

P5359

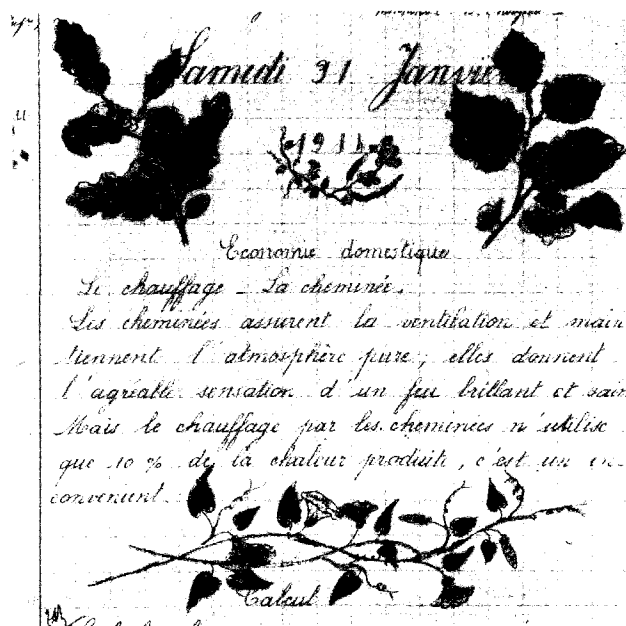
HISTOIRE DE L'EDUCATION

mai

1992

n° 54

SE



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 :

**Bruno Belhoste, Christophe Charle, Serge Chassagne,
Étienne François, 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

Institut National
de Recherche Pédagogique
Centre de
Documentation-Recherche

TRAVAUX D'ÉLÈVES

**Pour une histoire
des performances scolaires
et de leur évaluation
XIX^e-XX^e siècles**

1. The first part of the
document is a list of
the names of the
persons who were
present at the meeting.

SOMMAIRE

N° 54 — Mai 1992

Pierre CASPARD : Introduction	5
André CHERVEL : Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX ^e siècle. Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectores	13
Nicole HULIN : Le problème de physique aux XIX ^e et XX ^e siècles. Forme, rôle et objectifs	39
Gérard BODÉ : Les exercices de français dans les écoles primaires de Moselle allemande sous le Second Empire	59
Claire DECOMPS : Les sujets de français aux examens (baccalauréat, brevet supérieur et diplôme de fin d'études des lycées de jeunes filles) de 1881 à 1925	97
Jean-François MASSOL : La mort de Saint-Louis devant Tunis : tradition et innovations dans la composition française au début du XX ^e siècle	135

Actualité scientifique

Brigitte DANCEL : Quelles connaissances historiques
révèlent les copies de certificat d'études ? une enquête en
cours 147

Armelle SENTILHES : Travaux d'élèves du Musée national
de l'Éducation 155

Comptes rendus

C. PELLANDRA (Dir.) : *Grammatica, grammatici, grammatisti* (A. Chervel) ; A.M. MANDICH, C. PELLANDRA (Dir.) : *Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie* (M. Colin) ; M. ESPAGNE, M. WERNER (Dir.) : *Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX^e siècle* (A. Chervel) ; P. ARNAUD : *Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)* (A. Wahl) ; G. BONETTA : *L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale* (M. Colin) ; *L'enseignement scientifique au tournant des XIX^e et XX^e siècles* (D. Fauque) ; P. HUMMEL : *Regards sur les études classiques au XIX^e siècle* (J.F. Massol) ; Victor-Henry Debidour, *Saveur des lettres, saveur du maître* (M.T. Frank) 167

Résumés - Summaries - Zusammenfassungen 185

Illustration de la couverture : *Cahier de Jane Moiseau*, 1914.
Photo Musée national de l'Éducation

Directeur de la Publication : F. Dugast

Conception graphique et réalisation P.A.O. : Nicole Pellieux

INTRODUCTION

Comme l'annonçait la livraison consacrée aux travaux d'élèves du XVIII^e siècle (1), ce numéro entend poser de nouveaux jalons dans l'histoire des exercices scolaires.

Leur place privilégiée dans l'histoire de l'enseignement tient – on l'a dit – à ce que, par rapport aux programmes officiels et aux intentions pédagogiques affichées par le législateur, ils se situent au plus près des pratiques enseignantes comme des processus réels d'apprentissage. Toutefois, l'angle d'approche se trouve, ici, un peu décalé. Pour le XVIII^e siècle, avaient été analysés des gisements de copies d'élèves, à la conservation desquels le hasard avait présidé ; ils s'échelonnaient de 1720 à 1826 et l'accent avait été mis sur la restitution et l'analyse du contexte précis dans lequel ces travaux avaient été produits. L'état des sources, que rappelle A. Chervel dans son article, explique que l'on ne trouvera ici que trois études consacrées à des travaux d'élèves précisément datés : lettres d'instituteurs mosellans rendant compte d'exercices de français proposés à leurs élèves en 1868-69 (G. Bodé) ; rapport d'inspection générale sur un corrigé de composition française fait dans une classe du lycée Condorcet en 1905 (J.F. Massol), copies d'histoire du certificat d'études dans la Somme en 1924 (B. Dancel). Les autres se situent dans la longue durée, se fondant sur des sources externes mises en séries : enquêtes ministérielles sur les travaux écrits pratiqués dans l'enseignement secondaire (A. Chervel), problèmes de physique (N. Hulin) et sujets de composition française (C. Decomps) donnés à divers examens et concours ; la présentation des milliers de travaux d'élèves conservés au Musée national de l'Éducation constitue elle-même une contribution à une histoire longue de leur production, à travers le témoignage de leur conservation (A. Sentilhes).

Globalement, toutes ces contributions confirment le rôle décisif de la période qui va des années 1880 aux années 1900, et qui voit la rénovation de l'enseignement à tous les niveaux, du préélémentaire

1. *Histoire de l'éducation*, numéro spécial, mai 1990, 178 p.

au supérieur. Les principes pédagogiques sur lesquels elle se fonde sont, on le sait, animés par deux grandes ambitions : la diffusion d'un esprit expérimental, la moralisation de la société (2). Le présent numéro entend contribuer à l'histoire de cette rénovation en montrant comment, dans les différentes disciplines ou filières et à tous les niveaux de l'enseignement, ces objectifs généraux ont pu être rendus opératoires au travers d'exercices quotidiennement effectués par les élèves ; il s'attache tout particulièrement à mettre en évidence le rythme auquel ces exercices sont effectivement entrés dans les pratiques, ainsi que les obstacles, voire les limites qu'ils ont, ce faisant, rencontrés.

Expérimentation et moralisation

Dans la pédagogie occidentale, l'esprit expérimental n'est pas, à la fin du XIX^e siècle, une nouveauté. G. Compayré peut, sans forcer le trait, en faire remonter l'idée au moins à Pestalozzi, Comenius ou Bacon (3). Dans les pratiques réelles des classes, tout ce qui s'oppose au cours purement magistral ou au simple psittacisme – commentaire d'objets ou d'images, dialogues, induction d'idées générales à partir d'exemples particuliers – peut être considéré comme illustrant ce courant : on en trouverait des exemples aussi vieux que l'école elle-même. Mais la méthode expérimentale, exposée de façon éclatante par Claude Bernard en 1865, inspire fortement, dans le dernier tiers du XIX^e siècle, les rénovateurs de l'enseignement : cette ambition sera mille fois affichée dans les programmes et leurs commentaires.

L'invention de nouveaux exercices conformes à l'esprit expérimental est naturellement le fait des sciences expérimentales elles-mêmes. Du concours général à l'agrégation, N. Hulin montre comment, à des exercices de physique ne requérant que « l'utilisation machinale de formules de cours » se sont substitués, à la fin du XIX^e siècle, des problèmes tels qu'on les connaîtra jusque dans les années

2. Pour un exposé d'ensemble, voir A. Prost : *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968 ; F. Mayeur : *Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement, t. III*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, et, plus récemment, P. Albertini : *L'école en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Hachette, 1992 ; cf. plus particulièrement, chez ce dernier, les pp. 51-53 et 71-72.

3. G. Compayré : article « Expérience » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de F. Buisson (1882-1893).

1970, destinés à exercer et tester, chez les candidats, « l'esprit critique, le souci de la réalité, le bon sens ». L'instauration des « travaux pratiques » de physique, en 1902, illustre la même démarche. En mathématiques, la réforme des années 1900 veut également réduire le caractère dogmatique de l'enseignement en y introduisant « plus de vie et de sens du réel » (4) et en privilégiant des exercices laissant place à l'activité personnelle de l'élève. Mais l'esprit expérimental pénètre aussi tous les autres apprentissages.

À l'école primaire où, selon F. Buisson, « la leçon de choses doit être à la base de tout », l'apprentissage même de la langue maternelle doit s'en inspirer. La rénovation condamne « la récitation mécanique des règles de la grammaire » et préconise, au contraire, la multiplication des « exercices et petits travaux de composition et d'invention personnelle, qui sont autant de *petites expérimentations* que l'enfant fera à ses risques et périls » (5). Sur les méthodes d'apprentissage dans une situation de bilinguisme, G. Bodé donne un témoignage précieux puisqu'il porte, pour une période de peu antérieure à la rénovation, sur les exercices proposés par 380 instituteurs mosellans à leurs élèves germanophones. Ces exercices, décrits par les intéressés avec force détails, sont d'abord oraux, ce qui nous vaut une exceptionnelle version sonorisée du thème de ce numéro... Si, selon F. Pécaut, les exercices oraux « sont ce qu'il y a de plus fécond dans l'enseignement, parce qu'ils forment au dialogue entre l'élève et le maître », dans lequel le premier « s'essaye à parler, donc à penser » (6), on constate que cette pratique est déjà largement répandue dans la Moselle des années 1860, que ce soit pour les exercices de vocabulaire ou de langue, le recours à la méthode intuitive étant lui-même fréquemment pratiqué.

Dans l'enseignement secondaire, les disciplines non scientifiques s'imprègnent également de la méthode expérimentale, au travers d'exercices marqués par l'esprit nouveau : la dissertation, l'explication de texte. En philosophie, c'est en 1864 qu'est introduite à l'écrit du baccalauréat une épreuve de dissertation, en français, succédant

4. E. Borel : « Les exercices pratiques de mathématiques dans l'enseignement secondaire », *Revue générale des sciences*, 1904. Sur l'esprit général de la réforme de 1902, cf. B. Belhoste : « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^e siècle. La réforme des plans d'étude et des programmes ». *Revue d'histoire des sciences*, oct. 1990, pp. 371-399.

5. G. Compayré, *art. cit.*

6. F. Pécaut : article « Exercices scolaires » du *Dictionnaire...*, *op. cit.*

aux jeux de questions/réponses orales qui n'impliquaient antérieurement que la récitation fidèle des questions en cours (7). Dans les études littéraires, l'esprit des réformes est si clairement affiché qu'on n'hésite pas à demander à des candidats de dissenter... sur cet esprit lui-même, comme en témoigne cet étonnant sujet proposé au concours d'entrée à l'École normale supérieure de jeunes filles en 1908 : « Les règles de méthode que Claude Bernard a posées dans son *Introduction à la médecine expérimentale* comportent-elles une certaine application aux études littéraires, et laquelle ? » (8). On observera d'ailleurs, dans le cas présent, que les candidates ne sont pas censées répondre par la négative, ce qui limite pour le moins la valeur heuristique attribuée à la méthode... C. Decomps donne bien d'autres exemples qui vont dans le même sens : celui d'une guidance étroite des élèves, qui se voient proposer des questions théoriquement ouvertes, mais assorties, en fait, de canevas de réponses parfois très contraignants, proches en cela des exercices de l'ancienne rhétorique.

Mais il est vrai que l'invention d'exercices reflétant l'esprit nouveau est un fait massif. C. Decomps analyse, au travers non seulement des intitulés mais aussi de leurs requisits, implicites ou explicites, la façon dont les exercices de type ancien, descriptions et discours, ont progressivement laissé la place à ces genres nouveaux que sont la dissertation et le commentaire de texte ; elle montre aussi combien cette transition a été lente et complexe, notamment parce que l'esprit expérimental entraînait partiellement en concurrence avec un second objectif de la rénovation : la moralisation des élèves.

Selon l'esprit de la rénovation, expérience et morale ne sont pas incompatibles : les exercices scolaires répondant à ce second objectif doivent en effet conduire enfants et adolescents à *découvrir* pour leur propre compte les règles de la morale – individuelle, familiale, sociale – avant d'y manifester ostensiblement leur adhésion. Comme l'écrit F. Pécaut, il faut désormais proscrire les exercices de type ancien qui visaient surtout à « *façonner l'homme du dehors*, par des pratiques extérieures et presque machinales » ; les nouveaux exer-

7. J.P. Hédoïn : « Éléments pour une histoire de la dissertation de philosophie », in : *Qui a peur de la philosophie ?* Paris, 1977, pp. 279-303.

8. Cité par A.M. Thiesse et H. Mathieu : « Déclin de l'âge classique et naissance des classiques. L'évolution des programmes littéraires de l'agrégation depuis 1890 », *Littérature*, mai 1981, pp. 89-108 ; le titre exact de l'ouvrage de C. Bernard est *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*.

cices, au contraire, doivent viser à le « *construire du dedans*, et avec son propre concours de plus en plus actif » (9).

Il ne faut sans doute pas exagérer le caractère manipulateur de ces nouveaux exercices. Les valeurs individuelles et sociales qu'a voulu propager l'école républicaine n'étaient pas si différentes de celles qui étaient anciennement et collectivement admises et pratiquées (10) ; d'une certaine façon, il s'agissait bien de demander aux jeunes de devenir ce qu'ils étaient, mais d'une manière plus raisonnée, consciente et réfléchie, donc, censément, plus solide et résistante aux mises à l'épreuve du monde. Par ailleurs, l'opposition entre anciens et nouveaux exercices ne doit pas être surestimée : les enseignants savaient généralement, avant Ferry, que la participation et l'adhésion de leurs élèves étaient requises pour une instruction efficace, et on continuera, longtemps après lui, à « apprendre et réciter mécaniquement » mille et une choses. Les principes de la rénovation, maintes fois proclamés et affichés, se traduisent donc, dans la pratique, par des exercices dont l'invention et la mise en cohérence se révèlent laborieuses, voire problématiques. Les articles de ce numéro contribuent à mettre en évidence le rythme et les conditions de leur diffusion réelle.

Invention et diffusion des exercices

La succession des textes réglementaires qui prescrivent les finalités et les modalités des exercices ne suffisent pas à rendre compte de leur histoire. D'abord, parce qu'ils ne marquent que rarement des commencements absolus. Ils sont le plus souvent précédés d'innovations émanant des acteurs même de l'institution, enseignants ou prescripteurs divers. La lecture d'un *mass media* comme l'est la presse pédagogique dès le milieu du XIX^e siècle, révèle souvent une effervescence d'innovations, d'origines variées, dès avant que l'État ne les fasse passer dans les textes (11). Inversement, l'intervention de l'administration ne suffit pas pour propager les nouveaux exercices. Doivent intervenir nombre d'intermédiaires pédagogiques, parmi lesquels, à nouveau, la presse professionnelle, dont le succès

9. F. Pécaut, *art. cit.*

10. P. Caspard : « De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires », *Histoire de l'éducation*, janv. 1984, pp. 67-74.

11. F. Buisson lui fait crédit de ce rôle dans sa préface aux *Devoirs d'écoliers français recueillis à l'exposition universelle de Paris (1878)*, Paris, 1879, 424 p.

repose largement, à partir des années 1870, sur la masse d'exercices de toutes sortes qu'elle offre à ses lecteurs, en les accompagnant souvent de corrigés (12). C'est ainsi que la revue *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, fondée par Camille Sée en 1882, a imaginé ou diffusé des milliers de sujets – parfois accompagnés de copies d'élèves modèles – pour alimenter un ordre d'enseignement qui, entièrement nouveau, n'avait aucune tradition en la matière.

Se donnant pour perspective le long ou le moyen terme, l'histoire des exercices scolaires rencontre aussi divers écueils. L'illusion nominaliste en est un : la terminologie désignant les exercices scolaires est relativement pauvre et, de ce fait, des termes identiques traversent l'histoire, alors même que les réalités qu'ils recouvrent sont différentes. C'est ainsi qu'ont récemment pu être retracés les avatars de la « dissertation » (13), et notamment de la « dissertation philosophique » (14), ceux de la « rédaction » (15), de la « composition française » (16) et de l'« histoire littéraire » (17). Un autre écueil – d'ailleurs proche du précédent – tient à la difficulté que l'on peut éprouver à mettre en rapport les savoirs ou compétences requis par les exercices avec un enseignement dont les spécificités disciplinaires sont parfois hésitantes : plusieurs des articles de ce numéro montrent à quel point nombre d'exercices peuvent toucher à la fois la littérature, l'histoire, la morale ou la pédagogie, dans une proportion d'ailleurs variable dans le moyen terme, et selon les niveaux ou filières considérés.

Globalement, les contributions de ce numéro donnent donc, des exercices réellement pratiqués, une image plutôt complexe. Napoléon pouvait penser qu'il lui suffisait de tirer sa montre pour savoir à quels exercices se livraient, au même moment, tous les lycéens de France. L'historien de l'enseignement peut avoir la

12. P. Caspard, P. Caspard-Karydis : « Presse pédagogique et formation continue des instituteurs, 1815-1939 », *Bulletins of the Faculty of Education (Joensuu)*, 1988, pp. 152-167.

13. A. Viala, A. Chervel, B. Sarrazin, J. Rohou : « La dissertation, naissance et évolution de l'exercice scolaire », *Pratiques*, déc. 1990, pp. 107-118.

14. J.P. Hédoin, *art. cit.*

15. A. Chervel : « Les origines de l'enseignement de la rédaction », *Le Français aujourd'hui*, juin 1985, pp. 93-98 et sept. 1985, pp. 113-116.

16. A. Chervel : « Observations sur l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, janv. 1987, pp. 21-34.

17. P. Albertini : « L'histoire littéraire au lycée : repères chronologiques », *ibid.*, pp. 35-45.

même tentation en se référant aux seuls textes officiels. La conclusion qui se dégage ici est sensiblement différente. L'hétérogénéité des exercices pratiqués tient d'abord, comme le rappelle A. Chervel, à celle du corps enseignant lui-même, dont le niveau comme la période de formation sont variables. Les corps d'inspection eux-mêmes jouent un rôle complexe, comme le montre J.F. Massol à propos de l'Inspecteur général Bompard. L'hétérogénéité tient aussi au statut, au niveau, au prestige ou à la clientèle des établissements scolaires. Les ministres réformateurs sont périodiquement conduits à enquêter sur l'application réelle des consignes concernant les travaux écrits : les enquêtes étudiées par A. Chervel permettent de constater, d'un établissement à l'autre, de sensibles différences et, donc, une inégale réceptivité aux innovations. Elle tient enfin, de plus en plus nettement, à la diversification croissante des filières à partir des années 1880, qui induit d'ailleurs aussi, entre ces filières, des jeux d'influences réciproques.

De ce fait, une recherche en cours, comme celle de B. Dancel, montre la difficulté qu'offre l'analyse de travaux d'élèves aussi simples que les réponses à des questions d'histoire du CEP. Même quand ils se résument à l'identification factuelle de grandes dates de l'histoire de France, on y voit poindre, d'une part, la diversité des enseignements donnés dans les écoles d'un même département, et d'autre part, la manifestation de sentiments non expressément sollicités par les questions, comme ce « nous » patriotique utilisé par plusieurs élèves quand ils parlent de la Nation en armes. C'est que, plus généralement, les exercices sont aussi le lieu d'une autre contradiction : ils sont censés instaurer un horizon d'exigences uniforme, au plan national, tout en respectant la vitesse de progression de chaque élève. C'est pourquoi un F. Pécaut – parmi bien d'autres – pouvait à la fois se féliciter de ce que les recueils d'exercices publiés aient pu « apporter une direction générale, un plan, des sujets d'application nombreux et bien choisis à des maîtres peu familiers avec les nouvelles méthodes », et rappeler « qu'il n'y a pas, à proprement parler, d'exercice qui convienne d'une façon absolue, sur tel point d'enseignement, à toute classe ni à toute école : l'exercice doit correspondre exactement à la leçon du jour *et au degré de culture des élèves* » (18).

18. F. Pécaut : *art. cit.*

Dans ces conditions, toute évaluation comparée – dans le temps ou dans l'espace – des performances des élèves, risque d'être plus ou moins illusoire, pour peu qu'on s'écarte de savoirs élémentaires portant sur l'orthographe ou le calcul. Pour comparer des performances plus complexes, l'observation du court ou du moyen terme peut apporter quelques enseignements : N. Hulin nous rappelle que V. Duruy lui-même avait fait recorriger et comparer tous les devoirs de lettres et de sciences des lauréats de la Sorbonne entre 1830 et 1864, pour tester les effets de la réforme de 1852 ! Quant au long terme, que dire d'un Jean Perrin reçu agrégé de physique en 1894 en résolvant un problème qui serait, aujourd'hui, du « niveau » du bac, mais qui fera, aussitôt après, les découvertes qui lui vaudront plus tard le prix Nobel ? (19) Si la question du « niveau » est peut-être la pire façon d'aborder les problèmes éducatifs, les travaux d'élèves et leur évaluation – le repérage des *valeurs* dont ils témoignent – nous semble être, au contraire, au cœur de toute réflexion sur l'école et son histoire.

Pierre CASPARD

19. N. Hulin : « Science qui se fait, science qui s'enseigne », *Histoire de l'éducation*, janv. 1984, pp. 37-58.

DEVOIRS ET TRAVAUX ÉCRITS DES ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU XIX^e SIÈCLE

***Une source non exploitée :
les enquêtes ministérielles et rectorales***

par André CHERVEL

Dans l'enseignement secondaire français du XIX^e siècle, la nature et la fréquence des exercices écrits auxquels sont soumis les élèves relèvent à la fois d'une tradition qui se transmet chez les professeurs de génération en génération, et d'une réglementation officielle qui se manifeste à intervalles réguliers, et sous des formes diverses. La pédagogie universitaire évolue certes au cours du siècle, et à plusieurs reprises des courants novateurs y introduisent des modifications substantielles et des exercices nouveaux. Mais les bouleversements importants ne se produisent pas avant 1880. Quant à la réglementation officielle en matière de devoirs d'élèves, à savoir surtout les arrêtés et les circulaires émanant du Conseil royal ou du ministre, elle ne donne de toute façon qu'une vue partielle et schématique de l'activité réelle des élèves (1). Dans quelle mesure pouvons-nous nous faire une image exacte des travaux écrits auxquels ils se livraient et des devoirs qu'ils avaient à rendre à leurs maîtres ? Et d'abord, quelles sont nos sources dans ce domaine ?

I. COPIES, CAHIERS, DEVOIRS DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU XIX^e SIÈCLE

Premier problème : de quoi dispose-t-on aujourd'hui en fait de copies, de devoirs, ou de cahiers d'élèves de l'enseignement secondaire du XIX^e siècle ? De larges recensements ont été opérés ces derniers temps, et l'on commence à faire le tour de la question. Les

1. Un tableau historique de la réglementation portant sur les exercices écrits de composition a été publié dans *Histoire de l'éducation*, n° 33, janvier 1987, pp. 24-25.

Archives nationales n'offriront pas au chercheur l'équivalent, pour les lycées et collèges, de ces milliers de dictées d'école primaire qu'elles avaient pu nous fournir (2). Dans l'état actuel des dépouillements, il semble qu'il ne reste aucune série entière de copies relevées tel jour par tel professeur (3). Les dépôts d'Archives départementales ne sont apparemment pas plus riches. Une enquête épistolaire menée auprès de tous les services départementaux (4), n'a fait apparaître qu'un seul gisement de copies pour le XIX^e siècle. Il se situe à Orléans (5) et n'a pas encore été dépouillé.

Reste-t-il au moins des paquets de copies d'examen ? Le baccalauréat a une version latine à l'écrit depuis le règlement de Victor Cousin en 1840 ; et l'on sait que les ministres ont souvent fait envoyer à Paris les copies regroupées par les rectorats de province. Mais les Archives nationales n'en ont conservé aucune. Il ne reste que les rapports (6). Les copies du concours général ont en revanche été conservées (7) ; mais elles ne portent témoignage que sur un niveau d'excellence fort éloigné des performances moyennes.

À défaut de paquets, on trouve des copies individuelles. Les archives de l'Université de Paris ont, par exemple, conservé (8) tous les devoirs faits de 1817 à 1819, dans la classe de rhétorique du collège royal de Charlemagne par le jeune A. François, et corrigés par son professeur Joseph Leclerc, qui ne devait pas tarder à devenir le plus célèbre professeur de rhétorique de l'époque et le doyen de la Faculté des Lettres de Paris (9). Ont été reliés en un seul volume

2. Pour la période 1873-1877. Cf. André Chervel et Danièle Manesse : *La Dictée, Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, Calmann-Lévy, INRP, 1989.

3. Sauf découverte ultérieure, on ne disposera pas, pour le XIX^e siècle, d'une documentation comparable à celle que Marie-Madeleine Compère et Dolorès Pralon-Julia ont trouvée à la Bibliothèque nationale pour le début du XVIII^e siècle, à savoir deux thèmes latins, trois pièces de vers latins et une version latine dont il reste plus de 170 exemplaires.

4. Elle a été réalisée, en décembre 1991 et janvier 1992, au Service d'histoire de l'éducation (avec la collaboration de Gérard Bodé) à la demande de Claude Thélot, chef de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective au ministère de l'Éducation nationale. Il y a eu 75 réponses pour cent envois.

5. Archives départementales du Loiret. Cote T 622 : Lycée d'Orléans ; compositions d'élèves (1810-1848).

6. F¹⁷4633-4637. Des copies reliées en volumes sont cependant conservées à la Bibliothèque de l'INRP (année 1899).

7. Elles sont regroupées aux Archives nationales sous les cotes AJ¹⁶630 à 876.

8. Manuscrit 1179.

9. C'est son manuel, *Nouvelle rhétorique française* (1822), qui est couramment utilisé en 1833 dans les collèges.

30 discours français et 28 devoirs de latin, portant les annotations de Leclerc. Autre document (10) : un cahier de textes de devoirs d'une classe de seconde, non daté (première moitié du XIX^e), sans indication d'établissement. Y sont rassemblés une quarantaine de textes de version latine, et autant de version grecque, dictés par le professeur, une quarantaine de textes de thème, et une soixantaine de « matières » de narration, en latin en général, parfois en français. On en retiendra surtout l'origine de l'expression « cahier de textes » conservée dans le langage scolaire jusqu'à nos jours, alors qu'il y a bien longtemps qu'on ne dicte plus aux élèves de longs textes à traduire ou à amplifier.

Cahiers de textes, recueils de copies isolées, séries de cahiers d'un même élève : c'est là une documentation dont Pierre Albertini a fait un relevé apparemment exhaustif (11) à partir du *Catalogue général des manuscrits des bibliothèques de France*, ainsi que de celui de la Bibliothèque nationale et des principales bibliothèques parisiennes. Il reste une trentaine de gisements de cette sorte dans les dépôts de manuscrits des bibliothèques municipales, au Musée national de l'Éducation de Rouen ou au département des manuscrits de la Bibliothèque nationale. En particulier, ont été parfois conservés les travaux d'élèves qui deviendront célèbres, les cahiers d'exercices d'Arbois de Jubainville en seconde et rhétorique (1819-1821) (12), les cahiers d'exercices d'Émile Littré (de la 6^e à la rhétorique, à Louis-le-Grand, 1812-1818), ou, pour la fin du siècle, les copies de l'élève Marcel Proust au lycée Condorcet, de 1880 à 1889 (13).

Inutile de souligner l'intérêt d'une pareille documentation. C'est par elle qu'il faut passer pour toute analyse précise de la nature exacte et des modalités du travail des élèves et des maîtres, des systèmes d'appréciation ou de notation, des orientations pédagogiques comme des critères d'excellence. Mais il est également inutile de rappeler tout ce qu'elle ne nous livre pas : les performances moyennes des élèves d'une même classe, la hiérarchie exacte des différents exercices dont, en général, seuls les plus nobles ont été

10. Manuscrit 1180.

11. *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940*, INRP, Collection Rapports de recherches, 1986, n° 5. Voir les notices n° 36, 54, 90, 105, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 170, 171, 172, 197, 221, 243, 245, 246, 302, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, pour s'en tenir au XIX^e siècle.

12. Manuscrits de la Bibliothèque municipale de Nancy.

13. Manuscrits de la Bibliothèque nationale.

conservés, l'articulation entre exercices oraux et exercices écrits, entre cours théorique et devoir d'élève, et l'organisation d'ensemble des travaux écrits des élèves.

II. LES DEVOIRS DES ÉLÈVES ET LES TEXTES OFFICIELS

L'enseignement secondaire du XIX^e siècle est fondé sur trois types d'activité : les devoirs, l'explication des auteurs et le cours (rhétorique, histoire, arithmétique, histoire naturelle, etc.). Dans les trois cas, l'élève doit fournir un travail écrit..

Le régime des devoirs de l'Université fondée par Napoléon, doit beaucoup aux pratiques des collèges d'Ancien Régime, mais il a intégré, dès 1810, et dans les vingt ans qui suivent, un certain nombre d'innovations. Jusque vers le milieu du XIX^e siècle s'impose un modèle pédagogique traditionnel qui prévaut dans les plans d'études et les manuels pédagogiques. On a beau citer constamment Rollin et le conseiller comme livre de chevet aux professeurs et aux maîtres d'étude, on ne le suit pas dans certaines de ses audaces, concernant par exemple les exercices écrits et oraux de français. Le principe majeur, c'est que les devoirs écrits de toute la scolarité préparent l'élève aux compositions latines (prose et vers) de la classe de rhétorique (la première). La version latine, qui a mis du temps à se généraliser au XVIII^e siècle, est maintenant un exercice commun à toutes les classes, de la sixième à la rhétorique. Le thème latin commence en sixième, et n'est abandonné, au cours de l'année de seconde, que pour laisser la place à la composition latine en prose, narration en seconde, discours, l'année suivante. En quatrième commencent les exercices de versification, prélude aux « vers latins » de la troisième, seconde et rhétorique. Pour le grec, qui est remis en honneur par une véritable renaissance hellénique entre 1810 et 1830 (14), les exercices commencent dès la sixième, mais les devoirs au sens propre, versions et thèmes, à l'exclusion de toute composition, n'apparaissent qu'en cinquième. L'enseignement du

14. On assiste, entre 1820 et 1835, à une forte progression des exercices de grec dans la réglementation officielle : introduction du thème grec en 4^e (arrêté du 21 septembre 1824) ; prix de version grecque au concours général en 5^e (21 octobre 1826) ; exercices écrits de grec en 6^e, thème grec « de règles » en 5^e et en 4^e (arrêté du 15 septembre 1827) ; prix pour le thème grec au concours général en 4^e, 3^e, 2nde (8 octobre 1833) ; et, à cette date, une classe par semaine sera employée, en 4^e, 3^e et seconde, à la correction du thème grec (4 octobre 1833 : Règlement des études).

français reste largement tributaire de celui des langues anciennes. L'élève n'a pas à composer en français, en dehors des versions, avant la rhétorique. Tout au plus accepte-t-on que, en classe de seconde, la narration latine soit parfois remplacée par une narration française. La dissertation philosophique, enfin, qui est une innovation du XIX^e siècle, se fait en latin ou en français.

Mais les devoirs remis au professeur, et qui sont en principe soumis à une correction, ne constituent qu'une partie du travail écrit des élèves. Il y a d'autres pratiques écrites, les unes traditionnelles, les autres plus récentes. L'explication des auteurs faite en classe est essentiellement une double traduction, littérale, puis littéraire, dont le texte est écrit sur deux cahiers différents. Tous les cours magistraux doivent donner lieu à un exercice de « rédaction » qui oblige l'élève à prendre des notes en classe, et à rédiger le soir un résumé plus ou moins long.

Toute étude sur l'histoire des travaux d'élève doit les replacer aussi exactement que possible dans les pratiques pédagogiques de leur époque. Ainsi, tout devoir remis au professeur est une « copie », c'est-à-dire la reproduction exacte sur une feuille d'un texte écrit sur le cahier ; et le maître est en principe tenu de veiller à l'identité des deux textes, ce qu'il ne fait d'ailleurs qu'exceptionnellement. La correction elle-même ne s'applique qu'aux devoirs qui en valent la peine. Il est couramment admis que seules les bonnes copies méritent qu'on s'y intéresse ; et il faudra une transformation des mentalités à la fin du siècle pour obliger les professeurs à lire et annoter toutes les copies. Le corrigé du devoir est pris en note par l'élève, et reproduit ensuite sur un autre cahier que le professeur doit également contrôler : on retrouve ici une pratique analogue à celle de la rédaction. L'activité de « mise au net » et de copie tient donc une place très importante dans le travail scolaire.

Les exercices eux-mêmes ont souvent une fonction différente de celle qu'on leur reconnaît aujourd'hui. D'une part, il convient de ne pas se laisser abuser par une terminologie dont la valeur a sensiblement changé : la rédaction ou l'explication du XX^e siècle ne sont plus celles du XIX^e. Et d'autre part, même si les exercices sont restés identiques, ils s'intègrent dans une pédagogie suffisamment différente pour en recevoir des caractères particuliers. La version latine de la première moitié du XIX^e siècle passe pour un exercice non de latin, mais de français. Quand elle devient épreuve du baccalauréat en 1840, les fautes d'orthographe qui parsèment les copies font immédiatement chuter des centaines de candidats. Le thème latin, qui est dicté par le régent, est lui aussi un exercice d'orthographe.

Ce sont les devoirs qui sont au centre du dispositif pédagogique, même si, à l'époque, de bons esprits regrettent la part insuffisante qui y est faite à la lecture et à la compréhension des grandes œuvres. L'histoire des travaux écrits des élèves du XIX^e siècle se confond largement avec une histoire des contenus de cet enseignement. La réglementation officielle des études dans l'enseignement public, le seul auquel on s'attache ici (15), fait donc un sort très important aux devoirs et aux travaux écrits, dont elle a à connaître à la fois à travers l'activité de la classe et à travers les examens et les concours. On distinguera ici :

– les devoirs réguliers, remis toutes les semaines ou tous les quinze jours au professeur par les élèves qui les ont rédigés chez eux ou à l'étude. Longtemps, les textes officiels s'abstiennent de les réglementer. Ils se contentent d'y faire allusion, signe du large consensus qui règne autour des types de devoirs et d'exercices de chaque classe. Ainsi, le premier texte réglementaire qui s'intéresse à cet aspect de l'enseignement, le règlement du 19 septembre 1809, se borne à rappeler que le professeur de rhétorique « exercera [ses élèves] à la composition en français et en latin » ; et que le professeur de philosophie « les fera composer sur des matières philosophiques ». Pas un mot sur les devoirs faits dans les classes inférieures, ce qui ne signifie nullement que le professeur n'est pas tenu de leur donner des versions et des thèmes. Mais les réformes et les contre-réformes qui vont se succéder à partir du milieu du siècle voient peu à peu s'affronter deux modèles pédagogiques opposés, et le ministère est amené à définir avec plus de précision les devoirs qu'il entend imposer aux élèves. Le plan d'études de Fortoul (16) spécifie, pour la première fois, la série des travaux écrits des élèves dans toutes les classes, de la huitième à la « logique » (philosophie). Les devoirs s'installent désormais dans la réglementation officielle, et leur liste est périodiquement révisée (17). Mais il ne s'agit là que d'indications générales ; et la nomenclature des devoirs recouvre souvent des usages très divers. Aussi la réglementation ministérielle

15. On fait également l'impasse, dans ce bref survol des devoirs de l'enseignement secondaire classique, sur l'enseignement qui est donné, au sein des mêmes établissements, dans des filières voisines de type plus moderne qui trouveront une reconnaissance officielle et durable avec l'enseignement spécial de Victor Duruy : certains « cours spéciaux » attestés dès 1833, et probablement assimilables à des écoles primaires supérieures, les classes dites « françaises », le premier enseignement spécial de Salvandy ou les sections scientifiques de Fortoul.

16. Arrêté du 30 août 1852.

17. Arrêté du 24 mars 1865 ; Nouveau plan d'études du 23 juillet 1874 ; etc.

peut-elle être doublée d'une réglementation académique quand un recteur s'intéresse particulièrement au problème. C'est ce qui se passe en 1875 lorsque le vice-recteur de l'académie de Paris, Adolphe Mourier, publie une circulaire détaillée (18) pour interpréter l'arrêté portant le nouveau plan d'études ;

— la « composition ». Les élèves composent le mardi matin. C'est le règlement de 1821 qui fixe officiellement ce jour de la semaine, sans doute déjà consacré par certains usages. Composer, c'est participer à un concours hebdomadaire interne, qui met en compétition tous les élèves de la classe pour occuper pendant la semaine suivante une place au banc d'honneur, celui des premiers. Le classement à la composition est la seule « note » qu'on aura à signaler à ses parents. Car dans la pratique scolaire de la majeure partie du XIX^e siècle, le mérite individuel n'est pas mesuré par une note chiffrée portant la valeur présumée absolue de la copie, mais par le classement de l'individu dans le groupe. La composition faite en classe est donc une contrainte du système de notation. Les devoirs rédigés à la maison ou à l'étude ne donnent lieu qu'à des appréciations non chiffrées. Le professeur a quatre jours pour corriger la composition : les places sont données le samedi suivant, en présence du proviseur. Enfin, les résultats obtenus lors des différentes compositions comptent pour le passage dans la classe supérieure. Et, sous Salvandy, le Conseil royal décide même que ne seront soumis à l'examen de fin d'année (cf. ci-après) que les élèves qui n'ont pas donné satisfaction lors du contrôle continu (19) ;

— les prix attribués aux élèves lors de la « distribution » de fin d'année, qui font l'objet d'une réglementation stricte. Le Grand-Maître Fontanes interdit, par exemple, les prix de poésie française qui commencent à se répandre dans les lycées et les collèges (20). C'est l'ordonnance de 1821 qui en donne le cadre général (21), et en fixe pour chaque classe, y compris les classes élémentaires, une liste qui sera périodiquement révisée par la suite. Au départ, tous portent sur des travaux écrits, version latine, dissertation philosophique, etc., ce qu'on appelle, à l'époque, des « facultés ». Villemain y ajoutera

18. Circulaire du vice-recteur de Paris sur l'enseignement du français dans les lycées et collèges de l'académie (5 avril 1875). La circulaire est publiée au *Bulletin administratif*, donc portée à la connaissance de tous les établissements français.

