Tarn, circ.) ; c'est là la seule mention positive à l'égard des patois que comporte le corpus.

Le terme d'analyse est plutôt réservé à l'étude de la phrase prise globalement ; l'exercice consiste à « décomposer chaque proposition, à rendre un compte exact de toutes ses parties, de toutes ses expressions » (Levavasseur, Aisne, enq.). Là encore, la comparaison s'impose avec les autres langues et fournit au professeur l'occasion d'introduire la grammaire générale — et de répondre adroitement à la circulaire du ministre — « À chaque occasion, non seulement je leur fais observer la différence de la marche qui a lieu dans les langues anciennes d'avec celle que nous suivons dans les deux langues parlées dans notre département, mais en même temps, je les exerce non moins assidûment à cette réflexion, à ce retour, que l'esprit, pour apprendre à penser juste, doit faire sur lui-même et sur ses propres opérations » (Schweighauser, Bas-Rhin, circ.).

L'explication ne saurait se réduire à la grammaire, surtout quand elle porte sur des textes étudiés par des élèves du niveau supérieur. « C'est peu de connaître le mécanisme d'une langue et de la traduire tant bien que mal en français si on ne sent toute la force et la beauté des expressions, l'élégance du style, ses grâces et contournures

originales qu'il est souvent impossible de rendre exactement dans une autre langue, l'analyse de chaque discours et des descriptions, en un mot tout l'art de l'orateur ou du poète. Il est encore nécessaire de joindre à tout cela des notes relatives à la morale, à l'histoire, à la mythologie et à la géographie » (Moisard, Loiret, circ.). Le commentaire littéraire est lui aussi comparatiste : on trouve dans le corpus plusieurs allusions à la confrontation entre les fables de Phèdre et celles de La Fontaine.

Aboutissement de l'explication, la traduction se fait toujours en deux temps : traduction littérale, à laquelle sont restreints les élèves de la division inférieure ; traduction élégante, qui fait le principal objet du cours dans la division supérieure. « On fait tous ses efforts pour être à la fois pur, correct et fidèle » (Sterque, Jura, enq.). Les traductions des élèves sont ensuite comparées « avec les productions de nos traducteurs qui méritent de servir de modèles » (Baillot, Indre-et-Loire, circ.). Pour ces futurs hommes de l'écrit que sont les élèves des écoles centrales, la norme littéraire ne saurait plus être fournie par le latin, dont on se contente d'admirer les chefs-d'œuvre, mais bien par des textes rédigés dans la langue maternelle.

La littérature française reste cependant globalement soumise à la comparaison avec celle des anciens : on ne l'envisage que dans des traductions ou des œuvres inspirées par des modèles de l'Antiquité. À moins que les contraintes de production des textes qui forment notre corpus n'aient poussé leurs auteurs à n'en mentionner que cet usage restrictif. On peut rappeler ici que quelques professeurs font apprendre par cœur et réciter de la poésie française. Pinel, professeur à Albi, est le seul à avouer qu'il fait faire des exercices écrits de français. Il commence son cours en lisant des sentences morales ou des passages du *Télémaque*, qu'il affectionne particulièrement. « Je leur développais ensuite ces morceaux, s'il le fallait, afin que le lendemain ils en portassent le sens dans leur copie. C'était l'objet habituel de la narration française pour les élèves les plus formés (...). On retire de cette méthode le double avantage de les former à la langue française sur les modèles les plus purs et les plus susceptibles de leur plaire, quand d'un autre côté, on grave dans leurs âmes des maximes pures et saines en fait de politique comme en fait de morale » (Pinel, Tarn, circ.).

La mention de cette « narration française » est exceptionnelle dans le corpus ; en revanche, dans bien d'autres textes, le cours se prolonge de cette façon par des exercices à faire à la maison. Le plus couramment, il s'agit de mettre par écrit l'explication qui a fait l'objet du cours — c'est sans doute seulement la traduction du texte qu'on a expliqué. On corrige de nouveau en classe le lendemain

cette version personnelle de la leçon du maître. À Nantes le professeur incite les élèves à tenir régulièrement le cahier qui recueille ces traductions en choisissant parmi les textes déjà étudiés en classe, le sujet des compositions (le mot, dans notre corpus, a le sens qu'il avait encore naguère d'exercice fait en classe pour le classement). « On tire pour les compositions dans les matières déjà vues celle que le sort fixera. On s'est d'avance assuré que personne n'ait que son auteur, latin ou grec, ses racines (1) du papier blanc et de l'encre avec sa plume. Ils sont à ce sujet leurs inspecteurs et leurs propres juges et je ne crois pas qu'il existe de tribunal plus clairvoyant ou plus intègre. Ce dernier genre de travail les force à relire leurs corrigés et leurs auteurs. Ils se les gravent ainsi bien mieux dans la tête » (Bonnemant, Loire-Inférieure, lettre du 25 vendémiaire an VII).

Une façon plus répandue de « se graver les textes dans la tête » consiste à les apprendre par cœur, aussi bien dans le texte original que dans sa traduction (pratique attestée dans les écoles de l'Eure-et-Loir et de la Sarthe). Le texte qui a fait l'objet de la leçon peut aussi donner lieu à un thème d'imitation. Le professeur qui exerce dans la Meuse « exige de ses élèves l'analyse succincte du chapitre ou de l'article de l'auteur expliqué » (Trailin, Meuse, circ.). Le terme d'analyse n'a pas ici le sens proche de notre analyse logique dont on a déjà noté l'usage dans l'approche grammaticale des textes : il s'apparente plutôt à un travail de résumé, l'exercice en question étant pratiqué dès avant la Révolution.

Si la plupart des devoirs faits en classe se rapportent à l'objet du cours qui précède, d'autres ont leur propre finalité. On a relevé tout à l'heure parmi les professeurs quelques irréductibles partisans du thème ou de la versification. Plus nombreux sont ceux qui donnent des versions ; elles sont alors dictées en classe. « Je leur dicte quelque morceau de latin, pris tantôt dans un auteur, tantôt dans un autre, qu'ils m'apportent le lendemain en français » (Rivière, Sarthe, circ.).

Le panorama des exercices pratiqués dans les cours de langues anciennes ne serait pas complet si on ne tentait pas aussi d'en restituer l'atmosphère. Si on a pu parler avec raison de transfert de sacralité à propos de la Révolution, l'expression s'applique parfaitement ici. Les professions de républicanisme faites par les profes-

---

(1) Aucun texte ne fait par ailleurs allusion à un manuel de racines pour le latin. Soit ces « racines » ne concernent que le grec, soit elles sont celles de J. Villier, *Racines latines à l'usage des écoles royales militaires et des collèges de la congrégation de l'Oratoire*. Paris, 1774.



seurs pourraient être taxées de déclarations somme toute opportunistes si elles ne se traduisaient dans les pratiques scolaires elles-mêmes. Le choix des auteurs et des textes étudiés est justifié par leurs qualités propres à former de futurs citoyens de la République. Pinel commence à Albi ses leçons par une lecture de sentences morales qui rappellent les prières inaugurant les leçons de jadis. À Moulins, Lemoine fait deux fois par décade un « entretien particulier » dont il tire le sujet dans « le rapprochement des faits d'héroïsme des anciennes républiques et ceux qu'offre la nôtre » (Lemoine, Allier, lettre du 24 brumaire an VII) — dans les collèges les cours de catéchisme avaient lieu le samedi. À Nantes « chaque copie porte irrévocablement et sous peine de nullité le timbre républicain, c'est-à-dire qu'elle présente en tête un verset pris dans les droits de l'homme » (Bonnemant, Loire-Inférieure, lettre du 25 vendémiaire an VII).

\*

\*      \*

La définition d'un objet historique implique toujours des exclusions. Choisir de traiter des écoles centrales les isole par définition des autres établissements, publics ou privés, qui offraient le même enseignement. La prédilection des historiens pour les écoles centrales, filles de la Révolution, a souvent laissé ceux-ci dans l'ombre et une première tâche pourrait consister à les définir et à les dénombrer de façon à comparer les programmes et les pédagogies mis en œuvre, comme à évaluer l'attrait respectivement exercé sur le public par les uns et par les autres. Cette problématique s'applique, en tout premier lieu, au cours de langues anciennes qui a incontestablement subi la concurrence la plus vive. La rivalité s'est-elle manifestée aussi bien sur le plan des méthodes pédagogiques que sur celui des arguments idéologiques avancés auprès du public ? La question mériterait d'être étudiée. Tant qu'elle ne l'est pas, nous échappe toute vision globale de l'importance des langues anciennes par rapport aux autres disciplines enseignées sous la Révolution, et on ne peut savoir si la défaveur pour les matières littéraires est propre aux élèves des écoles centrales ou affecte véritablement l'ensemble de cette génération. Dans la pédagogie même des langues anciennes, la tentative de les placer sous l'égide de la grammaire générale relève-t-elle d'un caprice ministériel ou d'un large consensus parmi les praticiens, à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles centrales ? On ne saurait, en tous les cas, identifier novation pédagogique et

progressisme idéologique. Le plus grand écart entre les deux s'observe par exemple, parmi les professeurs de langues anciennes, chez les anciens maîtres de pension (par exemple, Jupin à Saintes, Moreau à Saint-Sever, Boudot à Vesoul), qui manifestent avec une grande virulence leur attachement au laïcisme républicain, tout en restant très conservateurs dans leur façon d'enseigner le latin...

Marie-Madeleine COMPÈRE  
Service d'histoire de l'éducation

## ANNEXE 1

### Corpus des documents utilisés pour l'étude du cours de langues anciennes

**Abréviations :** enq. : réponse à l'enquête lancée en floréal an VII par François de Neufchâteau (voir note 1, p. 145 et note 2, p. 151).

circ. : réponse à la circulaire lancée par Quinette à la fin de l'an VII (publiée Annexe 2, p. 180).

Sauf indication contraire, les documents sont conservés dans le carton Arch. nat. F<sup>17</sup> 1342.

*Ain* : Valensot, enq.

*Aisne* : Levavasseur, enq.

*Allier* : Lemoine, plan de son cours, 24 brumaire an VII ; enq. ; circ.

*Hautes-Alpes* : Carlihan, enq.