19. Arrêté sur les examens de fin d'année dans les collèges (29 juin 1838).

20. Circulaire du 18 décembre 1812.

21. *Ordonnance royale sur l'organisation de l'instruction publique* (27 février 1821), Titre IV (Collèges), chapitre III (de l'enseignement), paragraphe IV (des prix).

les prix de mémoire (22). La « composition pour les prix » a lieu à la fin de l'année scolaire, dont elle est le temps fort. Les meilleurs y remportent l'un des deux prix, ou un accessit ; et les compositions des élèves qui ont obtenu un prix sont envoyées au Conseil royal de l'Instruction publique. Mais cette composition a également, jusqu'en 1838, une autre fonction : elle permet le classement par ordre de mérite de tous les élèves, et constitue un examen final qu'il faut avoir réussi pour passer dans la classe supérieure (23) ;

– les examens de passage, prévus par le règlement. Les élèves auxquels on refuse le passage en classe supérieure ont droit à un examen (oral) lors de la rentrée des classes. Mais la prospérité financière des établissements est liée au nombre des élèves, qui paient une pension s'ils sont internes, ou du moins leur scolarité s'ils sont externes ; et la partie du traitement des professeurs qu'on appelle l'« éventuel » est proportionnelle au nombre des élèves de leur classe. Comme on risquerait de décourager les familles si l'on faisait redoubler systématiquement les mauvais élèves, comme les écoles libres, qui se multiplient après la loi Falloux, ne demandent qu'à recevoir les élèves écartés de l'enseignement public, il faut bien laisser les mauvais élèves suivre la même scolarité que les autres. Fortoul, qui répartit la scolarité en trois « divisions », division élémentaire, division de grammaire et division supérieure, organise deux examens de passage obligatoires entre ces divisions, avec des épreuves écrites, une dictée pour l'entrée en sixième, une version latine pour l'entrée en troisième (24) ;

– le concours général et le baccalauréat, dont les épreuves écrites sont en étroite relation avec la série des devoirs donnés dans tous les établissements qui y préparent leurs élèves. Le concours général joue longtemps le rôle décisif. Les plans d'études sont alors parfaitement adaptés à la batterie des prix qu'il offre à chacune des classes de la scolarité (25). Mais le poids de l'écrit du baccalauréat

22. Circulaire du 12 novembre 1842 ; arrêté du 1^{er} août 1843.

23. Cf. règlement des études du 3 avril 1830, qui durcit sur ce point l'ordonnance de 1821, laquelle prévoyait que, pour le passage dans la classe supérieure les résultats de l'examen final devaient être associés à ceux du contrôle continu des « compositions » pour déterminer le passage dans la classe supérieure. Avec l'arrêté de 1838 (cf. ci-dessus), c'est le retour au contrôle continu.

24. Arrêté du 30 août 1852. Les recteurs s'efforcent de faire appliquer cet arrêté, qui est beaucoup trop contraire à l'intérêt des établissements pour constituer un barage sérieux.

25. La classe de 6^e ne participe plus au concours général à partir de 1847. La 5^e en est également écartée un peu plus tard.

ne cesse de s'accroître, et c'est lui qui, dans la seconde moitié du siècle, sert de référence essentielle pour le choix des devoirs de la classe. Cet écrit comporte, à partir de 1840, une version latine, à laquelle vient s'ajouter en 1852 un discours latin (pour le baccalauréat ès lettres).

Tels sont, vus sous l'angle des textes officiels, les principes affichés et probablement largement pratiqués, mais c'est précisément ce qui est en question ici. Reste à savoir de quelle façon, dans quelle mesure, dans quels établissements, et combien de temps ce modèle pédagogique est effectivement respecté. L'histoire concrète des devoirs d'élèves puise à des sources diverses. Les gisements de copies signalés ci-dessus, et les textes officiels n'en représentent qu'une partie. S'y ajoutent d'autres sources d'archives comme les rapports d'inspection et de jurys d'examen, ou des sources manuscrites et imprimées comme les témoignages personnels d'élèves (correspondance), d'anciens élèves (souvenirs, mémoires, récits de vie), de professeurs (traités de pédagogie, manuels, recueils de sujets), d'écrivains (romans, romans scolaires), etc.

On va s'attacher ici à présenter une documentation particulière, à savoir les enquêtes officielles menées par la hiérarchie auprès des professeurs et des régents sur leurs pratiques professionnelles.

III. LES ENQUÊTES OFFICIELLES SUR L'ÉTAT DES ÉTUDES

Entre 1799 et 1940, l'autorité chargée de l'instruction publique (26) et les recteurs de certaines académies ont organisé un certain nombre d'enquêtes sur l'état des études et la nature exacte de l'enseignement dans les établissements publics d'enseignement secondaire. Les mobiles qui animent la hiérarchie dans ce type d'entreprise sont de nature diverse. Dans certains cas, il s'agit d'établir avec précision les pratiques professionnelles réelles, en particulier dans les domaines où la réglementation n'a pas, ou pas encore, pénétré. Mais, il peut s'agir également d'une enquête d'opinion menée auprès des enseignants sur leurs vœux en matière d'évolution pédagogique. Tantôt les professeurs sont personnellement invités à répondre par écrit à un questionnaire. Tantôt il est demandé aux

26. Le « ministère » de l'Instruction publique est créé le 26 août 1824.

chefs d'établissement de faire la synthèse de la question pour l'ensemble de leur lycée ou de leur collège. Tantôt un inspecteur d'académie ou un recteur présente sous la forme d'un tableau ou d'un rapport les informations émanant des lycées de son ressort.

Certaines de ces enquêtes ne mentionnent pas les devoirs d'élèves ; et il n'en sera pas fait état ici. Par exemple, sous le ministre Vatimesnil, le Conseil royal ayant chargé une commission de rechercher les moyens de simplifier l'enseignement du latin et du grec (27), un questionnaire dans ce sens est adressé aux recteurs (28). Est dressée ci-dessous la liste de toutes les enquêtes qui ont pour objet ou qui mentionnent d'une façon ou d'une autre les devoirs et les exercices écrits des élèves ; toutes celles du moins dont on a pu retrouver la trace. À l'heure actuelle, huit enquêtes de ce type ont été repérées.

1. Le 20 floréal an 7 (9 mai 1799), le ministre François de Neufchâteau lance une enquête auprès des professeurs des écoles centrales (29). Les questions portent sur l'enseignement dispensé par le maître, sur les manuels qu'il utilise, sur les cahiers de cours qu'il dicte aux élèves ; aucune ne concerne explicitement les devoirs des élèves, et l'enquête ne sera donc pas prise en considération ici. Mais la précision des questions posées et des réponses reçues jette plus d'une lueur sur les travaux écrits des élèves dans les écoles centrales, et une histoire détaillée des devoirs d'élèves exigerait un dépouillement exhaustif de ces cartons. Ainsi, tel professeur de langues anciennes signale qu'il a proscrit « ce que les pédagogues appellent des thèmes » (Guérin, école centrale du Gard) ; d'autres mentionnent la pratique de l'analyse (écoles centrales du Tarn, du Mont-Terrible), et de la rédaction du cours (Gers).

2. En 1833, parallèlement à la grande enquête lancée sur l'instruction primaire, Guizot interroge tous les chefs d'établissement secondaire sur le travail des classes de la rhétorique à la sixième dans les collèges royaux et dans les collèges communaux (30). L'enquête sur les collèges est consécutive aux conclusions pessimistes que le ministre tire des rapports qui lui ont été remis par l'inspection générale. La Restauration a laissé l'enseignement secondaire

27. Arrêté du 25 octobre 1828.

28. Circulaire du 30 décembre 1828.

29. Les réponses sont conservées dans dix cartons des Archives nationales, de F¹⁷1341A à F¹⁷1344⁷.

30. Circulaire du 28 novembre 1833.

aller à la dérive. La monarchie de Juillet, la « monarchie des professeurs », comme l'appellera Thibaudet (31), veut faire de l'Université française, débarrassée de la tutelle cléricale qui pesait sur elle jusque-là, l'une des gloires du royaume. Au début des années trente, l'état de l'enseignement n'est guère satisfaisant : « Dans plusieurs collèges royaux et dans beaucoup de collèges communaux, même de ceux qui ont des classes complètes, l'enseignement du grec, du latin et du français n'est pas fait d'une manière assez laborieuse et assez suivie. Quelques professeurs d'humanités ne dictent presque jamais de devoirs, n'ont point de cahiers renfermant des textes grecs, latins ou français, pour exercer les élèves, et se contentent de les faire travailler d'après des recueils imprimés qu'ils laissent dans leurs mains ». Et après avoir rappelé aux maîtres les règles de conduite élémentaires en matière de devoirs, il demande aux recteurs de lui envoyer un tableau nominatif des professeurs de tous les collèges royaux et communaux, avec le nombre des devoirs, explications et récitations qu'ils exigent dans leur classe.

L'enquête elle-même se déroule en deux temps. Le 22 octobre 1833, Guizot s'adresse seulement aux collèges royaux de Paris et de Versailles. Les réponses donnant les « tableaux des études » lui parviennent entre le 26 octobre et le 15 novembre (32). Il décide alors d'élargir son investigation à tous les établissements du pays (33). Les réponses des recteurs lui parviennent au mois de janvier 1834. Une petite partie seulement a été conservée (34), celles des neuf collèges royaux de l'académie de Paris (dont les deux établissements assimilés, Stanislas et Rollin), sur 41 collèges royaux ; et de 54 collèges communaux sur 318. Sont seules représentées dans ce dossier résiduel les académies de Douai (21 établissements), de Limoges (8), de Lyon (3), de Paris (9), de Rouen (1), de Strasbourg (12), et de Toulouse (9).

31. *La République des professeurs*, Paris, 1927, p. 103.

32. Elles sont adressées directement au ministre par les proviseurs des collèges royaux de Bourbon, Charlemagne, Versailles, Henri IV ainsi que des collèges Rollin et Stanislas, et conservées sous la cote F¹⁷7532. Les tableaux envoyés par les proviseurs de Louis-le-Grand, de Saint-Louis et de Reims sont dans le carton F¹⁷6771.

33. Malgré les attaques de la *Gazette des écoles* qui dénonce l'entreprise de Guizot comme un vestige de l'autoritarisme du régime précédent : « M. le ministre de l'Instruction publique, inspiré par cet esprit de tatillonnage qui distinguait si éminemment M. l'abbé Nicolle, de fatigante mémoire, vient de demander à tous les professeurs un compte exact et circonstancié des leçons et devoirs qu'ils donnent à leurs élèves et à chaque heure de la journée. M. le ministre a trouvé là un excellent moyen d'ennuyer les professeurs, d'augmenter les paperasses universitaires, et de donner une fâcheuse idée de la largeur de ses vues en fait d'administration » (14 novembre 1833).

34. Archives nationales, F¹⁷6771.

3. En avril 1863, Adolphe Mourier, le vice-recteur (35) de l'académie de Paris, interroge les proviseurs des lycées parisiens. Le problème qui préoccupe à l'époque le ministère, c'est celui de la « surcharge » des études. Il est demandé aux proviseurs, par circulaire rectorale, de fournir pour chaque classe le tableau des devoirs, exercices et leçons imposés aux élèves. Ont été conservées (36) les réponses des lycées Louis-le-Grand, Charlemagne, Bonaparte et Napoléon, ainsi que du collège municipal Rollin, sans qu'on sache si d'autres établissements, à Paris ou dans l'académie, avaient été sollicités. Les réponses sont présentées sous forme de tableaux.

Les conclusions que Mourier tire de ce dossier, et qu'il adresse au ministre, sont pessimistes : « Il est bien évident, dans l'état ci-joint rapproché des heures de travail dont peuvent disposer les élèves, que dans la classe de rhétorique par exemple le nombre des compositions et des devoirs excède les forces des élèves ». Mais le remplacement inopiné de Rouland par Victor Duruy, le 23 juin 1863, met un terme à l'opération engagée et à l'exploitation de l'enquête ; car le nouveau ministre est beaucoup plus sensible à la baisse du niveau et de la qualité des études, et va multiplier les circulaires plus ou moins confidentielles pour y porter remède. Le problème du surmenage ne resurgira que vingt ans plus tard.

4. Dès l'année suivante, Duruy envoie aux recteurs un vaste questionnaire sur l'instruction secondaire (37), qui, comme celui de Guizot, fait suite à une enquête sur le primaire. Il s'agit entre autres de faire un bilan de la bifurcation, et de préparer, sur certains points au moins, des mesures de modernisation des études. Les proviseurs et principaux, les inspecteurs d'académie et les recteurs sont invités à répondre à une série de 129 questions. Plusieurs concernent les devoirs ou les exercices écrits des élèves : « Le choix des devoirs ne laisse-t-il rien à désirer ? Sont-ils suffisamment variés ? Convient-il d'adopter l'usage des cours de thème ? Faut-il adopter la pratique belge des thèmes d'imitation ? Faut-il rendre facultatifs les vers latins ? Y a-t-il des établissements où le discours latin et français de la rhétorique laisse parfois la place à des analyses d'auteurs ou à des dissertations ? La narration française de seconde donne-t-elle de bons résultats ? L'abus des rédactions trop longues a-t-il disparu ? Dans les classes inférieures, sont-ils exercés à reproduire de vive

35. À l'époque, c'est le ministre qui a le titre de recteur de l'Université de Paris. Il est « assisté » dans cette tâche par un vice-recteur qui exerce la réalité de l'autorité rectorale.

36. F¹⁷9098.

37. Circulaire du 16 juillet 1864.

voix et par écrit quelque morceau, fable, anecdote ou récit, qu'on leur a lu et commenté préalablement ? Quelle est la valeur des devoirs de mathématiques dans les sections littéraires ? » Les résultats de l'enquête sont conservés aux Archives nationales (38), avec quelques lacunes, comme l'académie de Grenoble.

5. Dans les premières années de la Troisième République, Jules Simon, chargé du ministère dès le 4 septembre 1870, tente de moderniser l'enseignement secondaire, et préconise un certain nombre de réformes, en particulier dans l'enseignement du français et des langues anciennes. Faute d'avoir pu réunir un nouveau Conseil supérieur, lequel est seul compétent en matière de programmes, le ministre ne peut procéder par arrêté, et doit se contenter d'une circulaire « sur l'enseignement secondaire », adressée aux proviseurs (39). On sait que son successeur Bathie, le ministre de l'Instruction publique de l'Ordre moral, n'aura aucune peine à réintroduire les exercices que Jules Simon voulait supprimer (40).

C'est précisément parce qu'il sent sa procédure fragile, et sa situation ministérielle précaire, que Jules Simon tente de forcer la main à ses adversaires et de bousculer les résistances en prolongeant la circulaire de septembre par une enquête qui a toutes les apparences d'une mesure d'intimidation. Dans une nouvelle circulaire datée du 13 novembre 1872 (41), le ministre demande à tous les proviseurs de lycée « ce qui se fait dans chaque classe des lycées en ce qui concerne l'explication des auteurs, la récitation et les devoirs écrits ». Lancée dans de pareilles conditions, par un ministre aussi soucieux d'efficacité, l'enquête est évidemment contestable dans son principe, et les réponses sujettes à caution. Elle n'en reste pas

38. Sous forme de microfilms (une vingtaine de bobines), cote F¹⁷6843-6849.

39. Circulaire du 27 septembre 1872. Largement diffusée à l'époque, la circulaire est également reproduite dans le recueil que Jules Simon publie à sa sortie du ministère sous le titre *La Réforme de l'enseignement secondaire* (Paris, Hachette 1874, pp. 399-430).

40. L'inspecteur d'académie de l'Ariège, Duranton, note non sans quelque amertume, le 25 mai 1875 : « Suivant les prescriptions de la circulaire déjà citée du 18 septembre 1873 et du nouveau plan d'études, on a repris dans nos collèges, sans résistance, sinon avec enthousiasme les exercices du thème grec, du thème latin et des vers latins » (*Rapport sur l'instruction secondaire dans le département en 1874-1875*, Archives nationales, F¹⁷6834).

41. Le texte de la circulaire du 13 novembre, dont le contenu est connu par les réponses des recteurs, n'a pu être retrouvé ni au *Bulletin administratif*, ni dans le recueil des *Circulaires et Instructions*, ni dans le *Recueil des lois et actes de l'instruction publique* (Delalain), ni aux Archives nationales dans les séries consultées habituellement pour ce type de documents (F¹⁷1475, série « Collection des circulaires » ; F¹⁷*1948, registre du « Répertoire général des circulaires »).

moins l'une des plus intéressantes de la série. D'abord, parce que les réponses de la quasi-totalité des 78 lycées ont été conservées (42), les collèges communaux ayant été laissés en dehors de l'enquête. Ensuite, et surtout, parce qu'il apparaît que les pressions du ministre ont souvent rencontré les vœux des professeurs. Enfin, à cause de la précision des notations dont les proviseurs se font l'écho dans leurs rapports sur l'état des exercices scolaires. Elle permet d'établir, par exemple, la liste complète des manuels et des textes d'auteurs utilisés dans les lycées cette année-là.

6. Six ans plus tard, le ministre Bardoux pose à nouveau le problème de la modernisation. À cette date, en effet, l'éventail des devoirs imposés aux élèves s'est largement ouvert. Chaque semaine, outre les travaux classiques qui n'ont encore fait l'objet d'aucune suppression, ils doivent remettre des copies de langue vivante, de mathématiques, de physique, de sciences naturelles, d'histoire et des cartes de géographie. Plus que jamais, le discours latin, les vers latins et le thème grec sont sur la sellette. « Je désire, écrit le ministre, connaître pour chaque classe, la nature et le nombre des devoirs écrits donnés par semaine, et examiner s'il ne convient pas d'en sacrifier quelques-uns au profit des explications et des lectures » (43). L'enquête porte également sur les ouvrages, manuels et éditions classiques utilisés dans les classes, dont elle donne des listes précises. On dispose (44) des réponses de 56 lycées sur 81, et de 79 collèges communaux sur 259 (45).

7. Paul Lapie organise en 1912, dans l'académie de Toulouse dont il est le recteur, une enquête sur la composition française (46). Elle est menée dans les établissements secondaires, dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures. Il donne un peu plus tard, dans le bulletin académique (47), le compte rendu de cette enquête dont on ne sait si les réponses ont été conservées.

8. Le recteur de l'académie de Clermont prescrit en 1931 une enquête sur l'enseignement donné dans les établissements secon-

42. Archives nationales, F¹⁷6872/2.

43. Circulaire aux recteurs du 20 novembre 1878.

44. Archives nationales, F¹⁷6888.

45. Un mémoire de maîtrise a été consacré, en 1986, à l'enquête de 1878 par Patricia Tavignot et Patricia Wallée, sous la direction de Dominique Julia.

46. Circulaire du 9 octobre 1912 aux inspecteurs de l'académie de Toulouse.

47. *Bulletin de l'Université et de l'académie de Toulouse*, 1913, pp. 360 sq., 401 sq., 449 sq. Le texte est reproduit dans *Pédagogie française*, Paris, 1920.

dares (48). Une partie des résultats apparaissent dans deux rapports rédigés par les inspecteurs d'académie du Puy-de-Dôme et de la Haute-Loire (49).

L'ensemble de cette documentation est, bien qu'elle ne recèle aucune copie d'élève, d'un grand intérêt pour l'histoire de l'enseignement. Son mérite essentiel tient à ce qu'elle associe l'information de première main sur les pratiques réelles et des séries de rapports ou de tableaux, complètes ou incomplètes, mais d'une ampleur suffisante pour autoriser des généralisations.

Mais les différents dossiers dont la liste vient d'être dressée sont en réalité extrêmement disparates. Pour les uns, il s'agit de sources primaires, avec les déclarations des professeurs. D'autres ne donnent que des tableaux par établissement. Pour certaines, et c'est le cas des enquêtes du XX^e siècle, ne subsistent que les synthèses réalisées par l'inspecteur d'académie ou le recteur, trop imprécises pour être retenues ici. Si l'on écarte également l'enquête de François de Neufchâteau qui apporte peu de chose sur les travaux d'élèves, on est ramené à la série des cinq enquêtes menées au XIX^e siècle, entre 1833 et 1878. La période qu'elles couvrent est, on le sait, celle qui précède immédiatement la grande mutation de l'enseignement secondaire français, avec l'abandon progressif du modèle pédagogique ancien fondé sur la suprématie du latin et de la rhétorique. Tout n'est pas terminé en 1878, loin de là. Mais c'est Jules Ferry qui, chargé du ministère de l'Instruction publique le 4 février 1879, va exploiter les résultats de l'enquête de son prédécesseur Bardoux. Un an plus tard, le discours latin du baccalauréat aura vécu, et la liste officielle des devoirs d'élèves aura été profondément transformée.

IV. LES DEVOIRS DES ÉLÈVES D'APRÈS LE TÉMOIGNAGE DES ENQUÊTES

L'ensemble des données fournies par les cinq enquêtes est tout à fait substantiel, et permettrait à lui seul, au cas où l'on ne disposerait d'aucune autre source, de donner une image relativement fidèle de

48. Circulaire du 30 janvier 1931.

49. H. Pomot : *Rapport sur l'enseignement dans la section B des lycées et collèges, présenté à la séance du Conseil académique de Clermont-Ferrand du 3 décembre 1931*, Clermont ; P. Chardon : *Rapport sur l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire présenté à la séance du Conseil académique de Clermont-Ferrand du 8 décembre 1932*, Clermont.

l'éventail des travaux écrits demandés aux élèves dans tout l'enseignement secondaire de l'époque, ainsi que de l'évolution graduelle de la situation. Mais il ne s'agit là en réalité que d'une source parmi d'autres, et l'exploitation de ses données doit, en bonne méthode, être associée à celle de l'ensemble de la documentation : il n'est pas question de présenter ici les résultats d'une pareille entreprise qui ne saurait elle-même être dissociée d'une histoire de l'enseignement classique au XIX^e siècle. On se contentera de résumer les grandes lignes de l'apport de cette documentation, en l'interrogeant sur les points essentiels de l'histoire des études classiques.

L'étude des réponses aux enquêtes nécessite un certain nombre de précautions sur lesquels on ne peut pas non plus s'étendre longuement ici. La qualité de l'information est extrêmement variable entre les différentes enquêtes, mais aussi à l'intérieur d'une même enquête entre les différents établissements. Il faut constamment savoir reconnaître les sous-entendus dans les déclarations des professeurs ou des chefs d'établissement, interpréter les indications imprécises dont beaucoup de professeurs se satisfont, et ne pas considérer systématiquement les silences comme des témoignages négatifs. La mention «devoir (de) français» ou «devoir dicté» peut recouvrir selon les époques et les établissements des réalités diverses. C'est assez dire que le dépouillement et l'exploitation de ces enquêtes doivent être conduits en référence constante avec la situation pédagogique de l'époque. Certains chefs d'établissement, dans l'enquête Guizot, négligent totalement les travaux écrits de français, y compris dans les petites classes, uniquement parce qu'ils ont pu penser qu'on ne les interrogeait que sur les langues anciennes. Certains tableaux font l'impasse sur les classes élémentaires (la septième, la huitième, parfois la neuvième), considérées, bien qu'on y commence le latin, comme extérieures à l'enseignement classique ; d'autres oublient la classe de philosophie, qui n'est elle-même pas tout à fait intégrée au cursus.

La diversité des établissements ne peut non plus être négligée. Les petits collèges, qui apparaissent dans les enquêtes de Guizot et de Duruy, se caractérisent par le nombre très réduit de leurs régents (en général un ou deux régents en plus du directeur, lui-même chargé d'une classe), et donc par des regroupements de classe préjudiciables à une différenciation des devoirs. À l'inverse, dans les gros collèges royaux, les classes sont dédoublées, et réparties entre le professeur et l'agréé divisionnaire, qui n'ont pas toujours exactement le même type d'enseignement (mais il ne s'agit alors que de nuances). Bien d'autres paramètres devraient ici être pris en compte,

comme le degré de qualification des professeurs qui, à en croire le recteur de Clermont (1878), donnent d'autant plus de devoirs qu'ils sont eux-mêmes moins titrés : « C'est au lycée du Puy qu'on donne le plus de devoirs écrits. On serait tenté de croire que l'application qu'apportent aux devoirs écrits dans ce lycée du Puy les maîtres et les élèves y rachète, jusqu'à un certain point, l'infériorité du personnel enseignant, car ce lycée n'a pas du tout de professeurs agrégés ».

1. La première question à laquelle ce corpus permet de répondre est celle de l'application des consignes officielles par le corps enseignant. Qu'elle soit largement implicite, au début de la période, ou, à partir de 1852, spécifiée par les plans d'études, la série des devoirs et des travaux écrits se présente comme une norme professionnelle, et l'on peut se demander, à la suite de Guizot, dans quelle mesure cette norme régit effectivement les pratiques. Les réponses de 1833 attestent que les collèges royaux et communaux de l'époque sont, ou du moins se déclarent fidèles au plan d'études traditionnel. De la même façon, l'enquête de 1863 auprès des lycées parisiens montre que le plan d'études de Fortoul est effectivement appliqué, puisque les nouveaux exercices, comme les thèmes et les versions de langues vivantes, trouvent leur place dans les tableaux. Il n'est pas rare qu'un professeur, comme celui qui est chargé de la rhétorique au lycée de Bastia en 1864, se plaigne d'un plan d'études qui l'oblige à donner trop de discours latins et français, et l'empêche de développer l'analyse, la dissertation ou la critique. Mais c'est surtout en 1872 que se pose le problème de l'application des consignes officielles, puisque les professeurs, interrogés au mois de décembre, n'ont découvert que deux mois plus tôt les nouvelles consignes de Jules Simon. Beaucoup n'ont pas encore eu le temps de modifier leurs cours et leurs batteries d'exercices, et assurent le ministre qu'ils vont modifier sans tarder leurs pratiques.

2. En matière de devoirs, l'évolution essentielle du XIX^e siècle concerne, en fin de scolarité, le passage du discours à la dissertation. Le corpus étudié permet une périodisation plus précise. En 1833, la dissertation est inconnue en classe de rhétorique ; le discours règne en maître. Une différenciation semble se créer plus tard entre les grands lycées traditionnels, ceux de Paris et des principaux chefs-lieux d'académie, et tous les autres établissements. Les premiers, qui préparent leurs meilleurs élèves au Concours général ou au concours d'admission à l'École normale, continuent à mettre l'accent sur le discours français (1863, 1864). À la même date, presque tous les collèges et la plupart des lycées ont déjà introduit, à côté du discours traditionnel sur des sujets d'histoire, des analyses d'auteurs, des

« lieux communs », des dissertations sur des sujets de littérature (50) ou de morale (51). Mais peut-être cette distinction est-elle partiellement illusoire : rien n'interdit au professeur de donner comme sujet de discours un thème moral ou littéraire (52). En 1872, la dissertation occupe une place essentielle dans les travaux des élèves de la rhétorique, probablement à égalité avec le discours.

3. Les exercices de composition en français, cantonnés d'abord dans la classe de rhétorique, « descendent » peu à peu, au cours du siècle, vers les classes inférieures du cursus. Le débat sur ce point, ouvert dès le XVIII^e siècle à propos de la narration de seconde, ne s'achève que dans les années 1870 avec la généralisation de ces exercices jusque dans la classe de sixième. Le corpus des enquêtes permet de préciser les conditions de cette progression.

La « narration française » s'introduit en seconde dès la deuxième moitié du XVIII^e siècle, mordant sur le domaine de la narration latine, mais sans acquérir pour autant une véritable légitimité. En 1833, la narration française est extrêmement répandue dans les établissements secondaires, surtout dans les collèges communaux ; mais elle n'est pas en usage dans les collèges royaux parisiens, où même la narration latine, dont on estime qu'elle fait appel trop tôt à l'imagination de l'élève, n'est utilisée qu'avec prudence (53). En 1863, dans les grands lycées parisiens, si les sections scientifiques issues de la « bifurcation » sont acquises à la narration française, ce n'est pas encore le cas dans les sections classiques ; et, l'année suivante, Auguste Nisard, inspecteur de l'académie de Paris, répondant à l'enquête de Duruy, ne trouve pas de termes assez durs pour critiquer cet exercice : « Toutes ces narrations françaises se valent, c'est-à-dire que toutes ne valent pas grand-chose. Il n'y a d'écrits un peu sérieux, venant d'écoliers, que ceux qui sont rédigés d'après un plan tracé par le professeur ». En 1872, l'usage de la narration française est devenu général en seconde.

50. Les rapports des inspecteurs et des recteurs parlent plus volontiers de « critique » ou de « critique littéraire » que de « dissertation ».

51. Ces exercices plaisent aux élèves, qui les préféreraient au discours français, dit, entre autres, l'inspecteur d'académie de la Dordogne. Mais il y a des témoignages en sens contraire ; cf. ci-dessous.

52. Par exemple, le professeur de rhétorique de Rouen donne en 1864 quelques sujets de discours empruntés à l'histoire de la littérature. C'est Petit de Julleville qui précise pour le corps enseignant la différence entre les deux exercices dans son petit traité *Le Discours français et la dissertation française*, Paris, 1868.

53. Il est notable que le prix de narration latine, inscrit pour la classe de seconde au palmarès du concours général (arrêté du 13 mars 1824), est supprimé dix ans plus tard au profit d'un prix de thème latin (arrêté du 8 octobre 1833).

Le débat se déplace ensuite vers la classe de troisième, traditionnellement associée à la seconde (ce sont les « classes d'humanités »), et que Fortoul rattache, en 1852, à la « division supérieure » (54). En 1833, la narration française et des exercices voisins fondés en général sur le principe de l'amplification, sont pratiqués en troisième dans un certain nombre d'établissements (à peu près le tiers de notre échantillon (55)), y compris dans la classe du professeur de troisième du collège royal de Bourbon (Condorcet), mais non dans celle de l'agrégé chargé de la deuxième division de la même classe. En 1863, c'est le cas dans trois des six lycées parisiens. En 1864, le recteur de Lyon fait état à ce sujet de la pression qu'exercent les familles : « Les parents tiennent avec raison à ce que de bonne heure leurs enfants ne soient pas trop gauches pour écrire une lettre ». Mais les réticences sont encore fréquentes sur ce point (56), et certains lycées de province (Saint-Étienne, Douai) refusent encore de pratiquer la composition française en troisième. En 1872, il semble qu'elle soit solidement installée dans toutes les classes de troisième.

Traditionnellement, les classes de grammaire ignorent les exercices de composition en français. En 1833, un nombre limité de petits collèges mentionnent des exercices de ce type, baptisés amplifications, narrations, ou récits, en classe de quatrième (Gaillac, Montauban (57), Obernai, Saint-Étienne), et même, exceptionnellement, en 5^e et en 6^e (Montauban, Saint-Chamond). La situation n'a guère évolué trente ans plus tard, et les réponses des recteurs sont plutôt négatives lorsque Duruy leur demande si les élèves rédigent « quelque morceau, fable, anecdote ou récit, qu'on leur a lu et commenté préalablement. » Les exercices de composition ne sont pas mentionnés pour ces classes dans les tableaux fournis par les grands lycées parisiens en 1863 ; mais ils semblent être entrés dans l'usage courant des lycées, y compris ceux de Paris, jusqu'en sixième, dès 1872, sous l'appellation de composition, de narration, de lettre, de devoir, d'exercice de style. Même les classes élémentaires s'y sont mises parfois, à cette date, avec un fort soutien oral de la part du professeur.

54. C'est la réforme de 1902 qui détache la troisième des classes supérieures, et fait d'elle l'aboutissement du « premier cycle » des études secondaires.

55. Si tant est que ces précisions numériques aient ici un sens.

56. Une circulaire de Rouland (7 août 1857), revenant sur le plan d'études de Fortoul, prend position contre la composition française en classe de troisième.

57. On fait même des « dissertations » à base d'« arguments » en seconde (mais non en rhétorique) au collège de Montauban. Il faut sans doute entendre par là des « lieux communs ».

4. L'exercice de l'«analyse», appelé également analyse littéraire, analyse oratoire, parfois analyse critique (58) tient, dès l'enquête de 1833, une place importante dans les travaux écrits des élèves de rhétorique : elle est signalée dans une dizaine de collèges. En 1864, si les grands lycées de Paris et de province la jugent «superficielle» et restent attachés au discours français, la majorité des établissements semblent lui préférer assez souvent l'analyse, qui occuperait donc, dans l'histoire des exercices scolaires, une place intermédiaire entre le discours et la dissertation. Les recteurs, qui tiennent à donner leur avis sur cette évolution, sont divisés : les uns (Douai) sont favorables à l'introduction de l'analyse (59) ; d'autres (Bordeaux, Chambéry) la critiquent. La pratique de l'analyse devient générale en 1872, et même en seconde, où elle était encore peu connue en 1833.

5. À noter au passage un exercice d'un type un peu particulier, qu'on baptisera, faute de mieux, la déversification, déjà signalé en 1833 dans les petites classes de collège, à Armentières, à Avesnes. L'élève est invité à rendre en prose une fable de La Fontaine. Il s'agit pour lui non seulement de casser le rythme du vers, mais de trouver des équivalents, synonymes ou non, des termes utilisés par le poète. L'influence des pratiques du vers latin et du *Gradus* est ici évidente. L'exercice fait quelques progrès entre 1833 et 1872 (lycée de Périgueux, 4^e du lycée de Lille), avant d'être (probablement) abandonné, un peu plus tard, pour des raisons pédagogiques évidentes.

6. En 1833, les exercices de grammaire et d'orthographe (pour la dictée, voir ci-dessous), sont assez largement répandus dans les classes de 6^e, de 5^e et même parfois de 4^e. Là encore, les petits collèges se distinguent des établissements de prestige, qui réservent pour les classes élémentaires (la 7^e, la 8^e et même la 9^e) l'enseignement de l'orthographe. Mais l'imprécision, probablement délibérée,

58. Dans sa forme simple, l'analyse est le résumé d'un texte ou d'une œuvre entière, mettant l'accent sur l'idée principale et sur ses relations logiques avec les idées secondaires. Rien à voir avec l'«analyse grammaticale» et l'«analyse logique», si ce n'est que ces différents exercices scolaires apparaissent dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, et prennent leur essor simultanément, dans les années 1820. L'influence condillacienne paraît nette.

59. À noter que l'analyse fait partie, de 1852 à 1902, des exercices inscrits au programme de la rhétorique et de la seconde, et qu'elle est mise au programme de la troisième en 1874.

des indications est ici plus gênante qu'ailleurs. Les mentions fréquentes de «devoirs français», ou d'«exercices français» (60), ou simplement d'«orthographe», ne sont pas toujours aisées à interpréter dans l'enquête Mourier ; et celle de Duruy, l'année suivante, laisse de côté cette partie de l'enseignement. En 1872, un petit nombre de lycées se sont ralliés à des exercices d'orthographe ou d'analyse grammaticale française dans les classes de grammaire. Mais la tradition reste solide sur ce point : c'est là plutôt l'affaire des classes élémentaires ; et l'analyse grammaticale, qui est faite sur des mots français en 7^e, porte la plupart du temps sur des mots latins et même sur des mots grecs à partir de la sixième.

7. En 1833, les deux principaux exercices de grammaire et d'orthographe dans l'enseignement secondaire sont la cacographie, presque toujours pratiquée dans le manuel d'exercices de Noël et Chapsal (61), et l'analyse grammaticale et logique. La cacographie connaît une vogue considérable dans de nombreux établissements, où elle est pratiquée de la sixième à la quatrième (Armentières, Béthune, Lille, Cambrai, etc.), alors que les collèges à forte tradition classique restent réticents. Il n'en est plus question par la suite dans les réponses aux enquêtes, ce qui signifie seulement que les régents ou les professeurs hésitent à faire état d'une méthode aussi décriée. La double analyse, au contraire, ne cessera de progresser dans les établissements secondaires au cours du siècle.

8. L'exercice de la dictée, appelé à l'époque «dictée française», ou «dictée d'orthographe» pour la distinguer de la dictée des versions et des thèmes, est peu attesté dans le dossier de 1833 : en 7^e et en 8^e au collège de Cambrai, et au collège d'Armentières, où le régent de 4^e et de 5^e fait faire des «dictées en français calquées sur les règles apprises de la grammaire française». Elle n'est d'ailleurs pas encore véritablement entrée dans l'usage de l'enseignement primaire. Quelques mentions éparses dans l'enquête de 1864 montrent qu'elle est déjà pratiquée, ici ou là, et jusque dans la classe de quatrième (collège de Neufchâteau). En 1872, elle est signalée explicitement dans 25 lycées, y compris à Louis-le-Grand et à Henri-IV (baptisé «lycée Corneille» de 1870 à 1873). On en fait beaucoup en

60. Dans le titre du manuel de Noël et Chapsal de 1823 comme dans beaucoup de manuels de la même période, l'expression «exercices français» désigne les cacographies. Dans la circulaire de 1872, Jules Simon l'utilise pour désigner les petits exercices de composition française des classes de grammaire.

61. *Nouvelle grammaire française. Exercices*, Paris, 1823. Le succès est largement dû aux fonctions de Noël, inspecteur général depuis 1802.

7^e, en 6^e encore, moins en 5^e, rarement en 4^e (Angoulême, Auch, Bar-le-Duc, Cahors, Lorient). C'est sans doute l'exercice scolaire qui fait les progrès les plus rapides.

9. Au XIX^e siècle, comme au XX^e, l'étude scolaire des textes latins et grecs repose sur deux types d'exercices : l'auteur ou le recueil de morceaux choisis qu'on étudie en classe en continu, et dont le passage à étudier est « préparé » par l'élève ; et le texte court et détaché en principe de tout contexte, qui fait l'objet de la « version ». Au XIX^e siècle, la version, qu'elle soit latine ou grecque, est dictée par le maître, ou par l'examineur, dans les examens et concours (62). Les inconvénients du système sont nombreux, et l'on se plaint du temps perdu pour chacune de ces dictées, et du nombre des erreurs de transcription, qui viennent ajouter leurs problèmes aux difficultés propres du texte original, même si le maître d'études est chargé de s'assurer que les élèves traduisent un latin correct. La solution de facilité, pour le maître, c'est de choisir la version dans le recueil ou dans l'auteur étudié. Mais c'est renoncer alors à faire connaître d'autres auteurs, d'autres périodes, d'autres genres aux élèves, et c'est faciliter le recours aux traductions.

Le travail personnel de l'élève pour la préparation de l'« auteur » étudié en classe se déroule traditionnellement en deux étapes. Premier temps : le maître indique le passage à étudier pour la classe suivante, et l'élève doit en donner par écrit le mot-à-mot : c'est la « préparation de l'explication ». Si l'explication (c'est-à-dire essentiellement la traduction vaguement commentée) a lieu le matin, l'élève doit, pendant l'étude qui sépare les deux classes, celle du matin et celle du soir, rédiger en français correct le même texte, et le présenter au professeur l'après-midi. C'est ce qu'on appelle le « français de l'explication », ou le « rapporté » (de Justin, de Virgile, etc.).

On voit que, entre le rapporté de l'auteur et la version prise dans l'auteur, il risque de ne plus y avoir que des nuances, surtout si l'on choisit comme version, ainsi que le suggère Jules Simon, « quelques-uns des plus beaux passages déjà expliqués en classe, et dont la traduction verbale aurait été trop rapide » (63). C'est une pratique qui semble ancienne. En 1833, au collège de Saverne, on donne, comme « version », « le français d'un morceau d'Ovide expliqué la

62. Pour les concours d'agrégation, c'est seulement dans les années 1860 que se répand l'usage des sujets imprimés.

63. Circulaire du 27 septembre 1872.

veille » (64). Certains en font même une méthode pédagogique, comme le professeur de rhétorique du lycée de Périgueux (1872) qui, une fois sur deux, donne comme version, à titre d'exercice de style, un texte de l'auteur, qui n'a été en classe l'objet que d'une explication littérale. Le problème du choix entre les deux types de version, la version dictée et la version choisie dans l'auteur, est l'un des débats pédagogiques de l'époque. Jules Simon prend sur la question une position nuancée, et les réponses à l'enquête qu'il mène peu après distinguent régulièrement les deux types d'exercices.