*Ardenes* : Haguette, enq.

*Aube* : Delagrangé, enq.

*Aveyron* : Loubatières, enq. (Arch. nat. F<sup>17</sup> 1341 AB) ; circ.

*Bouches-du-Rhône* : Camoin, enq. ; circ.

*Calvados* : Pottier, enq. ; exposé sur sa méthode d'enseignement, 6 messidor an VII (24 juin 1799).

*Cantal* : Roche, enq.

*Charente* : Trelon, enq. (Arch. nat. F<sup>17</sup> 1341 AB).

*Charente-Inférieure* : Jupin, enq.

*Cher* : Chedin, enq. ; circ.

*Corrèze* : Farges, enq. (Arch. nat. F<sup>17</sup> 1341 AB).

*Côte-d'Or* : Jacotot, enq. ; circ.

*Creuse* : Gipoulon, enq.

*Dordogne* : Claverie, enq. ; exposé sur sa méthode d'enseignement, 21 messidor an VII (9 juillet 1799).

*Doubs* : Vuillemin, enq. ; circ.

*Eure-et-Loir* : Le Blond, exposé sur sa méthode d'enseignement, 25 fructidor an VII (11 septembre 1798) (Arch. nat. F<sup>17</sup> 1344 (14) ; enq. ; circ.

*Finistère* : Mottreff, circ.

*Gard* : Guérin, exposé sur sa méthode d'enseignement, 15 frimaire an VII (4 décembre 1798).

*Haute-Garonne* : Maynard, enq. ; circ.

*Gers* : Nèble, exposé sur sa méthode d'enseignement, 23 fructidor an VI (9 septembre 1798) ; Larroque, enq.  
*Gironde* : Lamontagne, circ.  
*Ille-et-Vilaine* : Fontaine, enq.  
*Indre* : Barbier, exposé sur sa méthode d'enseignement, 7 prairial an VII (26 mai 1799) ; circ.  
*Indre-et-Loire* : Baillot, enq. ; circ. ; plan de son cours pour l'an VIII.  
*Isère* : Durand, enq. ; circ.  
*Jura* : Sterque, enq.  
*Landes* : Moreau, enq. ; circ.  
*Loir-et-Cher* : Roy, circ.  
*Loire* : Lagier, enq. ; circ.  
*Haute-Loire* : Robert, enq. ; circ.  
*Loire-Inférieure* : Bonnemant, exposé sur sa méthode d'enseignement, 25 vendémiaire an VII (16 octobre 1798) ; enq.  
*Loiret* : Moisard, enq. ; circ.  
*Lot* : Jouffreau, enq. ; circ.  
*Lozère* : Meffre, enq. ; circ.  
*Maine-et-Loire* : Riffault, enq. ; plan de son cours, s.d.  
*Manche* : Gardin, enq.  
*Marne* : Monchablon, enq. ; circ.  
*Haute-Marne* : Agnant, enq. ; circ.  
*Mayenne* : Pesseau, enq. ; circ.  
*Meurthe* : Lamoureux, enq. ; circ.  
*Meuse* : Trailin, enq. ; circ.  
*Morbihan* : Géanno, enq. ; circ.  
*Moselle* : Bricet, enq. ; circ.  
*Nièvre* : Frébault, enq. ; circ.  
*Nord* : Waelles, enq. ; circ.  
*Oise* : Pinchedez, enq. ; circ.  
*Orne* : Le Roy, enq.  
*Pas-de-Calais* : Aubyoux, enq. ; circ. ; plan de son cours, s.d.  
*Basses-Pyrénées* : Mailhos, enq. ; circ.  
*Hautes-Pyrénées* : Ricaud, enq. ; circ.

*Pyrénées Orientales* : Racine, circ.  
*Bas-Rhin* : Schweighauser, enq. ; circ.  
*Haut-Rhin* : Hornung, circ.  
*Rhône* : Besson, circ.  
*Haute-Saône* : Boudot, exposé sur sa méthode d'enseignement, 14 vendémiaire an VII (5 octobre 1798) ; enq.  
*Saône-et-Loire* : Benoit, enq.  
*Sarthe* : Rivière, enq. ; circ.  
*Seine, école centrale du Panthéon* : Binet, enq. ; circ. ; Maherault, enq.  
*Seine, école centrale des Quatre nations* : Guérout, enq.  
*Seine-Inférieure* : Formage, exposé sur sa méthode d'enseignement, s.d.  
*Seine-et-Marne* : Blachon, enq. ; circ.  
*Seine-et-Oise* : Lavau, enq. ; circ.  
*Deux-Sèvres* : Guillot, enq. ; circ.  
*Somme* : Duflos, enq.  
*Tarn* : Pinel, plan de son cours, 20 messidor an VII (8 juillet 1799) ; enq. ; circ.  
*Var* : André, enq. ; circ.  
*Vaucluse* : Mistarlet, enq. ; circ.  
*Vendée* : Poudra, enq. (F<sup>17</sup> 1341 AB) ; circ.  
*Vienne* : Beaupré, plan de son cours, 13 fructidor an VII (30 août 1799) ; enq. ; circ.  
*Haute-Vienne* : Brès, enq. ; circ. ; exposé sur sa méthode d'enseignement, 3 vendémiaire an VIII (25 septembre 1799).  
*Yonne* : Paultlevé, exposé sur sa méthode d'enseignement, 9 prairial an VII (28 mai 1799) ; enq. ; circ.

## ANNEXE 2

**Circulaire du ministre Quinette adressée  
aux professeurs de langues anciennes  
(Arch. nat. F<sup>17</sup> 1339)**

Paris, le 5<sup>e</sup> jour complémentaire, an VII de la République française, une et indivisible (1).

Le ministre de l'Intérieur,  
Au professeur de Langues anciennes à l'École centrale du département de

*Citoyen, par sa lettre du 20 fructidor an V (2), mon prédécesseur vous invitait à lui envoyer les cahiers sur lesquels vous faites votre cours : cependant, malgré le long espace du temps qui s'est écoulé depuis cette époque, rien de votre part n'est parvenu à mon ministère. Ce silence me met dans l'impossibilité de juger de la méthode que vous avez adoptée, et de la faire connaître au Conseil d'instruction publique que je consulte sur ces matières. Je vous réitère donc la même demande à ce sujet, et j'espère que cette fois ce ne sera pas infructueusement.*

*Vous n'ignorez sûrement pas, Citoyen, que les jeunes gens ne sauraient bien apprendre les principes d'une langue quelconque, si on ne leur donne auparavant quelques notions de grammaire générale ; et qu'ils ne peuvent comprendre les règles générales du langage si l'on ne commence par leur expliquer ce qui se passe dans leur esprit, lorsqu'ils pensent et qu'ils entreprennent d'exprimer leurs pensées. Cette marche est la seule à suivre pour que les Élèves ne contractent pas la funeste habitude de se contenter de mots dont ils ne peuvent pénétrer le sens, et pour que l'étude d'une seule langue ne consomme pas un grand nombre d'années dans un travail rebutant et souvent infructueux. Elle est déjà suivie avec succès dans plusieurs écoles centrales, et le vœu de tous les gens éclairés est qu'elle devienne universelle.*

*D'après ces considérations, vous voyez, Citoyen, qu'il est nécessaire que votre cours de langue latine ou grecque soit précédé d'un traité d'idéologie et d'un de grammaire générale. Ces deux sciences ne doivent pas, sans doute, y être traitées dans un grand détail, puisque dans un âge plus avancé les Élèves en feront une étude plus approfondie, quand ils suivront le cours du Professeur de grammaire générale ; mais encore faut-il qu'ils en aient les élémens, puisque c'est là la véritable introduction à l'étude des langues.*

*Je vous prie donc de rédiger ces leçons, soit en prenant pour guides Condillac, Dumarsais, ou tel autre Grammairien métaphysicien, soit en vous concertant avec le Professeur de grammaire générale, soit en ne suivant que*

---

(1) 21 septembre 1799 ; bien qu'on n'en possède pas d'exemplaires, il semble que la même circulaire ait été envoyée antérieurement à la plupart des professeurs, compte tenu de la teneur de leur réponse.

(2) 6 septembre 1797. Sur cette circulaire, voir la note 3, p. 150. Les lettres envoyées antérieurement à la circulaire ici publiée sont des réponses vraisemblables à cette première circulaire.

*vos propres lumières. C'est la partie de votre cours que je désire le plus de connaître, parce que je la regarde comme la plus importante, et comme celle qui jusqu'à présent a été la moins bien traitée dans les écoles. Si, soit pour ces préliminaires, soit pour l'enseignement particulier de la langue grecque ou latine, vous suivez un ouvrage imprimé, français ou étranger, il suffira de l'indiquer.*

*Je suis entré dans ces détails, afin que vous connaissiez bien ce que j'attends de vous. Je suis persuadé, Citoyen, que votre zèle pour le perfectionnement de l'enseignement vous portera à ne plus différer de remplir mes vues à cet égard.*

Salut et fraternité.

QUINETTE

*Collection Emmanuelle*  
dirigée par Alain CHOPPIN

## **Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours**

### **3. LES MANUELS DE LATIN**

La collection EMMANUELLE est consacrée à l'une des sources les plus riches et les plus abondantes de l'histoire de l'éducation, les *manuels scolaires*.

Elle comprend une série de répertoires portant sur la production des manuels scolaires français publiés de 1789 à nos jours. Chaque volume de la collection correspond à la production intégrale d'une discipline ; sont indiqués toutes les éditions connues et leurs principaux lieux de conservation.

Le répertoire de latin contient près de 3 000 références. Il comprend également une introduction statistique, une liste des textes officiels et réglementaires concernant le domaine, et des index multiples.

Institut national de recherche pédagogique  
Publications de la Sorbonne

1 vol. de 530 pages. Prix : 190 F.

Commandes à adresser au Service d'histoire de l'éducation

# COMPTES RENDUS

## ÉTAT, POLITIQUES ET IDÉOLOGIES ÉDUCATIVES

NEUGEBAUER (Wolfgang). — *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen.* / Préface d'Otto Büsch. — Berlin ; New York : de Gruyter, 1985. — XVIII ; 715 p. — (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin ; 62).

Ce livre, qui est la publication légèrement révisée d'une thèse de doctorat de la *Freie Universität* de Berlin, renouvelle de façon remarquable l'histoire de l'école en Prusse au temps de l'Absolutisme et, plus généralement, l'historiographie allemande de l'éducation à l'époque moderne. L'originalité de cette recherche tient autant à la thèse soutenue qu'à la méthode employée pour la démonstration. À travers l'école, l'auteur essaie, en fait, d'analyser le fonctionnement de l'État absolutiste, sa capacité ou son incapacité à imprimer sa trace dans la réalité, et les véritables rapports de pouvoir dans la société d'Ancien Régime. D'une certaine façon, l'école n'est pas la vedette de cette étude mais un simple champ d'observation des relations entre l'État et le sujet. L'auteur cherche à vérifier cette thèse largement répandue dans l'historiographie allemande : l'État absolutiste prussien aurait utilisé l'école comme instrument de son pouvoir et comme moyen de sa propre modernisation. Le passage de l'institution scolaire sous la tutelle de l'État, le développement d'une véritable administration scolaire seraient les signes et les conséquences les plus notables de cette évolution. Les recherches existantes, aussi remarquables soient-elles, sont encore trop souvent basées sur l'interprétation des sources littéraires et législatives et influencées par la *Geistesgeschichte* et ne se sont guère penchées sur la réalité du fonctionnement de l'école, surtout des

petites écoles allemandes. L'auteur adopte donc une démarche bien différente qui part de l'observation empirique du système scolaire et confronte cette réalité observée à l'affirmation de la mainmise croissante de l'État sur l'école.

L'ouvrage se présente en deux parties. La première, intitulée « État absolutiste, société d'ordres et gouvernement de l'école en Brandebourg-Prusse » s'efforce de décrire le développement de l'administration scolaire et les réformes lancées du « sommet » et d'apprécier leur réelle efficacité ; la seconde est, comme son titre l'indique (« L'école dans l'État absolutiste, principalement en Berlin-Brandebourg »), une étude empirique de la réalité scolaire prussienne qui consacre, pour des raisons évidentes de faisabilité, le plus d'attention à la région centrale de l'espace considéré.

Le premier chapitre rappelle comment les mutations de la société au tournant des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles ont entraîné une redéfinition du rôle de l'école. D'auxiliaire de l'éducation domestique, destinée à la reproduction de savoirs et d'attitudes liés à l'appartenance sociale ou confessionnelle, l'école tend à devenir, au contraire, le moyen de la mobilité sociale en s'attachant à l'éducation de la personnalité individuelle. Ce changement correspond à la désintégration de la maisonnée et de l'économie domestique qui accompagne la révolution industrielle. L'importance de la famille dans la définition de l'éducation tend à diminuer tandis qu'augmente, au contraire, le rôle de l'État dans ce domaine.

L'auteur examine ensuite rapidement les deux grands courants de pensée qui ont déterminé les programmes éducatifs des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Le piétisme et sa traduction pédagogique par August Hermann Francke ont fortement imprégné les réformateurs et administrateurs de l'école en Prusse mais ses réalisations effectives n'ont, en fait, concerné qu'une toute petite partie du réseau scolaire et n'ont pas été menées par l'État. De même, l'*Aufklärung*, qui reprend au fond la foi du piétisme en la force de l'éducation pour transformer le monde, n'a sans doute guère imprégné la réalité scolaire au-delà de quelques lieux d'expérimentation. L'appartenance des sphères dirigeantes berlinoises à ce mouvement (von Zedlitz) ne doit donc pas faire illusion.

Dans un troisième et gros chapitre, l'auteur s'attaque au problème central du gouvernement de l'Église et de l'école. Notons que les deux sont liés depuis la constitution de Églises d'État et la remise de la surveillance des écoles à l'Église au moment de la Réforme. Au XVI<sup>e</sup> siècle, c'est donc le Consistoire, organe de contrôle ecclésiastique, qui s'occupe des écoles, à vrai dire surtout des établissements urbains. Après la Guerre de Trente Ans, l'État essaie d'intervenir



plus directement dans le système scolaire : création, en 1654, d'un Inspecteur général des écoles de l'Électorat de Brandebourg, mais qui disparaît rapidement ; spécialisation à l'intérieur du cabinet (*Geheimer Rat*) d'un Département des Affaires religieuses coiffant l'Église et les écoles (avec, cependant, un certain nombre d'exceptions). Ce système se fixe dans les années 1730, au moment même où le Cabinet perd par ailleurs ses attributions financières et administratives qui sont confiées à des commissariats spécialisés qui préfigurent l'administration moderne. Au-dessous de ce ministère des cultes et de l'éducation se trouvent les consistoires provinciaux liés aux gouvernements régionaux qui, en raison des difficultés et lenteurs de communication, se chargent, en fait, de la réalité du contrôle des écoles. La création, en 1750, d'un *Oberkonsistorium* coiffant tous les consistoires locaux ne changea rien à cet état de choses. Zedlitz, responsable du Département des Affaires religieuses de 1771 à 1788 créa en 1787 le premier instrument étatique de contrôle et d'administration de l'école indépendant de l'Église : l'*Oberschulkollegium*. W. Neugebauer analyse cette célèbre expérience comme un échec : la séparation de l'Église ne fut qu'apparente car le personnel de ce collège se confondit rapidement avec celui du Haut Consistoire et les commissions spécialisées prévues dans les régions furent purement et simplement assimilées aux consistoires provinciaux. La véritable réforme devait, en fait, venir d'un autre côté : de l'intégration progressive (générale en 1808) des affaires scolaires au champ de compétence des Chambres de la Guerre et des Domaines (gouvernements provinciaux à partir de 1808) qui constituent l'administration moderne de la Prusse. En attendant, la réalité de la surveillance de l'école est restée, du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle, aux mains du clergé local, les visites pastorales constituant un instrument de contrôle inefficace et les consistoires ayant peu de moyens d'action. L'auteur insiste, par ailleurs, sur l'importance du patronage dans le contrôle de l'école. Le Recès de la diète de 1653 est, selon lui, la traduction d'un compromis entre l'État moderne et les anciens pouvoirs : les « États » (noblesse, clergé, bourgeoisie urbaine) y reconnaissent au souverain la primauté politique en échange de la conservation de leur pouvoir social au plan local. Aussi, le souverain ne contesta-t-il jamais les pouvoirs liés aux droits de patronage détenus par la noblesse terrienne, les fermiers des Domaines (*Amtleute*) ou les municipalités. Le pouvoir de ces patrons sur les écoles et leurs maîtres était bien plus fort que celui de cette lointaine administration berlinoise en construction. Au total et malgré les réformes, les autorités locales ont gardé l'essentiel du contrôle de l'école jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Ceci n'empêche pas de constater (chap. 4) que l'État, pendant la même période, revendique de plus en plus nettement le gouvernement de l'école, comme le prouve l'étude de la législation scolaire. Mais la confrontation de cette législation au résultat obtenu montre assez que l'État n'a jamais pu, parce qu'il ne les contrôlait pas, utiliser les écoles comme moyen de gouvernement. Au point que l'auteur estime que les concepts de « politique scolaire » ou d'« administration scolaire » ne sont pas, en bonne rigueur, applicables à la réalité du XVIII<sup>e</sup> siècle.

La seconde partie du livre s'attache à l'étude du « terrain ». Le premier chapitre, sous le titre un peu abusif d'« école et pouvoir », décrit en fait le développement du réseau scolaire urbain puis rural. L'école de campagne naît vers 1600 et s'étend — après un recul momentané pendant la Guerre de Trente Ans — en un maillage plus complet et serré dans la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle. L'impression dominante est celle d'une grande diversité régionale, avec une densité décroissant d'Ouest en Est.

La situation matérielle de l'école et des enseignants nous est ensuite présentée (chap. 2), à partir de statistiques datant essentiellement de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Il apparaît que l'instituteur rural est généralement condamné par l'indigence de son salaire à une activité auxiliaire en grande majorité dans l'artisanat textile. Ce n'est que dans le dernier tiers du XVIII<sup>e</sup> siècle que l'effort de l'État dans le financement de l'école s'intensifie et se généralise, sans pour autant remettre en cause la part prépondérante dans ce domaine des patrons et surtout des communautés villageoises ou urbaines. Au passage, l'auteur règle son sort à la légende tenace du maître d'école prussien, ancien soldat invalide de guerre.

La formation des enseignants (chap. 3) reste pendant longtemps réduite à des formes « anarchiques », en fait privées et non codifiées où l'apprentissage (notamment dans le cas fréquent d'« héritage » de la fonction enseignante) joue encore un rôle étonnant. La naissance des premiers « séminaires » (écoles normales) d'instituteurs est due, en fait, à l'initiative privée issue de milieux piétistes mais reprise en compte par l'État qui se charge du financement. Malgré la multiplication de ces établissements à la fin du siècle (avec de fortes nuances régionales), les maîtres ainsi formés ne constituent qu'une proportion encore infime du corps enseignant vers 1800.

L'étude des livres et du contenu de l'enseignement (chap. 4) montre encore une fois l'impuissance des autorités berlinoises à imposer leurs vues, notamment sur un catéchisme unique, et l'importance des autorités locales dans la réception des ouvrages caractéristiques des Lumières. Quant à l'unification et la standardisation des manuels, elle n'était pas, malgré des progrès indéniables, encore réalisée en 1800.

Le chapitre 5 décrit la position de l'école dans le contexte villageois. Le poids des structures agraires détermine, comme partout ailleurs, la fréquentation scolaire : à l'école d'hiver assez bien fréquentée s'oppose celle d'été, symbolique. L'intérêt économique des parents, des seigneurs, des fermiers des domaines, voire du roi lui-même, l'emporte sur celui de l'école. Après une partie intéressante sur le bâtiment scolaire, l'auteur envisage enfin la position du maître dans le contexte villageois : peu enviable, car dominé par le patron, le pasteur et même la communauté villageoise.