10. Le thème latin donne lieu lui aussi à des discussions pédagogiques. Faut-il préférer le « thème de règles », qui s'adapte à la leçon de grammaire, « le thème relatif à la mythologie », comme le veut le statut de 1821 (65), le « thème latin dont ils composent eux-mêmes le français », comme en 6^e au collège d'Avesnes (1833), la rétroversion (66), comme au lycée de Coutances (1872), ou le « thème d'imitation » qui préparerait mieux à la narration latine et au discours ? À Victor Duruy qui a interrogé sur ce point, l'inspecteur Auguste Nisard répond par des déclarations patriotiques, dénonçant l'« origine d'Outre-Rhin » et le « caractère anti-français » du thème d'imitation, « un exercice misérable, comme tout ce qui procède, à l'égard de l'esprit, par la mécanique ». L'imprécision des indications du corpus, qui se contente presque toujours de la mention « thème latin », ne permet pas de pénétrer plus avant dans l'évolution des méthodes.

11. Le discours latin de la classe de rhétorique, qui va s'effondrer en quelques années après 1880, ne connaît cependant pas de variation importante au cours de la période qui s'étend de 1833 à 1878. Mais sa vogue persistante est artificielle. Le déclin de cette discipline s'est amorcé dès le milieu du siècle, et les défenseurs des humanités classiques sont parvenus alors à en faire l'une des deux épreuves écrites du baccalauréat ès lettres, ce qui, pour la statistique du moins, a enrayé son déclin. Les jurys du baccalauréat constatent, dès le Second Empire, l'impossibilité de juger sur une pareille épreuve des candidats qui, pour la plupart, s'avèrent tout juste capables de traduire en latin les quelques phrases françaises de la « matière » du discours : c'est la version latine qui reste l'épreuve décisive. Mais en attendant que Jules Ferry supprime le discours

64. Même chose à Albi, en 4^e et 3^e.

65. Statut du 4 septembre 1821, art. 161.

66. « Traduction d'un texte français tiré lui-même d'un auteur latin qui sert de corrigé ».

latin du baccalauréat, tous les élèves de rhétorique s'y exercent une fois par semaine, ainsi qu'au discours français. Et il n'est pas rare, les enquêtes de Duruy, de Jules Simon et de Bardoux en donnent plus d'un témoignage, que les élèves, préoccupés par l'examen, se refusent à faire les autres exercices de composition, pourtant plus profitables, que leurs maîtres veulent leur donner : c'est le cas aussi bien au collège de Digne (rapport du recteur, 1864) qu'au lycée Henri IV (rapport du proviseur, 1878).

12. Le sort des vers latins, qui ne sont pas matière d'examen, est étroitement associé, dans la pédagogie traditionnelle, à celui du discours, dont il constitue l'un des exercices préparatoires. Son échec est pourtant encore plus net que celui du discours ; les élèves l'« ont en horreur », écrit le recteur de Chambéry (1864) ; le vers latin « n'est plus possible », écrit l'inspecteur d'académie de la Moselle (1864) ; et il traîne lui aussi une vie languissante jusqu'en 1880. Rien de plus formel que cet exercice, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, sauf, peut-être (67), pour quelques très rares excellents élèves. « Les autres, raconte Lavis (68), divisaient en six colonnes une feuille de papier. Si, par hasard, ils avaient fait sept colonnes, ils écrivaient des vers de sept pieds sans inquiétude. Pour eux, écrire des vers, c'était placer dans des compartiments une certaine quantité de brèves et de longues prises dans le *Thesaurus* ». Il faudrait réserver les vers latins aux bons élèves, suggèrent des dizaines de professeurs, de proviseurs ou d'inspecteurs ; mais c'est administrativement impossible. C'est le caractère emblématique des vers latins (69) qui les protège longtemps contre toute atteinte. Le constat d'échec est certes universel, dans les rapports des recteurs de 1864, par exemple. Mais il n'en est aucun pour approuver la suggestion de Duruy de les rendre facultatifs. Ce serait les supprimer, répondent-ils tous ; or l'exercice doit être conservé.

13. Chaque fois que l'enseignement donne lieu à un cours, les élèves sont tenus d'en faire la « rédaction ». À n'en juger que par le nombre de feuilles noircies, et par les heures perdues ainsi inutilement (rapport du proviseur de Louis-le-Grand, 1878), la rédaction du cours est, de loin, le principal exercice de français au XIX^e siècle.

67. C'est d'ailleurs douteux. Les rapports du jury de l'agrégation des lettres ne cessent, à partir des années 1860, de signaler la décadence du vers latin, même chez les meilleurs candidats.

68. *Études et étudiants*, 1890, p. 78.

69. « Supprimer le vers latin, c'est supprimer les études latines », écrit en 1864 le recteur de Nancy.

Elle est faite sur cahier, ce n'est donc pas un devoir, sauf si le professeur en décide autrement. Il y a rédaction en mathématiques, en physique, en chimie, en sciences naturelles, en instruction religieuse, en philosophie, en rhétorique, en histoire littéraire et en histoire de la langue française (1872), en géographie ; mais surtout en histoire. L'enseignement de l'histoire étant fréquemment donné par le professeur de lettres, la rédaction d'histoire est un exercice mixte, dont on ne sait si l'objet doit être plutôt historique ou plutôt littéraire. La variété de l'exercice est grande : « Il y a des professeurs, écrit le recteur de Caen en 1878, qui exigent de longues rédactions sur des notes prises au courant de la parole ; d'autres qui dictent leur leçon ; d'autres qui font appel au livre ». Longtemps les seuls devoirs réclamés par le professeur de mathématiques sont les rédactions de son cours. Et en philosophie, la rédaction du cours est, avec la dissertation (latine ou française), l'un des deux devoirs réglementaires. En 1878, elle est encore pratiquée dans tous les établissements, comme la dissertation en français, alors que la dissertation en latin, moins fréquente de toute façon, n'est plus signalée partout : l'académie d'Aix la pratique encore, mais non celle de Besançon.

14. Les établissements situés dans les parties du territoire français où est parlée une langue régionale ont été amenés à adapter à cette situation particulière les exigences communes à tout l'enseignement secondaire. Au lycée de Bastia, le proviseur et les professeurs considèrent que c'est une « impérieuse nécessité de fortifier l'étude et de vulgariser l'usage de la langue française », et ont adopté à ce titre l'usage de la composition française en seconde et en troisième (1864). Même chose au lycée de Nice : « c'est là une nécessité locale », précise le recteur. En Alsace, l'enquête de 1833 qui ne s'intéresse qu'aux études classiques ne permet pas de se faire une idée exacte de la place de l'allemand dans l'enseignement secondaire. Seul le collège d'Altkirch signale des devoirs allemands jusque dans sa classe terminale (la troisième) ; et il est probable qu'il en va de même ailleurs.

*

L'exploitation et la confrontation des résultats de ces cinq enquêtes ne bouleversent pas l'image qu'on pouvait avoir de l'éventail des travaux écrits des élèves. Elles permettent d'en préciser certains traits, de fixer la chronologie, parfois aussi de remettre en cause certaines idées reçues. On en retiendra :

– l'augmentation régulière du nombre des travaux écrits au cours de la période. Jusqu'en 1879, les nécessités de la mise à jour de l'enseignement secondaire font pénétrer dans les classes toute la batterie des exercices écrits caractéristiques du nouveau modèle pédagogique ; mais sans qu'on en retranche aucun du modèle ancien. D'où le surmenage des élèves. Jules Ferry se contentera d'élaguer les parties mortes ;

– les exercices écrits de français l'emportent largement sur ceux de latin. Mais il ne s'agit, pour l'essentiel, que d'imitation, de résumé, d'analyse, et surtout de rédaction ;

– pendant trente ans au moins, de 1850 à 1880, les exercices de composition en latin ont été présentés comme l'objectif ultime de l'enseignement secondaire à des élèves dont l'immense majorité ne pouvaient éprouver, au terme de leur scolarité, qu'un sentiment d'échec ;

– un exercice écrit, inconnu aussi bien au XVIII^e siècle qu'au XX^e, semble jouer un rôle majeur dans l'enseignement du français au XIX^e siècle comme médiateur entre le discours et la dissertation, l'analyse littéraire ;

– la dictée « d'orthographe », sans être inconnue dans la première moitié du siècle, ne se généralise sans doute pas dans les petites classes avant 1850 ;

– la voie la plus fréquente de pénétration des exercices scolaires nouveaux (mais non la seule), est la montée ou la descente à l'intérieur du cursus. Au cours de la période considérée, la dissertation descend de la classe de philosophie à celle de rhétorique, les exercices de composition en français descendent jusqu'aux classes élémentaires ; la dictée au contraire, et certains exercices d'orthographe tendent à remonter dans la scolarité.

André CHERVEL

Service d'histoire de l'éducation

LE PROBLÈME DE PHYSIQUE AUX XIX^e ET XX^e SIÈCLES

Forme, rôle et objectifs

par Nicole HULIN

En physique l'exercice scolaire peut revêtir plusieurs formes fondamentales : *l'exercice d'application* où, étant donnée une situation physique, on demande d'en déduire des informations sur le (ou les) phénomène(s) observé(s). Il s'agit de repérer la loi physique impliquée, de la traduire mathématiquement et, ainsi par « application des formules », d'obtenir la valeur des grandeurs observées ; *la question de cours* où est exposée une partie déterminée du corpus enseigné ; il s'agit en quelque sorte d'une dissertation de « philosophie naturelle » ; *la manipulation* dans laquelle l'élève doit réaliser une expérience donnée, effectuer des mesures, vérifier une loi physique.

Ce dernier type d'exercice est apparu plus tardivement que les autres. Ce n'est qu'au milieu du XIX^e siècle que les exercices pratiques constituent une épreuve d'agrégation et au début du XX^e que les travaux pratiques sont introduits dans les études secondaires lorsqu'avec la réforme de 1902, une nouvelle orientation est donnée aux études scientifiques. La nature des divers travaux proposés en physique est liée au caractère de la discipline, science expérimentale – peu formalisée au XIX^e siècle – dont les lois sont traduites mathématiquement.

Dans l'étude présentée ici, nous nous intéresserons au problème de physique qui a pris, en particulier dans les examens et concours, une grande importance. Nous entendons par problème un enchaînement un peu structuré de questions, le distinguant en cela du simple exercice d'application. Mais nous opposons exercice et problème, qui nécessitent de savoir appliquer à une situation donnée les connaissances acquises dans le cours, à la question de cours qui consiste en un exposé de ce qui se trouve dans tous les traités. Ces

deux formes étaient déjà bien distinguées dans la première moitié du XIX^e siècle, les questions de physique se composant de « théories » et de « problèmes » (1).

Quels objectifs assigne-t-on au problème ? Dans la première moitié du XIX^e siècle est déjà affirmé l'intérêt de la résolution des problèmes qui « sert en même temps à constater le savoir des élèves et à développer leur intelligence » (2). E. Bary, publiant en 1838 un recueil de problèmes de physique, juge que des ouvrages de ce type sont très utiles pour « assurer le succès de l'enseignement » ou « en étendre les limites », et montrer les « nombreuses applications qu'on peut faire des théories physiques » (3). Avec la circulaire de Victor Duruy, du 7 octobre 1865, concernant l'enseignement scientifique dans les lycées, l'insistance est mise sur l'importance de « la discussion des problèmes, parce que cet exercice est le plus profitable de tous pour familiariser les élèves avec les vraies méthodes scientifiques et pour donner à leur esprit de la souplesse et de l'activité inventive » (4). Et ces arguments se retrouvent dans la conférence que G. Lippmann consacre en 1904 à l'enseignement des sciences expérimentales ; après avoir affirmé que « le problème, c'est la recherche », il explique que « la question de cours est pour les élèves une question de mémoire » alors que le problème, c'est-à-dire la « question qui exige quelque initiative, de la réflexion et de l'invention [...] seul peut apprendre à l'élève ce qu'est l'esprit scientifique » (5).

Pour déterminer comment s'est constitué peu à peu le problème de physique, quand et comment ce type d'épreuve est apparu dans les examens et les concours, quel type d'évolution effective il a subi, nous envisagerons successivement le cas du baccalauréat, du concours général et de l'agrégation de sciences physiques.

1. E. Bary : *Nouveaux problèmes de physique*, Paris, 1838, p. XI.

2. *Ibid.*, p. V.

3. *Ibid.*, p. V.

4. *Circulaires et instructions ministérielles relatives à l'instruction publique, 1863-1869*, Paris, pp. 287-288.

5. *Recueil de conférences*, Paris, 1904, pp. 33-36. Ces conférences au Musée pédagogique se situent dans le cadre de la très importante réforme de 1902.

I. L'ÉPREUVE DU BACCALAURÉAT

Au début du XIX^e siècle, on ne pouvait être reçu bachelier ès sciences qu'après avoir obtenu le baccalauréat ès lettres et en répondant à des questions de mathématiques. C'est en 1840 (règlement du 14 juillet) qu'une composition écrite est introduite au baccalauréat ès lettres : il s'agit d'une version latine d'une durée de deux heures. Avec le régime de la « bifurcation des études » (6) de 1852 est institué un baccalauréat ès sciences parallèle au baccalauréat ès lettres. Le règlement du 7 septembre 1852 concernant le baccalauréat ès sciences prévoit un écrit constitué de deux épreuves : la version latine d'une part, une composition sur un ou plusieurs sujets de mathématiques *ou* une composition sur un ou plusieurs sujets de physique, d'autre part. Puis le règlement du 7 août 1857 impose pour la deuxième épreuve écrite deux compositions, une en mathématiques *et* une en physique (durée : quatre heures). Nous ne pouvons donc parler des sujets de composition de physique qu'à partir du Second Empire.

Cependant, le « problème » était déjà utilisé dans l'enseignement au début du XIX^e siècle pour préparer les élèves au concours général (dont nous traitons plus loin). Il existait même des recueils de problèmes, certes fort rares, comme celui de E. Bary qui définit dès le début l'objet du problème de physique (7) qui est « soit l'explication d'un fait observé, soit la prévision des faits qui doivent naître d'un ensemble de circonstances données, soit la découverte des lois qui régissent un phénomène », soit l'évaluation d'une grandeur demandée, soit l'invention d'une méthode expérimentale. Mais on notera aussi l'encouragement donné à utiliser l'outil mathématique par l'affirmation que le calcul n'est pas un embarras, mais un secours pour le physicien qui l'applique à ses recherches et se laisse conduire par la géométrie ou l'analyse dès qu'il a trouvé la construction ou l'équation d'un problème ; ainsi, la recommandation est faite aux physiciens de se livrer avant tout à une étude approfondie des mathématiques.

6. Nicole Hulin-Jung : *L'Organisation de l'enseignement des sciences – la voie ouverte par le Second Empire*, Paris, C.T.H.S., 1989.

7. *Op. cit.* n° 1, pp. 1-2. E. Bary avait été nommé professeur au collège royal Charlemagne, en juin 1829, en remplacement de Chevreul et était répétiteur à l'École polytechnique. Les problèmes réunis dans l'ouvrage (réédité en 1867) tirent, pour la plupart, leur origine de l'enseignement de E. Bary.

Après l'instauration d'une épreuve au baccalauréat, très rapidement apparaît la référence au « problème type » et aux « formules nécessaires ». Ainsi E. Tarnier, présentant un recueil de problèmes proposés au baccalauréat qu'il publie en 1864, note que « les deux cents problèmes servant de *types*, faciles à imiter ont été coordonnés de manière à embrasser presque tous les sujets de compositions qui pourront être proposés » et que « chaque chapitre [...] renferme les *définitions*, les *principes* et les *formules* nécessaires pour l'intelligence des questions » (8).

Si on considère les sujets de composition de physique proposés en 1853 à la Faculté des sciences de Paris (9), on remarque qu'ils comprennent deux parties :

- une « question théorique », telle que : « Décrire et expliquer le phénomène de la rosée » ou « Dilatation des corps par la chaleur » ou encore « Lois de la réfraction de la lumière ; leur démonstration par l'expérience » ;

- un « problème », qui est en fait un exercice dans notre terminologie. On demande, par exemple, de chercher combien de kilogrammes de vapeur d'eau sont nécessaires pour porter un bain de 246 kg d'eau de 13 à 28 degrés, connaissant la chaleur latente de la vapeur d'eau.

Les différents sondages que nous avons effectués – sujets de 1867 et 1868, sujets de 1871 à 1891 (10) – montrent que, pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle, ce type d'exercice perdure en s'étouffant cependant peu à peu. Par exemple – sujet posé en 1884 et 1889 – on demande de calculer la profondeur d'un puits à partir de l'étude de la chute d'un corps, connaissant l'intervalle de temps séparant le début du mouvement de chute libre et la perception du bruit du choc de ce corps contre le fond du puits. Un autre exemple – sujet posé en 1885, 1887, 1890 – est l'étude du mouvement d'un projectile lancé verticalement vers le haut ; on demande ici de déterminer le temps mis par le projectile pour atteindre le point le plus haut de sa trajectoire, la hauteur maximum atteinte et le temps nécessaire pour qu'il revienne à son point de départ. On remarquera que des questions identiques (pour le fond, parfois un peu différentes dans la forme) sont posées à diverses reprises.

8. E. Tarnier : *Problèmes de physique mathématique proposés au baccalauréat ès sciences avec les solutions raisonnées*, Paris, 1864.

9. A. Ganot : *Traité élémentaire de physique*, Paris, 1854, pp. 675-685.

10. *Ibid.*, 20^e éd. 1887 ; Ch. Drion et E. Fernet : *Traité élémentaire de physique*, Paris, 3^e éd. 1869, 6^e éd. 1877 et 8^e éd. 1881 ; E. Bouant : *Problèmes de baccalauréat*, Paris, 1892.

À partir du début du XX^e siècle – et cette modification est certainement liée à l'importante réforme de 1902 (11) qui tendait à instaurer un nouvel esprit dans l'enseignement scientifique – on note une structuration de la composition avec un enchaînement de questions marquant une évolution vers le problème tel qu'on l'entend aujourd'hui classiquement. Ceci apparaît nettement en étudiant la suite continue de sujets entre 1909 et 1947 pour diverses académies (12).

Les remarques sur les problèmes, les conseils pour les résoudre qui sont présentés dans les manuels sont très significatifs des changements de conception. Ainsi, au XIX^e siècle, trouve-t-on (13) un paragraphe introductif sur l'objet et la résolution des problèmes de physique dans lequel est affirmé que «les problèmes de physique proposés dans les examens sont, en général, de véritables problèmes d'algèbre», la nature de l'exercice venant du fait qu'ici c'est «une loi physique qui lie les quantités connues à l'inconnue». Ainsi la résolution d'un problème, est-il affirmé, se compose-t-elle toujours de deux opérations distinctes : la mise en équation du problème qui «demande avant tout la connaissance des lois de la physique» et la résolution de l'équation. Nous avons donc ici une vue très réductionniste du problème de physique qui a peut-être son origine dans une certaine conception de la physique, considérée comme science d'application, qui prévalait en 1852.

Dès la première moitié du XX^e siècle, l'importance du problème de physique s'accroît, marquée par les recommandations des auteurs de manuels ou la publication d'ouvrages «pour réussir le problème de physique au baccalauréat» (14). Certains auteurs (15) soulignent l'utilité du problème «à la compréhension de la physique». Un accent particulier est mis sur les applications numériques, on insiste sur la nécessité de «réfléchir à la grandeur du nombre trouvé» pour essayer de «se rendre compte s'il correspond aux faits expérimentaux».

11. Voir par exemple l'article de B. Belhoste publié dans le numéro spécial de la *Revue d'histoire des sciences* consacré à l'enseignement scientifique (n° 4 de 1990).

12. M. Ginat : *Physique*, classe de mathématiques, Paris, 1935 ; G. Ève : *Physique*, classe de mathématiques, Paris, (programme du 18 avril 1947) ; G. Rumeau, A. Bertran, A. Guéraud : *Physique*, classe de mathématiques, Paris, 1948 (programme du 18 avril 1947) ; G. Dumesnil, J. Liferman : *Physique*, classe de mathématiques élémentaires et sciences expérimentales, 1957.

13. *Op. cit.* note 9, éd. 1887, p. 1395.

14. F. Charron : *Pour réussir le problème de physique au baccalauréat*, Paris, 1930.

15. L.-J. Olmer : *Physique*, classe de 1^{re}, Paris, 1929, préface pp. V-VI.

taux connus» et on recommande de recommencer le problème si le résultat est manifestement faux. Ainsi, dit-on, se développera «l'esprit critique, le souci de la réalité, le bon sens».

La différence est grande avec l'auteur du XIX^e siècle précédemment cité ; il y a désormais incitation à la réflexion sur le résultat obtenu à partir des calculs, et ceci va dans le sens de ce que recommandait G. Lippmann dans sa conférence au Musée pédagogique en 1904. Celui-ci illustrait cette nécessité sur un exemple :

«Il s'agit de calculer la température finale d'une masse d'eau à laquelle on a mélangé de la glace. Le candidat fait une faute de signe et trouve 125°2398. L'eau est devenue plus que bouillante. Ignore-t-il les propriétés de la glace à rafraîchir ? Non ; il n'en est pas là. Voici quelle est exactement la psychologie du candidat. Il arrive inquiet dans la salle de composition. Aux premiers mots du problème, il se dit : «chaleur latente, je sais la formule» et il se sent rassuré. Il écrit sa formule, puis il fait de son mieux l'application numérique, qui a peu d'importance parce que l'on est rarement refusé pour une erreur numérique. Enfin il s'en va assez tranquille, sans avoir réfléchi une seconde au sens de son résultat» (16).

Tout en insistant aussi sur l'intérêt des applications numériques, d'autres auteurs (17) dénoncent le caractère inadmissible des résultats donnés avec un grand luxe de chiffres significatifs sans rapport avec les précisions obtenues expérimentalement. Dans ces conseils généraux pour résoudre les problèmes, apparaît maintenant la recommandation importante de «ne pas abuser des formules de cours» que «les débutants utilisent machinalement» (18). On sent peu à peu s'affiner la conception du problème et s'accroître son importance à travers les recommandations. Ainsi, en 1935 (19), trouve-t-on détaillé un processus opératoire : lecture de l'énoncé, exécution d'un schéma et analyse de l'expérience, explication des lois et des principes, expression du résultat numérique en précisant l'unité employée. Cette référence à l'unité constitue une exigence nouvelle.

Vers le milieu du XX^e siècle, les conseils se précisent, toujours dans le sens du développement du sens physique ; ainsi, le choix de

16. *Recueil de conférences...*, *Op. cit.* note 5, pp. 40-41.

17. F. Ollive : *Physique*, classe de 1^{re}, Paris, 1928 (programme du 3 juin 1925), p. 435.

18. *Ibid.*, p. 437.

19. M. Ginat ; *op. cit.* note 12, pp. 560-561.

l'unité « pour exprimer le résultat final doit être conforme au bon sens » et il faut évaluer l'ordre de grandeur du résultat cherché (20). Mais, d'autre part, s'opèrent alors des « réaménagements » dans les structures de la physique (21), et l'évolution de la discipline amène dans les années 1960-70 un grand mouvement de réforme de l'enseignement de la physique, ne se limitant pas à la France ; en France, ce furent les travaux de la Commission Lagarrigue (22). Des réflexions sont alors menées sur la forme et le rôle du problème de physique. On retrouve un discours sur l'utilité de la résolution des problèmes pour le développement de la créativité en physique, auquel s'ajoute une insistance sur la nécessité de faire évoluer la forme du problème pour une meilleure adéquation à un enseignement en train de se rénover. En 1972, le président de l'Union des physiciens, P. Marck, fait quelques propositions (23) pour le « remodelage de la forme du problème de physique », y incluant l'étape de modélisation. En effet, un phénomène réel étant toujours très complexe, un acte essentiel de l'analyse physique est « la conception d'un modèle simple » et « il est fondamental qu'elle ne soit pas totalement absente dans le libellé même du sujet de physique », pour éviter que tout se ramène à des calculs effectués à partir de formules, plus ou moins bien comprises. De plus, les exercices devraient être de type très varié (description d'expériences, interprétation de phénomènes décrits, exploitation de résultats fournis...)

Après avoir élaboré quelques grandes lignes directrices, la Commission Lagarrigue élabore des programmes et les soumet immédiatement à l'expérimentation. Celle-ci commence en seconde dès l'année 1972-73. Des épreuves spéciales du baccalauréat sont tout naturellement organisées ; elles sont structurées sous forme d'exercices ne demandant que des calculs très simples mais exigeant une argumentation pour justifier les réponses. Renonçant à la forme traditionnelle de l'épreuve qui « récompensait peut-être davantage un effort de mémoire qu'une réflexion sur les phénomènes chimiques

20. M. Eurin, H. Guimiot : *Physique*, classe de mathématiques, Paris, 1953, p. 492.

21. Michel Hulin : « De l'activité scientifique au paradigme de l'enseignement », *Revue du Palais de la Découverte*, n° spécial 40, mai 1991, pp. 101-113.

22. Au sujet de cette commission voir Michel Hulin : *Le Mirage et la Nécessité – pour une rédefinition de la formation scientifique de base*, Paris, Presses de l'ENS et Palais de la Découverte, 1992. Voir aussi Nicole Hulin : « La constitution et les débuts de la Commission Lagarrigue ou du rôle moteur des sociétés savantes », *Bulletin de l'Union des physiciens*, janvier 1991, pp. 11-29. Créée en novembre 1970 par Olivier Guichard, alors ministre de l'Éducation nationale, elle commence ses travaux en mai 1971 ; son activité prend fin en septembre 1976.

23. *B.U.P.*, février 1972, p. 645.

ou physiques», le choix s'est donc porté sur «plusieurs questions indépendantes (afin de ne pas entraîner une note médiocre sur un faux départ), mettant en jeu des aptitudes diverses des candidats, et qui ne devaient pas se limiter à une pure application numérique», comme cela se faisait dans divers pays étrangers de niveau scientifique élevé (24). Par exemple (bac. S1, 1975), on demande d'expliquer pourquoi un mobile animé d'un mouvement circulaire uniforme a une accélération bien que le module de sa vitesse soit constant et de donner des précisions sur cette accélération. Autre exercice (bac. S1, 1976), on indique que la trajectoire d'un électron soumis à un champ magnétique uniforme est circulaire ; cinq affirmations sont alors énoncées sur les caractéristiques du mouvement de l'électron, à accepter ou récuser en justifiant les réponses. Dans l'encadré est présenté un texte intégral de ce type d'exercice (posé au baccalauréat expérimental en 1976) dans lequel on notera la part d'initiative qui est laissée au candidat, se distinguant en cela des énoncés traditionnels où toutes les données nécessaires sont fournies ; ici, le candidat doit montrer qu'il maîtrise les ordres de grandeur et que, dans une certaine mesure, il a quelque sens physique. Un ensemble de cinq exercices, choisis parmi ceux proposés au baccalauréat expérimental, a servi de test en 1986 pour des étudiants présentant le baccalauréat ; la courbe de répartition des notes, pour les quelque 900 copies, est tout à fait satisfaisante : excellent étalement effectif des notes de 0 à 20, présence d'un pic un peu en dessous de la moyenne, allure générale d'une gaussienne.

Dans une chambre à bulles, un proton (masse m , charge e), se déplaçant dans un champ magnétique uniforme B , décrit une trajectoire circulaire de rayon R .

On désigne par c la célérité de la lumière dans le vide et l'on sait qu'il faut appliquer la mécanique relativiste pour étudier ce proton. Calculer, en fonction de tout ou partie des données précédentes (mais sans en introduire d'autres), la valeur de la quantité de mouvement du proton.

Se donner soi-même une application numérique simple, vraisemblable, et calculer numériquement, en MeV/c par exemple, la quantité de mouvement du proton. (Certaines valeurs numériques doivent être connues du candidat, ne serait-ce que par leur ordre de grandeur.)

24. Archives de la Commission Lagarrigue, compte rendu du groupe de travail de physique des 22 février 1974 et 7 février 1975.

Cette évolution du sujet de baccalauréat se poursuit (25) au-delà de l'existence de la Commission Lagarrigue. Dans le début des années 1980, l'épreuve de sciences physiques est structurée en cinq questions, deux de chimie et trois de physique : des propositions diverses sont émises au sujet d'une situation expérimentale à accepter ou à réfuter en justifiant les réponses ; des références sont faites à des montages expérimentaux précis, liés par exemple à l'emploi de l'oscillographe cathodique ; la détermination du contenu d'une « boîte noire » est demandée à partir d'indications expérimentales ; travail à effectuer sur un cliché de chambre à bulles...

La conception de la question de physique au baccalauréat a donc subi une transformation très nette depuis le XIX^e siècle. Mais la nécessité de préparation à l'examen, dont l'influence sur les études était déjà dénoncée par A. Cournot (26) au milieu du XIX^e siècle, fait que toute tentative de renouvellement de l'épreuve s'accompagne de l'élaboration de nouveaux problèmes « types ». Samuel Johsua a montré, sur les programmes de terminale d'avant la réforme Lagarrigue, que sept ou huit sujets types rendaient compte de 85 % au moins des épreuves, le système en classe terminale devenant celui d'un entraînement à chaque sujet type (27).

II. L'ÉPREUVE DU CONCOURS GÉNÉRAL

Nous nous intéressons ici à cette épreuve en raison de son existence antérieure à celle de la question de physique au baccalauréat. Nous développerons peu cette partie et centrerons notre intérêt sur la structure de la question de concours général en physique : question de cours et/ou exercices, problèmes. Nous considérerons donc, essentiellement, la période allant du début du XIX^e siècle jusque vers la fin du Second Empire, de 1805 à 1867 (28).

25. En particulier sous l'influence de Michel Hulin qui a appartenu à la Commission Lagarrigue et qui préside, de 1980 à 1983, la commission restreinte des sciences physiques du baccalauréat de l'enseignement du second degré des académies d'Ile de France.

Quelques unes de ses réflexions sur le problème de physique ont été publiées sous le titre « Faire évoluer le problème de physique » (*B.U.P.*, n° 728, novembre 1990).

26. « On doit rapporter aux dernières années de la Restauration le commencement de la grande maladie du *baccalauréat* qui a eu et qui aura sur les études de notre pays une si fâcheuse influence », A. Cournot : *Souvenirs*, Paris, 1913, p. 192.

27. Cité par M. Hulin, *op. cit.* note 22.

28. On trouve les textes rassemblés *op. cit.* note 1, 2^e éd., 1867.

Au XIX^e siècle, la situation est un peu complexe. En effet, de 1805 à 1826 il n'y a qu'un seul concours de physique dans les lycées, mais l'arrêté du 16 septembre 1826 (art. 7) établit le cours de physique pendant les deux années de philosophie (2 leçons par semaine la première année et 5 leçons la deuxième année) ce qui donnera lieu à un concours général en physique élémentaire et un concours général en physique spéciale à partir de 1827. La situation se complique nettement sous le Second Empire avec la création de deux sections et l'introduction de la physique dès la classe de troisième (29), ce qui va donner lieu à de nouveaux concours (règlement du 14 septembre 1852). Évoquons d'abord rapidement ces éphémères concours.

– Dans le concours général en *classe de philosophie* sur les matières du baccalauréat ès lettres (de 1853 à 1867), l'épreuve comporte systématiquement un exercice d'application. Par exemple, en 1856, l'exercice consiste à déterminer le volume d'un corps et son poids apparent dans un liquide dont le poids spécifique est donné connaissant son poids et son poids apparent dans l'eau.

– Le concours général en *rhétorique* dans la section des sciences (de 1855 à 1865 – c'est-à-dire jusqu'à l'abandon de la réforme de la « bifurcation ») comprend des questions de mécanique et de physique associées (30) ; à partir de 1859, une place est faite aux exercices à côté des questions de cours. Ainsi, en 1861, l'exercice porte sur le mouvement parabolique d'un projectile lancé vers le haut avec une vitesse oblique et on demande l'altitude maximum atteinte, le temps mis pour revenir toucher le sol et la portée du tir.

– Dans le concours général en *seconde* de la section des sciences (de 1854 à 1865), le sujet comporte toujours au moins un exercice, sauf en 1860 où il est constitué de trois questions de cours. En 1855, deux exercices composent l'intégralité du sujet.

– Le concours général en *troisième* de la section des sciences a lieu de 1860 à 1863 (la « bifurcation » qui intervenait en troisième est repoussée d'une année en 1863). En 1860 et 1861, la « triade » physique, chimie, histoire naturelle, dont les notions figurent au programme de la classe de troisième, constitue le sujet, alors qu'en 1862 et 1863, seules la physique et la chimie interviennent. Dans tous les cas, il s'agit de questions de cours.

29. *Op. cit.* note 6.

30. On notera la place particulière faite à la mécanique dans cette réforme.

Revenons aux autres concours qui ne sont pas liés à l'éphémère réforme de la « bifurcation ». Une première remarque s'impose : ce sont des savants de renom qui s'en occupent, en particulier pendant les premières années ; non seulement ils donnent les sujets (Francoeur, Haüy, Gay-Lussac...) mais ils sont aussi chargés de la correction des copies (Biot, Thenard, Poisson...) (31). De 1822 à 1827 inclusivement, Dulong propose toutes les questions de physique du concours ; après sa mort, en 1838, Pouillet assure un suivi à peu près équivalent du concours jusqu'en 1851.

Nous l'avons dit, de 1805 à 1826, il y a un seul concours de physique. Le premier sujet proposé par Biot en 1805 est constitué de deux exercices. Ensuite, les sujets donnés sont uniquement des questions de cours jusqu'en 1821, où la composition est constituée d'un unique problème posé par Biot. Avec l'arrivée de Dulong, il y a une alternance de questions de cours et exercices avec des questions de cours seules.

De 1827 à 1867, on distingue deux concours. Il y a, d'une part, le concours en *physique spéciale*. L'épreuve y est constituée soit de questions de cours, soit d'un ensemble question de cours et exercice (exception faite de l'année 1828 où le sujet comporte deux exercices uniquement) jusqu'à l'arrivée de Pouillet qui mélange assez systématiquement question de cours et exercice, les quelques exceptions sont groupées dans le temps (1847, 1848, 1849, 1851) et comprennent des questions de cours seulement. On notera qu'au début de la réforme de la « bifurcation », il n'y eut pas de concours en 1853 et 1854, et qu'en 1855 et 1856 les sujets posés comportaient deux parties, l'une de physique, l'autre de chimie. D'autre part, il existe un concours en *physique élémentaire* où, à partir de 1841, une place est faite dans le sujet à un exercice (sauf à quelques reprises sous le Second Empire).

Durant cette période s'opère un lent glissement du sujet, des questions de cours posées seules à une association avec l'exercice. Trois tentatives sont faites pour une élimination complète de la question de cours : lors du premier concours en 1805 par Biot qui réitère en 1821, puis en 1828 par Dulong. C'est ce type de structure en problème qui va s'imposer au XX^e siècle où la question de physique va devenir un ensemble de questions qui s'enchaînent et s'organisent pour constituer un problème très charpenté comportant

31. *Op. cit.* note 1, éd. de 1867, p. 217.

plusieurs parties et dont la longueur s'accroît, comme le montre l'ensemble des sujets consultés de 1922 à 1953 (32). Et, bien entendu, ces problèmes sont beaucoup plus étoffés que ceux posés au baccalauréat.

III. LE PROBLÈME DE PHYSIQUE À L'AGRÉGATION

Concours de recrutement de ceux qui transmettent le savoir et participent à l'élaboration des épreuves de contrôle des connaissances, l'agrégation est un domaine d'étude tout à fait intéressant pour suivre le cheminement vers l'établissement du problème de physique traditionnel. Disons tout de suite que l'année 1897 semble devoir être une date charnière puisqu'elle correspond à l'introduction officielle d'une composition de physique « portant sur des problèmes et des applications » (33). Avant cette date, le processus d'évolution (34) est celui que l'on a constaté pour la composition de physique du concours général avec d'abord des questions de cours et ensuite leur association à des exercices.

C'est en 1853, au moment de l'instauration du régime de la « bifurcation », qu'apparaît l'exercice aux côtés de la question de cours dans l'agrégation de sciences réunifiée après la spécialisation qui avait été établie par V. Cousin en 1840 (35). On demande combien il faut de kilogrammes de vapeur d'eau prise à une température donnée pour un nombre fixé de kilogrammes de glace pour convertir le tout en eau à une température imposée. On notera la grande parenté et le niveau semblable de cet exercice avec celui que nous citons plus haut pour le baccalauréat de la même année 1853.

Lorsque la double agrégation des sciences est rétablie (1859-1868), le sujet de physique à l'agrégation de sciences physiques et naturelles, comprend dans 50 % des cas un exercice. Puis le statut de 1869 distingue trois agrégations et jusqu'en 1875 l'épreuve de physique (durée : sept heures) est une question de cours. En 1880,

32. Pour les textes voir, A. Béthencourt : *Physique*, classe de mathématiques, Paris, 1932 (programme du 30 avril 1931) ; M. Ginat, G. Rumeau..., G. Dumesnil... ouvrages cités note 12 ; *op. cit.* note 20.

33. Article 33 de l'arrêté du 19 janvier 1897.

34. On trouve les sujets dans les annales publiées par Ch. Corneille : *Agrégation de l'enseignement secondaire, Recueil de sujets de composition données dans les concours jusqu'en 1875*, Paris, 1876, t. 3 ; le document manuscrit conservé à l'E.N.S. donne des informations complètes de 1869 à 1960 et se termine en 1971.

35. *Op. cit.* note 6.

l'exercice associé à la question de cours est la mise en équation d'un problème ; après avoir décrit une expérience avec une balance électrique de torsion « on demande de former l'équation par laquelle la déviation éprouvée par l'aiguille mobile est liée aux données » et d'examiner ce que devient cette équation pour de faibles déviations. En 1885 (statut du 29 juillet) est introduite une seconde épreuve de physique (sur les matières de la licence) d'une durée de sept heures. Cette dernière épreuve est constituée d'une question de cours et d'un problème ; l'autre épreuve de physique comprend un exercice, déjà un peu structuré, associé à la question de cours à partir de 1892 et comporte, exclusivement, deux exercices en 1891. C'est donc en 1897 qu'est établie l'épreuve du problème, et jusqu'en 1906 le concours va comprendre en outre une composition de physique élémentaire (qui est une question de cours) et une composition de physique supérieure (qui est aussi une question de cours). À partir de 1907 ne subsisteront que deux épreuves dont le problème.