L'analyse du réseau scolaire urbain au XVIII<sup>e</sup> siècle (chap. 6) montre que les tentatives de classification des autorités berlinoises en grands types d'école (*Bürgerschule*, *Mittelschule*, *Gymnase*) relèvent plus du souhait que d'une typologie réelle, à cause des nombreuses adaptations locales et de la souplesse du système. De même, l'introduction du baccalauréat (*Abitur*) n'empêche pas certains établissements n'ayant pas le statut de gymnase d'envoyer leurs élèves à l'Université. L'étude de la fréquentation scolaire est, à mon avis, trop rapidement expédiée à partir de deux ou trois exemples quantifiés, alors que les archives de l'époque renferment certainement d'assez nombreuses statistiques. Ces écoles urbaines ont été le champ privilégié des expériences réformatrices du « siècle pédagogique » mais celles-ci ont toujours été le fruit d'impulsions locales et non point étatiques.

Le chapitre 7 aborde un terrain où l'on a coutume de célébrer la modernité de l'État prussien, c'est-à-dire celui de l'enseignement « professionnel » et technique. Il en aurait favorisé l'essor dans l'intérêt économique de la nation. Là encore, il nous faut déchanter. Les *Realschulen* comme les écoles de commerce sont toutes d'origine privée et n'ont survécu que grâce au soutien financier actif des milieux concernés. Quant aux fameuses *Industrieschulen* rurales (petites écoles liées à l'apprentissage d'un métier manuel souvent textile) leur diffusion extrêmement différenciée régionalement montre assez qu'elles ne sont pas nées d'une politique définie du sommet mais d'une demande locale.

Enfin, l'auteur rappelle (chap. 8) les larges brèches que constituaient, dans le système d'enseignement public, les nombreuses écoles privées, le préceptorat domestique ou même l'usage des leçons particulières données par les enseignants des écoles « officielles ». Il n'était vraiment pas difficile d'échapper à la « mainmise » de l'État sur l'éducation.

La conclusion reprend les thèmes qui ont été martelés tout au long de l'ouvrage et qui tournent tous autour de l'idée de permanence des structures et de la faible capacité d'intervention de l'État

dans la réalité scolaire. Rien n'est en fait imposé par le haut et le rôle des autorités décentralisées et des pouvoirs locaux est bien plus important pour la diffusion des réformes comme le montrent les expériences piétistes ou éclairées. Ceci n'empêche pas l'école de contribuer à la discipline sociale et ainsi au renforcement de l'État absolutiste, ce qui conduit en conclusion l'auteur à définir le système scolaire comme « un système de discipline sociale d'impulsion locale ».

Toute cette démonstration n'est certes pas à l'abri de quelques critiques. Il n'est pas possible de reprendre ici certains détails qui m'ont semblé erronés (essentiellement pour la période des XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles) et je me contenterai de ces quelques remarques générales : à force de dénier toute capacité d'intervention à l'État et de n'insister que sur la permanence des structures, on occulte l'évolution considérable qui s'est produite en trois siècles. Le fait que la plupart des enquêtes et des statistiques utilisées pour la description de la réalité scolaire datent de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle contribue, en outre, à donner de la situation une image trop statique. On se demande finalement d'où sort cette école « étatisée » et cette administration scolaire moderne dont l'auteur ne conteste pas qu'elles se mettent en place au début du XIX<sup>e</sup> siècle. C'est donc que la pression de l'État finit bien par l'emporter. Bien sûr, les pouvoirs locaux ont aussi leur part dans l'évolution du système scolaire. Mais n'est-il pas caricatural de présenter un État seul contre tous, désincarné, sans lien avec la société ambiante et toujours impuissant ? L'État n'est, après tout, que le résultat de l'idéologie dominante et des rapports de forces dans la société. Quant aux résistances qu'il rencontre et aux limites de son action, elles ne sont pas seulement caractéristiques de l'Ancien Régime, comme nous l'a souvent montré l'histoire contemporaine. Mais enfin, on comprend assez cette insistance toute pédagogique quand on a à l'esprit la masse d'ouvrages consacrés aux grandes réformes éducatives et aux législations « révolutionnaires » qui caractérisent l'historiographie allemande de la période. Il y a là un tel courant à remonter que l'on conçoit que l'auteur soit parfois emporté par sa contre-démonstration. Il n'en reste pas moins que cet ouvrage est, à mon sens, par les questions qu'il pose et les méthodes qu'il emprunte, le plus stimulant et le plus novateur qui ait été écrit dernièrement sur le sujet.

Jean-Luc Le Cam

BERNARD (Michel). — *Critique des fondements de l'éducation. Généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours*. — Paris : Éditions Chiron, 1988. — 275 p.

C'est quelque chose comme une *méta-histoire* de l'éducation, particulièrement en France, que nous offre Michel Bernard. Il parle, lui, d'une « rétrospective philosophique ». De ce genre, Michel Foucault a donné les plus fameux modèles. Si cette *Critique des fondements de l'éducation* retrouve quelque chose de la pensée du maître, il est dommage qu'elle n'en ait pas le style séduisant, envoûtant. Il faut le signaler tout de suite : la lecture du livre est difficile, pénible même pour le simple historien, peu habitué au langage très spécialisé de certains philosophes ; la relecture de certaines pages souvent s'impose ; l'effort peut être toutefois payant.

M. Bernard n'a pas pris comme sujet les faits scolaires mais les *discours* sur l'école. Il a composé son propre discours à partir des discours des autres, ces autres étant avant tout des théoriciens ; il les saisit, pour une part, la part ancienne, dans les travaux des meilleurs historiens : Marrou pour l'Antiquité, Riché, Le Goff, Verger pour le Moyen Âge, puis Ariès, Chartier-Compère-Julia, Furet et Ozouf, Prost... ; pour la part contemporaine, il se réfère directement aux travaux des novateurs tant sociologues que pédagogues, c'est-à-dire aux nouveaux discours sur l'éducation, à la fois contestataires et conformateurs. Telle me semble être sa thèse schématiquement résumée : la critique, même révolutionnaire, toujours rejoint la justification. Pour qui s'est laissé prendre au jeu, pouvoir et impouvoir sont inséparables.

Essayons donc de suivre, avec notre guide, la *généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir*. De chapitre en chapitre, l'analyse se dilate. Un bref chapitre rappelle les origines grecques : façonner l'Homme idéal par le pouvoir du langage, apprendre à bien dire et, donc, à bien penser afin de bien agir. Un second chapitre étudie la mutation romaine puis chrétienne : le modèle contesté se fortifie de cette contestation même. Le bas Moyen Âge consacre, sous le masque de la raison, la domination cléricale ; le piège est tendu ou, pour parler comme notre auteur, l'appareil du pouvoir (collèges et universités, maîtres et étudiants) est devenu le pouvoir de l'appareil. Et il le restera.

C'est ici que se noue vraiment l'intrigue — *l'intrigue* : un mot qui relève du langage théâtral, ou de la théâtralisation, qu'affectionne M. Bernard. Une structure de plus en plus stable digère sans grande peine les variations du fond. L'Église médiévale a su récupérer à son profit la transcendance d'un savoir et la maîtrise du langage.

L'enseignement est désormais « envoûté par l'omnipotence du langage auquel il voue un culte plus ou moins clandestin » (p. 65), jusqu'aujourd'hui encore. L'explosion humaniste de la Renaissance ne changera rien au fond (chap. IV). Le discours pédagogique est prisonnier d'« un archétype épistémologique, psychologique et axiologique dont nous ne pourrons jamais nous défaire » (p. 98). Histoire et Nature sont réconciliés dans un « Humanisme éternel ». Le collègue jésuite fixe l'expression complète du discours éducatif : rhétorique - discipline - pédagogie - administration - normativité et unité. M. Bernard parle aussi de jeu théâtral : le théâtre ne se joue pas seulement sur une scène aux jours de fête, il se joue quotidiennement dans les classes : l'enseignement est la simulation du monde, d'une certaine idée du monde, qu'il endosse et conforte à la fois. Parce qu'il s'en tient à l'analyse des discours, M. Bernard ne se demande pas, n'a pas à se demander comment l'enseignement des pères (jésuites ou oratoriens) est reçu par sa clientèle de marchands, d'artisans, de paysans aisés, ce qu'ils en prennent et ce qu'ils en laissent, ce qu'ils y ajoutent — tout cela qui apparaît dans n'importe quelle étude de la société aux siècles classiques. Et, de même, lorsqu'à la suite de Philippe Ariès, il souligne « la corrélation entre une scolarisation accélérée et une familiarisation [c'est-à-dire une emprise de la famille sur l'éducation] croissante » (p. 119), il veut ignorer que cela ne concerne encore qu'un petit nombre de familles socialement privilégiées. Il s'en tient à son propos : un discours sur des discours.

La Révolution, d'abord, a paru inaugurer ; ses porte-parole ont proclamé leur volonté de renouveau. Ils pouvaient diverger grandement dans le style d'expression : ainsi le libéral Condorcet opposé à l'autoritaire Le Peletier de Saint-Fargeau. Tous s'en tenaient aux concepts normatifs et aux modèles hérités de l'éducation classique. Ainsi devait-il en être jusqu'aujourd'hui des « jeux acrobatiques et dérisoires de la phraséologie pédagogique » (p. 137). L'éducation ne se ramène-t-elle pas à une double mimétique, au « pouvoir social de reproduction idéologique d'un ordre et d'un discours, d'un type d'organisation collective et d'un mode de penser » (p. 139) ? Jeu dramaturgique plutôt que succession événementielle. Cette interprétation, rigoureusement appliquée à la *révolution* ferryste (comme dit J.-M. Gaillard), risque fort de choquer les tenants de la laïcité. On serait tout simplement passé, avec Jules Ferry, de *l'école de la religion à la religion de l'école*. Ainsi, la loi du 27 février, réorganisant le Conseil supérieur de l'Instruction publique, a créé une nouvelle Église, « l'Université qui, à l'image de l'Église chrétienne, corps mystique du Christ, est définie comme "un corps vivant,

organisé et libre" » (p. 157). M. Bernard affectionne les formules comme celle-ci encore : « l'État se cléricalise au fur et à mesure que l'Église se sécularise en se gallicanisant ». Il faut tout de même voir les choses de très haut pour les juger de la sorte. On en vient à se demander si, dans cette perspective (et en adoptant le style de l'auteur), l'histoire du pouvoir (scolaire) ne se confond pas avec le pouvoir de l'histoire.

La dernière partie du livre (chap. VI et VII), consacrée au XX<sup>e</sup> siècle, nous introduit à la crise présente de l'éducation. Les formes peuvent changer, le vice originel du système subsiste. Le désir de renouvellement s'étend dans les cadres infrangibles de l'institution, qu'à peu près seul un Illich voudrait définitivement briser. À quoi peut-on aboutir si l'on persiste à assumer toutes ces contradictions que rappellent à plaisir les formules comme : démocratie simulée et sélection dissimulée, égalité juridique et inégalité naturelle, ou le pouvoir mystificateur de l'« épanouissement » personnel et de la réussite sociale ; si l'on développe depuis Ferry « une législation surchargée et une réglementation polymorphe au nom de la liberté individuelle, des droits inaliénables de la personne » (p. 189). L'intervention de la science psycho-pédagogique vise à conférer une nouvelle légitimité au système. Un C. Freinet rejetait l'organisation du système pour le réorganiser. Même dans les pédagogies institutionnelles, « l'autorité du maître n'est jamais remise en question » (p. 193).

*L'éducation est en procès.* Il n'est que d'ouvrir le journal pour recueillir des échos du procès. Le pouvoir éducatif aurait-il accouché de son impouvoir radical ? La ruse suprême du processus éducatif, Bourdieu et Passeron l'ont dénoncée : elle consiste à renforcer « la conservation d'un ordre culturel et social en simulant la possibilité et éventuellement la réalité de son changement légitime » (p. 235). Les projets de réformes qu'agite en ce moment même le gouvernement socialiste de la France ne vont-ils pas à leur tour dans le sens de la perpétuelle récupération par l'État ? Mais comment fabriquer l'homme de l'avenir quand, plus que jamais, s'obscurcit l'avenir de l'homme ?

Un livre difficile, donc, et que je ne suis pas sûr d'avoir toujours parfaitement compris, mais qui peut être stimulant. Difficile pour les motifs de forme que j'ai indiqués ; difficile surtout à cause de son ambition synthétique : rendre compte, au moins au niveau conceptuel, d'une histoire longue de deux mille cinq cents ans ! Il demande, de la part de l'historien de l'éducation — de l'éducation au jour le jour : les écoles, les élèves et les maîtres, les institutions si variables au gré de la conjoncture... — un renversement de sa perspective

habituelle, qui sera fructueux s'il l'ouvre à une intelligence plus profonde des faits, mais qui deviendra vite stérilisant s'il le cantonne dans une application mécanique et rétrécissante. Et comment ne pas penser ici à l'influence néfaste exercée sur plus d'un par le *Surveiller et punir* de Michel Foucault ?

Maurice Crubellier

BOUILLÉ (Michel). — *L'École, histoire d'une utopie ? XVII<sup>e</sup> - début du XX<sup>e</sup> siècle*. — Paris : Rivages/Histoire, 1988. — 248 p.

Le titre peut surprendre. En fait, il exprime bien le dessein de l'auteur. « Une utopie est un idéal politique ou social qui ne tient pas compte de la réalité » — selon le *Petit Robert*. M. Bouillé a interrogé une série de « textes normatifs » (en gros, depuis la *Conduite des écoles* de J.-B. de La Salle jusqu'aux arrêtés ministériels de la III<sup>e</sup> République) pour y découvrir l'*idéal* de leurs auteurs, un idéal qui ne se souciait pas outre mesure de la *réalité*, c'est-à-dire du contexte social auquel ils devaient s'appliquer. Les textes envisagés concernent tour à tour les lieux et le temps, la discipline, les punitions et les récompenses, les examens.

À cette analyse, apparemment fouillée, poursuivie au long de trois siècles, et présentée en si peu de pages, l'historien de l'éducation trouve-t-il vraiment son compte ?

La même intention se serait exercée pendant trois siècles — et quels siècles ! de la Réforme protestante et catholique à Jules Ferry et ses collaborateurs en passant par la Révolution et l'Empire, la Restauration, la Monarchie de Juillet et Guizot, le Second Empire, Fortoul et Duruy. Il faut un grand pouvoir d'abstraction pour le soutenir. On reconnaît la thèse chère à Michel Foucault, présentée sous une forme à la fois outrancière, ou banale jusqu'à l'insignifiance si l'on s'en tient à la part de vérité qu'elle renferme. L'école aurait été un instrument de l'ordre social en collaboration avec ces autres : la prison, la manufacture, l'hôpital et l'armée. « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux qui tous ressemblent aux prisons » (M. Foucault, *Surveiller et punir*, p. 229). Il n'est pas question de nier la part que l'école a pu prendre à l'établissement de l'ordre — ou d'un ordre ? — dans une société en cours de transformations : urbanisation, naissance d'une grande industrie, essor des sciences, nouvelles idéologies politiques et sociales. Mais l'école n'a-t-elle fait que cela



— qui était peut-être nécessaire —, pouvait-elle ne faire que cela ? Certaines précisions que l'auteur apporte se retournent contre la thèse qu'il soutient. Par exemple, l'asile puis l'école maternelle et l'école primaire doivent former les ouvriers et les ouvrières requis par les manufactures et les usines, les rompre à leurs horaires, à leur discipline, à leurs tâches répétitives et mal rétribuées, etc. Mais jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, la France est aux trois-quarts rurale ; elle l'est encore à moitié au lendemain de la Première Guerre mondiale ; et l'exode rural inquiète ses gouvernants. Et pourquoi imposer une règle aussi dure, sinon plus dure encore (je pense à l'internat), aux élèves des collèges et des lycées, qui fourniront ses maîtres à la société de demain ? Plus profondément, la volonté, affirmée dans les textes, de substituer *la* culture (de l'élite) à la sauvagerie (du peuple), c'est-à-dire un système de représentation du monde à un autre, révèle la vraie nature de l'entreprise : elle était culturelle beaucoup plus que disciplinaire. Et sans doute ces textes prouvent-ils un regrettable mépris pour la culture populaire et la méconnaissance de ses véritables richesses. Mais ils procèdent de bonnes intentions (communiquer à tous une part de la culture des élites tenue pour la seule véritable, même si cette part était le plus souvent chichement mesurée) plus que d'intentions perverses (multiplier et perfectionner des techniques d'asservissement) ; c'est le procès de la colonisation qu'il faudrait rouvrir à ce propos.

Le schéma foucaldien, en dépit de son prestige, ou à cause de son prestige, me paraît plus apte à stériliser l'histoire de l'école qu'à la féconder. À cet égard, du livre de Michel Bouillé, je retiendrai deux choses. 1. L'analyse des seules sources prescriptives, administratives et centralisatrices, ne peut avoir de valeur que si celles-ci sont constamment référées — ce qui n'est pas le cas — à la vie réelle des écoles, des enfants et des maîtres ; les vieux maîtres que j'ai connus dans mon enfance, au lendemain de la Guerre de 1914-1918, n'étaient certes pas les exécutants bornés et robotisés par l'École normale qui sont suggérés ici. 2. Plus que l'école, c'est cette analyse, ou plutôt ce discours d'un philosophe à propos du discours pluri-séculaire des responsables de l'éducation, arbitrairement unifié pour justifier une thèse, qui est très véritablement *une utopie*, au sens donné par le Robert, parallèle à la réalité.

Maurice Crubellier

OGNIER (Pierre). — *L'École républicaine française et ses miroirs. L'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue pédagogique, 1878-1900.* / Préf. de D. Hameline. — Berne : Peter Lang, 1988. — 297 p.

Cet ouvrage constitue une nouvelle version, largement réécrite et remaniée, d'une thèse de 3<sup>e</sup> cycle soutenue en 1981 (1). Elle repose sur l'analyse systématique d'une des plus importantes revues professionnelles de l'époque, la *Revue pédagogique*, fondée en 1878 par Charles Hanriot et Hippolyte Cocheris, et qui devint, en 1882, l'organe du Musée pédagogique (actuel INRP), fondé trois ans plus tôt par J. Ferry et F. Buisson. L'importance de cette revue justifie amplement qu'une thèse lui ait été consacrée. Pendant plusieurs décennies et, tout particulièrement, durant les vingt premières années de son existence, auxquelles Pierre Ognier a limité son étude, elle constitua, en effet, un puissant instrument de propagation de la doctrine pédagogique républicaine, la tribune où F. Buisson, G. Compayré, J. Guillaume, H. Marion, F. Pécaut, J. Steeg, O. Gréard, E. Lavisce et tant d'autres, exposèrent un « système de pensée » dont P. Ognier s'est attaché à mettre en évidence les lignes de force et la cohérence.

Le cœur de l'ouvrage est constitué par les chapitres consacrés aux sept « composantes » que l'auteur a décelées dans ce système. La composante morale, d'inspiration kantienne, est essentielle ; tout l'enseignement, de la littérature à la gymnastique, doit y tendre : elle assure « la visible présidence sur tout le reste » (Cadet), car « il ne s'agit pas tant de savoir que de devenir meilleur ». Mais le « devoir de magistrature morale » de l'État, qui s'affirme contre l'Église jusque vers 1900, se trouve lui-même mis en cause, à partir de cette date, par des valeurs différentes : la Science, le Socialisme, tandis que l'élan initial s'affale en opuscules catéchétiques où les instituteurs recherchent de petites recettes didactiques.

La seconde composante est le patriotisme. La *Revue pédagogique* propose tout un système de représentations de la notion de patrie qui doit imprégner, non seulement les savoirs scolaires, mais encore les activités de l'enfant « après l'école » ; c'est ainsi que la revue lutte activement pour la création des œuvres péri- et post-scolaires même si, devant la frénésie avec laquelle l'école « pousse ses rejetons », J. Steeg proteste, dès 1895, en une formule célèbre : « On demande

---

(1) *L'idéologie laïque dans la Revue pédagogique de 1878 à 1900.* Thèse, Lyon II, 720 ff.

trop à l'école, et on a tort ». Les autres composantes du « système de pensée républicain » sont politique (la République comme fin de l'histoire), sociale (l'école primaire est « un aliment complet qui permet de se passer des autres », et doit donc conforter l'ordre social), pédagogique (priorité à l'éducation sur l'instruction, surtout pour les filles), religieuse et coloniale. Sur chacun de ces points, P. Ognier résume et commente les positions de la *Revue pédagogique* de façon claire, fine et mesurée de ton, qui fait de toute cette partie de l'ouvrage (pp. 73-188) l'une des plus justes introductions qui soient à l'idéologie fondatrice de l'école républicaine.