Cette épreuve du problème va prendre rapidement de l'importance comme en témoigne le rapport (36) du jury de 1902 qui en précise les objectifs. Notons qu'un tel document est fort rare et très précieux par les indications qu'il peut fournir sur le concours et les réactions des candidats. Soulignons aussi que ce rapport est écrit au moment de la réforme majeure de 1902, déjà évoquée. En voici un extrait :

« Le jury attache une importance particulière à l'épreuve du problème, car il la considère comme le moyen le plus efficace de forcer la méditation dans le sens qu'il désire. Le problème proposé n'est jamais un rébus à déchiffrer, ni une découverte à faire, mais une simple application analytique et numérique ayant trait à une expérience faite, fondamentale, on peut même dire banale, n'exigeant que la connaissance des principes les plus sûrs de la science. Cette épreuve ne demande point de préparation spéciale ; le candidat s'y trouve tout naturellement préparé, s'il veut bien s'habituer, en étudiant une théorie, à en faire des applications à des exemples particuliers et à chercher à se rendre compte, on ne saurait trop insister sur cette idée, de l'ordre de grandeur des phénomènes. Aussi le jury tient-il beaucoup à la solution numérique à laquelle doit aboutir le problème. La plupart des candidats professent une sorte de mépris pour les calculs numériques... Ils disent qu'il sera facile de faire tel ou tel calcul ; quand ils essayent, presque toujours le résultat est

36. *Bulletin administratif*, 1902, n° 72, pp. 806-819 ; J. Joubert est président du jury de 1893 à 1909.

faux et follement faux, avec des déplacements de virgule fantasmatiques, qui montrent combien ils ont peu le sentiment des réalités physiques ».

Pour discuter de manière pertinente de l'épreuve il est nécessaire de disposer non seulement de l'énoncé du problème, mais aussi d'un certain nombre d'informations complémentaires : contenu des ouvrages dont disposaient les candidats, meilleures copies dans cette épreuve et annotations du correcteur, rapport d'ensemble du jury sur cette composition. Insistons sur l'importance de pouvoir disposer de copies portant les commentaires du correcteur car, autant que la justesse de la solution présentée par le candidat, nous intéressent l'appréciation qui en est faite par le correcteur.

Le problème posé au concours de 1902 portait sur les adiabatiques de la vapeur d'eau, sujet qui était traité « tout au long dans plusieurs ouvrages classiques » comme la *Thermodynamique* de Joseph Bertrand (37). Un « corrigé type » figure dans le *Cours de physique générale* d'Ollivier (38) qui le propose pour illustrer son cours (Ollivier avait été reçu 2^e à ce concours de 1902). Grâce à des copies conservées à la bibliothèque de l'INRP, nous disposons d'informations tout à fait intéressantes. Parmi les copies conservées se trouvent celles de :

– Farge (étudiant libre à Paris, reçu 5^e), note 18.

« Serait une excellente copie, indique le correcteur, si les calculs n'étaient pas faux ».

– Commanay (normalien de la promotion 1898, chargé de cours à Coutances, reçu 3^e), note 18.

« Très bonne copie. Le candidat possède Bertrand dont il exploite les notations. Quelques erreurs de calcul ».

– Ascoli (normalien de la promotion 1896, préparateur adjoint en chimie à la Sorbonne, reçu 1^{er}), note 15.

« Bonne copie, malheureusement très incomplète. La première partie seule est traitée. Méthode ingénieuse pour le calcul du travail ; malheureusement elle conduit à une expression impossible à calculer... ». En fait, le candidat arrive à une intégrale portant sur un logarithme, tout à fait calculable, mais il ne termine pas le calcul. Le correcteur note dans la marge : « Tout cela est fort bien en théorie. Mais il y a loin entre écrire une intégrale et la calculer » et il renvoie à une autre méthode. En fait, la solution attendue faisait appel à une

37. Paris, 1887.

38. T. 2, 3^e éd. 1928, pp. 152-155.

méthode d'interpolation en utilisant le tableau de chiffres fourni, mais sans le dire explicitement dans l'énoncé. Si la méthode « ingénieuse » choisie par le candidat est correcte, le seul reproche recevable est de ne pas avoir achevé le calcul. Comment interpréter exactement les affirmations un peu surprenantes du correcteur ? Dans le rapport du jury (comprenant les inspecteurs généraux J. Joubert et L. Poincaré, H. Bouasse...) quelques indications sont données sur les performances des candidats et ce que souhaitait le correcteur :

« À un très petit nombre d'exceptions près, les candidats étaient incapables d'aller jusqu'à la solution complète. Plus de la moitié ignoraient, non seulement l'intérêt, mais l'existence des adiabatiques de la vapeur d'eau et la manière de les calculer. La plupart de ceux qui sont arrivés, tant bien que mal, à l'équation de ces courbes, se sont efforcés de faire alors des éliminations impossibles, au lieu d'utiliser tout bonnement le tableau de nombres qu'on leur donnait, montrant combien ils sont peu habitués aux procédés des sciences expérimentales, à l'emploi des interpolations et des solutions graphiques » (39).

Dans son évolution jusque dans cette deuxième moitié du XX^e siècle, l'épreuve du problème va présenter une croissante difficulté et un surenchérissement d'une année à l'autre, tendant à la rendre fortement disjointe des préoccupations des futurs professeurs de lycée. Et, parallèlement, la composition de physique qui est une question de cours s'agrémente d'exercices d'application et se structure en une suite de questions réduisant ainsi « l'effort d'exposé synthétique d'un thème, initialement caractéristique de ces épreuves » (40).

Pour se rendre compte de l'évolution du concours, il est intéressant de suivre un thème d'étude donné dans des sujets pris à différentes époques. Nous disposons d'un tel exemple avec l'étude du transfert de matière entre deux gouttes d'eau ou une goutte et un liquide présentant une surface plane. De l'existence de forces de tension superficielle qui maintiennent une goutte en équilibre résulte une surpression à l'intérieur de la goutte dépendant de son rayon. Le calcul de cette surpression pouvait se trouver dans les traités classiques de la fin du XIX^e siècle (41) et son application à l'équilibre

39. *Op. cit.* note 36.

40. Lettre de 1982 du président du jury d'agrégation, Michel Hulin, *Archives personnelles*.

41. H. Pellat : *Cours de physique à l'usage des élèves de mathématiques spéciales*, t. 1, Paris, 1883, p. 539.

des gouttes d'eau dans l'atmosphère était signalée. Voyons diverses occurrences de ce thème.

En 1895, l'étude du transfert de matière entre deux gouttes d'eau de rayons différents (chacune étant en équilibre avec la vapeur saturée du liquide) est abordée dans le petit « problème » qui accompagne la question de cours « Dispersion. Spectroscopie ; ses applications » de la première composition de physique. On s'intéresse au travail fourni dans l'opération qui est effectuée avec un dispositif proposé. Notons qu'à une température donnée, la pression de vapeur saturante est fonction de la courbure de la surface de séparation vapeur-liquide. Si le dispositif expérimental est indiqué, le mode opératoire n'est pas précisé dans le détail et les approximations de calcul ne sont pas suggérées. Dans le lot de sept copies conservées (42) celle de Cauro (reçu 6^e) montre la méconnaissance du phénomène. Ce candidat écrit au début de sa rédaction : « Je n'ai pas bien compris l'énoncé – en particulier je ne vois pas comment une vapeur saturée peut avoir deux tensions maximum à la même température – à moins qu'elle ne soit en contact avec une solution saline, mais alors le phénomène se complique. Néanmoins je vais essayer de le traiter ». Leroy (normalien, reçu 4^e), comme Cauro, décrit les opérations qu'il envisage pour traiter la question. Darzens (reçu 3^e) montre, dès le début de sa copie, qu'il connaît le sujet en affirmant « Pour bien comprendre cet énoncé il faut avoir présent à l'esprit que la tension d'une vapeur à une température donnée et en présence de son liquide générateur, dépend essentiellement de la forme de cette surface », mais à la fin il écrit qu'il ne comprend pas bien l'énoncé.

En 1948, le thème est repris à l'agrégation féminine pour l'épreuve du problème dont il constitue l'une des trois parties ; il s'agit ici du transfert de matière entre une goutte et un liquide présentant une surface plane. Le cycle de transformations à envisager est indiqué, des hypothèses simplificatrices sont proposées, et on s'intéresse à la pression d'équilibre de la goutte avec la vapeur ainsi qu'à la chaleur latente de vaporisation. Ce sujet est en partie traité dans l'édition de 1968 de l'ouvrage classique de G. Bruhat (43).

En 1983, la pression d'équilibre de la goutte d'eau avec sa vapeur est l'objet de l'une des huit questions de la première des trois parties de l'épreuve portant sur la question de cours. Il s'agit d'un

42. Copies conservées à la bibliothèque de l'INRP.

43. G. Bruhat : *Thermodynamique*, revu par A. Kastler, Paris, Masson, 6^e éd. 1968, pp. 360-363.

exercice d'application proposé en illustration des propriétés du potentiel chimique dont l'utilisation permet de donner une solution élégante et rapide grâce à l'emploi de la relation de Gibbs Duhem. Cette méthode est proposée dans un ouvrage d'enseignement anglo-saxon publié en 1966 (44).

Ce thème d'étude devient donc banal, traité complètement dans les ouvrages classiques. Il n'est pas alors étonnant de le voir apparaître en 1988 dans un concours de niveau nettement inférieur (concours d'entrée à l'Institut national agronomique) où il constitue environ le tiers d'une épreuve d'une durée de trois heures trente : le texte posé correspond exactement à la solution proposée dans l'ouvrage de Bruhat précédemment cité.

Le problème de physique est l'occasion d'aborder des sujets d'étude non enseignés dans les cursus de formation. Citons par exemple le texte posé à l'agrégation masculine de 1958 concernant l'étude de quelques accélérateurs de particules ; l'énoncé donne les principales formules de la dynamique relativiste qui auront à être utilisées pour la résolution du problème.

Mais comme le remarquait, dans une lettre d'octobre 1982 (45), le président du jury d'agrégation (option physique), Michel Hulin, l'extrême longueur et les difficultés du problème, déjà dénoncées par H. Bouasse vers 1900, font que trop peu de candidats réussissent à tirer leur épingle du jeu. En effet, sont reçus au concours des candidats « qui n'ont pas réussi à glaner plus de trois ou quatre points sur vingt dans cette épreuve » et il en résulte que le problème n'est efficace que pour classer les tout meilleurs candidats. Devant ce constat, il fixe des orientations pour faire évoluer le problème en divisant l'épreuve en deux parties. L'une comptant pour deux-tiers des points resterait du type des problèmes traditionnels (un peu raccourcis), l'autre comporterait des « questions plus "simples", du type de celles auxquelles un professeur peut être amené à réfléchir, dans une classe du secondaire ou du premier cycle universitaire, pour répondre à des questions d'élèves, ou pour illustrer l'enseignement par des analyses de phénomènes quotidiens ou des dispositifs d'usage courant », sans « souffler » la modélisation. « On demanderait donc aux candidats de davantage "sentir" ce qui est en jeu, de définir les variables importantes, et de formaliser eux-mêmes ».

44. G.-H. Wannier : *Statistical physics*, New York, John Wiley and Sons, 1966, pp. 150-151.

45. *Archives personnelles*.

L'espoir était de réactiver ainsi l'épreuve pour la majorité des admissibles. Le projet est mis à exécution pour le concours de 1984 où l'épreuve est divisée en deux parties. « La première est constituée par un problème de formulation classique » (environ 70 % des points), la deuxième propose un thème d'étude, « en l'occurrence un appareil de mesure des vitesses verticales, utilisé en aéronautique, et connu sous le nom de "variomètre" ». Contrairement aux problèmes traditionnels, il est ici demandé aux candidats d'analyser eux-mêmes le dispositif en question, d'en offrir une modélisation mathématique simple, puis de tirer de celle-ci diverses conséquences quant au fonctionnement de l'appareil et à l'influence sur ses performances de diverses grandeurs qui le caractérisent. Un tel exercice demande donc des candidats de manifester un certain esprit d'initiative dans la conduite de leur étude ». Le vice-président du jury, Hubert Gié, raconte le résultat de l'expérience (46) :

« Les quelques bribes de réponses obtenues révélèrent une inaptitude assez générale à utiliser les connaissances acquises, même élémentaires, pour expliquer le rôle et le fonctionnement des divers organes du dispositif proposé. À l'inverse, les lois de la physique se trouvèrent souvent quelque peu amendées pour se plier aux exigences supposées de l'appareil. Il y avait dans cette démarche comme une sorte de négation de l'esprit scientifique... ».

Cette tentative ne fut pas renouvelée. Mais cet exemple, s'il montre la nécessité qui est ressentie de faire évoluer l'épreuve du problème de physique, montre aussi la difficulté de l'entreprise (47).

*

46. *Supplément aux Bulletins de la S.F.P. et de l'U.d.P.*, février 1989, p. XIX.

47. Une importante question, mais délicate à résoudre, est celle de l'évolution du niveau des concours. Nous l'avons effleurée pour le problème d'agrégation pour le niveau des épreuves, en repérant un même thème à différents moments. Pour le concours général, nous disposons de renseignements ponctuels mais intéressants, fournis par V. Duruy. En 1864 (lorsque la réforme de la « bifurcation » des études est abandonnée, réforme que V. Duruy jugeait responsable de l'abaissement du niveau des études), il présente un bilan (Discours du 8 août 1864 dans *L'Administration de l'Instruction publique de 1863 à 1869*, Paris, p. 100.), expliquant qu'il a eu « la curiosité d'établir comme un nouveau concours entre les lauréats de la Sorbonne depuis 1830 » tant pour les sciences que pour les lettres :

« Les devoirs couronnés ont été relus, comparés et classés... De 1830 à 1840, oscillations sans caractère déterminé ; de 1841 à 1851, marche ascensionnelle ; de 1852 à 1859, décadence générale dans les sciences aussi bien que dans les lettres, sauf pour une faculté, l'histoire. À partir de 1859, la courbe abaissée se relève, et l'on commence à gagner une partie du terrain perdu ».

Le constat est donc celui d'une baisse au début des années de la « bifurcation » puis d'un redressement avant l'abandon de la réforme mais à un moment où sont assouplies ses modalités d'application.

Nous avons vu que l'épreuve du problème s'est constituée peu à peu. La composition de physique est d'abord une question de cours d'une manière générale, à laquelle sont ensuite adjoints des exercices. C'est par cette association question de cours – exercices que l'on commence à percevoir le processus d'évolution, tant au niveau du concours général qu'au niveau de l'agrégation, qui mène à l'institution du problème traditionnel. Puis la critique du problème traditionnel amène à reconcevoir l'épreuve. On a vu au baccalauréat l'éclatement en questions disjointes mais tentant de faire place à une certaine réflexion. On a vu aussi la tentative effectuée au niveau de l'agrégation, mais qui se solde par un échec.

Une fois instituée l'épreuve du problème, les essais d'innovation pour le faire sortir du « canevas habituel d'un ensemble de questions arrangées en séquence », laisser place à une certaine initiative de la part des candidats et varier le type de questions, sont très difficiles. La forme adoptée pour les problèmes est directement liée à la conception existante de l'enseignement de la physique. La résolution de problèmes permet de vérifier les connaissances, mais aussi d'apprendre à appliquer les connaissances théoriques aux problèmes pratiques (48). Pour Kapitza (49), les exercices proposés au niveau de l'Université doivent pouvoir être résolus par différentes voies, permettant ainsi à l'étudiant, par son choix, de manifester sa personnalité ; un souci de se rapprocher de la démarche du scientifique est tout à fait perceptible ici.

Depuis les années 1970, une tendance s'est affirmée pour faire évoluer l'enseignement de la discipline, comme nous l'avons déjà souligné plus haut. La nécessité est alors ressentie de tenter de faire intervenir certains traits essentiels de l'analyse physique. Ceci apparaît nettement dans les travaux de la Commission Lagarrigue. Mais la nécessité de préparation au baccalauréat et l'importance attachée à cet examen freinent l'évolution ; l'enseignement tend à définir « ses propres objectifs, indépendamment des réalités de la discipline et des besoins du monde extérieur » (50) et à recréer de nouveaux problèmes « types » adaptés aux nouveaux programmes. Pour la physique, caractérisée par un double aspect expérimental et théorique,

48. P.-L. Kapitza : *Le Livre du problème de physique*, Paris, Cedic, 1977, pp. 65-66.

49. Physicien russe, né en 1894, connu par ses recherches sur le magnétisme et la physique des basses températures. Après ses études, il travailla en Angleterre au laboratoire Cavendish avec Rutherford.

50. Michel Hulin : « La physique ou l'enseignement impossible » dans *op. cit.* note 22.

une réforme docimologique des examens et, tout particulièrement du baccalauréat, est dès lors jugée nécessaire par certains (51). Et, puisque la physique est une science expérimentale, il est tout à fait naturel d'insister sur la nécessité d'applications numériques bien menées et conduisant à des ordres de grandeur qui ne soient pas ridiculement faux. Il est d'une certaine manière significatif de noter que ce discours est tenu depuis un siècle. On en perçoit les raisons grâce à un exemple, donné en 1988, qui montre le peu d'importance attachée à l'application numérique dans le barème de notation et la non pénalisation pour un résultat complètement stupide :

« Un candidat à Polytechnique qui calcule le rayon d'un noyau atomique et trouve dix fois le rayon de l'Univers perd un point sur cent ; un apprenti qui perd un centième de millimètre sur le rayon d'un mandrin est recalé au CAP » (52).

*

Le problème de physique constitue un indicateur privilégié de compétences, de connaissances et de savoir-faire, et de la façon dont on exerce les élèves à les acquérir. Mais, nous l'avons vu, cet horizon d'attentes dépend lui-même de nombreux facteurs, tels que la place de la physique dans les programmes, les examens et les concours, le rapport entre la science enseignée et celle qui se fait, mais aussi l'écart entre les réformes et l'application qu'en fait le corps professoral, en fonction d'exigences qui lui sont propres. Prendre la mesure de tous ces facteurs constitue un détour indispensable avant toute tentative d'évaluation des performances des élèves.

Nicole HULIN
Centre Alexandre-Koyré
Université Pierre-et-Marie-Curie

51. *Ibid.*

52. *Op. cit.* note 46, p. V.

LES EXERCICES DE FRANÇAIS
dans les écoles primaires de Moselle allemande
sous le Second Empire

par Gérard BODÉ

Dans un numéro consacré aux exercices scolaires, il convenait sans doute de se pencher sur une catégorie d'exercices qui, jusqu'à une période récente, ne pouvait guère être appréhendée directement, à savoir les exercices oraux dont le rôle est essentiel pour l'acquisition des savoirs élémentaires. Par un heureux hasard, une série presque complète de documents conservés par l'inspection académique de la Moselle fut versée, lors de l'annexion de 1870-1918, aux archives départementales (1). Ces documents ne furent inventoriés qu'en 1931 et n'ont jusqu'à ce jour fait l'objet d'aucune étude détaillée. Il s'agit d'une collection de lettres d'instituteurs de la Moselle germanophone rédigées en 1868-1869 en réponse à une circulaire préfectorale du 25 novembre 1868. Il y était demandé aux enseignants d'indiquer quelles méthodes ils employaient pour inculquer le français aux petits Mosellans germanophones.

L'analyse de ces documents impose quelques réserves préliminaires. Il ne s'agit pas ici de productions d'élèves, au même titre que des copies de dictées ou de rédactions, mais de la relation, par les instituteurs, de leur vécu pédagogique. Ainsi, la vision de l'enseignant prime. L'enfant et son travail scolaire ne sont perçus qu'à travers la parole du maître. De plus, cette parole ne reproduit pas un moment donné, ou encore telle ou telle leçon. Au contraire, elle transmet une image synthétique de cet enseignement. À partir de ses pratiques, en se fondant dans le moule qui lui a été imposé par la circulaire, l'enseignant reproduit l'image idéale de son cours. Il est

1. AD Moselle 2 T 279-280.

aussi à craindre que cette image ne soit pas seulement une synthèse de ce cours ou de la vision que l'enseignant a de lui-même en train d'enseigner, mais plutôt une image quelque peu trafiquée, conforme à ce que l'instituteur suppose devoir donner à ses supérieurs hiérarchiques.

En dépit de ces réserves, ces lettres constituent une série cohérente susceptible d'éclairer les pratiques pédagogiques en usage dans les écoles villageoises du Second Empire dans un contexte linguistique très particulier, mais non exceptionnel, dans la France du XIX^e siècle. La première originalité de ce fonds est, en effet, son origine géographique. La circulaire préfectorale s'adressait exclusivement aux instituteurs et institutrices des « communes allemandes », c'est-à-dire, selon le règlement départemental en vigueur, aux communes dans lesquelles le français n'était pas la langue exclusive de l'enseignement et où il devait accepter la présence, même réduite, de l'allemand. Toutes ces communes se situent dans la zone germanophone du département et concernent ainsi une population scolaire dont le parler vernaculaire – la langue « maternelle » – n'est pas le français.

Qui plus est, de même qu'au Morbihan ou dans les Côtes-d'Armor, ce département est traversé par une frontière linguistique. Cela signifie que, dans un même ressort administratif soumis à une autorité académique et politique identique, cohabitent deux communautés linguistiques. L'historien se trouve ainsi confronté, si l'on s'en tient au seul processus de scolarisation et d'alphabétisation, à toute une série de questions relatives à la différence d'évolution de ces deux zones. En effet, si l'on excepte les cas atypiques de la Flandre et de l'Alsace, les régions non francophones se caractérisent par un retard en matière d'alphabétisation et de scolarisation. Le département de la Moselle ne fait pas exception à la règle (2).

On note aussi que cette enquête préfectorale touche la totalité des disciplines scolaires enseignées à l'école élémentaire. Certaines disciplines n'intervenaient qu'indirectement dans le travail d'inculcation du français. Ainsi le calcul, effectué selon les procédés de la

2. Lors de l'enquête lancée par le ministère de la Guerre sur la classe de 1866, les conscrits francophones étaient plus alphabétisés que les conscrits germanophones ; AD Moselle 1 T 51. Pour cette problématique, analysée à partir du cas breton, on se reportera à : F. Furet, J. Ozouf : *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, tome 1, pp. 324-348 : « Lire et écrire en français ».

numération, dont le but était d'apprendre à compter, ne pouvait en aucun cas se pratiquer en allemand. L'écriture n'était autorisée qu'en caractères latins. Il était interdit d'apprendre à écrire en gothique, même si la lecture allemande se faisait dans cette graphie. Pour sa part, l'instruction religieuse, reposant sur l'étude du catéchisme diocésain qui, dans le meilleur des cas, était bilingue français-allemand, mais plus généralement unilingue allemand, constituait le bastion de la résistance contre la langue française.

Comme il était impossible d'aborder la totalité des disciplines décrites dans ces lettres, et que les renseignements les plus complets sur l'apprentissage du français apparaissent naturellement dans la description des exercices de lecture et de langage, cet article se limitera à ces domaines. La structure même de ces témoignages et le caractère essentiellement oral des disciplines évoquées par les instituteurs rendent toute analyse, même succincte, des mécanismes de cet apprentissage, très aléatoire. Il n'existe ici aucun corpus plus ou moins structuré pouvant servir de base à une telle étude. Aussi nous a-t-il semblé plus pertinent de laisser largement la parole aux instituteurs eux-mêmes.

I. L'ENQUÊTE DE 1868

Le département de la Moselle, dans ses limites de 1815, était partagé par une frontière linguistique, courant du Nord-Ouest vers le Sud-Est, en deux zones sensiblement égales. L'Ouest, avec le chef-lieu Metz, était francophone ; l'Est, dont la plus grande localité était Sarreguemines, était germanophone. La zone germanique se poursuivait dans le département de la Meurthe, avec lequel elle formait la Lorraine allemande, et en Alsace. Dans toute cette partie du territoire, la langue vernaculaire n'était pas le français, mais un allemand dialectal, rangé tantôt dans le groupe linguistique francique mosellan (*Moselfränkisch*) pour le Nord-Ouest autour de Thionville, tantôt dans le groupe du francique rhénan (*Rheinfränkisch*) pour toute la partie orientale. Le français n'était employé que dans les villes comme Sarreguemines ou Thionville tandis que les ruraux étaient restés fidèles à leur allemand.

Aussi, la circulaire du 25 novembre 1868 s'inscrit-elle dans un long processus de francisation en cours depuis l'Ancien Régime et qui connaît son premier apogée sous le Second Empire. Cette politique dirigée depuis l'administration centrale, avec une certaine prudence comme l'indiquent les enquêtes opérées en 1856 puis 1863

par les ministres Fortoul et Duruy (3), sera reprise avec énergie par les autorités locales, et notamment par l'inspecteur d'académie Hanriot (4) qui paraît l'initiateur de cette enquête. Pourtant, les mesures réglementaires plus ou moins autoritaires se traduisaient difficilement dans les faits. La Moselle partageait d'ailleurs cette situation avec de nombreux autres départements (5). Pour les fonctionnaires de l'Instruction publique, la question fondamentale était de savoir comment enseigner le français, quelles méthodes utiliser. Devant la résistance qui se développa dans l'Est de la France dans ces années 1865-1870, il paraissait aussi légitime de s'interroger sur l'efficacité de cette politique. Tels sont les objectifs de cette circulaire.

Le préfet souhaitait vérifier l'application du programme élaboré le 29 mars 1865 entre les autorités diocésaines, favorables au maintien de l'allemand à l'école primaire, et les autorités académiques qui prônaient une politique de propagation du français (6). Selon la liste établie par l'inspection académique, la circulaire fut envoyée dans 516 écoles. 380 réponses ont été conservées, soit environ 73 %. Les réponses de deux cantons, Sarralbe et Volmunster, ont été perdues ; seules, les lettres des retardataires ont été conservées. Aussi,

3. Quelques jalons sur ce sujet dans G. Bodé : « L'École et le plurilinguisme en France (1789-1870) », *Le Français dans le monde*, février-mars 1991, pp. 33-43 ; et G. Bodé : « L'Enseignement du français dans les zones dialectophones : un chantier en friche ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 5, juin 1990, pp. 10-21.

4. Pour la politique de francisation en Lorraine allemande, voir G. May : *La Lutte pour le français en Lorraine avant 1870 : étude sur la propagation de la langue française dans les départements de la Meurthe et de la Moselle*, Paris, Nancy, 1912 ; P. Lévy : *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*, Paris, Strasbourg, 1929, tome II ; H. Contamine : *Metz et la Moselle de 1814 à 1870 : étude de la vie et de l'administration d'un département au XIX^e siècle*, Nancy, 1932, tome II ; G. Bodé : « L'Enseignement du français en Lorraine allemande sous le Second Empire », *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français. Actes du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle du 27 au 29 novembre 1989*, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 6, septembre 1990, pp. 30-50 ; G. Bodé : « Bilinguisme et enseignement primaire en Moselle de 1815 à 1870 », *Les Cahiers lorrains*, septembre 1991, pp. 239-251.

5. Voir à ce sujet, l'analyse de E. Weber : *La Fin des terroirs : modernisation de la France rurale*, Paris, Fayard, 1983, qui reprend les chiffres de l'enquête Duruy de 1863 (pp. 108-145 et 841-843), ou encore la position plus nuancée de F. Furet, J. Ozouf : *Lire et écrire*, op. cit.

6. Sur les conditions de l'élaboration de ce programme, cf. G. Bodé : « La Bataille de Garche : un épisode de la guerre des langues sous le Second Empire », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, à paraître, juin 1992.

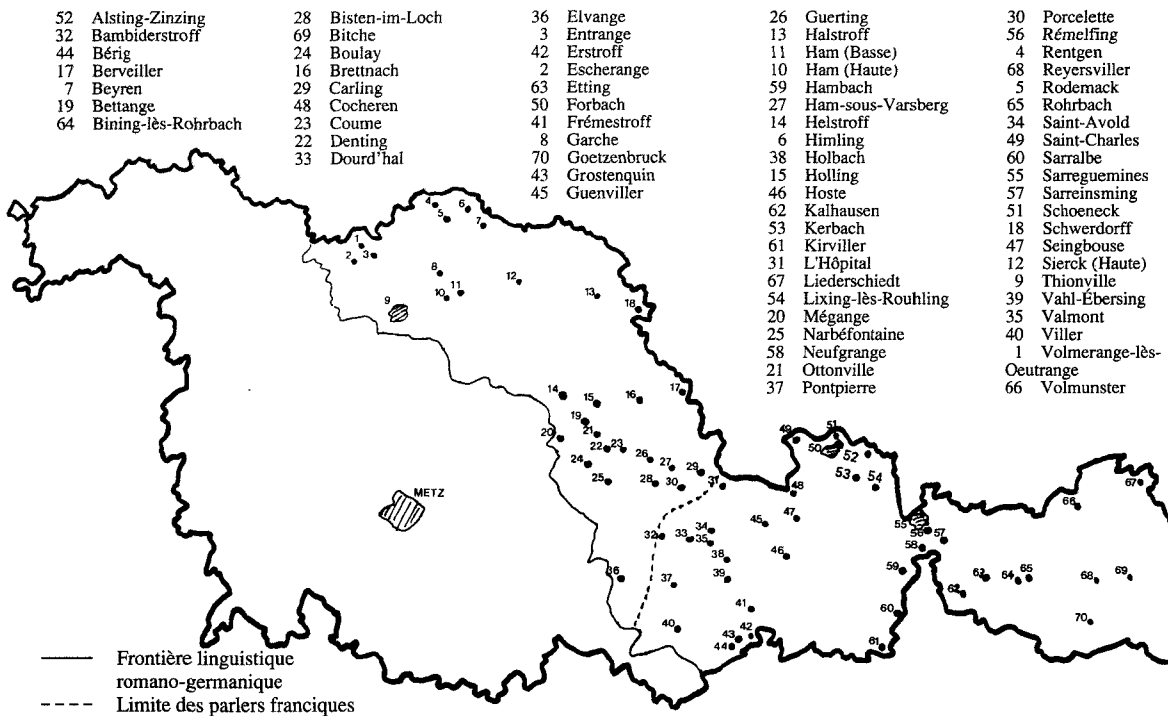
si l'on ne tient pas compte de ces deux cantons, 82 % des réponses subsistent. La majorité d'entre elles émanent des instituteurs (88 %), les institutrices se montrant plus rétives (68 %) en se contentant généralement d'un billet très succinct.

Il est assez difficile d'effectuer une synthèse pertinente et quantifiée, voire d'analyser le degré de véracité de ces documents d'autant qu'au sein d'une même lettre, des passages libres et originaux peuvent voisiner avec un simple plagiat du programme de 1865 ou de la circulaire de 1868 (7). Le programme mosellan de 1865 reprend la traditionnelle répartition des classes en trois divisions, mais en conservant la structure du règlement national de 1834 et non celle du règlement national de 1851. Les élèves entraient en 3^e division, dite division des commençants et sortaient au bout de quelques années – sept en théorie – de la 1^{re} division, juste avant le catéchisme. Toutes ces divisions sont groupées dans une même classe. L'usage de moniteurs, hérité partiellement de la vogue de l'enseignement mutuel, est assez répandu. Pour chacune de ces divisions, un programme sommaire énumère et caractérise en quelques mots les différentes disciplines (lecture, écriture, calcul, exercices de langage ou langue française, instruction religieuse). Mais au-delà de l'acquisition des connaissances élémentaires, le programme attribue à cet enseignement une finalité plus spécifique à la situation locale : « Toutes les matières du programme doivent concourir à l'enseignement de la langue française. Les procédés fondamentaux à employer sont : la lecture expliquée, les exercices pratiques d'intelligence et de langage, la traduction réciproque ». Le but à atteindre est « d'inculquer à la majorité des enfants une connaissance suffisante de la langue française ».

La circulaire de 1868 recommandait aux instituteurs de s'inspirer du programme : « En faisant ce travail, vous aurez sous les yeux le programme réglementaire [...] et vous le suivrez alinéa par alinéa de manière à répondre exactement sur tous les points qui y sont indiqués ». Ces consignes seront suivies et les lettres apparaissent ainsi comme une succession de descriptions des procédés employés, discipline après discipline.

7. Voir une première et incomplète analyse des résultats de cette enquête dans G. Bodé : « L'Enseignement du français en Lorraine allemande », *op. cit.*

Le département de la Moselle entre 1815 et 1870
avec les limites linguistiques et les communes citées dans le texte.



II. L'ACQUISITION DE LA LECTURE

La première « matière » retenue par le programme de 1865 est la lecture. La méthode préconisée est assez simple. Ainsi, en première division : « L'enseignement de la lecture commence par le français. Après les premiers exercices, destinés à faire contracter aux enfants l'habitude des lettres et des syllabes françaises, on arrive le plus tôt possible aux mots faciles et aux petites phrases familières composées de ces mots. On réserve pour des exercices ultérieurs toutes les difficultés spéciales qui seraient de nature à retarder le moment où l'élève pourra lire une phrase courte et intelligible, dont le sens lui sera expliqué avec soin, mot par mot, à l'aide de l'allemand ou de tout autre moyen naturel d'interprétation. Ces phrases, une fois expliquées et lues, seront apprises par cœur. La lecture allemande commence lorsque les enfants savent lire assez couramment le français ».*

Or, la première difficulté pour la plupart des instituteurs est de se faire comprendre par des enfants qui ne connaissent généralement pas, ou peu, de français. Aussi certains enseignants préconisent-ils une période de transition : « Arrivé en classe, l'enseignement de la lecture est le premier exercice auquel on applique l'enfant ; mais la transition ne doit pas être trop brusque si l'on ne veut le rebuter, lui faire prendre l'école en dégoût : c'est au maître, alors, à examiner son caractère, et il y arrive au moyen de petits entretiens qui doivent avoir lieu les 2 ou 3 premiers jours » (Schoeneck). Quand la commune dispose d'une salle d'asile, ce problème ne se pose pas avec la même gravité, car l'enfant a déjà subi une initiation à la langue française : « Les enfants sortant de la salle d'asile comprennent et parlent facilement le français [...]. L'enseignement de la lecture commence par le français, ou plutôt ils continuent la lecture française qui leur a été enseignée à l'asile. En sortant de cet établissement, l'enfant comprend assez bien de petites phrases à la portée de son intelligence » (Volmerange-lès-Oeutrange).

L'épellation

Cet apprentissage de la lecture commence traditionnellement par l'épellation. Les lettres mentionnent la permanence de l'« ancienne épellation », en théorie prohibée. Cette méthode « dite d'épellation

* Pour toutes ces citations, le texte originel a été maintenu, avec son orthographe et les fautes de grammaire.

est proscrite et avec raison ; car il est plus difficile d'épeler une syllabe que de la prononcer couramment ; et certes, ce n'est pas un moyen de faire comprendre à un enfant comment il faut lire, par exemple, le mot Sang, que de lui faire dire successivement les quatre lettres S, a, n, g dont les noms mis à côté l'un de l'autre ne donnent aucune idée de la prononciation du mot » (Hestroff). Mais ce procédé conserve encore quelques partisans, comme l'instituteur de Kerbach : « Pour l'enseignement de la lecture, je me sers de l'ancienne épellation parce qu'avec la nouvelle, les élèves n'apprennent pas bien l'orthographe d'usage et qu'avec elle ils ont une double besogne à faire, attendu que l'ancienne devient nécessaire pour la correction des dictées. D'un autre côté, je trouve que les enfants apprennent aussi facilement à lire avec l'ancienne qu'avec la nouvelle. À mon début dans la carrière, j'avais adopté la nouvelle épellation parce qu'elle nous avait été recommandée à l'École normale ; mais dans la pratique, je n'ai pas tardé à en reconnaître les inconvénients en même temps que les avantages de l'ancienne que j'ai adoptée et que je suis aujourd'hui ».

Ainsi, alors que la majorité des instituteurs a recours à la nouvelle épellation, certains contestent son efficacité et introduisent un système mixte. Cet apprentissage débute par l'acquisition des lettres isolées : « Dans les premières leçons, on doit s'attacher à faire connaître aux élèves, le nom, la valeur et la prononciation des lettres de l'alphabet, et patiemment insister à ce travail jusqu'à ce que l'enfant sache distinguer et nommer sans hésitation chacune de ces lettres désignées au hasard, soit voyelle soit consonne. Mais pour rendre ce travail plus facile, plus profitable et plus attrayant, il convient de ne montrer à l'enfant pour chaque exercice que trois ou quatre lettres, parce qu'il aura moins de peine à les retenir et à les nommer [...]. Quand l'enfant sait bien distinguer chacune de ces trois ou quatre voyelles, et qu'il en a retenu la forme et le son, on lui montre une nouvelle lettre, une des consonnes, la lettre P, par exemple, qu'on fait prononcer pe » (Goetzenbruck).

L'instituteur de Vahl-Ébersing débute aussi par les voyelles : « Je commence toujours par le français en enseignant les voyelles simples : a e i o u ; en quelques jours les consonnes ». Mais l'institutrice du même village suit l'ordre de l'alphabet : « Elles commencent à dire les lettres a, b, d, e, f, g, etc., sur les dix premiers tableaux par Dupont » (8). L'étape suivante permet aux élèves d'aborder les

8. Hippolyte-Auguste Dupont : *La Citologie. Nouveau maître de lecture ou l'art d'enseigner promptement à lire*, Paris, 1814. Cet ouvrage, accompagné de tableaux

monosyllabes. « Il leur est nommé séparément deux lettres, une consonne et une voyelle, et l'enfant les prononce en les rassemblant. Exemple : Le moniteur, te-i ; l'enfant, ti. Le moniteur, pe-o ; l'enfant, po, etc. etc. De cette manière, la lecture des syllabes s'apprend en peu de temps » (Bettange). « Quand ils sont à même de pouvoir distinguer les voyelles des consonnes, on leur fait nommer une consonne, pe/p par exemple, puis faisant suivre successivement de chacune des voyelles, on forcera l'enfant à frapper la consonne, et de dire pe a, pa ; pe-o, po ; etc. L'enfant dira d'abord pe a, pea ; puis il s'habitue peu à peu à négliger la voyelle e dont le son est peu sensible » (Entrange).

L'instituteur de Holbach refuse de suivre l'épellation simple mais tente d'appréhender plus directement la lecture par monosyllabes : « Je leur donnent [sic] le tableau de monosyllabes, que je leur fais dire dès le commencement, et non épeler [sic] comme on en avait l'habitude il y a quelques années, et comme on le fait peut-être encore aujourd'hui dans certaines écoles. Les élèves bien disposés et attentifs apprennent à lire en très peu de temps ». La connaissance des monosyllabes permet à l'instituteur d'introduire des petits mots dans les exercices de lecture. « Aussitôt que les enfants connaissent les voyelles et cinq consonnes on leur apprend à former des syllabes et à lire quelques mots très simples : le papa, la pipe, la pilule fade, et dont le sens leur est expliqué » (Porcellette).

Ayant recours à la 6^e leçon de la *Citolégie* de Dupont, l'instituteur de Schoeneck fait lire « des phrases analogues à celle-ci : Papa fume sa pipe ». Le procédé employé par l'instituteur de Rohrbach est plus compliqué : « 1^{re} leçon : enseignement des lettres suivantes : S, a, e, é, i, u, t, d, m, r, n, D ; avec ces lettres nous formons les syllabes suivantes : Dieu, m'a, créé, et, mis, au, monde. Après la connaissance de ces mots, nous intervertissons... créé, et, au, monde, m'a, mis, Dieu. Ces mots forment ensuite la petite phrase... Dieu m'a créé et mis au monde ».