La dernière partie (pp. 189-292) repose plus précisément sur l'analyse du « courrier de l'extérieur » de la *Revue pédagogique*. Cette rubrique contenait des articles, études, rapports de mission et informations diverses concernant l'étranger : comparaison et émulation constituant, à cette époque, des ressorts essentiels de la réflexion pédagogique, les responsables de l'éducation ayant souvent une connaissance personnelle de la situation scolaire hors de France. Parmi les pays qui font l'objet du plus grand nombre de textes et d'occurrences figurent la Suisse et la Belgique, respectivement évoquées 211 et 175 fois pendant la période de référence.

P. Ognier a systématiquement étudié ces textes : l'image qui s'en dégage renvoie, tantôt positivement, tantôt négativement, aux valeurs et options fondamentales de l'idéologie scolaire française précédemment analysée. S'agissant de la Suisse, c'est un véritable paradis scolaire qui est représenté, en avance sur la France à de nombreux égards : le civisme, le patriotisme, la fréquentation massive et prolongée (jusqu'à 15 ou 16 ans selon les cantons), la place accordée au chant, à la gymnastique et au travail manuel, le rôle des écoles de perfectionnement... Seule ombre au tableau : la dépendance des instituteurs envers les autorités communales, parfois arbitraires, voire franchement tyranniques. Et une réalité sur laquelle les auteurs de la *Revue pédagogique* préférèrent rester discrets : le droit d'association, refusé aux instituteurs français à la même époque.

Ce double « coup d'œil chez nos voisins » contribue bel et bien à éclairer notre propre histoire. Alors que la perspective comparatiste — disons plus simplement : une culture non purement hexagonale — est aujourd'hui trop absente de l'historiographie de notre école, c'est un constat qu'il convenait — comme D. Hameline le fait dans sa préface — de souligner.

GAILLARD (Jean-Michel). — *Jules-Ferry*. — Paris : Fayard, 1989. — 730 p.

Ce gros livre sympathique, au terme d'une lecture attentive, me laisse un sentiment de déception.

Évocation d'une vie et d'une œuvre considérable, il est composé de quatre grands ensembles : l'homme, sa vie privée — une centaine de pages — ses idées, les influences successives et combinées d'Auguste Comte et du positivisme, du protestantisme libéral et de la franc-maçonnerie, les principes politiques — cent pages encore — (le découpage est un peu artificiel), la carrière parlementaire, Ferry député de Paris en 1869, le siège et la Commune, le difficile ravitaillement de la capitale pendant le siège, Ferry député des Vosges de 1871 à 1885, la traversée du désert après l'affaire de Lang-Son puis, tardive revanche, l'élection au Sénat et à la présidence du Sénat à la veille de sa mort — encore une centaine de pages — le temps des ministères, exclu de la troisième partie, occupe toute cette partie, la plus longue — plus de trois cents pages, la moitié du livre —, l'œuvre institutionnelle, scolaire et coloniale. L'œuvre scolaire n'a droit qu'à un peu plus de cent pages ; il y est fait souvent allusion en dehors des deux chapitres qui lui sont réservés ; elle est au cœur de l'action de Ferry.

Des textes de Jules Ferry sont cités avec une abondance exceptionnelle : au total, l'équivalent de 120 pages en petit corps, bien détaché, et nombre de formules ou de phrases en cours de paragraphes. Ils sont empruntés à sa correspondance — ses lettres à ses confidents habituels, son frère Charles d'abord et, surtout, Émilie la cousine huguenote, sa femme Eugénie, d'autres — et à ses *Discours et écrits politiques*. La fameuse « Lettre aux instituteurs » du 27 novembre 1883 est donnée *in-extenso* et occupe huit pages. Mais à quoi bon tous ces textes si une analyse assez poussée ne nous apporte pas des lumières neuves sur l'homme et son caractère ? Jules Ferry « cultivait ses roses en dedans » ; la formule est bien connue. Une fois, Jean-Michel Gaillard note : « Il écrit des pages et des pages qui rappellent tous ces romans du siècle qu'il a dû lire et dont on retrouve les accents » (dans telle lettre citée). On entrevoit un Jules Ferry romanesque et même romantique au temps de sa jeunesse, une jeunesse qui dure tout de même jusqu'à sa passion pour Blandine Floquet-Liszt, morte en 1862 ; il a alors trente ans. Son abondante écriture témoigne tout au long de sa carrière d'une sensibilité très vive, qui accuse les coups reçus et se soulage en les rendant avec sa plume. Elle suggère un perpétuel « écorché vif » qui se serait imprudemment engagé dans la mêlée politique mais qui

endure tout par patriotisme, voire un timide passionné de domination. Sa sensibilité, si vive quand il l'exprime, était-elle aussi profonde ? N'est-on pas en droit de se poser la question ? On y peut discerner la preuve d'un solide égocentrisme qu'atteste, par exemple, la nature de ses rapports avec son frère Charles, beaucoup aimé et davantage encore exploité. Mériterait aussi plus qu'une remarque l'emploi d'une « langue de bois », normal, hélas ! dans ses discours électoraux ou au Parlement, mais qui envahit aussi bien ses écrits privés. Et il resterait à expliquer l'étonnante impopularité de Ferry, paradoxale à l'égard d'un homme du centre, d'un homme de mesure et de nuances, en gros respectueux des opinions et des sentiments des autres. Les ambitions rivales, le fanatisme de ses adversaires ne sont pas une explication suffisante. Les haines naissent aussi souvent des humiliations éprouvées que des heurts passionnels.

Si l'on en vient au programme, il est certain que celui de Ferry « date » au regard des Français d'aujourd'hui. Pour une part, assurément, parce qu'il a été réalisé, qu'il s'est banalisé par l'usage (je pense aux libertés républicaines : de réunion, de presse, syndicale) au point qu'on ne songe plus guère à lui en rendre grâce, à lui-même ou à ceux qui œuvrèrent avec lui. Pour une part aussi, parce que l'avenir n'a pas été celui qu'il imaginait. Ici, force est de marquer à quel point il a pu être aveugle aux tendances de l'évolution déjà en cours, économique, sociale, culturelle. Après une brève carrière parisienne, il est devenu l'élu du département des Vosges, son département d'origine ; il s'est fait le champion des ruraux et de leurs intérêts, le protectionnisme compris. « La République sera paysanne ou ne sera pas ». Sa conviction est décidément faite après la Commune, ce retour à « la sauvagerie primitive », comme il lui est arrivé de dire. Elle se fortifie à mesure que progresse le socialisme. Et « l'étoile de Jules Ferry pâlit tandis que monte celle de Jaurès » (p. 331). Point n'est besoin d'insister sur son colonialisme. Nourri du catéchisme positiviste, ce colonialisme était missionnaire, tout aussi missionnaire à sa façon que celui des Églises. Il pensait pouvoir le concilier sans peine avec l'apostolat des droits de l'homme ; et que la colonisation a ses droits à l'encontre de la barbarie qui, par définition, n'en peut avoir : « le triomphe de la civilisation sur la barbarie, la seule forme de l'esprit de conquête que la morale moderne puisse admettre » (cité p. 555). On rejoint ici la philosophie ferryste de l'histoire, celle qu'était chargée de répandre l'école républicaine, une philosophie de l'histoire qui implique une foi sans faille dans le Progrès et dans la Science, une foi destinée à relayer, à plus ou moins brève échéance, les vieilles croyances chrétiennes.

Cette philosophie a été passablement dévaluée par la suite des événements ; elle ne reçoit plus l'accueil confiant et enthousiaste du grand nombre des Français.

Comme il se devait, la législation scolaire occupe une place privilégiée, point exagérée d'ailleurs. Là encore, là surtout, il me semble que la critique fait défaut. Il n'est pas question de contester l'importance de la tâche accomplie en une demi-douzaine d'années. Encore convenait-il d'indiquer ses limites et de nuancer les jugements. Certaines affirmations sont évidemment excessives : « l'assimilation faite entre Jules Ferry et l'Instruction publique est parfaitement justifiée » (p. 11) ; Jules Ferry fut « entre février 1879 et novembre 1883, le responsable d'une véritable *révolution* scolaire » (p. 488) ; « avec l'école de Jules Ferry, la France entre enfin de plain-pied dans la modernité, non celle des choses, des mécaniques, du fer ou de l'acier, mais celle qui met l'homme en mesure d'orienter son destin » (p. 529). Il est excessif aussi de donner à entendre que Jules Ferry, dont les prédécesseurs comme Guizot et Duruy font modeste figure, aurait été à peu près seul à concevoir et exécuter ses réformes : Ferdinand Buisson, Gréard et Steeg, F. Pécaut et Zévort n'ont droit qu'à de rares mentions. Et que dire des clichés, parfois repris de la bouche ou de la plume de Ferry lui-même, à propos des instituteurs ? « L'instituteur reconnaissant à la République qui lui donne tout, se fait un devoir de la servir..., » etc. Jadis, un Jean-Baptiste de La Salle avait voulu partager la vie quotidienne de ses frères ; Jules Ferry se fâche contre ceux qui ne sont pas exactement ses frères, dès qu'ils ont l'air de regimber, en septembre 1887 par exemple, quand ils font passer au premier plan « les traitements, les retraites, les intérêts matériels, l'organisation "autonome" », à l'instigation de « meneurs » (cité p. 515). J.-M. Gaillard omet de signaler que les traitements des instituteurs sont parmi les plus faibles sinon les plus faibles de la fonction publique, inférieurs à ceux des agents voyers ou des receveurs des postes, tout juste égaux à ceux des facteurs. À propos des écoles normales de Fontenay et de Saint-Cloud, il parle de « la chaîne ininterrompue » qui relie désormais l'école du moindre village de France « aux temples de l'intelligence » sans rappeler la faille béante qui a été soigneusement maintenue entre l'enseignement populaire et l'enseignement de l'élite. Il est vrai que notre auteur un peu plus loin écrit : « le primaire, c'est l'école du peuple, il forme un tout et doit rester à l'écart des autres ordres d'enseignement » (p. 157). Ne voit-il pas la gravité de la contradiction, et que Jules Ferry entérinait une dualité culturelle fondamentale, la société « duelle » ou « à deux vitesses » qu'on dénonce aujourd'hui ? Une étude historique qui ne prend pas en

compte la crise actuelle de l'école et de l'éducation et qui ne cherche pas à déceler dans l'œuvre d'un réformateur comme Ferry certaines causes de cette crise, manque, me semble-t-il, à l'une de ses fins.