Dans cette région germanophone, la prononciation des nasales et des diphtongues peut créer quelques problèmes spécifiques : « L'expérience a prouvé que l'enfant ayant appris à lire d'abord en allemand où toutes les lettres sont prononcées lira les voyelles composées [...] Ai = A-i, ei = e-i, au = a-u, eau = e-a-u, eu = e-u, œu = o-

e-u, ou = o-u ; et le syllabaire suivant : beau = b-e-a-u, vœu = vo-e-u, nou = no-u, etc. et les voyelles nasales [...] an, in, on, un, im, etc. comme s'il avait ann, inn, onn, unn, imm ; et les diphtongues [...] oi = o-i, iau = i-a-u, iai = i-a-i, ieu = i-e-u, etc., ce qui fait la désolation du maître eut-il une patience d'ange » (Sarreinsming).

La lecture courante

En théorie, et selon cette méthode, l'enfant devait être en mesure de lire de petites phrases et passer en seconde division, où les exercices de lecture étaient ainsi définis dans le programme de 1865 : « Lecture courante du français dans un livre simple et naturel ». Cette notion de lecture courante, qui apparut dans le règlement national de 1834, semble pourtant très aléatoire si l'on en juge par les témoignages des instituteurs, car les pratiques de l'épellation se poursuivent dans cette division : « Catéchisme français chaque jour au matin. Epellation et lecture d'un demi ou d'un chapitre entier. Ex. le moniteur : Qu'est-ce qu'un sacrement ? - Élèves : Qu'est-ce qu'un s-a-c-re-m-ent. Lire ensemble : Qu'est-ce qu'un sacrement ? » (Denting). « Nous syllabons un chapitre tous ensemble, puis nous le lisons encore ensemble en prononçant bien toutes les syllabes » (Haute-Ham).

Chez certains maîtres comme celui de Halstroff, l'épellation sert d'exercice préliminaire à la lecture courante : « Le procédé que l'Instituteur emploie [sic] pour cette matière d'enseignement consiste à faire d'abord par syllabes, un chapitre dans un livre simple et naturel ; ensuite ce même chapitre est lu couramment. De cette manière l'attention des élèves est captivée, la peine du maître est allégée et le progrès est assuré ». À Guenviller, l'instituteur procède par trois étapes en commençant par lire le texte à ses élèves : « 1° Le maître lit le chapitre ou paragraphe à haute voix [sic] ; on le fait lire ensuite par les élèves, surtout par les plus faibles, on le relit encore une fois à haute voix, ensuite les élèves le répètent tous ensemble ; 2° Le maître interroge ensuite sur l'orthographe des mots, orthographe d'usage et orthographe de règles ». La lecture peut se faire en commun ou séparément : « Tous lisent ensemble d'abord ; puis séparément [...]. Lorsque les élèves sont un peu plus forts, comprennent mieux & avec plus de facilités, lorsque l'enfant est assez avancé pour reproduire par écrit et en d'autres termes une lecture, on arrive à la déclamation. Le maître lit lui-même le morceau de cette manière, les plus forts ne tardent pas à suivre, et quoique cet exercice soit assez difficile, l'élève y prend goût, il sent

qu'il comprend mieux le sens que l'auteur attache aux mots. Quelques petites poésies telles que *La fourmi revenant du labour*, *Emma la sauteuse* ont beaucoup amusé les petits lecteurs et en un clin d'œil ces jolis petits morceaux étaient déclamés par cœur» (Rodemack). À Rodemack, les élèves de la 2^e division lisaient avec ceux de la 1^{re}. Ce phénomène semble assez commun.

Les lettres des instituteurs évoquent rapidement la division supérieure pour laquelle le programme insiste davantage sur les exercices de langage que sur la lecture : « Lecture française expliquée exclusivement en français. Les élèves résument en cette langue, de vive voix puis par écrit, le sujet de la lecture. Ils sont tenus de répondre en français aux questions qui leur sont adressées sur le sens des mots et expressions. Les plus beaux morceaux sont appris par cœur ». Un exemple de leçon de lecture dans cette division est donné par l'instituteur de Saint-Charles/Petite-Rosselle : « Le maître désigne un chapitre, les élèves sont appelés à le lire, ou seulement une partie quand il est un peu long, non dans l'ordre dans lequel ils se trouvent en classe, mais au hasard. Cette manière de procéder permet au maître de s'assurer que les élèves sont attentifs à la leçon de lecture. Lorsque la lecture est terminée, les élèves ferment leurs livres et le maître fait rendre compte de vive voix, phrase par phrase, du chapitre ou de la partie de chapitre qui a été l'objet de la lecture. Tous les mots difficiles sont examinés attentivement et bien expliqués. Le maître s'assure ensuite que les élèves ont retenu l'orthographe des mots ; en un mot, le maître se sert de la leçon de lecture comme leçon de grammaire, car c'est à la leçon de lecture que les élèves apprennent d'abord les règles de grammaire les plus élémentaires. Quand la leçon de lecture est terminée, les élèves sont tenus de rapporter immédiatement par écrit ce qu'ils ont lu. Le lendemain, à la leçon de lecture, le maître fait lire ces petits devoirs et il encourage ceux qui ont fait des efforts pour rapporter à peu près ce qui a été lu ». Dans certains cas, la leçon de lecture de cette division est préparée à la maison par les élèves, comme à Schoeneck : « Tous les jours, le chapitre qui sera lu est indiqué à l'élève qui le prépare lui-même à la maison ou, ce qui arrive souvent, plusieurs élèves se réunissent et préparent entre eux le chapitre qui doit servir de leçon, de sorte que à la lecture il n'y a plus lieu que de s'occuper des mots difficiles : cet exercice sert à la fois de leçon de grammaire et de leçon de lecture ».

Comme dans les autres divisions, les instituteurs, tel celui d'Hestroff, se débattent avec les particularités de la prononciation locale : « Il faut [...] amener les enfants à lire comme ils causent et

qu'ils ne transportent dans la lecture cette prononciation et cette intonation vicieuses chez les enfants de la campagne. On peut dire, à cet égard, que la méthode de faire lire ensemble tous les enfants d'une même classe est très avantageuse : des défauts dans les organes, un ton criard et dissonant [sic] peuvent par ce moyen être corrigés peu à peu ».

La lecture allemande

Les difficultés de l'apprentissage de la lecture à des élèves germanophones sont encore aggravées par la concurrence de la lecture allemande qui est tolérée pour les deux divisions inférieures. Cependant, dans la division inférieure, elle ne doit intervenir qu'après la lecture française. Or, les lettres ne s'étendent guère sur les procédés d'apprentissage de la lecture allemande. Cette lecture demande moins d'attention parce qu'elle est déjà connue par les enfants lors de leur entrée en classe. C'est ce qu'affirment deux enseignants : « La lecture allemande commence lorsque les enfants savent lire couramment le français. Du reste, cette lecture que les parents ont déjà apprise à leurs enfants demande bien moins de soins » (Dourd'hal). « J'ai déjà eu des élèves qui ont su lire d'emblée l'allemand sans l'avoir appris ni à la maison ni à l'école » (Hoste).

Il semble fondé d'émettre quelques réserves quant à ces deux appréciations. Le peu d'insistance apportée à décrire les méthodes de lecture allemande est probablement dû au fait qu'elles ne diffèrent guère des méthodes de la lecture française : « Après avoir lu une page ou deux, je demande ce qu'on a retenu, absolument comme pour la lecture précédente ; mais les questions et les réponses sont en français à moins qu'on ne puisse pas en sortir que par le moyen de l'allemand » (Kirviller). « Comme pour le français, cet enseignement commence par l'étude des lettres, et ensuite par des mots simples qui par suite sont combinés pour former des phrases que l'élève traduit en français » (Beyren). Ces deux derniers passages concernent la deuxième division pour laquelle le programme de 1865 autorise l'usage de la lecture allemande tout en insistant sur la finalité qui est la propagation du français.

Le programme de 1865 ne prévoit plus, mais n'interdit pas, la lecture allemande dans la dernière division. Mais dans cette section qui concerne les élèves s'appropriant à quitter l'école après leur première communion, la langue allemande subsiste à cause de l'étude du catéchisme du diocèse rédigé en allemand. Certains instituteurs

considèrent que, pour cette raison, la lecture allemande demeure obligatoire : « Quant au programme pour ce qui concerne l'enseignement de l'allemand dans cette division, puisqu'il nous est imposé, nous devons nous y soumettre » (Schoeneck). C'est aussi la vision de son collègue de Hambach : « Le catéchisme étant étudié dans les deux langues, il est nécessaire qu'en cette division les enfants continuent la lecture allemande qui n'enlèvera rien au langage français. Trois classes par semaine, chacune de trente minutes, suffisent pour cette lecture qui par ses mots expliqués par le français sert encore la cause que nous poursuivons ». À Reyersviller, « la lecture allemande est encore employée dans cette division, mais elle est faite plutôt comme un exercice de traduction que comme une leçon de lecture. Elle n'est usitée que pour satisfaire des besoins religieux et ne prend guère plus d'une heure par semaine ». À Denting, elle n'est plus pratiquée, même si : « chaque élève est muni d'un dictionnaire français-allemand pour la traduction ».

Les manuels de lecture

Ces exercices de lecture impliquent la présence d'un certain matériel pédagogique : tableaux et livres de lecture. Les tableaux, notamment ceux de Dupont, qui sont les plus cités, interviennent au début quand il s'agit de déchiffrer et d'épeler les lettres, syllabes et bribes de phrases. Quand l'élève a dépassé ce stade, il utilise des manuels, quoique les tableaux ne soient jamais totalement abandonnés. Certains sont spécifiques à la lecture. Le plus fréquent est le manuel de *Lectures graduées* de Dupont. Des ouvrages plus moralisateurs comme les *Cent contes* du chanoine Schmitt sont aussi fréquemment utilisés (9). Mais le catéchisme du diocèse reste très employé, en particulier pour la lecture allemande pour laquelle il n'existe guère de manuels spécifiques.

Pour tous ces exercices, les mêmes ouvrages sont utilisés pour toutes les divisions. Font exception les tableaux, réservés aux débutants, et certains ouvrages comme le *Choix de lecture* de Hanriot dont les élèves ne se servent qu'en dernière division.

9. Dupont : *Lectures graduées*, Paris, nombreuses éditions ; Ch. Hanriot : *Choix de lectures pour l'année*, Paris, plusieurs éditions ; Chanoine Johann Christopher Schmitt [ou Schmid] : *Contes*, traduit de l'allemand, Paris, nombreuses éditions ; *Id* : *Choix d'histoires morales*, Paris, 1836 ; *Id* : *Les Œufs de Pâques*, Paris, 1835.

III. LES EXERCICES DE LANGAGE

Bien plus que la lecture, ce sont les exercices de langage qui sont susceptibles de détacher les jeunes élèves germanophones de l'usage quotidien de la langue allemande.

Le refus de la méthode directe

Comme l'indiquaient les témoignages relatifs à la lecture, en troisième division, lors de leur entrée à l'école, les enfants ne connaissent guère le français. À partir de ce constat, deux méthodes peuvent s'appliquer, la méthode directe consistant à employer exclusivement la langue française sans recours à l'allemand dialectal, ou une méthode mixte utilisant, à doses homéopathiques, le parler vernaculaire. Cette seconde méthode suppose un emploi abondant des traductions.

La méthode directe, qui sera le credo des autorités françaises en Alsace-Lorraine après 1918 et 1944, et qui ne sera théorisée que vers les années 1880-1890, n'est pas appliquée en Moselle sous le Second Empire. Le programme prévoit plutôt un passage en douceur, mais ferme quant aux principes, de l'allemand vers le français : « En l'état où sont les choses, il ne saurait être question, bien entendu, de substituer brusquement et tout d'une pièce le français à l'allemand. Ce système est praticable et s'applique en effet dans les salles d'asile où l'enfant, entré fort jeune et n'ayant encore pour ainsi dire pris le pli d'aucune langue, peut-être formé d'emblée à l'usage du français. Mais il n'en est pas de même dans les écoles où il est nécessaire de tenir compte des habitudes déjà contractées, et où il convient d'utiliser les premières acquisitions intellectuelles de l'enfant pour en faire le point de départ de son éducation scolaire. De ce principe il ressort que l'allemand doit être employé comme moyen, provisoire mais indispensable, de communication entre le maître et les élèves dans les premiers temps de la fréquentation de l'école ».

« Ne perdez pas de vue toutefois que la langue allemande peut être admise dans nos écoles comme moyen, mais non comme matière d'enseignement, la loi n'autorisant rien de semblable. Aussitôt que l'enfant est à même de vous comprendre en français, l'allemand doit disparaître entre vous et lui, et votre enseignement doit être exclusivement français ».

Ce mode d'apprentissage a été conquis de haute lutte par le clergé, avec l'appui des éléments les plus réalistes du corps local des inspecteurs primaires (10). Mais il est convenu que le jeune enfant doit être plongé dans un bain linguistique français dès son entrée en 3^e division, comme le précise bien le programme : « Dès leur entrée à l'école, les enfants sont formés à des exercices oraux sur la dénomination en français des objets de la vie domestique et rurale, qu'ils savent déjà nommer en allemand. Peu à peu ces exercices sont combinés avec les verbes auxiliaires et les verbes les plus usuels, avec l'emploi desquels les enfants se familiarisent promptement. Ces exercices se font spécialement en français, de manière cependant à ne pas négliger ce que l'allemand offrira de ressources au maître pour se faire comprendre. À cet effet, on s'assurera si l'enfant sait rendre dans sa langue maternelle ce qu'il vient de dire en français et réciproquement ». Importance de l'oral, emploi de vocabulaire déjà connu en allemand, acquisition de la conjugaison des verbes usuels, recours à l'allemand pour la compréhension, telle est la marche préconisée par le programme.

L'acquisition du vocabulaire

Les instituteurs soulignent l'importance des exercices de dénomination : « Les enfants ne comprennent point encore de français, ces exercices doivent être très simples. Aussi suis-je obligé de commencer par des mots isolés, mais toujours précédés d'un déterminatif quelconque. Les résultats obtenus aux premiers exercices sont sinon nuls du moins peu appréciables ; aussi, je suis obligé de revenir très souvent sur les mêmes mots usuels en en ajoutant d'autres s'il y a lieu ». Au bout de quelques semaines, il réussit à leur faire dire des phrases. « Alors je décompose la phrase en mots isolés qui sont rendus en allemand. Recomposant de nouveau la phrase en son entier, les élèves doivent la rendre dans l'une ou l'autre des deux langues » (Bettange).

L'instituteur de Frémestroff donne des exemples plus concrets : « Je commence à les faire nommer tout ce qui se présente sur sa personne, dans la salle, et dans la maison, en adressant à l'élève la question : Montre la tête, les cheveux, le nez, le coup [sic], la main, la fenêtre, la table, le livre, une assiette, une chaise, etc. L'enfant

10. AD Moselle 1 T 25 : discussions de janvier-mars 1865 au Conseil départemental d'instruction publique. Voir l'analyse de ces débats dans G. Bodé : « La Bataille de Garche », *op. cit.*

répond : Voilà la tête, le livre, une chaise, etc ». Un exemple du recours à l'allemand est décrit chez l'instituteur de Basse-Ham : « Dès que ces enfants entrent à l'école, ils savent déjà nommer en allemand un grand nombre d'objets ; je profite de ces connaissances pour leur apprendre aussi le nom français. Par ex. je leur dis : Mes enfants, connaissez-vous un objet qu'on appelle en allemand Feder (plume), s'ils répondent oui (ce qui arrive presque toujours parce que je me sers d'objets qu'ils ont souvent sous les yeux), je leur dis que Feder en français se nomme plume ». Autre exemple, à Pont-pierre : « Dès leur entrée à l'école, je les brise sur des exercices oraux. Ainsi pour les objets à portée de la vue, je n'ai pas recours à l'allemand ; je commence par leur montrer les différentes parties du corps en demandant comment elles s'appellent, de même pour les objets présents à l'école. Pour arriver à ceux du dehors, je leur demande comment s'appelle die Kuh (la vache), das Pferd (le cheval) ». À Carling, l'instituteur se sert plutôt de la traduction : « Dès leur entrée à l'école, les enfants sont formés à des exercices verbaux sur l'usage des noms que l'on rencontre le plus habituellement dans la vie, puis on forme de petites phrases composées d'un nom et d'un adjectif, par exemple, la belle houillère, die schöne Kolengrube, puis avec un verbe, la houillère est belle, die Kolengrube ist schön, et ainsi de suite ». Mais avec la traduction, les élèves connaissent des difficultés nouvelles liées à la pratique quotidienne de l'allemand, comme l'explique l'instituteur de Haute-Sierck : « Au début on se contente de ce que l'enfant produit, sans lui parler de genre ou d'autre théorie ; l'enfant obéissant à sa pensée allemande dira, la banc, le table, j'ai mangé aigre choux, au lieu de choucroute, gros lait au lieu de lait caillé, j'ai beaucoup cheveux parce que le mot ne se trouve pas dans son idiome ».

Pour ces exercices de langage, l'instituteur de Brettnach organise de véritables mises en scène : « Les exercices de la méthode intuitive se font de la manière suivante : on dispose sur une table, sur un banc ou l'on append à un mur des objets classés autant que possible par familles, par catégories, sur lesquels on veut exercer les enfants du cercle ou de la division. Ces objets sont, par exemple, une soupière, un plat, une assiette, une salière, une tasse, une bouteille, un couteau, une cuillère, une fourchette, etc. Pour 1^{er} exercice, le moniteur désigne successivement avec la main ou avec une baguette chaque objet en particulier, prononce en même temps à haute voix en français le nom de l'objet ; les enfants le répètent en chœur. Pour 2^e exercice, ce moniteur montre seulement successivement chaque objet, et les enfants le nomment en français. Pour 3^e exercice, le moniteur prononce le nom de l'objet en allemand, et les enfants le

traduisent aussitôt en français. Pour 4^e exercice, le moniteur exprime d'abord en allemand, et ensuite en français, la forme, la couleur et l'usage de l'objet, ce que les enfants répètent après lui comme par exemple : cette assiette est ronde – cette assiette est plate – cette assiette est blanche, bleue ou jaune – cette assiette est grande ou petite, belle ou vilaine [...]. Enfin pour 5^e exercice, qui est un exercice récapitulatif présenté sous forme de dialogues, le maître demande aux enfants le nom, la forme, la couleur, la qualité et l'usage de l'objet qu'il désigne ; il leur adresse les questions suivantes, par exemple : comment se nomme cet objet ? – comment est cette assiette ? [...].

Dans certaines écoles, ces exercices se font à l'aide d'un support comme les tableaux d'images : « J'ai formé une collection de tableaux sur lesquels figurent en français, un grand nombre de noms, les plus usités, et en regard, les mêmes noms écrits en jargon allemand, tel qu'on le parle dans la localité, par exemple : l'homme, Dé Mann, la femme, Die fra, le fourneau, den oven. Les noms une fois connus, j'ajoute une qualité à chacun d'eux, sans parler de l'adjectif, et leur fais dire : l'homme bon, Dé gute Mann, le fourneau chaud, de varmen oven, la tasse cassée, Die tass gebrach. Puis le verbe auxiliaire, le banc est long - Die banck as lang, la salle d'école est belle - Die School as schön. Ensuite les pronoms personnels : Je - ech, tu - dau, il - hén, nous - merr, vous - derr, ils - sey » (Basse-Ham).

L'instituteur de Guerting s'accompagne d'un manuel spécialisé : « Je commence par apprendre aux enfants le nom français des principaux objets qu'ils ont sous les yeux, ensuite au moyen d'un petit recueil des mots les plus usités dans le discours par Émile Otto, en allemand et en français, je les fais avancer petit à petit en alternant tantôt un chapitre de noms et un chapitre d'adjectifs, tantôt un temps du verbe être ou du verbe avoir. Ainsi : der Wald, la forêt, 20 à 25 mots. Groß, grand, 20 à 25 mots, Ich bin, je suis, etc. un temps. Puis der Wald ist groß, la forêt est grande, en tout quatre leçons chaque fois puis je continue ».

Mais la pratique la plus commune consiste à utiliser la leçon de lecture comme support des exercices de conversation : « Les exercices de langage se font au moyen des tableaux de citologie Dupont. Quand une phrase a été lue, celle-ci je suppose : René fume sa pipe - Papa va à la cave. Il est demandé aux élèves : qui est-ce qui fume sa pipe ? Qu'est-ce qu'une pipe ? Qu'est-ce que René ? René fume quoi ? Papa va où ? Qui est-ce qui va à la cave ? Qu'est-ce que la cave ? Pourquoi sert la cave ? Ces questions, après être faites en

français, sont reprises en allemand pour faire comprendre aux enfants ce qu'on leur demande, puis la question est reprise immédiatement en français. Les réponses viennent naturellement en allemand, mais sont reprises aussitôt en français » (Volmunster). « Lorsque les élèves sont parvenus à lire, d'une manière prompte et assurée, un tableau quelconque, tout en les faisant passer au suivant, je reviens de temps en temps sur l'exercice appris d'abord matériellement, et je leur en explique tous les mots, en me servant au besoin de l'allemand. Ainsi, par exemple, je dis à l'enfant qui sait lire le mot maison ou le mot jardin sans en comprendre la signification : On appelle maison en français, ce que vous nommez haus en allemand ; jardin la chose désignée par le mot garten, etc » (Mégange).

En 2^e division, le programme se complique. On constate notamment un changement de l'intitulé « Exercice de langage » qui est remplacé par celui de « Langue française », les élèves étant supposés posséder une base suffisante pour se plonger dans la pratique de cette langue : « Cet enseignement comprend : 1° des dictées françaises, simples et correctes, dont le sens sera toujours expliqué, et qui seront ensuite apprises de mémoire. Les explications grammaticales se borneront aux notions les plus essentielles et les plus élémentaires ; 2° des exercices oraux et pratiques d'intelligence et de langage. Le maître choisit un sujet familier aux élèves (récit d'histoire sainte, page de lecture déjà expliquée, sujet emprunté aux circonstances ou aux occupations rurales) ; il le développe en français, lentement et avec la plus grande simplicité, il engage avec ses écoliers une conversation entrecoupée d'interrogations fréquentes, auxquelles répondent des efforts d'abord plus ou moins heureux, que le maître s'empresse d'encourager. L'usage du français ne tarde pas à sortir de ces efforts, et les enfants prennent rapidement goût à ces exercices. L'expérience prouve qu'en peu de temps ils parviennent à reproduire, d'une manière satisfaisante, en français, les récits sur lesquels on les a exercés. Il est bien entendu que l'usage de l'allemand n'est toléré dans ces entretiens que pour faire comprendre les expressions françaises les plus difficiles. Ces utiles conversations offrent une précieuse occasion de développer l'intelligence, d'exercer le jugement et de former le cœur, en faisant contracter l'habitude de penser comme de parler en français. Elles exigent chez le maître de l'aptitude, du tact, de la méthode et un ensemble complet de connaissances élémentaires. C'est l'absence de ces exercices dans beaucoup d'écoles qui constitue la principale cause de l'infériorité de leurs élèves et de la lenteur avec laquelle la langue française se propage ».

Les dictées

Ainsi, dans cette division, des exercices écrits – les dictées – viennent s'ajouter aux exercices oraux même si ces derniers conservent la place primordiale. Les dictées ne sont cependant pas pratiquées par tous les instituteurs. Ainsi, ceux de Varsberg ou de Holbach n'en voient pas l'utilité immédiate et se proposent « d'en faire de courtes et faciles dès que les élèves savent un peu lire ».

Les instituteurs avaient aussi une vision divergente des exercices de dictée. Pour la sœur enseignante de l'école des filles de Hamsous-Varsberg, il suffisait de leur donner des textes à copier, « un chapitre de leurs livres de lecture (lectures graduées) » pour les plus faibles tandis que « les plus forts copient un chapitre dans le Seidenstücker » (11). À Viller, la dictée se pratique au tableau noir : « Pour éprouver les élèves et voir s'ils ont bien compris les explications données sur l'orthographe et pour y porter de plus en plus d'attention, je fais écrire par un élève au tableau quelques phrases que je dicte ; pendant ce temps les autres font attention s'il écrit correctement, et indiquent les fautes qu'il ne pourrait pas corriger ». Quelquefois, afin de permettre aux élèves de comprendre le texte, l'instituteur l'explique, en allemand ou en français, avant de le dicter : « Les dictées sont lues par le maître à haute voix et très lentement, puis expliquées en langage du pays, puis répétées phrase par phrase en français par les élèves avant de les écrire » (Haute-Sierck). « Les dictées données doivent être comprises, par conséquent avoir été préalablement expliquées » (Neufgrange). Autre usage, l'épellation préalable : « D'abord les mots sont épellés de vive voix au fur et à mesure que le maître les dicte ce qui n'a lieu que lorsque l'enfant est un peu au courant » (Etting). L'épellation peut aussi succéder à la dictée : « Quand j'ai dicté une phrase aux élèves, je fais signe au premier de commencer l'épellation, et lorsque celui-ci a épélé quelques mots, j'avertis le suivant de continuer et ainsi de suite » (Kirviller).

Ces dictées sont de taille variable. La plupart du temps, elles sont courtes, comme celles retranscrites à Kirviller : « Le paradis terrestre était un lieu de jouissances pures où Dieu avait placé Adam et Eve », ou à Bining-lès-Rohrbach : « Le maçon crépit le mur de la grange ». Elles consistent quelquefois en courtes phrases sans lien entre elles :

11. Seidenstücker : *Exercices de traductions français-allemand et allemand-français*, cet ouvrage apparaît sous de multiples appellations, la plus fréquente étant celle de *Traductions par Seidenstücker*. Nous n'avons pu encore l'identifier de façon plus précise.

Deux dictées faites à Illange en 1866

Illange à Illange 1866

âge 11 ans

caisses d'épargne

Les caisses d'épargne ont pour but et pour effet de former à la prévoyance un grand nombre de personnes. La prévoyance engendre l'amour du travail, l'ordre, l'économie, la sobriété; elle fait naître le désir de la propriété et rend le cœur plus gai, la vie plus heureuse, par cette pensée et son assurance contre les chances mauvaises qui peuvent se présenter dans la vie.

*

Dscheib — 9 ans
caisse d'

Les caisses d'épargne ont pour effet de former à la prévoyance un grand nombre de personnes. La prévoyance engendre l'amour du travail, l'ordre, l'économie, la sobriété; elle fait naître le désir de la propriété et rend le cœur plus gai, la vie plus heureuse, par cette pensée et son assurance contre les chances mauvaises qui peuvent se présenter dans la vie.

Suite aux plaintes du curé d'Illange, la classe de l'instituteur Godart, qui a participé à l'enquête de 1868, fait l'objet d'une inspection. L'Inspecteur primaire fait subir aux élèves une dictée et un petit exercice de calcul. 17 élèves, âgés de 7 à 12 ans, satisfont à la dictée. Le niveau est très inégal : si l'élève anonyme de 11 ans commet moins d'une dizaine de fautes (beaucoup de pluriels incongrus), le jeune Dscheib, âgé de 9 ans, les accumule.

« Mon père laboure son champ. – Le berger veille sur les brebis, etc. » (Basse-Ham). Mais certains instituteurs préfèrent un texte cohérent : « Le sujet de la dictée consiste en un morceau d'ensemble et non en plusieurs détachées n'ayant aucune relation entre elles » (Neufgrange).

La finalité de cet exercice est double : orthographique et grammaticale. Aussi certains instituteurs distinguent-ils deux types de dictées. « Une dictée suivie ayant pour objet un sujet quelconque sur l'industrie, l'agriculture, la géographie est donnée, et de temps en temps une dictée de phrases détachées pour l'emploi des règles » (Guerting). Selon leur conception personnelle, les instituteurs insistent plutôt sur « l'orthographe d'usage » (Meisenthal, Kalhausen) ou sur la grammaire : « Les dictées sont l'une des parties principales de l'enseignement grammatical et ont pour objet, outre leur but grammatical, d'apprendre aux élèves différentes choses utiles. » (Bambiderstroff). « Cet enseignement se compose 1° de dictées françaises se composant d'abord d'un sujet simple (nom ou pronom), d'un verbe et d'un complément direct ou indirect. Ensuite de petites phrases forment un sens complet, mais dont le sens est toujours expliqué d'avance aux élèves » (Holling).

Les dictées peuvent donner lieu à un cours de grammaire : « Depuis la promulgation du programme, j'ai fait toujours réciter les corrects des dictées, après avoir expliqué et fait analyser verbalement ce qu'il a de plus essentiel dans une phrase, tels que le sujet, le verbe, le complément ; en demandant à quel temps est le verbe, à quelle personne, quelle espèce de régime ? » (Volmerange). L'instituteur de l'école protestante de Forbach combine les exercices de langage et la dictée : « Je prends pour exemple le tableau Schreiber n° 10. Église, pont et fontaine publique. J'interroge un élève. De quelle utilité est ce pont ? Rép. : ce pont est nécessaire au passage des voitures et des piétons qui ne pourraient sans cela traverser aussi rapidement la rivière. Tous les autres élèves écrivent cette phrase qui forme à elle seule toute la dictée. Ensuite explication et épellation [sic] des mots » (12).

À Rohrbach, grammaire, dictée et exercices de langage forment un cours commun : « Récitations verbales et dictées, tout doit concourir pour habituer les enfants au langage [...]. Faisons une petite leçon de langage français comme cela se pratique dans notre

12. Tableau non identifié.

deuxième division et prenons pour exemple le verbe faucher. D'abord verbalement. Le maître fait réciter les élèves, d'abord ensemble, ensuite séparément, en expliquant le verbe ; je fauche, tu fauches, il fauche, nous fauchons, vous fachez, ils fauchent. Le maître écrit ensuite au tableau et explique : herbes, trèfle, luzerne, jardin, pré, champ. Nous formulons ensuite les petites phrases : Je fauche l'herbe de mon pré, tu fauches le trèfle de ton jardin, il fauche la luzerne de son champ, nous fauchons les herbes de nos prés, vous fachez les trèfles de vos jardins, ils fauchent la luzerne de leurs champs. Les élèves après avoir répété plusieurs fois ces phrases retournent dans leur place et écrivent ces mêmes phrases sous la dictée de leur maître. La dictée terminée, le maître explique l'orthographe des mots et les élèves à tour de rôle épellent les mots par phrase. Le maître ensuite fait causer les élèves en leur adressant les questions : avec quoi fauche-t-on l'herbe des prés ? Pourquoi fauche-t-on ? (etc...). Les élèves répondent à tour de rôle aux questions du maître et après ces exercices de langage, la dictée est mise au net, la copiant au corrigé».

La fréquence des dictées varie d'une école à l'autre. L'instituteur d'Elvange en donne trois par semaine. À Cocheren, elles alternent un jour sur deux avec les exercices de langage. Les élèves de Grostenquin en subissent une chaque jour. Mais il est vrai que leur taille n'est pas homogène. Ces dictées sont toujours expliquées, souvent traduites. La correction se fait en classe avec l'instituteur. Les corrigés peuvent servir comme devoirs à la maison. Généralement, les dictées sont aussi apprises par cœur, même si quelques instituteurs, comme celui de Rouhling, s'y opposent : « Les dictées ne peuvent être apprises par cœur, attendu que les enfants ont à peine le temps d'apprendre les deux catéchismes ».

La grammaire

À côté des dictées, le programme prévoyait aussi, pour cette seconde division, des exercices de grammaire. Comme l'ont montré les descriptions précédentes, ces exercices faisaient souvent partie de la dictée et des exercices de langage. Mais certains instituteurs se réfèrent à des exercices de grammaire séparés. Pour cela, ils mentionnent des manuels comme la grammaire de Lhomond revue par Taratte (13).

13. Étienne-Joseph Taratte : *Lhomond. Éléments de la grammaire française, revus, corrigés et augmentés d'exercices, de questionnaires et de modèles d'analyse*

Ces cours de grammaire ne font pas l'unanimité. Quoiqu'ils ne devaient servir qu'à donner les bases élémentaires, ils sont contestés par certains maîtres : « Les enfants de cette division ne sont pas encore assez avancés pour leur faire apprendre les règles de la grammaire. Ces principes leur sont expliqués de vive voix et démontrés au tableau noir par des exemples. Ils sont appelés au tableau à tour de rôle pour écrire eux-mêmes des phrases basées sur les règles expliquées et démontrées » (L'Hôpital). « L'enseignement grammatical n'est l'objet d'aucune étude particulière, à mesure que l'occasion se présente, je leur fais connaître les règles les plus élémentaires et les plus indispensables » (Bisten-im-Loch).

C'est donc l'enseignement théorique qui est condamné ici. Les instituteurs préconisent une approche plus pragmatique à la portée de leurs élèves. Le contenu de cette discipline reste élémentaire. « Les élèves n'apprennent qu'à distinguer [les] mots et à les classer en espèces. La distinction des espèces de mots s'opère peu à peu comme d'elle-même ; il suffit pour cela d'attirer successivement l'attention des enfants sur chacune de ces espèces, et de les leur faire analyser à mesure qu'elles leur sont connues ; par ce procédé, ils arrivent ainsi, et sans peine, à faire des analyses complètes » (Mégange). « Les leçons verbales de grammaire roul[ent] principalement sur le genre et la formation des pluriels des noms, la formation du féminin dans les adjectifs ; l'orthographe des verbes (nombre et personne du sujet) ; l'accord de l'adjectif avec les noms » (Holling). « Les enfants sont rendus attentifs sur les explications grammaticales qu'ils reçoivent et qu'on borne d'abord à la connaissance du nom et du verbe, du genre et du nombre, formation du pluriel puis de l'adjectif, formation du féminin, article, pronoms, accord des articles, adjectifs et du verbe avec son sujet » (Narbéfontaine).

Les leçons de grammaire se réduisent donc à une analyse sommaire des mots qui composent la phrase française et à quelques exercices d'application de ces règles. L'usage de l'allemand s'avère quelquefois nécessaire : « Les règles de grammaire sont expliquées, les mots des devoirs expliqués, en allemand s'il le faut, pour les faire comprendre. Quelques temps de verbes sont conjugués, les élèves invités parfois à faire de petites phrases où ils font entrer le verbe être ou le verbe avoir » (Elvange).

grammaticale, Paris, 1850, nombreuses éditions. Pour les grammaires en usage à l'école primaire, on se référera à A. Chervel : *Les Grammaires françaises, 1800-1914*, Paris, INRP, 1982.

Comme pour la lecture, certains instituteurs combinent ces exercices de grammaire avec ceux de langage : « Les enfants apprendront et devront savoir que le nom est un mot qui sert à nommer les personnes et les choses ; le verbe est un mot qui indique ce que font les personnes et les choses. Exercices : distinguer les noms et les verbes dans les exemples suivants : L'enfant sourit - Maurice étudie - le tonnerre gronde - le vent souffle, etc. [...]. Un autre exercice consiste à faire trouver par les élèves des verbes pour joindre aux noms suivants : le maçon - bâtit, le tailleur - coud ; le barbier - rase, etc. ; puis des noms qui conviennent aux verbes suivants : miaule - mugit - rampe - brille ; le chat - miaule ; le bœuf - mugit, le serpent - rampe, etc. Trouver le féminin des noms suivants : bœuf - vache, chien - chienne, bouc - chèvre, loup - louve, cheval - jument, cochon - truie, homme - femme, père - mère, oncle - tante, cousin - cousine, etc. » (Basse-Ham).

Généralement, les instituteurs se montrent réticents à l'emploi de manuels. « En remettant aux enfants les livres, grammaire et arithmétique entre les mains, c'est seulement pour les faire travailler sur les exercices qui s'y trouvent et j'ai bien garde de leur faire étudier dans leurs livres, de leur donner autrement que sous forme d'entretien les explications qui rendent les exercices intelligibles. Les connaissances que les enfants acquièrent par ce moyen sont seules durables parce que, sans forme, elles ne se basent que sur le jugement et la réflexion, tandis que tout ce qui est appris par les enfants dans les livres peut être confié uniquement à la mémoire cette machine qui tourne lorsqu'on prend la manivelle en main » (Berveiller). « Pour le français, on peut mettre entre les mains des élèves une grammaire. On leur fera étudier un ou deux principes. On s'assure par les réponses des élèves s'ils ont compris les explications et l'on leur donne une application sur ces principes consistant dans de petites phrases, simples d'abord, que l'on peut rendre plus compliquées, quand les élèves seront plus avancés » (Bérig).

Mais, en dépit de l'adjonction de ces devoirs de grammaire et des dictées, l'essentiel des leçons, dans cette division, est consacré aux exercices de langage qui s'opèrent sous forme de petites conversations dont les sujets sont tirés de la vie quotidienne, de l'histoire sainte, de contes ou historiettes ou encore des textes des livres de lecture. Les exemples donnés par les instituteurs ne diffèrent guère, pour cette division, de ceux de la division précédente : « Le français pour cette division moyenne, consiste d'abord en exercices d'intelligence. Pour cela, je choisis un passage de la lecture qui a su captiver l'attention des enfants et réveiller leur curiosité ; les phrases sont

prises et expliquées les unes après les autres ; les élèves ont à les reproduire ensuite, en substituant autant que possible les mots par leurs synonymes » (Mégange). « Ce qui m'a le mieux réussi de tout, ce sont les promenades et les jeux des enfants. Là, étant plus libres, plus expressifs, plus affranchis de la rude discipline de l'école, les enfants les plus timides même parlent le français ; au milieu d'eux, je rectifie leurs expressions ou même je demande aux autres si tel ou tel a bien répondu, si un autre s'est bien exprimé, comment on peut mieux répondre, etc. » (Schwerdorff).

Pour la dernière division, la moins décrite dans les lettres des instituteurs, le programme recommande la poursuite des méthodes employées dans les divisions précédentes : « Le maître s'appliquera à développer la méthode employée dans la seconde division : dictées françaises et exercices oraux, suivant ce qui a été dit ci-dessus ; explications grammaticales se bornant encore, comme dans les écoles françaises, aux notions les plus élémentaires et les plus réellement utiles. En outre, les élèves rédigeront des récits courts et faciles, des lettres, des mémoires, des quittances, etc. ; il sera bon de leur faire traduire oralement ces rédactions en allemand, afin qu'ils puissent facilement en expliquer le sens. Traduction et explication des actes de l'autorité publique, tels que arrêtés sur la chasse, la police, les chemins, l'échardonnage, le recrutement, etc. ».

Les rédactions

L'innovation principale de cette division est marquée par l'apparition des rédactions. Dans certains cas, de petites compositions avaient déjà été amorcées dans la seconde division : « Dans cette division, on commence un peu la rédaction de petits comptes [sic] par Schmid. La lecture du sujet leur est faite et ensuite ils font chacun à leur tour le résumé du sujet qu'ils doivent ensuite rapporter par écrit. Ces rédactions, plus ou moins bien faites sans doute, sont corrigées par la maîtresse qui fait à haute voix la lecture de ces devoirs en signalant les fautes d'orthographe et les phrases mal construites » (Coume).

Ces rédactions prennent la forme de lettres, de mémoires ou de quittances. En effet, le côté utilitaire de ces devoirs est apprécié par les parents des élèves : « La rédaction des déclarations est très goûtée des enfants, et surtout de leurs parents, à cause de la situation de la localité sur une frontière étrangère, où ces écrits sont exigés par les employés de la douane » (Liederschiedt). Cet exercice prend le

plus souvent la forme d'une lettre reposant sur un récit tiré d'un livre : « Les élèves sont exercés à rédiger des récits courts et faciles, des lettres, mémoires ; puis des histoires intéressantes tirées des lectures françaises pour les écoles primaires par Mr. Wilm, Inspecteur d'académie de Strasbourg ; ou quelquefois pour varier, une histoire édifiante en jargon allemand leur est racontée, sans employer un seul mot de français, alors cette rédaction devient plus difficile, vu que les élèves sont obligés de la reporter le lendemain, traduite en français, sans avoir entendu prononcer un seul mot de cette langue » (Basse-Ham) (14).

Ces rédactions peuvent être données toute la semaine, en variant les genres, comme à Coume : « Les enfants rédigent : lundi, un petit récit, mardi une lettre, pour vendredi un mémoire et, samedi, je leur donne une quittance à faire que je corrige lundi ». Les sujets de ces rédactions sont de même nature que ceux des dictées : « Je fais [...] rédiger aux élèves des récits courts, des lettres, etc. ; par exemple : Écrire à ses parents à l'occasion du nouvel an ; un filleul à son parrain pour l'inviter à la cérémonie de sa première communion ; dire comment on a passé les grandes vacances » (Haute-Ham). « Des sujets de composition leur sont donnés ; par exemple : quels sont les ouvrages qui se font chaque mois de l'année ? Ce qu'on voit dans une église, dans une classe, dans un atelier de menuiserie, de charbon ; ce que l'on voit en général dans un jardin, une chambre à coucher, une cuisine, etc. » (Hestroff). « L'élève rédige aussi des sujets faciles soit de l'histoire sainte ou de l'histoire de France : Noël - conversion de Clovis, ou de l'industrie : fabrication du fer, - du verre, dont il a entendu 1 ou 2 fois la lecture » (Etting).

Dictées et rédactions se confondent souvent dans l'esprit des instituteurs, comme chez celui de Halstroff. Plusieurs enseignants ne les pratiquent pas. Chez certains, ils fournissent aussi l'occasion d'utiliser le travail des élèves à des fins personnelles : « Extraits des registres d'état civil quand le maître n'a pas le temps de transcrire ceux qu'on lui demande en qualité de greffier » (Erstroff). Tout comme les dictées, ces rédactions sont corrigées en commun dans différentes écoles : « Tous les quinze jours, il y a une leçon pratique de style, consistant dans la correction d'une lettre ou d'une petite narration que les élèves ont dû rédiger ; correction faite à haute voix du travail de chaque élève ; de cette manière tous les élèves profitent des observations faites à chacun » (Schwerdorff).

14. Wilm : *Premières lectures*, plusieurs éditions.

Les exercices de grammaire ou de langage ainsi que les dictées pratiqués dans cette division se situent dans la continuité par rapport à la division précédente. Les quelques témoignages retransmis ne montrent aucune spécificité. L'apprentissage du français se traduit ainsi par des leçons combinant exercices de langage, lecture, apprentissage des règles élémentaires de la grammaire, dictées et rédactions. Quoique chaque « matière » soit traitée séparément dans les lettres des instituteurs, il semble que la finalité visée ait impliqué une organisation nettement moins cloisonnée dans laquelle l'acquisition du vocabulaire français allait de pair avec la lecture et l'écriture.

La première année servait essentiellement à poser les premiers fondements de la connaissance du français. Ce n'est qu'en deuxième année qu'une certaine forme de lecture courante, combinée avec une plus grande pratique des phrases françaises, permettait d'aborder un enseignement plus théorique avec l'apprentissage des règles élémentaires de la grammaire mises en pratique par la dictée mais surtout, dans la dernière année, par de courtes rédactions. Néanmoins, à tous les stades de cet apprentissage, le français se heurtait à la présence de la langue « autre », de la langue maternelle des petits élèves. Pour dépasser le stade de la simple description des témoignages, il convient d'analyser certains des mécanismes de cet apprentissage.

IV. LES MÉCANISMES D'ACQUISITION DU FRANÇAIS

Pour le programme de 1865, l'objectif à atteindre étant clairement défini (favoriser la propagation du français), l'apprentissage de cette langue ne saurait se concevoir dans ce département que comme une lutte contre l'autre langage. En raison de la présence de deux parlers différents, il convient de s'interroger sur la perception de ces langues par les enseignants.

Les deux langues

Le français, « langue nationale » comme le précise le préambule du programme, s'oppose à l'« idiome » allemand. Les deux langues ne sont pas placées sur un pied d'égalité. Le français, « notre langue », est vécu comme supérieur à l'allemand qui a vocation à disparaître. Aucune réflexion n'est élaborée sur le statut de la langue française. Elle est désignée de manière catégorique et affirmative.

L'allemand a une position plus ambiguë. Le programme s'y réfère tantôt en tant que langue, tantôt en tant qu'idiome. Les témoignages des instituteurs insistent avec régularité sur la notion de patois et de dialecte. L'allemand parlé dans les communes germanophones n'est pas considéré comme une langue. « L'allemand des livres est tout autre que celui que l'enfant parle. L'allemand parlé dans nos villages est au bon allemand ce que le patois est au français. » (Escherange). « Les livres pêchent en ce qu'ils donnent la traduction du mot français en bon allemand et non dans l'idiome du pays [...]. Ainsi pour le mot père, en me servant de ces livres, je dis à l'enfant : der fader, le père. L'enfant ne sait pas ce qu'est un fader, pour la même raison, il ne saura pas ce que veut dire le mot père. Son père, il l'appelle pap et non fader » (Himling).

L'allemand vernaculaire n'est qu'un patois, et à ce titre, tout comme les patois français de la vallée de la Seille, il doit être prohibé de l'école. Aussi, les instituteurs soulignent-ils sa position non seulement par rapport au français mais aussi par rapport à l'allemand académique, le « bon allemand », « l'allemand des livres » : « Il est à remarquer que dans notre partie allemande ou plutôt patois allemand, les difficultés pour y apprendre la langue française sont encore plus grandes attendu que le bon allemand n'est presque pas plus compris que le français, et qu'il faut le traduire par l'idiome du pays, pour le faire comprendre » (Rentgen). D'où la difficulté de comprendre les élèves : « Les instituteurs ont beaucoup de peine pour comprendre un grand nombre d'expressions, parce que l'allemand qu'ils parlent est un patois tandis que l'allemand du catéchisme est le bon allemand. Je suis obligé de me servir de leur patois pour leur expliquer les expressions allemandes qu'ils ne comprennent point, et ce n'est qu'après ces explications qu'ils sont à même de donner l'équivalent français des expressions allemandes expliquées » (Basse-Ham).

La nature même de ce patois est rarement jugée selon des critères impartiaux. « Comment connaître un jargon qui est sujet à aucune loi, qui change d'un village à l'autre, qui ne ressemble presque en rien à la langue des livres [...]. Quant à l'allemand lui-même, je vous dirai, Monsieur le Préfet, que je le verrais enseigné avec plaisir [...]. Ne concluez pas de tout ce qui précède, Monsieur le Préfet, que je suis un homme systématiquement hostile à l'allemand. Une langue qui a été illustrée par des Schiller, des Göth, mérite d'être étudiée mais sans préjudice à la langue nationale. Et moi-même, je passe plus d'une fois de nos immortels auteurs à ces grands génies qui ont droit de cité dans ma modeste bibliothèque »

(Forbach). Ce n'est donc pas à la langue allemande que s'en prend cet instituteur mais à son patois, à sa pratique orale dénaturée. Pour cela, les mesures prises par le Gouvernement sont justifiées, même si à ses yeux, elles restent encore trop modérées : « L'empereur de Russie n'a pas pris autant de détours. Le remède de l'autocrate est souverain et radical. Pour faire perdre l'usage du polonais à cette infortunée nation, il lui défend tout simplement de s'en servir, et là cependant, il y a à invoquer un passé glorieux, une histoire et une littérature nationale qui ont jeté un grand éclat en Europe ». Dans son zèle, il souhaite que cet exemple soit imité dans les départements du Nord-Est de la France qui, selon lui, sont « définitivement attachés à la noble nation française dont nous n'avons été séparé que momentanément au Moyen-Age et dans les temps modernes ».

Les instituteurs vivent donc ce patois comme un monde hétérogène et diversifié où les parlers d'un village diffèrent de ceux du village voisin. Un seul instituteur, celui de Basse-Ham, saura reconnaître clairement les distinctions entre les deux groupes linguistiques germanophones, et donc l'unité de ces parlers allemands : « Plusieurs jeunes mariés et presque tous les autres plus âgés se servent d'un patois allemand qu'on ne comprend plus dans un rayon au-delà de 8 à 10 lieues (32 à 40 kilom.) et si, à mon arrivée en cette commune, en 1862, j'eusse été un jeune instituteur né français, sans connaître l'allemand, ou bien né dans la partie allemande, par exemple dans les environs de Bitsch, Forbach, Sarreguemines où le jargon est tout différent de celui de Ham, je n'aurai eu qu'un seul moyen pour y faire le bien, c'est-à-dire refuser ce poste ». Cet allemand, même sous sa forme dialectale, demeure cependant très présent en classe. Les témoignages concernant la lecture ou les exercices de langage dans la troisième division ont bien décrit l'arrivée de ces jeunes élèves ignorant le moindre mot de français.

Et le programme de 1865 reconnaît l'impossibilité de toute méthode directe. L'allemand est donc toléré en classe. Il y obtient un statut particulier, celui de moyen d'enseignement, « moyen provisoire mais indispensable de communication entre le maître et les élèves dans les premiers temps de la fréquentation de l'école ». Aussi, le programme prévoit un double mouvement de la division inférieure vers la division supérieure. Dans ce mouvement, la part de l'allemand sera de plus en plus réduite. L'objectif est de le remplacer complètement par le français. Son étude sera donc restreinte au minimum de connaissances indispensables. La lecture allemande n'est enseignée qu'en seconde division dans le seul but de permettre aux enfants de déchiffrer la catéchisme diocésain. La grammaire

allemande est interdite, y compris dans la division supérieure. Même dans l'instruction religieuse, les prières allemandes récitées par les élèves doivent être corrigées et complétées par des prières françaises. En théorie, le catéchisme en usage est un catéchisme français-allemand et non un catéchisme exclusivement allemand. Le français devra ainsi s'imposer progressivement. De langue incomprise, lors de l'entrée en classe, il devra être transformé en langue unique de la communication, dans la division supérieure. Il effectue ainsi le mouvement inverse de la langue allemande pour se substituer à elle.

Et pourtant, dans la réalité, les témoignages traduisent la permanence de l'allemand et ceci jusque dans la division supérieure. L'allemand reste tout d'abord la langue véhiculaire des élèves : « Il est à remarquer que nos petits villageois pensent les phrases en leur langue maternelle et ne les écrivent qu'après les avoir traduites en français ». Cette remarque de l'instituteur de Basse-Ham, relative aux exercices de rédaction, peut s'appliquer à l'ensemble du cursus. Les descriptions des exercices de langage de la division inférieure ont montré que l'emploi de l'idiome local était général, même si certains maîtres tentent de s'en passer. La lecture française doit être expliquée en allemand pour que les enfants comprennent le sens des mots qu'ils déchiffrent. Il en va de même pour les dictées.

La traduction

La présence de l'allemand et l'ignorance du français de la part des nouveaux élèves conduit, en l'absence de toute méthode directe, à recourir fréquemment à la traduction. Le programme l'autorise dès la division inférieure : « Dans la division inférieure [...] les premiers exercices de langage et de traduction commencent. Dans la seconde division [...] les exercices de traduction réciproque s'étendent et développent la connaissance des expressions et des tournures. Dans la première division [...] la rédaction française se fortifie par les exercices usuels de style et de traduction ». Si l'on observe les descriptions reproduites dans les lettres, on constate un usage très varié de ces traductions qui sont employées assez généralement dans la lecture, les exercices de conversation, le calcul, l'instruction religieuse et l'écriture. Le programme les définit comme une explication « mot par mot, à l'aide de l'allemand ». Le programme favorise une traduction orale plutôt qu'une traduction écrite. S'il évoque bien la traduction réciproque, il affiche une préférence certaine pour la traduction allemand-français au détriment de la traduction français-

allemand. Car, comme l'affirme l'instituteur de Forbach, « la traduction se fait toujours de l'allemand au français, de sorte que le bénéfice reste au français ».

Néanmoins, l'attitude des enseignants à l'égard de la traduction n'est pas homogène. Certains y sont très favorables : « Les élèves font aussi des traductions dans les exercices de Seidenstücker. Ces exercices sont très utiles pour l'orthographe des mots, pour la construction des phrases et surtout pour les expressions » (Ottonville). « J'ai toujours été pour la traduction réciproque, non pas pour la traduction pure et simple, mais pour la traduction combinée avec des interrogations et des conversations toutes françaises, aussi toute leçon est d'abord traduite en allemand si les élèves ne sont pas assez avancés pour la bien comprendre, et pour résumer, je dirai que dans mon école, l'enseignement de la langue française repose sur la traduction réciproque entremêlée de questions et conversations toutes françaises : la traduction réciproque pure et simple donne des résultats lents, mais sûrs ; mais comme beaucoup de mes élèves ne fréquentent pas encore assez régulièrement l'école, il nous faut une méthode qui enseigne vite et bien ; cette méthode, c'est la méthode de la traduction réciproque combinée avec des interrogations et des conversations toutes françaises » (Kerbach). Pour cet enseignant, le rôle de la traduction est clair : il s'agit d'un moyen pour faciliter la compréhension des exercices par l'élève.

D'autres instituteurs sont plus réservés, voire hostiles : « De quelle utilité en effet peut être pour l'enfant la traduction en 3^e division, à cet âge où il ne possède le génie ni de l'allemand ni du français : deux langues qui diffèrent tant cependant ! De quelle utilité peut être pour lui cette même traduction en deuxième division où il commence à se familiariser avec le français, et surtout en première division où il la possède, assez couramment pour pouvoir s'en servir dans la conversation ordinaire. Vous allez faire traduire à l'élève de six ou sept ans l'oraison dominicale :

« texte français : notre père qui est aux cieux
que votre règne arrive, etc.

texte allemand traduit : Père notre qui tu es dans les cieux
sanctifié soit ton nom,
arrive à nous ton règne, etc.

« Je le demande de nouveau, en quoi cette traduction réciproque peut-elle lui aider à saisir plus vite le génie de la langue française, même la signification en français de mots allemands qui correspondent si mal avec les mots français dans les deux textes » (Rémelfing).

L'une des raisons majeures de l'opposition au dialecte est la différence entre l'allemand littéraire et le dialecte parlé : « Le procédé ou plutôt l'introduction au français, c'est l'allemand, puis la traduction. Mais alors, il y a deux langues à l'école ; pour les petits, c'est l'allemand, et pour les grands le français [...]. En effet, qui dit traduction dit étude des deux langues. En s'appuyant sur l'allemand par la traduction, l'élève est censé le connaître : or comment connaître un jargon qui n'est sujet à aucune loi, qui change d'un village à l'autre, qui ne ressemble en presque rien à la langue des livres. Donc la traduction manque d'abord de base d'opération et par cela ne peut pas être solide ni sérieuse [...]. Parler allemand, traduire, c'est faire deux leçons au lieu d'une. Pour bien faire les leçons, il faudrait ajouter au moins une heure dans chaque classe. Avec ce sacrifice nos élèves auront-ils appris quelque chose de plus ? Pas le moins du monde : ils auront mis une heure à écouter ou à dire ce qui ailleurs se fait dans une 1/2 heure » (Forbach, école protestante). Ce témoignage met en lumière une des contradictions, ou du moins des ambiguïtés du programme de 1865. L'allemand dialectal ne pouvant être occulté entièrement, le recours à la traduction est certes toléré, mais il ne s'accompagne pas de l'étude de la langue allemande. Ainsi, en face du français, langue standard et écrite, l'allemand sous sa forme dialectale et orale ne sert vraiment que d'expédient pour faciliter la compréhension du français. Par l'absence de toute étude réelle de l'allemand, le programme vise à affaiblir son importance. Ce qui amène certains instituteurs à s'interroger sur la nécessité des exercices de traduction et à souhaiter l'introduction d'une forme de méthode directe comme celle usitée dans les salles d'asile.

Pour différents enseignants cette méthode de traduction offre plus d'inconvénients que d'avantage. Le côté mécanique et irréfléchi de ces exercices est souligné à plusieurs reprises : « Il [l'élève] apprend d'abord toutes [les] formules machinalement et, avec l'âge et les explications, il finit par en saisir quelque peu le sens » (Rémelfing). « L'expérience m'ayant démontré que les traductions deviennent par la suite un exercice machinal sans profit pour l'intelligence des enfants, je les ai abandonné après dix ans d'efforts inutiles » (Valmont).

Le maître de Haute-Sierck donne un exemple concret des difficultés de cette traduction qui force l'enfant à manipuler deux langues dont les mécanismes grammaticaux n'ont pas été étudiés, comme c'est le cas pour l'allemand, ou réduits aux notions les plus élémentaires, dans le cas du français : « On exige que l'enfant réponde clairement, sans abréviation ni sous-entendu, ni équivoque,

et de temps en temps on fait donner la réponse par toute la division ensemble et plusieurs fois de suite, par exemple : il n'y a point d'esclaves sur le territoire de la France, et on appuiera sur les mots n'y a point, parce que l'Allemand dirait il y a point ; on décompose au besoin les mots ne y a point ».

Les instituteurs n'étaient guère formés pour ces épreuves de traduction, la connaissance de la langue allemande, sous une forme ou une autre, semblant être le seul critère qui les amenait à procéder à des traductions. L'école normale de la Moselle s'était bien pourvue d'une section spéciale réservée aux élèves-instituteurs germanophones, mais la grammaire allemande ne s'y enseignait pas. On découvre ainsi dans les réponses à l'enquête de 1868 quelques aberrations : « Le devoir consiste dans une copie toujours avec traduction d'un des exercices de la grammaire Taratte se rapportant aux principes appris et expliqués » (Kalhausen). En quoi pouvait bien consister la traduction d'un exercice de grammaire française ? Le texte ne l'explicite pas.

Les citations des enseignants reproduites plus haut pour les exercices de lecture ou de langage, ainsi que pour les dictées et les récitation, attestent que l'usage de ces traductions était très répandu, en dépit des réserves et des réflexions critiques de quelques instituteurs.

La pratique orale

À côté de la traduction, l'autre technique employée pour enseigner le français est le recours à l'expression orale. L'écrit n'apparaît que dans la seconde division avec les petites dictées. Mais même dans la division supérieure, la part de l'oral reste prépondérante. De plus, les dictées et les rédactions sont toujours expliquées oralement, soit en amont, avant l'exercice écrit, soit en aval, lors de la correction.

L'oral revêt deux aspects principaux. D'une part, dans les exercices de langage destinés à l'acquisition du vocabulaire, il s'organise autour d'un jeu de questions-réponses. Ce procédé est aussi employé pour le calcul ou le catéchisme, et il participe alors dans ces matières à un processus de diffusion de la langue française. Mais il est vrai que ces pratiques orales se font le plus souvent dans les deux langues. Le second aspect est la mémorisation. Apprendre un texte par cœur est un devoir fréquent, qu'il s'agisse des phrases de la dictée ou de la rédaction, des lettres, syllabes ou mots, des règles de

grammaire ou des prières. L'oral vient ainsi au secours de l'écrit. Pour l'instituteur de Vaudreching, par ces exercices, « la mémoire de l'enfant s'enrichit ainsi chaque jour de mots, de tournures, de phrases et d'expressions qui leur permettent de parler de jour en jour plus facilement et plus correctement en français ». L'objectif que se fixe l'enseignant est d'imprégner la mémoire de l'enfant de la leçon apprise : « Les dictées [...] sont apprises par cœur par les enfants qui sont obligés d'y revenir souvent pour ne pas les oublier. Le maître en faisant répéter ces dictées entre en conversation avec ses élèves de mille manières » (Alsting-Zinzing).

Il est inutile d'insister sur le rôle essentiel de la pratique orale dans ces petites classes, et sur son importance pour l'apprentissage du français. Il est cependant pertinent de s'interroger sur l'efficacité de cette méthode. Quelques témoignages blasés démontrent le caractère épidermique de ces procédés qui ne laissent pas assez de temps à l'assimilation et la compréhension : « Il est inutile de consacrer un temps spécial à faire apprendre par cœur les phrases de l'exercice de lecture ; ils les lisent généralement par chœur [sic], car les moniteurs qui après tout sont eux-mêmes des enfants ne font pas assez de cas des conseils qu'ils reçoivent pour la direction de leurs groupes, et font répéter les mots dans l'ordre où ils les trouvent marqués au tableau sans rendre les enfants attentifs à la forme des lettres ni à la composition des syllabes » (Porcelette). On retrouve ici le même aspect mécanique que dans les exercices de traduction par lesquels il est possible à l'élève de piéger le maître en lui donnant l'illusion d'avoir bien saisi la leçon. « La mémoire, cette machine qui tourne lorsqu'on prend la manivelle en main » (Berveiller) ne permet pas à l'instituteur de mesurer le degré d'assimilation de son cours, d'autant qu'« il y a des enfants dont les facultés intellectuelles sont si bornées qu'ils ne comprennent rien à toutes les explications du maître. Ils répèteront bien en français les phrases qui ont rapport aux différents usages de la vie journalière, mais ils parviennent rarement à retenir des entretiens plus sérieux » (Seingbouse).

Les performances

Ces remarques soulèvent la question des performances des élèves. Quel résultat les enseignants ont-ils obtenu dans cette tentative de franciser leurs élèves ? Les rares allusions ne nous autorisent pas à donner une réponse catégorique. « En procédant comme je viens de l'indiquer, j'ai obtenu des résultats qui me satisfont pleinement » (Denting). « À Reinange, j'ai employé la méthode, les procé-

dés en question, et j'ai assez bien réussi ; car après la 3^e année, les enfants parlaient facilement le français et M. le Curé a pu faire la 1^{re} communion en cette langue » (Lixing-lès-Rouhling). Après cinq ou six ans, « les enfants s'habituent généralement à causer le français en classe, dans les rues, avec leurs camarades, et dans les familles avec leurs frères et sœurs » (Escherange).

Certains sont plus modestes : « En général, les enfants expriment leurs petites idées en un français un peu germanique, il est vrai, avant de savoir lire, et je rencontre encore journellement un jeune ouvrier, sorti de l'école depuis trois ans, qui n'a jamais pu arriver à la lecture allemande et qui n'a jamais paru embarrassé pour me répondre en français » (Porcellette). Et puis, il y a ceux qui désespèrent : « Les enfants quittent l'école, 1^{re} communion faite, ayant eu l'air seulement d'apprendre à lire, à écrire, à calculer. Au bout de quelques années, ces connaissances superficielles se sont effacées entièrement de leur mémoire. Voilà pourquoi à l'âge de 20 ans on rencontre tant de jeunes gens qui savent encore à peine faire leur nom ».

Cette réflexion de l'instituteur de Garche date de 1864 et n'appartient pas au corpus des lettres analysées ici (15). Elle résume pourtant un phénomène qui ne transparait pas clairement lors de l'enquête de 1869. Le savoir acquis ne résiste pas au temps. Les élèves, à moins de quitter leur village pour la zone francophone, n'auront que rarement l'occasion d'utiliser le français si péniblement appris. L'inspecteur d'académie se posait en 1864 la question : « Que savent-ils encore à vingt ans ? » et se trouvait obligé de répondre : « Presque rien pour la plupart » (16). Tout aussi pessimistes, les rapports des inspecteurs primaires constatent les carences de cet enseignement : « Les élèves ne savent point rendre compte en français de ce qu'elles ont lu ; elles n'ont pas le moindre exercice pour la pratique de langue française. Ce qui pourrait prouver que la maîtresse se sert habituellement de l'allemand dans ses leçons, c'est que les élèves les plus avancées n'ont pu me nommer la matière dont on se sert pour écrire sur le tableau noir et d'autres objets qui sont nommés tous les jours en classe » (17).

15. AD Moselle 1 T 211.

16. AD Moselle 2 T 86.

17. Rapport d'inspection de l'école de filles de Meisenthal, 1868, AD Moselle 1 T 51.

Pour terminer cette revue de témoignages sur les exercices pratiqués en Moselle allemande et à titre de comparaison, une autre citation concernant le pays basque pour l'année 1890 permet d'en relativiser la spécificité. Il s'agit d'une lettre de l'inspecteur général Irénée Carré qui s'est rendu célèbre en Bretagne en y introduisant une méthode directe très rigide dans les années 1880. « Pour la question qui m'occupait, le pays basque ressemble, à bien des égards, au pays breton. L'emploi de la langue basque comme langue usuelle y crée des difficultés du même genre qu'en Bretagne pour l'étude des premiers éléments de notre langue nationale ; là aussi le clergé s'obstine à ne pas vouloir se servir du français pour le catéchisme et la prédication ; là aussi règne un attachement obstiné à l'idiome local [...]. Dans l'arrondissement de Bayonne, on a à peu près renoncé aux thèmes et aux versions (deux mots dont les maîtres ne comprennent même pas bien le sens), parce que l'inspecteur M. Gougère n'en était pas partisan. Dans l'arrondissement de Mauléon, on les pratique encore parce que l'inspecteur, M. Urruty, basque lui-même et très attaché au basque, en faisait aux maîtres une obligation ; mais je suis convaincu que ces exercices de traduction, qui semblent le principal, ne sont guère qu'une matière fournissant au maître l'occasion d'un entretien quelconque avec ses élèves : en sorte que c'est plutôt ce qui se dit à côté et à propos de l'exercice qui amène le progrès que l'exercice lui-même [...].

Voici en somme ce que nous avons arrêté après longue et sérieuse discussion entre nous et avec les instituteurs eux-mêmes. Pour les noms, on mettra l'objet sous les yeux des élèves, ou sa réduction, ou son image, toutes les fois qu'on le pourra. Il en sera de même pour les qualificatifs. Chacun est tombé d'accord qu'ici point n'était besoin du basque, que le mot se graverait bien mieux dans l'esprit de l'enfant s'il attachait à l'objet lui-même qu'au nom basque que l'enfant connaît. Il en est de même des verbes qu'on attachera à des actes et non plus à des mots. Mais on aura recours au basque, si le maître le sait, ou par l'intermédiaire d'un moniteur s'il ne le sait pas, pour le nom des objets qu'on ne pourra faire voir ni en nature ni en représentation, et aussi pour les noms abstraits et généraux correspondant à des choses dont le petit basque a déjà l'idée et le mot dans sa langue » (18). On retrouve dans ce texte, à quelques nuances près, le même esprit et la même démarche qu'en Lorraine allemande, en quelque sorte un lointain écho des descriptions des

18. Archives nationales, F¹⁷ 9251, lettre d'Irénée Carré au Directeur de l'enseignement primaire, 20 mars 1890. Texte aimablement communiqué par André Chervel.

instituteurs mosellans qui, en cette année 1890, avaient changé de nationalité et se devaient de germaniser, voire de procéder à l'*Entwelschung* (littéralement la *déromanisation*) des quelques rares éléments qui avaient fini par apprendre le français.

*

Au-delà des débats théoriques sur le contenu des programmes ou des plans sur la comète élaborés par les inspecteurs d'académie, et dont les cartons d'archives regorgent, ces quelques lettres, en dépit des réserves énoncées plus haut, permettent à l'historien de jeter un regard sur le quotidien des exercices dans l'école primaire entre Guizot et Ferry. Certes, ce quotidien est filtré par la relation qu'en font les instituteurs ; à travers leurs maladresses, leurs non-dits ou leurs ambiguïtés, mais aussi leur style, leur orthographe et leur syntaxe, ces enseignants révèlent pourtant bel et bien une réalité et ouvrent des perspectives en restituant une ambiance, un monde de bruit et de labeur de l'ancienne France rurale, domaine de l'oralité, sur le chemin de la scolarisation et de l'écrit.

Gérard BODÉ
Service d'histoire de l'éducation

Marie-Madeleine COMPÈRE, Dolorès PRALON-JULIA

**PERFORMANCES SCOLAIRES DE COLLÉGIENS
SOUS L'ANCIEN RÉGIME**

Devenu Voltaire, François Arouet avouait une dette de gratitude à l'égard des jésuites du collège Louis-le-grand qui lui avaient « inspiré le goût des belles lettres » et se souvenait avec nostalgie des « heures délicieuses » passées dans la classe du Père Porée. Comment pénétrer aujourd'hui dans les classes du collège-modèle de la Compagnie ? La *Ratio studiorum* et les autres textes normatifs disent seulement la règle. Parmi les documents qui permettent de saisir les pratiques scolaires, les copies d'élèves, si communes et abondantes à la date de leur production, sont particulièrement périssables et d'autant plus rares et précieuses qu'elles remontent à une période éloignée de la nôtre. La conservation du dossier analysé tient à l'usage de brouillon que fit de ces devoirs scolaires le Père Hardouin, qui fut bibliothécaire au collège, pour y consigner d'érudites notations.

Ces exercices scolaires, thème, version et vers latins, témoignent de l'apprentissage de la langue latine tel que le pratiquèrent, vers 1720, des élèves de cinquième, quatrième et troisième. Quel type de difficultés grammaticales comportaient les thèmes ? Comment les élèves procédaient-ils pour construire des vers justes et harmonieux ? Quelles qualités étaient exigées d'une traduction du latin en français ? Comment les élèves maîtrisaient-ils leur langue maternelle ? Autant de questions auxquelles l'ouvrage s'efforce de répondre, mettant en perspective historique la question si débattue du « niveau » et de sa baisse inexorablement déplorée.

Institut National de Recherche Pédagogique
Publications de la Sorbonne

1992

1 vol. de 266 p. Prix : 130 F

LA COMPOSITION FRANÇAISE AUX EXAMENS

Étude des sujets proposés au baccalauréat, au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études des lycées de jeunes filles de 1881 à 1925

par Claire DECOMPS

Investi d'une fonction quasiment initiatique, l'examen marque l'aboutissement logique d'un cursus mené sur plusieurs années (1). L'étude des sujets ne peut certes restituer le contenu effectif des copies, mais elle offre un moyen privilégié d'appréhender les normes pédagogiques d'une époque (2).

Nous aborderons ici l'évolution des sujets proposés sur une quarantaine d'années à des élèves d'une même classe d'âge mais de sexe ou de milieu différents. Les trois examens viennent en effet couronner des études bien distinctes entre lesquelles n'existe en principe aucune passerelle. Le baccalauréat de l'enseignement secondaire est réservé à des jeunes gens généralement issus des classes dominantes de la société et destinés à former les futurs cadres de la nation (3). Le diplôme de fin d'études nouvellement institué doit sanctionner les études « secondaires mais désintéressées » de jeunes filles de la bourgeoisie dont l'éducation était jusqu'alors monopole exclusif de l'enseignement confessionnel. Le brevet supérieur est, au contraire, un examen de l'enseignement primaire à fina-

1. Cet article a été rédigé à partir d'un mémoire de maîtrise soutenu sous la direction d'Antoine Prost à l'Université de Paris I en juin 1991.

2. On pourra se reporter à deux articles consacrés à cette question : André Chervel : « Examens et continuité : contribution à l'histoire de l'enseignement du français », *Le Français aujourd'hui*, n° 80, décembre 1987, pp. 85 à 100 ; Antoine Prost : « Les enjeux sociaux du français », *Le Français aujourd'hui*, n° 60, décembre 1982, pp. 63-78.

3. Il faudrait cependant distinguer au sein de l'enseignement secondaire masculin les filières « classiques » fondées sur les seules humanités et qui ne s'adressent en effet qu'aux élites, des sections « spéciales » puis « modernes » dispensant un enseignement scientifique et technique à une clientèle plus large, soucieuse de trouver des débouchés dans le commerce ou l'industrie.

lité nettement professionnelle passé par les élèves-maîtres des écoles normales, d'extraction souvent modeste mais distingués du lot par leurs performances scolaires (4). Les bornes chronologiques retenues encadrent une période décisive pour la généralisation de la composition française dans le champ des pratiques scolaires. Le début coïncide en effet avec une refonte complète de l'enseignement public en France. C'est en 1881 que la composition française est instituée au baccalauréat classique en remplacement du discours latin, apparaissant conjointement au brevet supérieur redéfini dans la lignée des grandes lois Ferry. L'année suivante, son adoption est étendue au baccalauréat spécial et au diplôme de fin d'études nouvellement créés (5). Les spécificités des différents cursus, très marquées les premières années, vont cependant tendre à s'estomper. En 1924, les programmes de l'enseignement secondaire masculin et féminin seront définitivement assimilés, et le diplôme des jeunes filles s'effacera au profit du baccalauréat. Cette même année, l'ouverture des facultés scientifiques aux titulaires du brevet supérieur marquera une étape non moins décisive dans ce processus d'unification.

Entre temps, l'instauration d'une composition française aux trois examens plonge les candidats, leurs professeurs, mais aussi les jurys d'examens, dans des abîmes de perplexité : pour les uns, le français s'enseigne par le latin, pour les autres, il se limite aux apprentissages élémentaires de la lecture et de l'orthographe. En l'absence d'antécédents, c'est toute une pédagogie qu'il convient d'inventer. Le français, élevé au rang de discipline autonome, doit d'urgence se forger une identité par rapport aux savoirs dispensés par les autres matières. Il doit aussi s'appuyer sur une panoplie d'exercices gradués assurant une continuité didactique de la onzième à la rhétorique, de la première année des lycées de jeunes filles au diplôme de fin d'études, du cours préparatoire au brevet supérieur.

4. Cette présentation des trois cursus est bien entendu assez sommaire. Rappeler ici l'histoire et l'organisation spécifique de chacun de ces examens serait quelque peu fastidieux et nous éloignerait de notre propos. On trouvera cependant un descriptif des épreuves dans le tableau I pages 100-101.

5. Pour l'importance de cette rupture dans les années 1880 voir André Chervel : « Observations sur l'histoire de l'enseignement du français », *Histoire de l'éducation*, n° 33, janvier 1987, pp. 21-34, qui met alors en évidence l'émergence d'un nouveau modèle didactique.

Comme le souligne I. Carré à propos de l'enseignement du français, dans un cycle de conférences prononcées très officiellement au Musée pédagogique en 1887 : « Il se mêle à tous les autres et les complète : morale, histoire, géographie, sciences elles-mêmes ; tout aboutit à la composition française ». L'originalité de la discipline ne réside donc pas tant dans l'assimilation de connaissances spécifiques que dans un travail particulier de mise en forme. Cette subordination des contenus aux formes d'écriture, des savoirs particuliers aux savoir-faire, qui présente d'ailleurs quelques risques de dérive formaliste, est typique des pédagogies traditionnelles qui privilégient encore, à la fin du XIX^e siècle, les mécanismes opératoires.

Les sujets d'examen, conçus comme un moyen d'évaluation du savoir-faire réellement acquis par les élèves en fin de cursus, devront répondre à des objectifs précis. S'agira-t-il par exemple de vérifier l'assimilation de connaissances par rapport à un programme établi, de tester des qualités de pensée (finesse du jugement, rigueur du raisonnement, esprit critique...) ou de sanctionner une simple performance stylistique ? La confrontation des sujets recueillis avec les textes émanant des autorités officielles est, bien entendu, très riche d'enseignements. Les nombreuses recommandations concernant le choix des sujets n'auraient en effet aucune raison d'être, si ceux-ci n'apparaissaient parfois peu adaptés à leur fonction d'évaluation et de discrimination des candidats.

Pour l'historien, les sujets d'examen constituent une source particulièrement riche. Les clefs de lecture en sont multiples : pédagogiques, idéologiques, sociologiques... De fait, ils reflètent à la fois des pratiques d'écriture scolaire et tout un système de valeurs morales et civiques inculquées aux élèves des différentes institutions en fonction de la place qui leur est réservée au sein de la société. Nous nous intéresserons surtout ici au premier aspect, en analysant les sujets d'un point de vue essentiellement formel.

Après avoir défini les grands types d'exercices et étudié leur répartition, nous analyserons donc plus précisément leur « mode d'emploi », c'est-à-dire toutes les informations apportées par le jury et destinées à encadrer le travail du candidat, parfois même à l'aider. Nous nous interrogerons aussi sur l'adaptation plus particulière de certains genres au traitement d'un type de thèmes. Nous espérons ainsi cerner les facultés mentales sollicitées, et observer les mutations implicites du statut rhétorique de la composition française.

Tableau I : LES TROIS EXAMENS

PRÉSENTATION			
– Examen	Baccalauréat 1 ^{re} partie	Brevet supérieur (brevet de capacité de 1 ^{er} ordre)	Diplôme de fin d'études jeunes filles
– Sections	1881 : Classique/Spécial 1890 : Classique/Moderne 1902 : A/B/C/D		
– Filière	Secondaire	Primaire supérieur	Secondaire
– Sexe candidats	G (JF)	G et JF	JF
ORGANISATION DE L'EXAMEN			
– Ressort administratif	Universitaire	Départemental (mais contrôle du Recteur)	Académique
– Centres d'examen	Siège Faculté + centres annexes	Chef-lieu du Département	Lycées de JF
– Nombre de sessions	2 - juillet/octobre	2 ou 3 - juil./oct. (+ mars)	1 seule - 2 après 1910 - juil./oct.
DESCRIPTION DES ÉPREUVES			
– Écrit	Une « COMPOSITION FRANÇAISE » de trois heures		
– Définition sujets	littérature - histoire - ou morale	– 1881 : littérature - morale/psychologie ou histoire – 1886 : littérature - morale/psychologie – 1920 : 2 épreuves séparées - littérature ; - morale/psychologie	littérature - histoire ou morale

– Oral – Programmes examen*			
Une « EXPLICATION D'UN TEXTE FRANÇAIS »			
	3^e - seconde - rhétorique (1^{re})** Listes d'auteurs*** Notions sommaires d'histoire littéraire (supprimé en 1902)	1^{re} et 2^e années écoles normales Listes d'auteurs - pour trois ans - à partir de 1912, programmes limitatifs établis par chaque école normale pour 4 ans	4^e et 5^e années JF (listes d'auteurs modifiées en 1898)
* : Voir André Chervel : <i>Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1880 à nos jours</i>, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1986. ** : Au baccalauréat spécial, programmes de 4^e et 5^e années. *** : Les programmes et plans d'études de 1881 sont révisés en 1884, 1890 et 1902.			
CHOIX DES SUJETS			
– Initiative	Doyen Université de lettres (ou ministre)	Recteur (conseillé par les inspecteurs d'académie de son ressort)	Recteur (conseillé par la directrice du Lycée de JF)
– Échelle	- séries de 20 puis 40 candidats - série unique par académie* - possibilité de sujets nationaux choisis par le ministère**	1881 : nationale 1886 : départementale 1895 : académique	lycée ; groupement possible par académie
– Nombre de sujets	1881 : 1 1890 : 3 au choix	1881 : 1 1890 : 2 au choix	1 seul
– Centralisation des énoncés	aucune	recueil officiel + rapport à partir de 1887	aucune
* : À partir de 1902, les candidats des sections ABC doivent, dans ce dernier cas, composer sur des sujets identiques. ** : Cas prévu par les textes, mais rarissime.			