Il reste que Ferry, comme cela avait été fort bien rappelé dans *Jules Ferry fondateur de la République* (Actes du colloque organisé par l'EHESS, publiés en 1985), un Ferry ramené à ses justes mérites, qui ne sont pas minces, a su voir et faire ce qu'il était possible de faire en son temps. *Opportuniste*, oui, et si le mot a pu être employé péjorativement il doit être à présent retenu comme un éloge, le plus bel éloge qu'on puisse faire à un homme de gouvernement, mais un éloge qui, loin d'en dispenser, laisse la place à la nécessaire critique de l'historien.

Maurice Crubellier

ZAY (Jean). — *Souvenirs et solitude*. — Le Rœulx : Éditions Talus d'Approche, 1987. — 387 p.

Appelé en 1936 par Léon Blum au ministère de l'Éducation nationale, Jean Zay (qui n'a pas alors 32 ans) démissionne de son poste à la déclaration de la guerre pour être mobilisé et rejoindre le front de l'Est. En juin 1940, il embarque à Bordeaux sur le *Massilia*. Arrêté à Casablanca, traduit devant le tribunal militaire de Clermont-Ferrand il est emprisonné à Marseille puis à Riom. Quatre ans plus tard, deux semaines après le débarquement des Alliés, des miliciens le tirent de sa cellule pour l'assassiner dans une forêt des environs.

Pendant ses années d'incarcération, l'ancien ministre a écrit régulièrement avec l'intention de faire publier ultérieurement ces pages rédigées au jour le jour. Le manuscrit est sorti de prison en livraisons successives sous la forme d'un brouillon et d'une mise au net. Ce « journal » s'étend du 6 décembre 1940 au 7 octobre 1943 et Jean Zay lui-même l'a organisé en onze chapitres qui portent en tête des sommaires résumant les questions abordées, les souvenirs racontés et les impressions quotidiennes de la vie de prisonnier.

Les lignes écrites le 12 mai 1943, en tête du dernier chapitre qui s'interrompt brutalement (à la suite de l'aggravation de son régime de détention) éclairent la signification du titre : *Souvenirs et solitude*, choisi par J. Zay lui-même. Alors qu'il atteint son millième jour de captivité, il note qu'il en est moins impressionné que du centième. La prison ne laisse pas le choix, explique-t-il, il faut être

vainqueur du temps ou vaincu par lui. Il n'y a de salut que dans un usage méthodique de soi : « il faut apprendre à placer désormais sa vie, non dans la compagnie des hommes, mais dans le souvenir et dans l'attente de l'avenir, dans l'imagination et dans la méditation » (p. 326). C'est par son emploi réglé qu'on peut échapper à l'obsession du temps et écouter ce que Herriot nommait la plus belle de toutes les musiques : « l'accord de la solitude et du silence ». D'où cette formule de J. Zay : « C'est en prison que l'on comprend Proust ». Des pages du même ton, empreintes de ferveur dans la méditation et de pudeur dans l'expression, ponctuent ce document saisissant qui témoigne pour une double expérience de l'écriture et de l'histoire.

Tantôt chronique du temps de l'Occupation (dont le prisonnier perçoit les échos assourdis : il lit la presse, reçoit des visites, entend les informations que gardiens et prisonniers font circuler), tantôt évocation de la vie politique et culturelle de la III<sup>e</sup> République, page d'histoire déjà réécrite dans la propagande qui suit la capitulation, tantôt journal des lectures et des méditations du reclus, le livre articule des temporalités hétérogènes. Ceux à qui leur nature ou les circonstances ont révélé « qu'il n'y a pas de rendez-vous plus urgent, plus capital que celui que nous avons avec nous-mêmes » (formule de Proust citée par J. Zay) peuvent parcourir les jours comme les automobiles en disposant de « vitesses » différentes. À l'expérience du temps épurée par la solitude et la réclusion, dont témoignent les notations sur le retour des saisons ou la compagnie d'un oiseau, font écho des méditations sur la politique, l'histoire et la condition humaine. Relisant les *Mémoires* de Sully, l'homme politique de la III<sup>e</sup> République est frappé de surprise par les ressemblances qui marquent la vie politique d'une époque à l'autre. Les hommes ne sont ni meilleurs ni pires, malgré les changements dans la civilisation ou le progrès matériel. « Ce sont les hommes, leurs vices et leurs vertus qui comptent dans la vie publique et règlent tout ». Mais, parlant de Sully, c'est aussi une confidence que nous livre le prisonnier. Avec le recul du temps, l'image de l'homme politique se fait stature, œuvre « dépouillée des misères quotidiennes ». Mais les mémoires nous rappellent que Sully lui aussi « a été abreuvé des mêmes injures, des mêmes soupçons, des mêmes jalousies, des mêmes incompréhensions qui, lorsqu'elles nous sont contemporaines, défigurent complètement la véritable image, l'œuvre réelle des conducteurs de peuples » (p. 303).

C'est pourquoi, face aux attaques dont continue à être l'objet celui que certains appelaient « le juif J. Zay », une partie des pages est consacrée à la justification des choix politiques et des actions



gouvernementales. L'auteur est ici moins avocat qu'écrivain authentique et il pratique avec beaucoup d'habileté et de bonheur l'art du récit, de l'anecdote et du portrait. Les personnages évoqués appartiennent aussi bien à la vie politique (le président Lebrun, Roger Salengro, Joseph Caillaux...) qu'à la vie culturelle d'avant guerre (Bergson, Billy, Perrin ou Édouard Bourdet). Mais J. Zay sait aussi camper des « types » comme celui du maître-chanteur qui hantait les couloirs de la III<sup>e</sup> République ou celui des détenus communistes croisés en prison qui lui inspirent le respect. L'art du chroniqueur s'exerce aussi bien sur la différence qui distinguait conseils de cabinet et conseil des ministres que sur les embarras du protocole ou les sessions du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Souvent, comme à l'occasion d'une conversation avec le coiffeur qui lui rend visite tous les mois, ces récits sont l'occasion de réflexions sur la vie sociale et les types humains. Quelques passages, enfin, sont consacrés aux circonstances qui ont conduit à la guerre, comme la relation des conditions dans lesquelles Georges Bonnet est parvenu à obtenir, le 6 février 1938, la signature d'une déclaration franco-allemande.

On trouvera, enfin, nombre d'analyses d'un intérêt majeur consacrées à la politique scolaire du Front populaire. Dans son introduction, Antoine Prost résume ainsi l'action du jeune ministre : « Jean Zay prolongea d'un an l'obligation scolaire, réorganisa le ministère en directions de degrés, celle du second degré administrant les écoles primaires supérieures ; il rendit parallèles les programmes de l'enseignement primaire supérieur et ceux du premier cycle des lycées ; et il créa, à titre expérimental, des sixièmes d'observation. Pour aller plus loin, il aurait fallu une loi : le projet qu'il déposa en mars 1937 fut enterré par la commission de la Chambre et par son président, H. Ducos ». Dans ses souvenirs, J. Zay évoque aussi bien sa conception des « activités dirigées » (p. 134) que la question de l'orientation (p. 207), la création de l'École nationale d'administration (p. 268), la signification du changement d'appellation du ministère, en 1932, de ministère de l'Instruction publique en celui d'Éducation nationale (p. 349) ou le fait que l'enseignement de la parole et de l'argumentation est trop négligé dans les exercices scolaires alors qu'il est si important dans la vie (p. 351). On sera attentif à ces pages où le prisonnier relit ses Instructions de 1937-1938 (p. 334), texte substantiel qui constitue, comme le note A. Prost, « une synthèse pédagogique à laquelle on n'a pas accordé l'importance qu'elle mérite ». Elle s'inscrit, en effet, dans le courant de l'éducation nouvelle des années 1920 et inspirera la commission Langevin-Wallon ou l'expérience des « classes nouvelles » animée

dès 1945 par G. Monod. Dans cette perspective, les notations que J. Zay consacre aux initiatives scolaires du gouvernement de Vichy (p. 123 ; p. 207) éclairent de manière décisive ces pages de l'histoire récente de notre système éducatif qui ne sont peut-être si mal connues que parce qu'elles défient la problématique de la rupture et de la continuité.

Cet ouvrage avait été édité une première fois en 1945 avec une préface de Jean Cassou (reproduite ici en annexe). La réédition de *Souvenirs et solitude* est, à tous égards, remarquable. Après une émouvante préface de Pierre Mendès-France, une introduction d'Antoine Prost présente et éclaire l'ouvrage en le rendant accessible à un large public (et en rendant possible l'usage de ce document de première main par un public de jeunes et d'étudiants). Dans le même esprit, de nombreuses notes lèvent les éventuelles difficultés de lecture et, sans érudition superflue, précisent les références aux événements et aux textes évoqués dans les souvenirs de Jean Zay. Un index des noms propres vient heureusement compléter la table des matières détaillée que l'auteur avait donnée à ses souvenirs. Les artisans de cette réédition ont voulu qu'elle soit à la hauteur de la qualité d'un livre rare qui donne un sens authentique à l'idée d'histoire immédiate.

Jean-Claude Pompougnac

TOULEMONDE (Bernard). — *Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale*. — Paris : Albin Michel, 1988. — 302 p.