Cet article s'appuie sur un travail statistique effectué sur un corpus de quelque deux mille sujets. Sa constitution, tributaire de sources quelquefois lacunaires (6), a été établie à partir de la notion de session d'examen. Il nous semblait de fait indispensable de travailler sur l'ensemble des sujets proposés simultanément dans tous les centres d'examens. Le choix de ces sessions a été dicté par la volonté de procéder à des sondages réguliers, tous les cinq ans environ (7).

I. TYPOLOGIE ET RÉPARTITION QUANTITATIVE DES EXERCICES

À l'instar des poétiques classiques, qui établissaient une stricte hiérarchie des genres littéraires, les manuels s'efforcent de classer et de codifier les formes d'écriture scolaire. Un ouvrage tel que *La Composition française, les genres* de M. Roustan, conçu pour « les élèves de l'enseignement secondaire des garçons et des jeunes filles, des EN et des EPS » et ciblant donc précisément la préparation des trois examens retenus, ne comprend pas moins de sept fascicules (plus de mille pages), le tout émaillé de nombreuses références littéraires explicitement présentées comme des exemples à imiter (8). *La Méthode française* de Crouzet, Berthet et Galliot s'efforce, tout en respectant cette même optique, de ramener les types d'exercices à

6. Il ne saurait être question d'énumérer ici l'ensemble de nos sources, en fait très dispersées. Nous avons bien entendu consulté toutes les annales existantes, mais aussi de nombreux manuels et revues pédagogiques. La collecte des sujets du brevet supérieur n'a guère posé de problème, dans la mesure où l'enseignement primaire était alors très centralisé, un arrêté de 1886 prévoyant même la publication de recueils à l'issue de chaque session. Il n'existait malheureusement rien de comparable dans l'enseignement secondaire, le baccalauréat restant organisé à l'échelle de l'université et le diplôme à celle du lycée. Pour le premier examen la série des *Annales Vuibert* ne reproduit les sujets de français qu'à partir de 1912. Avant cette date, où apparaissent conjointement plusieurs revues consacrées à l'examen, il faut se contenter de sources très disparates, la plus importante étant, à partir de 1895, d'une façon quelque peu surprenante, la revue *L'Enseignement chrétien*. Pour le diplôme, la revue semi-officielle de Camille Sée, *l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, nous a été un précieux auxiliaire.

7. Il s'agit là d'un écart moyen ; de fait, pour garantir la représentativité des séries, nous avons parfois dû décaler légèrement nos sondages. De même, pour des raisons d'équilibre cette fois, il nous a paru nécessaire de regrouper plusieurs sessions dans le cas, certes très particulier, des premières sessions de brevet et de diplôme.

8. M. Roustan : *La Composition française, les genres*, Paris, 7 fascicules parus entre 1904 et 1906 : 1. la description et le portrait ; 2. la narration ; 3. le dialogue ; 4. la lettre et le discours ; 5. la dissertation littéraire ; 6. la dissertation de morale ; 7. conseils généraux.

deux grandes familles plus conformes aux instructions officielles de 1902 : les exercices relevant de la description et ceux relevant de la pensée abstraite (9).

Nous inspirant de ces quelques exemples, nous avons regroupé les sujets, abstraction faite de toute appréciation sur le niveau des exercices, en quatre grandes familles :

- un premier type englobe tous les *exercices descriptifs* (tableaux, narrations, portraits, parallèles...) ;

- un deuxième, tous les *discours* (entendus au sens linguistique du terme), où un « je » prend en charge un énoncé forcément marqué par des modalités énonciatives. Il semble, en effet, plus pertinent d'opposer globalement les lettres, les rapports, les dialogues et les discours (pourtant traditionnellement classés à part) aux diverses formes du récit représentées par le type précédent ;

- un troisième correspond à cette nouvelle forme de la rhétorique scolaire, sans équivalent littéraire, qu'est la *dissertation*. Elle s'éloigne de la description par sa problématique, et du discours par son anonymat, des deux, enfin, par une forme qui s'abolit dans sa propre neutralité ;

- un quatrième type ménage une place particulière au dernier-né de ces exercices scolaires : *le commentaire de texte*.

Cette typologie est fondée sur trois grandes oppositions : discours / récits (types 1 et 2), exercices de « genre » / dissertations (types 1- 2 et 3), présence ou non d'un texte d'auteur (types 3 et 4).

- *Les descriptions* (narrations, tableaux, portraits et parallèles) n'occupent aux trois examens qu'une place marginale, presque toujours inférieure à 10 %, mais relativement stable. Les variations d'une année sur l'autre ne sont pas assez importantes pour justifier une interprétation particulière.

- *Les discours* (discours, lettres, dialogues, leçons,...) sont surtout nombreux au baccalauréat (autour de 50 % des énoncés en 1882, de 40 % dans les années 1890, entre 20 % et 30 % par la suite). Ils n'apparaissent au brevet et au diplôme qu'entre 1890 et

9. Crouzet, Berthet et Galliot : *Méthode française*, Paris, 1910-1912 ; t. I : Les exercices reposant sur une description : (descriptions, portraits, récits, analyses, morale, lettres...) ; t. II : Les exercices relevant de la pensée abstraite : (discours, dissertations littéraires ou morales). Les premiers exercices sont recommandés aux classes de seconde ou de section D, tandis que les discours et les dissertations (notamment littéraires) sont réservés à celles de première.

1915, avant de disparaître à nouveau. Leurs proportions restent d'ailleurs toujours plus modestes : entre 5 % et 15 % des exercices au brevet (à l'exception de l'année 1896 qui en compte 35 %) (10), entre 5 % et 20 % au diplôme.

– *La dissertation* est assurément l'exercice fondamental. Elle s'impose progressivement au baccalauréat, passant de 40 % des énoncés en 1882 à 65 % en 1924. Elle se taille d'emblée la part du lion aux deux autres examens : entre 75 % et 90 % des sujets au brevet (sauf l'année 1896 qui fait encore exception avec 40 % seulement), et entre 75 % et 95 % au diplôme.

– *Le commentaire de texte* connaît un démarrage beaucoup moins spectaculaire. Expérimenté plus précocement au brevet, il demeure exceptionnel au baccalauréat et inconnu au diplôme avant les années 1910, et ne dépasse quasiment jamais 10 % du total des sujets proposés.

Lorsque le choix est laissé aux candidats entre deux ou trois énoncés, on observe souvent un effort de diversification. On peut, bien sûr, rencontrer des groupes exclusivement composés de dissertations, beaucoup plus rarement de discours. Un commentaire de texte est toujours proposé en même temps qu'un exercice plus « classique ».

On distingue donc très nettement deux grands modèles au départ : d'un côté, le baccalauréat classique, de l'autre le brevet supérieur (11) et le diplôme, les écarts entre les deux diminuant sensiblement avec le temps. Le baccalauréat spécial se situe dans une position intermédiaire, tandis que le baccalauréat moderne tend à se rapprocher davantage de son aîné classique.

10. Les deux sessions de brevet supérieur de cette année 1896 connaissent une répartition très originale. Sans doute peut-on y voir une conséquence directe, bien qu'éphémère, de la parution récente, le 1^{er} octobre 1895, d'une circulaire recommandant aux jurys de limiter le nombre des dissertations au profit d'exercices plus variés.

11. La différenciation des sexes à cet examen joue sur ce plan un rôle minime.

II. LES EXERCICES TRADITIONNELS : DESCRIPTIONS ET DISCOURS

1. Les descriptions

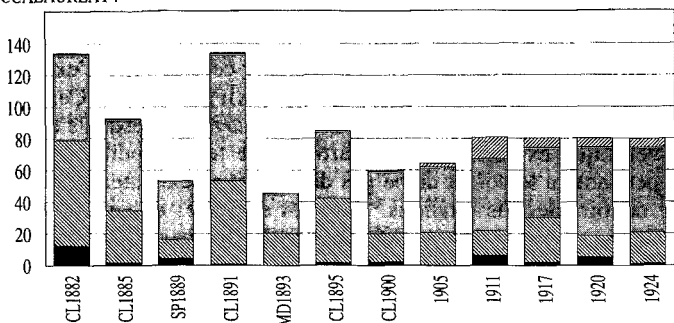
Nous aurions pu choisir, pour désigner cette famille d'exercices, une terminologie plus linguistique et parler de *récits*. Ces sujets s'opposent en effet globalement aux *discours* dans lesquels un « je » revendique explicitement la parole. Une telle appellation aurait cependant eu le défaut de ne pas distinguer assez nettement ce type de devoirs des dissertations. Tous les exercices de cette catégorie sollicitent, de fait, des qualités essentiellement descriptives et narratives, invitant l'élève à privilégier le détail pittoresque, la figure expressive, tout ce qui pourra animer son style et éloigner sa composition d'une anatomie desséchante. La narration elle-même est plus ou moins ramenée à une succession de « tableaux ». C'est à dessein que nous employons ce terme pour souligner le caractère essentiellement pictural de l'écriture de l'époque. Un Rouston recommande d'ailleurs aux élèves de « se représenter » les scènes pour les décrire à « la manière d'un peintre ». Ce type de démarche s'inscrit assurément dans un vaste courant de pensée privilégiant l'observation comme mode d'appréhension du réel, car, comme le rappelle Claude Abastado (12), elle est contemporaine, dans le domaine des sciences, des développements de la méthode « expérimentale » de Claude Bernard et, dans celui des lettres ou des arts, des courants « réalistes » ou « naturalistes ». De telles dispositions intellectuelles étaient d'ailleurs déjà en germe dans la pédagogie jésuite, les collègues d'Ancien régime ayant adapté à des fins profanes les fameux « exercices spirituels » de Saint Ignace de Loyola qui reposent, entre autres choses, sur la description par les cinq sens.

Sur un ensemble de quelque deux mille unités, nous n'avons pu constituer qu'un sous-corpus fort limité : 40 énoncés de baccalauréat, 25 de brevet supérieur, et 7 de diplôme. Respectivement 4 %, 4,5 %, et 3, 5 % des énoncés seulement répondent donc aux critères retenus. Nous verrons que ce type de sujets, hérités d'une longue tradition pédagogique (les rédactions d'histoire pratiquées bien avant 1880 dans toutes les classes de l'enseignement secondaire masculin et les exercices de genres proposés aux classes de grammaire) correspond en fait à une conception archaïque de la composition française, un peu dépassée à ce niveau d'examen. De fait, l'*inventio*

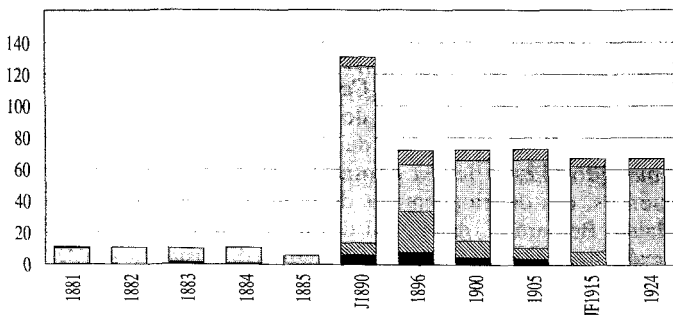
12. C. Abastado : « La Composition française et l'ordre du discours », *Pratiques*, n° 29, 1981, pp. 3-13.

Tableau II : LES GRANDS TYPES D'EXERCICES

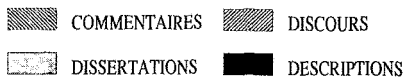
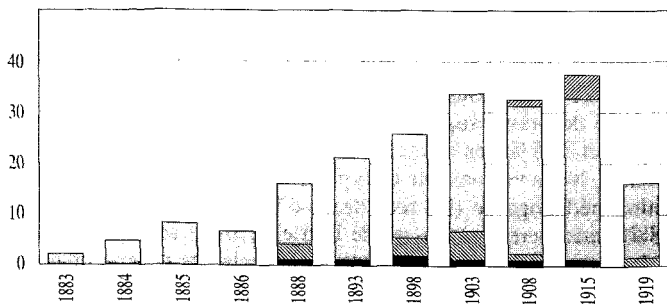
BACCALAURÉAT :



BREVET SUPÉRIEUR :



DIPLOME DE FIN D'ETUDES :



théoriquement censée s'identifier à une pure observation d'un sujet fourni par l'énoncé, puise, par commodité, dans le fonds éclectique des lieux communs les plus obligés de la culture scolaire, pour devenir ce que Roustan appelait une « observation indirecte ». La *dispositio* et l'*élocutio*, concourant à la mise en forme définitive, sont quant à elles souvent influencées, voire dirigées, par des modèles littéraires.

Il existe bien entendu plusieurs variantes :

- nous désignons sous l'appellation générale de *tableaux*, tous les énoncés engageant à « décrire » un lieu, un objet ou une situation : « Vous décrierez un paysage du Languedoc à votre choix. Vous choisirez non pas nécessairement un site fameux, mais un coin de nature que vous connaissez bien et que vous aimez. Vous pourrez le décrire aux différents moments de la journée et aux différentes saisons de l'année ». (BAC CL Montpellier 1911) ;

- nous appelons *narrations* tous les sujets invitant l'élève à « raconter », à « rapporter » un événement : « Supposez que vous ayez fait un voyage dans une région de France, de votre choix, racontez ce voyage ». (BAC CL Lille 1900).

Globalement, ces deux types d'exercices hérités des rédactions traditionnelles sont, toutes proportions gardées, largement majoritaires au baccalauréat (les deux tiers des sujets), relativement bien représentés au brevet (plus de 40 % des sujets), mais exceptionnels au diplôme (14 % correspondant à un exemple unique !). Nous verrons que ces exercices vont rapidement évoluer vers une forme primitive de « dissertation-exposé » encore mal affranchie de la question de cours, mais dans laquelle les formes, le « beau style », passent à un plan secondaire.

Beaucoup de sujets consistent à tracer le *portrait* d'un personnage ou d'un caractère. Ces sujets, également descriptifs, se distinguent de ceux de la catégorie précédente par leur plus grande littérarité : « D'après les *Oraisons funèbres* de Bossuet, faire le portrait de la princesse Palatine ». (BS Montpellier 1896).

Pour les mêmes raisons, nous avons isolé les *parallèles*, qui ne sont jamais que des portraits comparatifs, mais dérivent eux aussi, sous l'égide des *Vies parallèles* de Plutarque, d'une tradition autonome : « Mettre en parallèle Turenne et Condé. Apprécier leur rôle politique, leur génie militaire, leur caractère ». (BAC SP Grenoble 1889).

Ces deux derniers types d'exercices ne constituent que 47 % de notre sous-corpus pour le baccalauréat, mais 56 % pour le brevet et 86 % pour le diplôme. Ces «exercices de genre» vont rapidement être réservés dans l'enseignement secondaire masculin aux seules «classes de grammaire». Sur les 16 sujets de ce type rencontrés au baccalauréat, 9 appartiennent à la plus ancienne session retenue par notre échantillon. Il n'est guère étonnant que cette évolution soit moins rapide dans l'enseignement primaire supérieur et dans l'enseignement secondaire féminin, dont la pédagogie emprunte à la fois aux deux cycles secondaires classiques.

Nous avons esquissé une comptabilité thématique de nos énoncés, en les rassemblant selon la discipline scolaire à laquelle ils empruntent leur sujet. Ont été distingués cinq champs de connaissances :

– *L'Histoire* : «“Qualis artifex pereo”, telle a été la dernière parole de Néron. Racontez brièvement la vie et la mort de cet histrion sinistre». (BAC CL Lille 1882).

– *L'Actualité* : «Faites la description d'une grève d'ouvriers dans un centre industriel, ou de mineurs dans un centre houiller. Comment les grèves naissent, comment elles se propagent, les passions qu'elles excitent. Faites un tableau de la misère qu'elles amènent au foyer de l'ouvrier et de leurs fâcheuses conséquences au point de vue de la fortune publique et de la concurrence étrangère». (BAC SP Lille 1889).

– *La Littérature* : «Racontez une journée de La Fontaine». (DP LS 1898).

– *La Morale* : «Après avoir tracé le portrait de l'avare et celui du prodigue, vous montrerez qu'entre la prodigalité et l'avarice il y a place pour une sage économie». (BS Tarn 1890).

– *La Psychologie et la Pédagogie* : «Tracer le portrait de la jeune fille telle qu'on doit se la figurer après qu'elle a achevé ses études secondaires». (DP Tournon 1888).

Au baccalauréat, l'histoire occupe très nettement la première place et constitue avec l'actualité (qui n'en est que sa forme la plus contemporaine) plus de la moitié des énoncés. Viennent ensuite la littérature avec environ un quart des sujets, et la morale avec 15 %. Au diplôme, histoire, littérature, morale et psychologie se partagent assez équitablement l'essentiel du corpus. Le brevet connaît une situation intermédiaire mais, ici aussi, plutôt plus proche de celle du diplôme.

2. Les discours

Ont été regroupés sous le terme générique de discours, entendu dans son sens linguistique et non exclusivement rhétorique, tous les sujets reproduisant explicitement un schéma classique de *communication*. L'exercice repose impérativement sur un code postulant l'existence d'un *locuteur* et d'un *destinataire*, le message échangé constituant le corps de la « composition française ». Nous parlerons de « *discours en acte* », dans la mesure où l'élève, censé endosser pour quelques heures l'identité du locuteur, s'adresse à la première personne à ce destinataire quelquefois anonyme, mais le plus souvent lui aussi nettement individualisé.

Nous avons noté précédemment que le discours connaissait un déclin relatif mais demeurerait, notamment au niveau du baccalauréat, une forme d'exercice relativement prisée des pédagogues. Sur un corpus global de 1 729 sujets, nous avons recensé 339 énoncés de ce type au baccalauréat, 55 au brevet et 15 au diplôme, soit respectivement, pour chaque examen 34 %, 10,5 % et 7,5 % du total.

a) Un genre multiforme

Typologie

La panoplie des exercices répondant à la simple définition apportée ci-dessus, à savoir la présence d'un locuteur et d'un destinataire, est extrêmement riche. Roustan ne lui consacre pas moins de deux volumes de sa fameuse méthode ! (13).

Les *discours*, au sens rhétorique du terme, sont issus d'une tradition d'éloquence. Les pièces rédigées par les candidats sont fictivement censées être prononcées de vive voix, avec tous les effets de style que suppose une telle destination orale. Si le discours est plus spécialement adressé à un destinataire donné, le plus souvent à un grand personnage, il s'accommode aussi d'une audience publique : « Dans une circonstance solennelle, Alcuin remercie Charlemagne de la protection qu'il accorde aux lettres et aux arts ». (BAC CL Lyon 1885).

Appartiennent aussi à cette catégorie, tous les sujets où un personnage s'adresse à un autre sans témoin obligé (les énoncés sont

13. Les sujets imprécis dans leur formulation sont marginaux aux trois examens. Le flou est surtout important lors des premières sessions (9 sujets au baccalauréat classique en 1882). Seuls, les candidats au baccalauréat ou au diplôme ont parfois la possibilité de choisir la forme de leur devoir.

parfois flous sur ce point), mais, ici encore, oralement. Les effets d'éloquence se feront plus discrets, le style sobre voire intimiste : « Charles Quint annonce à son fils son intention d'abdiquer et de se retirer dans un monastère ». (BAC CL Paris 1882).

Parfois, le jury précise le ton attendu par un terme plus précis que cette appellation générique de « discours ». Dans un « rapport », le candidat devra privilégier l'ordre de la démonstration : « Rapport de Colbert à Louis XIV sur l'établissement des Invalides ». (BAC SP Besançon 1889). Dans un « compliment », un « éloge » ou une « oraison funèbre », le ton sera moins austère et s'accommodera de figures de mots ou d'idées plus audacieuses : « Fontanes prononce aux Invalides l'éloge funèbre de Washington ». (BAC CL Clermont 1882).

En fait, le discours sous toutes ses formes est essentiellement un exercice de baccalauréat : 54 exemples (soit 16 %) à cet examen, seulement 5 (soit 9 %) au brevet supérieur (et encore faut-il noter que 3 sujets sur 5 appartiennent à la fameuse session de 1896 dont nous avons déjà souligné le caractère exceptionnel), aucun au diplôme. Ces chiffres n'ont rien d'étonnant, dans la mesure où cet exercice se présente comme l'héritier du discours latin. On soulignera, à ce propos, le poids exceptionnel de la session du baccalauréat classique de 1882 avec 20 sujets de ce type sur 66. À cette date, l'enseignement classique n'a pas encore eu le temps d'inventer des formes originales de composition française et accommode au goût du jour, de vieilles recettes. On pourrait ajouter qu'il représente pour l'élite sociale des bacheliers de l'époque une initiation directe à leur future fonction de maire, de conseiller général... ou de simple président d'amicale. Tous devront un jour ou l'autre prononcer, à l'occasion d'une inauguration ou d'un banquet, quelque vibrant discours ! Cette forme d'exercice décline cependant rapidement : 4 énoncés sur 32 en 1885, 6 sur 52 en 1891... sans pour autant disparaître définitivement. On notera qu'au baccalauréat spécial, issu d'une tout autre lignée pédagogique, il n'y a aucun discours. Par contre, au baccalauréat moderne qui entend prendre modèle sur son prestigieux aîné, il apparaît dans des proportions sensiblement égales à celles des sections classiques contemporaines (4 sujets sur 20 en 1893). La courbe suivie par cette forme d'exercice après la réforme de 1902 (1 sujet en 1900, aucun en 1920, 1 en 1924... mais 5 en 1911 et 4 en 1917), nous semble plus délicate à interpréter. Le discours, jugé un peu désuet, est peut-être remis en valeur lors du déclenchement de la guerre pour son ton grave et solennel.

Peuvent être classées à part les *leçons*, pourtant orales et destinées à une audience collective, mais n'ayant rien à voir avec quelque tradition d'éloquence que ce soit : «Après avoir exposé à des jeunes filles de onze ans environ le sujet de la fable de La Fontaine intitulée "l'Alouette, ses petits et le maître des champs", vous ferez ressortir l'enseignement qu'on peut en tirer. Vous adapterez cette leçon à l'âge des élèves, et vous donnerez des exemples tirés de la vie scolaire. Vous terminerez enfin en les mettant en garde contre les défauts signalés par la fable de La Fontaine». (BS Chambéry 1900). Cet exercice propre au brevet supérieur représente à cet examen 7 % des sujets. Il s'agit pour les candidats d'une initiation directe à leur futur métier d'instituteur.

Peuvent être également distingués, malgré leur faible représentation numérique, tous les *dialogues*, sujets dans lesquels locuteurs et destinataires échangent tour à tour leur rôle. Il semblerait en effet que cet exercice ne soit pas perçu comme un simple avatar du discours précédemment défini, mais comme un genre à part entière. Roustan lui consacre un volume entier, se livrant à une typologie exhaustive des diverses variantes proposées. Ainsi, le dialogue «familier» ou «scolaire» mise sur une complicité toute artificielle avec le candidat, en mettant en scène des jeunes gens, souvent eux-mêmes élèves et candidats à l'examen : «Dialogue entre un candidat de la série latin-grec et un candidat de la section sciences-langues vivantes...» (BAC ABCD Aix 1917).

Le dialogue «littéraire» est, quant à lui, inspiré d'une œuvre, le plus souvent théâtrale. Il s'agit d'imaginer une scène inédite entre des personnages célèbres : «Rencontre de Chrysale et de monsieur Jourdain. Échange de vues, de sympathie ou de condoléances». (DP Lyon 1919). Restent enfin, selon une terminologie fréquente, les fameux «dialogues des morts» ou «dialogues aux enfers», permettant la confrontation de personnages réels ou littéraires appartenant à des mondes ou des époques éloignés : «Dialogue des morts entre Ésope et La Fontaine sur l'apologue». (BAC CL Clermont 1891). Il s'agit d'un exercice relativement rare : 4 % au baccalauréat et au brevet, 13 % au diplôme. Traditionnel au premier examen, il ne semble être adopté qu'assez tardivement aux deux autres, en 1896 et 1898. Mais il convient ici de nuancer notre propos en raison de la faiblesse du corpus.

La catégorie des *lettres* regroupe enfin tous les exercices où le locuteur s'adresse par écrit à un destinataire, le plus souvent nettement individualisé. La référence à la littérature épistolaire des XVII^e

et XVIII^e siècles remplace ici celle de l'éloquence classique. Le grand « maître » à imiter est bien entendu Madame de Sévigné, très souvent citée, suivie d'un peu plus loin par Madame de Maintenon et Voltaire. Il s'agit d'un genre intimiste, moins rigidement codifié : « Madame de Sévigné s'écrie à propos des goûts de sa petite fille, Pauline de Grignan, pour la lecture : "la jolie, l'heureuse disposition ! on est au-dessus de l'ennui et de l'oisiveté, deux vilaines choses. Voudriez-vous ne pas donner le plaisir à Pauline, qui a bien de l'esprit, d'en faire quelque usage, en lisant les belles tragédies de Corneille". Supposez sur ce thème une lettre de la marquise à Madame de Grignan ». (DP Tournon 1898).

Ces lettres constituent en fait l'essentiel de notre corpus : 73 % de l'ensemble au baccalauréat, 69 % au brevet et 74 % au diplôme. Ce genre connaît une grande stabilité au brevet ou diplôme, et tend à occuper, au baccalauréat, la place laissée vacante par le déclin des discours. Une petite moitié du corpus opte en 1882 pour une forme épistolaire, contre la quasi totalité en 1920 et 1924. Cette apparente unanimité à privilégier la lettre comme vecteur du discours, ne doit pas faire conclure trop hâtivement à une identité des trois examens. Une étude des situations « énonciatives » (choix des acteurs et des circonstances précises) et des « énoncés » eux-mêmes (thèmes et fonctions des discours) devrait permettre de cerner plus fermement les mutations du genre et la spécificité de chaque cursus.

Théoriquement, locuteurs et destinataires devraient être nettement individualisés. Dans la pratique, si le jury précise toujours clairement l'identité des premiers, faute de quoi le candidat aurait quelques difficultés à prendre la parole en leur nom, il omet parfois de cerner avec autant de soin celle des seconds.

Les locuteurs

Ils peuvent être regroupés en trois catégories. D'abord, les acteurs « familiers » auxquels le candidat est censé s'identifier. Cette assimilation peut être tout à fait explicite. Le jury peut, par exemple, s'adresser impérativement à l'élève en lui disant : « supposez que vous devez écrire à... ». Elle peut aussi être plus discrète, mettant en scène « un jeune homme » ou « une jeune fille » de l'âge présumé du candidat, souvent élève d'un lycée ou d'une école normale et préparant l'un des trois examens. Ont également été considérés comme « familiers », au brevet supérieur, les instituteurs et les institutrices dont la correspondance ne constitue pas le moindre intérêt de l'échantillon.

Ensuite, les acteurs « littéraires ». Il peut s'agir tout d'abord d'« écrivains classiques », c'est-à-dire d'auteurs inscrits au programme des classes et réputés connus du candidat ; de théoriciens de la littérature, qui ne sont pas étudiés pour eux-mêmes mais pour leurs analyses. D'autres discours sont attribués à des « personnages littéraires » par exemple empruntés aux comédies de Molière. Sont, enfin, considérés comme « anonymes littéraires » tous les locuteurs qui, sans être nettement individualisés, ont pu assister à une représentation théâtrale, lire telle ou telle œuvre, et décident de prendre la parole, ou plus souvent la plume, pour échanger leurs impressions.

Enfin, les acteurs « historiques ». En dehors des « personnages historiques », ces grandes figures qui peuplent les manuels d'histoire de l'époque, les acteurs non individualisés : « un bourgeois de Paris », « un député du Tiers-État », « un soldat de la Grande armée »... constituent les « anonymes historiques ».

On note immédiatement une très nette opposition entre le baccalauréat et le brevet ou le diplôme. Au baccalauréat, les locuteurs ne sont identifiés à des « familiers » que dans 7 % des sujets, pour l'être à des personnages « historiques » dans 49 % des cas. La situation est totalement inversée aux deux autres examens, où les premiers obtiennent respectivement 42 % et 40 % des rôles, et les seconds 11 % et 0 % (aucun locuteur de ce type au diplôme).

Les acteurs « littéraires », en général, sont en revanche très bien représentés aux trois examens avec 44 %, 47 % et 60 % des énoncés. À l'intérieur même de ces trois familles, on peut mettre en lumière des nuances plus fines :

Parmi les « familiers », le « vous » l'emporte plus nettement au brevet qu'aux deux examens de l'enseignement secondaire. Ce constat, auquel s'ajoute celui de l'existence de « pédagogues » à ce seul examen, prouve la plus grande simplicité des situations imaginées par les jurys pour les candidats de l'enseignement primaire supérieur.

Pour les « littéraires », on retiendra avant tout la prédominance très nette des « écrivains », ainsi que la quasi-absence au baccalauréat des « personnages » empruntés à des œuvres classiques. Ce dernier type de sujet plus libre, jugé trop fantaisiste à ce niveau d'enseignement, est par contre très apprécié aux deux autres examens, notamment au diplôme où la littérature est envisagée sous un angle plus psychologique.

En ce qui concerne les locuteurs « historiques », les « personnages réels » l'emportent très nettement au baccalauréat, ce qui semble assez logique dans l'optique hagiographique de l'enseignement secondaire de l'époque. Les acteurs « anonymes » demeurent au contraire les plus nombreux au brevet, sans doute pour ménager la mémoire des candidats.

Les destinataires

On retrouve tous les types cités plus haut, mais dans la catégorie des « familiers », si le premier a bien entendu disparu, interviennent maintenant les « amis » et « la famille ».

L'opposition entre les trois examens est toujours marquée. Les « familiers » sont cette fois authentiquement représentés au baccalauréat avec 31 % des cas (quatre fois plus que précédemment) et nettement majoritaires au brevet et au diplôme avec respectivement 57,5 % et 57 % des énoncés. Il semble donc que l'on s'efforce, à tous les niveaux, de simplifier les situations des discours en « neutralisant » la personnalité du destinataire. La conséquence immédiate de cette prédominance est le recul des catégories plus typées.

Les personnages « littéraires » sont beaucoup moins nombreux, avec des pourcentages de 28 %, 27,5 % et 36 %, car beaucoup d'écrivains s'adressent, sans plus de précision, à un ami.

Les personnages « historiques » ne souffrent pas de la même concurrence, car les sujets se prêtent moins à un traitement familier. Ils constituent encore 41 % des destinataires au baccalauréat et sont un peu plus nombreux qu'auparavant au brevet et au diplôme avec 15 % et 7 % du total, dans la mesure où il est de bon ton pour un écrivain d'en référer au roi.

Au niveau des destinataires « familiers », les amis l'emportent largement sur la famille, ce qui va dans le sens d'un parti pris de plus grande neutralité. Au brevet, le score impressionnant des « pédagogues », autrement dit des maîtres et maîtresses d'école (19 % du corpus) dénote une fois de plus le caractère professionnel de cet examen.

Les destinataires « historiques » sont quasiment tous individualisés, sauf au baccalauréat où la tradition d'éloquence impose parfois des auditoires plus impressionnants. Alors que le baccalauréat apprécie les cas de figures insolites et multiplie les noms propres en général, le brevet et le diplôme semblent donc privilégier des situations à la fois plus simples et plus familières.

Époques et thèmes privilégiés

La mise en scène des sujets est située au XVII^e siècle dans 48 % des cas au baccalauréat, et dans une proportion encore importante de 38 % au brevet et de 43,5 % au diplôme. Les énoncés de ces deux examens privilégient pourtant nettement la période contemporaine qui sert respectivement de cadre à 45,5 % et 40 % d'entre eux... mais à seulement 7,5 % de ceux du baccalauréat. À l'opposé, le XVIII^e siècle concerne essentiellement cet examen, dont il inspire 26,5 % des énoncés. Il est absent au diplôme et négligeable au brevet (7,5 %). Il en va de même pour l'Antiquité avec 15,5 % des sujets au baccalauréat, mais à peine 1,5 % et 3 % des énoncés ailleurs. On notera toutefois, pour nuancer cette nouvelle opposition, que les deux tiers des exemples de ce type correspondent à la première session classique de 1882. Cette répartition rappelle nettement les options signalées plus haut. Il y a bien sûr une étroite corrélation entre le choix de partenaires « familiers » et celui de circonstances contemporaines.

La forme et l'énonciation du discours dépendent largement du thème abordé. L'histoire et le patriotisme sont par excellence des sujets nobles, la psychologie, la pédagogie ou les sciences, des thèmes prosaïques ; la littérature et la morale peuvent fournir des sujets très concrets ou, au contraire, parvenir à des accents héroïques.

Au baccalauréat, c'est l'histoire qui domine avec 51 % des sujets. Elle dépasse largement les 60 % au début de la période, mais descend au-dessous de 40 % au tournant du siècle. La littérature prend alors le relais, passant de 30 % à 45 %. Au baccalauréat spécial, les discours portent principalement sur des sujets d'histoire (68 %) ; à l'opposé, au baccalauréat moderne, c'est la littérature qui domine (58 %). La guerre infléchit également les courbes au profit principalement de l'histoire (51,5 %) et du patriotisme (16 %). Les autres disciplines n'intéressent qu'une part infime des discours.

Le brevet supérieur et le diplôme privilégient très nettement la littérature, qui inspire respectivement 46,5 % et 60 % des discours. Là encore, on assiste globalement à une progression assez nette de cette discipline à partir de 1900. L'histoire ne motive que 12,5 % et 10 % des sujets, et encore ne concerne-t-elle que quelques sessions. L'originalité de ces deux examens réside donc plutôt dans le poids de la morale et de la pédagogie, qui correspondent globalement à 29 % des discours au brevet et 23,5 % au diplôme.

b) Approche de l'exercice

Nous avons déjà évoqué le statut ambigu des productions scolaires, constituant, comme le souligne Gérard Genette (14), une initiation directe, tout au moins pour les plus doués parmi les élèves, au « métier » d'écrivain. Il n'est guère étonnant que « l'art » de la composition française reprenne à son compte les règles édictées et fixées par des générations de rhéteurs formalistes et dogmatiques. On pourra, pour s'en convaincre, analyser un exemple aussi typique que ce discours proposé au baccalauréat classique à Caen en 1885.

L'énoncé s'ouvre sur un long exposé circonstancié d'environ deux cents mots, que nous pouvons sommairement résumer en disant que le marquis de Torcy doit défendre devant le conseil de Louis XIV la thèse de l'acceptation des clauses du testament de Charles II. Suit un plan détaillé que nous reproduisons ici intégralement :

« Le marquis de Torcy prend alors la parole. Il dit :

1. Qu'il sait les dangers de l'acceptation et qu'il voudrait, lui aussi, épargner au roy de nouveaux sacrifices.

2. Mais que :

a) refuser la succession, ce n'est pas refuser la guerre.

b) d'autres sont prêts à accepter cette succession.

c) si elle revient à un prince allemand, tout le fruit de la politique française depuis deux siècles sera perdu.

3. Que dans ce cas, on aura la guerre dans des conditions plus défavorables et qu'on aura contre le roy, le peuple espagnol qui ne saurait consentir à la division de la monarchie.

4. Qu'il prie Louis XIV de ne point tromper les espérances du roy mourant qui a surtout jeté les yeux sur la Maison de France, parce qu'il pensait qu'elle était assez forte pour maintenir l'intégrité de la nation espagnole ».

Ce type de discours correspond en rhétorique au genre délibératif. Il faut « inciter » ou « dissuader » son interlocuteur par rapport à un projet d'action précise, ici le dissuader de rejeter brutalement les clauses du testament. L'argumentation rigoureuse respecte toutes les étapes obligées de la rhétorique classique : exorde ou *captatio benevolentiae*, narration, confirmation et péroraison. Dans la seconde, consacrée à l'argumentation et à la réfutation, le marquis défend sa thèse *ab absurdo*, la *dispositio* y est toute classique : structure ternaire et gradation dans le choix des arguments.

14. Gérard Genette : « Enseignement et rhétorique », *Annales ESC*, mars-avril 1966, pp. 292-305, repris dans *Figures II*, Paris, Le Seuil, 1969 pp. 23-42.

Dans un tel sujet la place de l'*inventio* et celle de la *dispositio* sont réduites à leur plus simple expression. L'exercice se ramène à l'amplification d'un « argument », d'une « matière », autrement dit à un simple travail d'*elocutio*. C'est pourtant pour éviter des pratiques aussi verbeuses que la réforme de 1880 a aboli le discours latin. Comme le précise d'ailleurs explicitement la note du 12 août : « On évitera l'abus des matières qui favorisent trop les amplifications stériles, et on habituera l'élève à trouver les principales idées de ses compositions ».

En fait, le jury se contente rarement de fournir au candidat le seul thème à développer. Seuls 19 % des sujets proposés au baccalauréat, 27 % de ceux du brevet supérieur et 13 % de ceux du diplôme correspondent à ce cas de figure : « Corneille consulté par Racine lui écrit une lettre sur les devoirs du poète ». (BAC MOD Dijon 1893). 70 à 80 % des énoncés comportent donc des indications plus ou moins précises sur la teneur du propos attendu : « Après l'incendie de Rome, sous Néron, un chrétien exhorte ses frères à la lutte, c'est-à-dire à la souffrance, au martyre et à la mort » (BAC CL Clermont 1882).

Parmi eux, la proportion des sujets directifs, c'est-à-dire de ceux qui proposent une « matière » à développer, comme dans l'exemple de Caen, est assez étonnante. 30 % des sujets fournissent un canevas, certes plus ou moins étoffé. Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, la proportion des sujets directifs au baccalauréat est relativement stable sur toute la période étudiée, ce qui prouve une fois de plus le peu d'effet des consignes ministérielles comparé au poids des traditions. Deux sessions s'écartent quelque peu des normes. On ne saurait tirer grand chose de la faiblesse du chiffre obtenu par la session moderne de 1893. On peut, en revanche, interpréter plus sûrement le score exceptionnel des sujets directifs en 1917 (12 sur 29, soit 40 %) comme une traduction immédiate de « l'effort de guerre » au niveau des examens. Au brevet supérieur, l'année 1896, qui constitue à elle seule la moitié du corpus pour ce dernier examen, compte une proportion exceptionnellement forte de sujets directifs (13 énoncés sur 27).