En dépit de son titre, ce livre ne retrace pas l'évolution historique du ministère de l'Éducation nationale. « Petite histoire d'un grand ministère... », deux adjectifs opposés non sans malignité, le dérisoire dans le récit côtoyant souvent le sérieux. Bernard Toulemonde, professeur de droit public, a occupé d'octobre 1982 à juillet 1987 la charge de directeur des Affaires générales au ministère de l'Éducation nationale sous l'autorité d'A. Savary, J.-P. Chevènement, R. Monory (1). À l'issue de cette expérience, il décrit les mécanismes et les acteurs de l'Éducation nationale au niveau de l'administration centrale, en centrant ses développements dans une actualité récente, 1981-1988. Il fournit ainsi une analyse pénétrante

---

(1) B. Toulemonde a été nommé depuis recteur de l'académie de Montpellier (octobre 1988).

des pratiques dominantes et des mentalités régnant dans un milieu assez mal connu ; à ce titre, il intéresse l'histoire et la science administrative. Écrit dans un style agréable et avec une pointe d'humour parfois cruelle, le livre relate les modes d'action et les interactions qui s'établissent à l'occasion des grands débats nationaux ainsi que les conflits qui naissent de manière ouverte ou diffuse entre les hommes du pouvoir et entre les institutions concernées ; il dévoile les enjeux, nobles ou intéressés, il dénonce les travers de la Centrale mais fait ressortir aussi des mérites injustement ignorés.

Trois thèmes principaux peuvent regrouper les aspects divers du champ observé. En premier lieu, *le fonctionnement de l'administration centrale* : une évocation des locaux, leur utilisation, la décoration de l'hôtel résidentiel et de ses abords où la fantaisie ministérielle et la mesquinerie politique de l'alternance se donnent libre cours ; l'organisation du ministère et les avatars de l'organigramme, toile de Pénélope inusable, objet de toutes les attentions des directeurs en place ou en vocation de le devenir ; les 3 852 agents de la Centrale, aux statuts divers (une quarantaine), hiérarchisés, parmi lesquels près de trois-quarts de femmes, massivement représentées dans les catégories B, C et D ; les conditions de travail surprenantes, surmenage des uns (les cadres surtout), libertés prises par d'autres, entassement matériel, dérives de la notation (encore que la situation soit comparable dans les autres ministères) ; enfin, les miracles du fonctionnement. Sur ce dernier point, l'auteur met en évidence l'état de surcharge et de tension dans lequel s'accomplissent annuellement des missions lourdes et spécifiques au ministère : les examens, la préparation des rentrées, autant de mécanismes d'horlogerie pesants et fragiles. Avec 1 150 000 personnels, 13 millions d'élèves et 1 million d'étudiants, les tâches induites sont gigantesques (courrier, etc.). « Et pourtant, la machine tourne, et pas si mal » écrit B. Toulemonde. Non sans inquiétudes toutefois pour l'avenir : « L'enfer, c'est la direction des personnels enseignants », les chiffres cités ici sont redoutables et ne peuvent se résumer. Mais que dire si l'on veut atteindre l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac en l'an 2000 ? (nécessité de recruter 160 000 nouveaux professeurs dans le second degré, 13 000 instituteurs, 70 000 enseignants dans les Universités !).

En second lieu, les *puissants*, c'est-à-dire les maîtres du jeu ou ceux qui s'efforcent de l'être. En vérité, trop de fées se penchent concurremment sur le berceau de l'enseignement : le ministre à qui revient la responsabilité, mais il est jouté par des secrétaires d'État parfois encombrants ; les conseillers de Matignon et ceux de l'Ély-

sée, porte-parole d'autorités supérieures avec lesquels il faut dialoguer et savoir ruser avec déférence. Des forces extérieures ont également un rôle, officiel ou non, dans le système : associations les plus diverses (parents d'élèves, péri-scolaires, pédagogues, ...), partenaires suscités par la vie économique (transporteurs, praticiens du tourisme, patronat). Faut-il ajouter que tout usager est un contestataire virtuel ? À quelque degré de niche sociale où il campe, le Français a son idée sur l'enseignement, qu'il croit bonne et applicable.

Auprès et au sein de l'Éducation nationale, le corporatisme s'épanouit avec les 117 organisations syndicales mais, surtout, la très puissante Fédération de l'Éducation nationale (FEN), regroupant 51 syndicats et 450 000 adhérents, dominée par le Syndicat national des instituteurs et des PEGC, traite directement avec le ministre, contraint à un partage d'autorité et à des égards particuliers.

Le ministre dispose d'une équipe d'hommes proches et dévoués, les membres du Cabinet, en nombre variable, avides de pouvoir et de carrières, mais la permanence de l'action repose sur les cadres de l'administration centrale : directeurs, chefs de service, sous-directeurs, chefs de bureau, investis — à des niveaux différents — d'une autorité et de moyens. Le phénomène marquant depuis une quinzaine d'années est la réduction des pouvoirs réels des directeurs, la soumission politique étant de règle. Avec la « valse des directeurs » au gré des ministres, l'indépendance et la stabilité d'antan ne sont plus qu'un rêve. L'arrivée d'un nouveau Grand maître crée des positions de survie, plus ou moins longues, mais dans l'inconfort ; à plus d'un directeur la soupe a dû paraître amère en ces circonstances. Cependant, l'on prend soin de les recaser, à l'inspection générale notamment.

Les inspections générales n'apprécient pas ces entrées politiques ou résiduelles de membres, mais le monde politique s'est doté d'un moyen important, couvrant toutes les inspections générales, avec la loi du 13 septembre 1984 (1/3 des postes pourvus sans autre condition que l'âge minimum de 45 ans, 1/5 depuis 1987). Les missions des inspections générales font d'autre part l'objet de critiques et B. Toulemonde en émet de sévères : pouvoir excessif des inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN) sur les programmes scolaires et le recrutement des personnels enseignants du second degré ; en ce qui concerne l'inspection générale de l'administration (IGAEN) : rapports trop confidentiels, souvent sans suite, proportion d'inspecteurs généraux improductifs ; enfin, pour les deux corps : rôle insuffisant dans l'évaluation du système éducatif.

En troisième lieu, *le ministère face aux grands problèmes*. Il n'est pas question de résumer ici des exposés très clairs sur d'importants débats de cette période. Citons : les rapports entre l'enseignement public et l'enseignement privé, la décentralisation, la rénovation de l'enseignement, les rythmes scolaires.

En définitive, une information très appuyée est rassemblée sur la phase 1981 jusqu'au début de 1988. B. Toulemonde met le doigt sur de graves défauts et des habitudes malsaines dont souffre notre administration ; il enregistre les côtés positifs et exprime sa foi dans les orientations amorcées. Sa conviction laisserait même l'impression que l'adaptation du système éducatif n'aurait commencé qu'en 1981, ce qui n'est certainement pas dans l'esprit de l'auteur.

Précisément, ce type d'ouvrage, dont l'apport est enrichissant, trouve ses limites dans le temps et dans l'espace. La physionomie du ministère, dégagée sur une courte période, peut être à certains égards trompeuse. La force du livre, c'est la prise sur le vif des comportements, des situations, d'explications précises. La faiblesse, c'est le manque de recul historique, notamment pour donner une image plus nuancée d'institutions ou de phénomènes. L'instantané, si l'on peut dire en raccourci, ne permet pas au lecteur non averti de relativiser la portée de certains jugements, au demeurant exacts. D'autre part, et l'auteur en convient à plusieurs reprises, la vision pertinente (et impertinente) des déficiences d'une grande administration focalise par trop celle-ci dans l'univers des services publics. Maints dysfonctionnements et imperfections relevés à l'Éducation nationale se retrouvent, *mutatis mutandis*, dans d'autres administrations ou au sein de grands corps de l'État.

Allant au-delà de cette analyse spectrale, nous pensons que ce livre apporte sa pierre à l'instruction de deux procès : le procès de la politisation envahissante de la vie administrative en France, phénomène souvent relevé ; en constatant, d'autre part, le mal profond que crée pour la nation la vulnérabilité de réformes de l'enseignement approuvées comme valables et nécessaires et dont le sort ne tient dans leur application qu'au hasard ou à la fantaisie des remaniements ministériels, le livre suggère plutôt un procès de l'organisation politique et constitutionnelle. Si la continuité de l'État se délite ainsi au niveau des ministres, n'est-ce pas l'indice d'un vice du système ? Bref, le livre de Bernard Toulemonde est un ouvrage de qualité, dont certains chapitres sont excellents ; à qui en recommander la lecture particulièrement, sinon à tout futur ministre ?

Guy Caplat



# TARIFS

## (au 1<sup>er</sup> janvier 1989)

I. N. R. P.  
BIBLIOTHÈQUE  
29, rue d'Ulm  
75005 PARIS

Abonnement annuel (4 numéros)

France ..... 90 FF TTC

Étranger ..... 111 FF TTC (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro ..... 30 FF ; 60 FF le numéro double

### 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<sup>r</sup>, M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....

Établissement (s'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<sup>r</sup>, M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....

Établissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité .....

Code postal .....

Date .....

Signature .....

---

**Prière de joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de  
M. l'Agent comptable de l'INRP.**

**Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse.**

---

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre  
bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

*I.N.R.P. - Service des Publications*

*29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05*

Rappel : **Si vous êtes déjà abonné**, ne pas utiliser cette demande  
d'abonnement : **un bulletin de réabonnement vous sera envoyé**  
deux mois avant la date d'échéance de votre abonnement.

---

# TARIF (au 1<sup>er</sup> janvier 1989)

Abonnement annuel (6 numéros) : 50 FF TTC  
France  
Etranger : 141 FF TTC (numéros en plus)  
Vente au numéro : 30 FF, 60 FF (numéros spéciaux)

## DEMANDE D'ABONNEMENT

Je soussigné(e) : \_\_\_\_\_  
démontre le vœu de faire parvenir le journal à l'adresse suivante :

Nom ou initiales : \_\_\_\_\_  
Établissement (ville et pays) : \_\_\_\_\_  
N° : \_\_\_\_\_  
Localité : \_\_\_\_\_  
Code postal : \_\_\_\_\_

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessus indiquée.

Nom ou initiales : \_\_\_\_\_  
Établissement (ville et pays) : \_\_\_\_\_  
N° : \_\_\_\_\_  
Localité : \_\_\_\_\_  
Code postal : \_\_\_\_\_

Achévé d'imprimer par  
14110 Condé-sur-Noireau (France)  
N° d'imprimeur : 14443 - Dépôt légal : juillet 1989



Imprimé en C.E.E.







*service d'histoire de l'éducation*