La pratique du discours scolaire dérivant, tout au moins dans l'enseignement secondaire, d'une longue tradition d'éloquence, nous avons recherché les répercussions éventuelles au niveau des sujets des schémas rhétoriques des trois grands genres classiques, *démonstratif*, *délibératif* et *judiciaire*, auxquels les manuels de composition française font souvent appel. Certains distinguent d'ailleurs un quatrième genre *didactique* ou *narratif*, englobant tous les discours

d'exposition. Les discours familiers ne relèvent, bien entendu, d'aucune tradition rhétorique en tant que telle, s'inspirant simplement des codes sociaux d'une époque, où la correspondance était un mode de communication privilégié.

On retrouve ainsi l'opposition consacrée entre le baccalauréat et les deux autres examens au niveau des fonctions mêmes du discours. Dans le premier cas, les trois formes traditionnelles d'éloquence sont également représentées (autour de 25 % chacune) et permettent donc d'appréhender quelque 8 sujets sur 10. Cependant, leur poids diminue légèrement avec le temps au profit des pièces plus simplement narratives et, dans l'enseignement moderne ou dans toutes les sections à partir de 1905, de celui des petites pièces familières. La rhétorique judiciaire se maintient à peu près sur l'ensemble de la période, de même que l'éloquence démonstrative, car ce sont des formes très littéraires. Le genre délibératif, plus concret dans ses objectifs, pâtit par contre de l'orientation moins anecdotique des énoncés.

Aux deux autres examens, la situation est totalement différente. Les pièces familières ne relevant d'aucune tradition rhétorique constituent plus de 40 % des énoncés. La moindre importance des corpus limite encore l'impact réel des formes d'éloquence. On notera pour celles-ci une opposition nouvelle entre le genre démonstratif, qui conserve une certaine place en vertu de ses accents édifians, et les deux autres qui s'avèrent beaucoup plus exceptionnels. Presque tous les exemples rencontrés sont des compliments ou des éloges posthumes. À ces examens, le discours ne sert enfin que très rarement de support didactique à quelque exposé : on lui préfère alors nettement la description, la narration ou encore la dissertation.

III. LES DISSERTATIONS

On l'a vu, il n'existe longtemps aucune distinction effective entre les fonctions purement didactiques et poétiques des formes d'écriture scolaire. La composition française peut donc être à la fois discours sur la littérature et œuvre littéraire elle-même, par le biais d'une écriture étroitement asservie aux canons esthétiques de la rhétorique classique.

Avec l'avènement de la dissertation, cette tradition va rapidement être remise en cause. L'*elocutio* se trouve en effet reléguée à l'arrière-plan au profit de l'*inventio* et surtout de la *dispositio*. Il

n'est plus question de transcrire en « beau style » une matière préalablement connue, mais bien d'organiser avec rigueur des idées en fonction d'une problématique inscrite dans l'énoncé. Le style dirigé par les seules exigences de la démonstration visera rigueur et concision, il ne s'autorisera aucun ornement inutile. Seule tolérance en la matière : « la formule » résumant, par un tour de mots qui n'est pas sans rappeler les tropes de la rhétorique traditionnelle, la conclusion d'un développement méthodiquement conduit. Il s'agit là d'une véritable révolution dans les pratiques d'écriture scolaire, qui conquièrent enfin un statut autonome par rapport à la littérature.

Avec l'ouverture des lycées à une clientèle plus large, la vénération des prestigieux modèles classiques ne peut plus suffire à la formation intellectuelle des nouvelles élites, aussi les exercices traditionnels se trouvent-ils condamnés à plus ou moins long terme. La dissertation fait au contraire figure d'exercice cohérent, certes réputé des plus difficiles, mais permettant une adaptation continue aux nouveaux champs d'intérêt de la culture scolaire. On en retiendra pour preuve son étonnante pérennité. L'exercice a survécu à bien des réformes, et demeure aujourd'hui dans des formes relativement inchangées quant au principe initial (15).

Si l'on considère l'ensemble de la période, c'est de loin la forme d'exercice le plus souvent proposée aux candidats, avec toutefois quelques nuances selon l'examen : 57 % des énoncés au baccalauréat, 77,5 % au brevet supérieur... et 87 % au diplôme ! soit une différence sensible de quelque 30 points entre les deux modèles extrêmes. La courbe des dissertations semble en fait inversée par rapport à celle des discours. La correspondance est manifeste au baccalauréat, où les exercices traditionnels sont nettement plus importants qu'aux deux autres examens. Les dissertations, plus abstraites dans leurs formes que les autres types d'exercices, semblent rencontrer au brevet, une faveur légèrement plus forte chez les garçons que chez les filles : 131 exemples contre 120 aux quatre sessions de 1890, 1896, 1900 et 1905 pour lesquelles nous disposons de chiffres séparés. Ce n'est donc pas tant pour une raison de sexe que de conception plus spécifiquement littéraire de la formation, que le diplôme de fin d'études semble privilégier plus que tout autre examen cette forme de devoir.

15. Voir A. Chassang et Ch. Senninger : *La Dissertation littéraire générale*, Paris, Hachette, 1955, 448 p. Ouvrage se référant explicitement aux méthodes éditées au début du siècle, et encore utilisé de nos jours dans les classes de khâgne.

Tableau III : LA DISSERTATION AUX EXAMENS : TYPOLOGIE ET THÈMES

Années	Total	Exposés	Dévelop- pements	Défini- tions	Expli- cations	Démon- strations	Appré- ciations	Compa- raisons	Litté- rature	Morale/ Psychologie/ Pédagogie	Histoire	Patriotisme et actualité	Sciences et nature
BACCALAURÉAT									THÈMES (100 %)				
TYPOLOGIE (100 %)													
CL 1882	56/136	25,5	6,5	1,5	3	3	13,5	3	44	3,5	8		0,5
CL 1885	58/93	14,5	3	2,5	14	8	11	5	37	8,5	9	3,5	
CL 1889	38/53	14	2	4	10	1	4,5	2,5	15	9,5	6	5	2,5
CL 1891	81/136	27	4	5	17	4	17	7	49	16	13	2,5	0,5
MOD 1893	25/45	7,5	2,5	1	1,5	5,5	6	1	15	2,5	4,5	2	1
CL 1895	43/86	16	3	0,5	3,5	5	10	5	22	6	13	1,5	0,5
CL 1900	38/60	12	8		6	2,5	7,5	2	25	8,5	4	0,5	
	1905 43/66	8,5	5	0,5	5	8,5	14	1,5	30	4,5	3,5	5	
	1911 44/81	3,5	8,5	4	9,5	4,5	13	1	20	14	2,5	4	3,5
	1917 42/81	2	7	1,5	10	5,5	15	1	18,5	9	4	10,5	
	1920 55/81	6	13,5	1,5	13	5,5	13,5	2	28,5	12	7	5,5	2
	1924 53/81	4,5	9	3	13	9	13,5	1	37,5	5	5,5	2,5	2,5
Total	576	141	72	25	105,5	62	138,5	32	341,5	99	80	42,5	13
	%	24,5	12,5	4,5	18,5	10,5	24	5,5	59,5	17	14	7,5	2
BREVET SUPÉRIEUR									THÈMES (100 %)				
TYPOLOGIE (100 %)													
1881-85	35/39	21		1	2,5	4	2,5	4	12,5	6,5	12	4	
J 1890	115/132	17,5	12,5	7	18	19	38,5	2,5	52,5	51,5	2,5	5,5	3
	1896 29/73	5,5	2,5	4	5,5	1	9,5	1	9,5	18,5		0,5	0,5
	1900 53/73	13,5	5,5	2	11,5	9	11,5		19	28,5	1,5	2,5	1,5
	1905 54/73	8	9,5	3,5	9,5	6	17	0,5	17,5	29	2	4,5	1

Années	Total	Exposés	Dévelop- pements	Défini- tions	Expli- cations	Démon- strations	Appré- ciations	Compá- raisons	Litté- rature	Morale/ Psychologie/ Pédagogie	Histoire et actualité	Sciences et nature
JF 1915 56/66		6	15	5	9	3,5	17	0,5	14	29		1
1924 61/67		9,5	4,5	5	19	6	16,5	0,5	23	32	1	2,5
TOTAL	403	81	49,5	27,5	75	48,5	112,5	9	148	195	19	9,5
	%	20	12,5	7	18,5	12	28	2	36,5	48,5	4,5	2,5
DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES TYPLOGIE (100 %) THÈMES (100 %)												
1883-86	22/22	6	2	2	3	3	6		9,5	9,5	3	
1888	12/16	2	2,5	0,5	1	3	3		7,5	3	1,5	
1893	20/21	3,5		3,5	2	5,5	3	2,5	9,5	8	2,5	
1898	20/26	5,5	3,5	1	5	1	3,5	0,5	10,5	6,5	2,5	0,5
1903	27/34	7,5	3,5	0,5	6,5	0,5	8,5		13	10,5	3	0,5
1908	30/33	3,5	6,5	2,5	4	7,5	5	1	8	17	3	1
1915	32/37	8	4,5	2	5,5	3,5	8,5		6,5	9,5	3,5	0,5
1919	15/16	1	2,5		3,5		8		8,5	3	0,5	
Total	178	37	25	12	30,5	24	45,5	4	73	67	19,5	2
	%	21	14	6,5	17	13,5	25,5	2,5	41	37,5	11	1

1. Le choix d'une problématique

Le terme de dissertation est une appellation générique recouvrant en fait des exercices très variés. Le « mode d'emploi » de l'énoncé apporte en général quelques informations quant au traitement attendu du « thème » et du « propos » éventuel, en introduisant cette fameuse « problématique » sans laquelle on ne saurait vraiment parler de dissertation. Certes, dans bien des cas, elle n'est encore qu'embryonnaire, mais c'est à partir de cette notion complexe, qu'il semble le plus pertinent d'établir une typologie des formes rencontrées.

Dans les *exposés*, les énoncés limités à de simples thèmes, souvent formulés comme des titres à partir du modèle latin *de + ablatif*, constituent ce que nous pourrions appeler « le degré zéro » de la dissertation : « Des trois unités dans Britannicus ». (BAC CL Paris 1882). Ces dissertations s'apparentent fortement à des questions de cours. Elles précisent même parfois, sous forme de plan sommaire, les points forts à exposer : « Les états généraux de l'ancienne France :

1. Convocation des états généraux.

2. Travail des états généraux. Leur utilité.

3. Rôle de la royauté. Séance royale ». (BAC CL Dijon 1895).

Elles ne sont souvent guère différentes des descriptions ou narrations étudiées précédemment. Nous les avons cependant distinguées de ces dernières en raison de leur indifférence formelle à toute considération de genre ou de style. D'autres énoncés, tout aussi « bateau », appellent un exposé qui prendra, selon les cas, la forme d'un inventaire ou d'une illustration.

Une étape est franchie avec les *amplifications*, où l'on rencontre un thème et un propos, c'est-à-dire le plus souvent une citation à « commenter » ou à « développer ». Il s'agit en général d'illustrer par des exemples choisis la véracité du propos : « Développez, en prenant pour exemple la personne d'Harpagon dans *L'Avare* de Molière, cette maxime d'un ancien : « L'avare n'est bon pour personne, il est son plus grand ennemi à lui même » ». (BAC D Paris 1905).

À côté de ces deux formes simples, il existe toute une panoplie d'exercices dont le mode d'emploi précise davantage les objectifs attendus :

Dans les *appréciations*, le candidat est invité à porter un jugement plus ou moins personnel sur un propos donné. Le mode d'emploi peut passer par un verbe de modalité, comme « apprécier »,

«juger»..., ou par une question telle que «peut-on dire que...?», «que pensez-vous de...?». Beaucoup de ces interrogations sont bien sûr purement oratoires, notamment celles qui introduisent une réponse de type oui/non et qui dénotent en général des intentions par trop évidentes. Le jury n'attend évidemment pas du candidat qu'il laisse libre cours à sa verve contestataire ! «Au sujet de l'orthographe, Voltaire écrivait : "Elle est la peinture de la voix ; plus elle est ressemblante, meilleure elle est." Sans trancher le débat actuel de l'orthographe établie et de l'orthographe affranchie, proposez modestement vos petites réflexions sur ce sujet». (BAC A Lille 1905). Nous avons également classé dans cette catégorie tous les énoncés portant sur les goûts, les préférences ou les aspirations du candidat. Ces sujets prennent en effet, d'une manière certes tout artificielle, une forme plus personnelle : «Quelle est entre Corneille et Racine votre préférence personnelle ? Dites en bien simplement et bien franchement les raisons». (BAC CL Aix 1900).

Les *explications* soulèvent des questions, parfois introduites par un «Pourquoi...?» ou un «Comment...?» qui nécessitent une analyse plus poussée que les formes de dissertation entrevues jusqu'à présent : «Expliquer ce mot de Vauvenargues : "C'est un grand signe de médiocrité que de louer toujours modérément"». (BAC CL Paris 1891).

Dans un esprit assez proche, les *démonstrations* portent l'accent sur la rigueur de l'argumentation, il ne s'agit plus seulement d'expliquer mais de justifier une position exprimée par le propos du sujet : «Montrer que l'imagination par son action sur nos jugements peut servir au bonheur ou au malheur des hommes». (DP Reims 1893). L'exercice pourra prendre la forme équivalente, mais négative, d'une réfutation : «Réfuter cette maxime de La Rochefoucauld : "Notre repentir n'est pas tant un regret du mal que nous avons fait qu'une crainte de celui qui nous peut arriver"». (DP Paris Racine 1898). L'esprit de synthèse est ici primordial. Ces exercices dérivés de l'éloquence judiciaire constituent à notre avis les formes les plus évoluées de la dissertation, où la *dispositio* l'emporte le plus nettement sur l'*inventio* et l'*elocutio*.

Les *définitions* permettent d'évaluer le niveau des connaissances du candidat mais aussi, dans bien des cas, ses facultés d'analyse, ce qui les distingue radicalement des simples exposés. «Qu'est-ce que la poésie lyrique, en quoi se distingue-t-elle de la poésie épique et dramatique». (BAC CL Aix 1891).

Les *comparaisons*, rappelant quelque peu les parallèles de la rhétorique classique, sont assez rares à l'examen, mais constituent une des formes d'exercice les plus intéressantes, car combinant à la fois analyse et synthèse : « Comparer la conception des enfers dans l'Odyssée, l'Énéide et le Télémaque ». (BAC CL Caen 1891).

Cette typologie, fondée sur les facultés mentales principalement sollicitées, peut sembler assez complexe. La très grande diversité dans la formulation d'un même sujet nous a amené à schématiser le type de problématique rencontrée. Pour plus d'objectivité, nous avons souvent été conduit à décomposer un énoncé en plusieurs exercices. Il est par exemple très fréquent de demander au candidat d'« expliquer » puis d'« apprécier » une citation, de « définir » un genre et d'« illustrer » par un rapide exposé ses aspects les plus marquants.

On notera tout d'abord l'étonnante unanimité des trois examens à plébisciter les mêmes formes d'énoncés, assignant à chaque type d'exercice un rang sensiblement identique. Les quelques inversions semblent négligeables au regard de l'unité générale du palmarès. Trois exercices l'emportent très nettement : les exposés, les appréciations et les explications, avec 65 % à 70 % du corpus environ. Deux autres formes, les amplifications et les démonstrations, apparaissent régulièrement dans une proportion globale de 25 %. Quant aux deux dernières, les définitions et les comparaisons, beaucoup plus exceptionnelles, elles ne constituent jamais plus de 10 % des énoncés.

Ce sont donc les formes d'exercices les plus simples qui l'emportent aux trois examens. Certes les exposés, trop proches d'une banale question de cours, esquissent un léger recul, mais la dissertation ne se démarque que timidement des genres plus traditionnels quant aux facultés mentales exercées. On attend du candidat qu'il sache faire preuve d'un semblant d'érudition mais surtout qu'il manifeste son « bon goût » par la fidélité de ses jugements aux grands modèles classiques. Les démonstrations, comparaisons et définitions, qui supposent une réflexion analytique et un esprit de synthèse plus développés, restent en retrait, et les deux premières ne sont pas toujours bien affranchies des modèles de la rhétorique judiciaire, d'une part, et du parallèle, d'autre part. On notera le score étonnamment faible des définitions, très prisées de nos jours.

2. Approche de l'exercice

Ces options expliquent que l'exercice repose le plus souvent sur un propos à « développer », « expliquer », « apprécier » ou « démontrer ». C'est sous cette forme classique « MTP » (mode d'emploi, thème et propos) que la dissertation va s'affirmer aux trois examens dans une proportion de 62,5 % du corpus au baccalauréat, de 67 % au brevet supérieur et de 71 % au diplôme. Ce propos peut être rapporté à différentes instances d'énonciation.

Il peut s'agir de réflexions, souvent peu originales, émises sans autre forme de procès par le jury lui-même : « Montrer qu'on se laisse prendre aux apparences, aux dehors, faute de réflexion et faute d'amour sincère pour le vrai et pour le bien. Donner des exemples ». (BS Paris 1900). Ce dernier peut aussi se faire l'écho de quelque lieu commun d'origine incertaine et par conséquent anonyme : « Développez cette pensée : "la vie est un combat" ». (BS Eure 1890). Il préférera souvent s'adjoindre la caution d'un grand nom assermenté, par le biais d'une citation : « La Bruyère a dit : "Quand la lecture du livre nous élève le cœur, il est fait de main d'ouvrier". Montrez la vérité de ce jugement en prenant pour exemple une des tragédies de Corneille ». (BS Hautes-Alpes 1890).

Le choix entre ces différentes options est sensiblement le même aux trois examens. Le jury ne parle en son nom propre qu'une fois sur quatre environ avec 23 % des énoncés concernés pour le baccalauréat, 29 % et 28 % aux deux autres examens. C'est surtout lors des premières sessions qu'il privilégie d'une façon générale ce mode d'expression directe, par la suite il le réserve surtout à l'enseignement primaire supérieur. Au baccalauréat, il existe un décalage important sur ce point entre les différentes filières : 22 % pour les sessions classiques en 1891 ou 1895, chiffre peu élevé mais, dans le même temps, 52,5 % pour la filière spéciale en 1889 et encore 35,5 % pour la nouvelle section moderne en 1893. Le diplôme d'abord très proche du brevet tend à s'aligner sur son homologue masculin. Les propos d'origine anonyme sont très minoritaires aux trois examens : 7 %, 4 % et 5 % seulement.

Règnent donc les citations, bribes de paroles sacrées qui confèrent à la dissertation toute sa dignité. Si l'on considérait plus en détail la liste de ces auteurs appelés en renfort, on constaterait que la plupart sont largement connus des candidats. Il s'agit en premier lieu d'écrivains classiques cités à tout propos, notamment au baccalauréat ; en second, de moralistes ou d'historiens du XIX^e siècle comme

Renan ou Michelet. On rencontre beaucoup moins de critiques comme Sainte-Beuve ou Nisard, sauf peut-être au diplôme. C'est au brevet, en revanche, que l'on peut trouver le plus de penseurs contemporains et de moralistes en général, auxquels il faudrait ajouter les nombreux anonymes tels qu'«un moraliste», «un pédagogue contemporain»...

On pourrait faire sur la dissertation les mêmes remarques que pour les discours. Elle devrait théoriquement, plus que tout autre exercice, s'appuyer sur les seules ressources dialectiques du candidat, mais pour éviter contresens ou digressions mal venues, le jury apporte quelquefois un semblant d'aide ou même une part de réponse à la question posée. Il peut tenter de souligner par des questions opportunes les points délicats : «On a dit que la Marianne de *Tartufe* était une jeune fille insignifiante et moutonnière. Est-ce absolument vrai ? N'a-t-elle pas de la délicatesse, de l'esprit et de l'éloquence ? Cela suffit-il néanmoins à votre sens et que trouveriez-vous qui lui manque pour qu'elle vous plaise et qu'elle vous touche ? » (DP Grenoble 1903). Ou même suggérer les arguments à développer : «On a dit que la lettre, considérée comme un genre littéraire, a été une des meilleures écoles où s'est formé l'esprit de notre race. Vous justifierez cette proposition en montrant comment la lettre se prête admirablement au tour d'esprit d'un peuple causeur, conteur et moraliste, et combien elle s'adaptait en particulier, aux besoins intellectuels et sociaux des XVII^e et XVIII^e siècles ». (BAC ABC Nancy1905), ... quitte à fournir la trame du devoir. On notera que, contrairement à nos premières suppositions, cette aide ne concerne pas seulement les premières sessions, qu'elle tendrait même à devenir plus forte à la fin de la période, et que le baccalauréat n'est pas en retrait, loin s'en faut. Nous lui devons même les plus beaux morceaux d'anthologie.

Les sujets de réflexion proposés aux candidats ne brillent pas davantage par leur originalité. On retrouve toutes les matières déjà mentionnées à l'occasion de l'étude des exercices traditionnels. On ne détaillera donc pas une nouvelle fois les contenus de chacune d'entre elles, mais on s'intéressera directement aux options prédominantes.

Si l'on considère l'importance des préoccupations purement littéraires, on note immédiatement des différences sensibles entre les trois examens. Au baccalauréat, elles déterminent 59,5 % des dissertations, soit une grande majorité des énoncés. Mais au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études, cette proportion est nettement

plus faible, avec respectivement 36,5 % et 41 % des énoncés seulement. Alors que le baccalauréat spécial est plus proche sur ce point de ces deux derniers examens avec 39,5 % en 1889, le baccalauréat moderne rejoint rapidement son aîné avec une proportion très élevée de 60 % en 1893. En comparant tous ces chiffres à ceux obtenus pour les discours dans le chapitre précédent, on s'aperçoit qu'au baccalauréat, la littérature est davantage réservée au genre de la dissertation (59,5 % contre 38 %) et au contraire l'histoire, plus nettement encore, à celui des discours (51 % contre 14 % seulement). Au brevet et au diplôme, on note certes une baisse de la proportion de sujets littéraires en passant du discours à la dissertation, mais cette perte est à rapprocher de l'extraordinaire succès, dans cette dernière forme de devoir, de la morale, de la psychologie, auquel s'ajoute au brevet celui de la pédagogie. La morale, exceptionnelle dans les exercices traditionnels, fait un grand bond au baccalauréat en passant à 17 %. Mais c'est au brevet et au diplôme que cette progression est la plus sensible. Elle devance très nettement tout autre thème au brevet avec 48,5 % des énoncés et atteint, au diplôme, 37,5 % (presqu'autant que la littérature). La dissertation est donc prétexte à sentences édifiantes. Ces énoncés, jugés plus faciles, sont surtout prisés au niveau de l'enseignement secondaire dans les sections «spéciales» masculines et, bien entendu, dans les classes féminines. Dans l'enseignement primaire supérieur, on pourrait de la même façon souligner une différence flagrante selon le sexe des candidats, les jeunes filles composant plus souvent encore sur des énoncés moralisateurs.

Pour conclure cette étude du genre nouveau que représente la dissertation, nous rappellerons que c'est moins par ses contenus que par ses exigences formelles et son nouvel esprit, s'efforçant d'adopter une démarche dialectique, qu'elle marque une évolution dans les pratiques scolaires de l'époque. Elle a encore quelques difficultés à s'affirmer dans ses formes les plus accomplies et les plus authentiquement littéraires. La dissertation de morale au brevet ou au diplôme constitue une invention un peu bâtarde, lointainement inspirée de la dissertation de philosophie de la seconde partie du baccalauréat.

IV. LES COMMENTAIRES DE TEXTE

La grande innovation pédagogique de la période est la naissance du commentaire suivi d'un texte français. Cette appellation générique recouvre alors un exercice aux modalités mal définies, mais

promis à un brillant avenir. Laborieusement introduite dans l'enseignement supérieur par Brunot et Lanson, cette adaptation écrite de l'« explication de texte » constitue en soi une petite révolution. L'objectif est clair : il s'agit de sauver les études littéraires d'un déclin certain, en substituant à une approche rhétorique des œuvres, une lecture historique reposant sur la rigueur scientifique de la méthode expérimentale prônée par Claude Bernard (16).

L'explication de texte, théorisée par l'Université, trouve d'abord un écho favorable dans l'enseignement primaire, dont la pédagogie reprend la célèbre formule de Jules Ferry en 1880 : « la leçon de chose à la base de tout ». Ce n'est que suite à la réforme de 1902 qu'elle gagne ce bastion de la rhétorique qu'est longtemps demeuré l'enseignement secondaire (17).

Ainsi, c'est dans l'enseignement primaire supérieur qu'un Lanson, « vieux professeur de rhétorique », trouve un banc d'essai à sa fameuse méthode, en dirigeant de 1890 à 1893 dans *Le Manuel général de l'instruction primaire* (18) une rubrique appelée à un grand retentissement et intitulée « Le cadre général d'une explication française ». Ce n'est sans doute pas un hasard si quelques commentaires de texte sont proposés au brevet supérieur dès cette époque. Ils ne seront jamais très nombreux (au maximum 12 % des sujets en 1896), mais ils se maintiendront dans des proportions relativement constantes sur toute la période étudiée.

Seule, l'académie de Lille ose longtemps en proposer aux candidats du baccalauréat. Pourtant, l'explication de texte a été reconnue dès 1890 par Eugène Manuel comme « l'épreuve capitale de nos concours, la pierre de touche de l'enseignement secondaire ». Une circulaire datée du 28 août 1896, recommande officiellement aux recteurs de proposer un commentaire parmi les trois sujets laissés au choix des candidats. L'Académie de Paris en prend note et propose

16. On trouvera une analyse précise de la crise des études littéraires, de la rivalité entre historiens et rhéteurs, enfin du rôle essentiel joué par Lanson dans la réforme de l'Université, dans l'ouvrage d'Antoine Compagnon : *La Troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust*, Paris, Le Seuil, 1983, pp. 21-94.

Cet ouvrage aurait cependant tendance à exagérer l'influence du lansonisme en minimisant les expériences antérieures. Voir à ce sujet l'article d'André Chervel : « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation*, n° 25, janvier 1985, pp. 3-10.

17. Voir Antoine Compagnon, *op. cit.*, pp. 75-82.

18. *Le Manuel général de l'instruction primaire* (partie scolaire), paru de 1832 à 1940.

en 1898 un commentaire de texte dans chacun des cinq groupes de sujets de la session de juillet et dans l'un des deux de celle d'octobre. Il faut croire que cette expérience sans précédent a surpris plus d'un candidat, car elle n'est pas reconduite l'année suivante.

La réforme de 1902, qui supprime le terme de « rhétorique » des dénominations officielles, en fait à nouveau son cheval de bataille. Après quelques années transitoires, les commentaires constituent régulièrement 8 % des sujets avec un record de 17 % en 1911. Nous n'avons pas trouvé de trace de cet exercice au baccalauréat spécial en 1889 et 1890, seules années que nous ayons pu consulter pour cet examen, et nous ne pouvons tirer aucune conclusion de l'échantillon malheureusement incomplet recueilli pour le baccalauréat moderne en 1893. Il semblerait, d'après le recueil de Lhomme et Petit (19), que l'académie de Lille ait proposé quelques commentaires en 1894 et 1895.

L'enseignement secondaire féminin semble ici imiter son homologue masculin, puisque les commentaires n'apparaissent que quelques années après la réforme de 1902 : 1 sujet sur 33 en 1908, 4 sur 37 en 1915. L'année 1919, incomplète, ne doit pas faire conclure à une disparition de ce type d'exercice.

1. Le choix des textes

Jusqu'en 1905, les rares textes proposés au baccalauréat sont des poésies. Suite à la réforme de 1902, le corpus devient plus important (7 à 11 sujets par session) et plus diversifié : la proportion des formes versifiées diminue alors de moitié (30 à 60 % du total) au profit de la prose (30 à 50 %) et, plus épisodiquement, du théâtre (qui ne dépasse jamais 30 %). Au brevet supérieur, le privilège des formes versifiées est plus marqué encore et surtout plus stable (entre 70 et 100 % sur toute la période). La prose et le théâtre se partagent le reste du corpus en parts sensiblement égales mais sans jamais dépasser le seuil des 20 %.

Les morceaux choisis aux deux examens appartiennent d'abord exclusivement à la littérature classique du XVII^e siècle : c'est le règne absolu des fables de La Fontaine. Tous les textes donnés dans les années 1880 aux deux examens sont extraits des œuvres du

19. Lhomme et Petit : *La Composition française aux examens du baccalauréat moderne, de l'enseignement des jeunes filles et aux concours d'admission aux écoles spéciales*. Cet ouvrage cite des sujets types, en en précisant les références.

célèbre fabuliste, ainsi que la moitié de ceux des sessions de 1890 et 1891 ; par la suite, cette proportion diminue mais se maintient respectivement autour de 15 % et 28 % du corpus global des textes proposés au baccalauréat et au brevet supérieur.

En 1890, le XIX^e siècle fait son apparition aux examens avec l'autre grande figure du panthéon scolaire qu'est Victor Hugo : 17 % des sujets pour le baccalauréat et 25 % pour le brevet. Classiques et romantiques semblent dès lors se partager l'ensemble d'une façon sensiblement équitable.

Les auteurs le plus souvent rencontrés aux deux examens sont, outre les deux maîtres précédemment cités, les grands écrivains classiques du XVII^e siècle (Racine, Corneille, Molière, Boileau, Bossuet...), les poètes romantiques de la première moitié du XIX^e siècle (principalement Lamartine et Vigny et, pour la prose de la même époque, Michelet et Chateaubriand), enfin quelques poètes parnassiens comme Sully Prudhomme ou Hérédia.

L'enseignement secondaire fait preuve d'une plus grande ouverture dans le choix des auteurs : 22 écrivains différents pour 42 textes, contre 11 pour 36 dans l'enseignement primaire supérieur. Au baccalauréat apparaissent ainsi des auteurs moins attendus tels Sainte-Beuve en 1905 et même Lamennais et Baudelaire en 1924. Les littératures des XVI^e et XVIII^e siècles ne sont qu'exceptionnellement et tardivement représentées, et au baccalauréat seulement : Montesquieu en 1911, Rousseau en 1917, Ronsard en 1920 et 1924.

On ne saurait tirer de conclusions définitives des cinq commentaires dont nous disposons pour le diplôme de fin d'études (1 en 1908, 4 en 1915). Il s'agit de pièces en vers (un sonnet de Du Bellay, deux poèmes de V. Hugo et deux passages de Sully Prudhomme) dont quatre au moins semblent choisis pour leur teneur patriotique. L'ouverture à la littérature du XVI^e siècle est, par contre, significative de l'esprit secondaire de cet examen.

2. Approche de l'exercice

Le commentaire de texte est, de l'aveu même des directives officielles, un exercice d'une réelle difficulté, pour lequel il peut sembler utile de guider les candidats (20). Il est donc rare que les candi-

20. On pourra se référer pour le brevet supérieur aux circulaires du 16 octobre 1890 et du 21 mai 1894 destinées à promouvoir l'explication de texte. Pour le baccalauréat, on consultera celle du 28 août 1896 et surtout les instructions très précises qui suivent la réforme de 1902 : « Si aucun (exercice) n'est plus important, aucun n'est plus difficile et entendu de façon plus différente, quelquefois plus opposée ».

faits soient totalement livrés à eux-mêmes : seulement dans 6 % des sujets au brevet et 17 % au baccalauréat. Ils ne le sont d'ailleurs qu'assez tardivement, alors que la méthode du commentaire est largement rodée dans les classes concernées : « Donner toutes les explications nécessaires à l'intelligence du texte suivant... ». (BAC Lyon 1917). Le plus souvent, le jury indique les grandes lignes du travail ; c'est le cas de 45 % des sujets de baccalauréat et de 78 % de ceux du brevet : « Étudier, à trois points de vues (mérite descriptif, peinture des caractères, pensée morale) cette fable de La Fontaine » (BAC ABCD Bordeaux 1917) ... quitte à se montrer très directif, en multipliant les ordres et les questions, parfois très orientées :

« Commentez cette fable.

1. Rendez compte du sens des mots et expressions en italique.

2. Quel caractère La Fontaine donne-t-il au souriceau ? Par quels traits ce caractère est-il indiqué ?

3. Cette fable est-elle amusante ? Dites pourquoi.

Est-elle vivante et pittoresque, comme presque toutes les fables de La Fontaine ? Dites par quels détails de style elle produit cette impression.

4. Concluez ». (BS Clermont 1905).

Les énoncés directifs paraissent être plus nombreux au baccalauréat qu'au brevet (38 % contre 27 %). Dans l'enseignement secondaire, cette tendance est surtout très nette à partir de 1902, alors que l'on s'efforce de promouvoir sérieusement le nouvel exercice. Dans l'enseignement primaire supérieur, où le commentaire est pratiqué depuis longtemps dans les classes, la technique spécifique de l'explication de texte est censée être assimilée par les candidats (21). On leur rappelle donc couramment, pour mémoire, les points sur lesquels devra porter l'explication, mais sans leur « mâcher » le travail. Seule exception à cette règle : l'année 1896, où l'on applique plus strictement les consignes ministérielles.

On relève aussi dans les énoncés la fréquence de paramètres qui, pour n'être pas systématiques, n'en sont pas moins révélateurs d'une certaine conception formelle du commentaire de texte. Le jury peut, par exemple, demander l'explication de mots ou d'expressions en italique. Cette pratique concerne une proportion sensiblement identique de sujets aux deux examens : 24 % au baccalauréat, 20 % au brevet.

21. La technique même de l'explication de texte peut ainsi faire l'objet d'un sujet : « Qu'est-ce que l'analyse d'un fragment littéraire ? Est-ce la même chose que le résumé ? À titre d'exemple analyser et apprécier le morceau suivant » (BS Besançon 1900).

La plupart des énoncés ne précisent pas la forme à donner à l'explication, mais insistent par contre sur son contenu. Ces énoncés distinguent différentes approches successives, souvent discontinues, du texte à expliquer : « L'intrigue, les personnages, le caractère comique, la morale et le style de la fable ». (BAC CL Lille 1891). On notera ici l'absence de liaison entre le style et les idées. On ne demande certes pas aux candidats, loin s'en faut, un catalogue de remarques décousues, mais on insiste moins qu'aujourd'hui sur le caractère problématique et même dialectique de l'explication de texte. Il existe néanmoins plusieurs variantes :

– Les questions de style et d'idées sont explicitement séparées :

« Expliquez et commentez au point de vue des idées et au point de vue du style... » (BS Besançon 1900).

– Il n'y a aucune indication sur la place respective des différents parties de l'explication, le libellé restant ambigu sur ce point.

– Le jury insiste sur la « forme suivie », (nous dirions aujourd'hui « composée ») du commentaire, respectant en cela très fidèlement les instructions de 1902 qui mettent l'accent sur « la composition, l'ordre logique, la perspective et l'unité » : « Vous ferez de cette poésie de V. Hugo un commentaire suivi et strictement composé, en dégagant l'idée ou plutôt le sentiment qui l'inspire, et en montrant comment le choix des images et même les effets rythmiques servent à préparer, puis à préciser l'expression de ce sentiment ». (BS Strasbourg 1924).

Dans l'immense majorité des cas, le fond et la forme sont étudiés séparément (deux tiers des sujets de baccalauréat, quatre cinquièmes de ceux du brevet) avec une légère évolution à la fin de la période. On sait que l'étude des formes est destinée à l'emporter progressivement sur le commentaire des idées. Nous ne percevons ici que les prémices d'une telle évolution, légèrement plus précoce au baccalauréat qu'au brevet supérieur.

En raison de cette attention portée aux idées, le commentaire s'éloigne souvent du texte, pour aborder, au moins en conclusion, un problème général. Le texte sert alors de prétexte à un élargissement. Dans 43 % des sujets de baccalauréat et dans 45 % de ceux du brevet, une telle perspective est explicitement recommandée. Voici un exemple typique de ce détournement de l'explication de texte : « Vous expliquerez d'abord la pensée d'Alfred de Vigny, en appréciant aussi la forme qu'il a donnée dans ces vers. Vous examinerez ensuite si la contradiction entre la science et la poésie est aussi absolue que Vigny semble le croire ». (BAC CD Nancy 1911).

La quasi totalité des explications s'appuient sur une étude littéraire, sinon littéraire, des textes, avec fréquemment un ou deux thèmes d'ouverture :

– *littérature* : « Par une étude détaillée de ce sonnet (insignifiance du sujet, manière de le mettre en valeur, expressions recherchées, pointes...) définissez ce qu'on a appelé la poésie précieuse. Dites les principales raisons que Molière et Boileau eurent d'attaquer la société précieuse des poètes » (BAC ABC Alger 1911) ;

– *morale* : « Expliquez et appréciez ces vers de V. Hugo. En approuvez-vous sans réserve l'inspiration morale ? » (BS Paris 1890) ;

– *histoire* souvent teintée de *patriotisme* : « Vous analyserez cette description de la retraite de Russie pendant le rigoureux hiver de 1812. Vous chercherez à montrer par quels moyens V. Hugo a su donner l'impression du climat, du paysage, de la longueur de la route, des souffrances physiques, des souffrances morales et du courage de ces soldats qui abandonnaient leur conquête, vaincus non par l'ennemi, mais par l'hiver ». (BAC ABCD Nancy 1920) ;

– *psychologie* ou *pédagogie* : « Vous rendrez compte d'abord de la signification exacte des mots en italique, puis vous expliquerez et analyserez les idées de ce morceau, en précisant l'opposition qu'il établit entre deux méthodes différentes d'éducation. Quels inconvénients Fénelon voit-il dans la première, quels avantages voit-il dans la seconde ? Que pensez-vous de son opinion ? Vous avez une expérience personnelle, puisque vous achevez à peine vos études : c'est avec votre expérience qu'on vous demande de juger la méthode de Fénelon, et de répondre en toute sincérité. La douceur peut-elle convenir avec tous les caractères ? ». (BAC ABCD Poitiers 1911).

Les examens privilégient d'abord l'explication littéraire des textes : les deux tiers des ordres ou des questions posées. La part des enjeux moraux est cependant assez considérable : le quart des indications apportées par le jury. C'est de loin la principale ouverture des explications de textes, ce qui ne saurait surprendre si on se rappelle que la littérature est perçue à l'époque comme « une véritable leçon de choses morale professée par des écrivains de génie ». L'intérêt historique ou patriotique des textes est plus rarement évoqué d'une façon explicite, et plus souvent au brevet qu'au baccalauréat, ce qui n'a rien d'étonnant. Les années marquées par la guerre occupent bien entendu une place privilégiée (30 % en 1917 au baccalauréat, 70 % en 1915 au brevet). La part des réflexions psychologiques ou pédagogiques est plus régulière, mais nettement moins importante que celle de la morale. Elle est légèrement plus marquée au brevet.

L'explication de texte, qui entendait par la rigueur de sa méthode renouveler l'approche de la littérature, retrouve ainsi ce formalisme rhétorique qu'elle espérait tant dépasser. La spécificité des textes compte finalement moins que l'approfondissement personnel dont ils sont l'occasion : si « la lecture expliquée est le fond, presque le tout de l'enseignement du français, elle est aussi le principal instrument de l'éducation morale ». (Instructions de 1902).

*

On observe, au cours de ces quarante premières années d'existence de la composition française, un net recul des formes d'écriture traditionnelles au profit de deux nouveaux exercices promis à un brillant avenir : la dissertation et, dans une moindre mesure, le commentaire de texte. Ainsi, après maints balbutiements, les exercices scolaires acquièrent enfin une certaine autonomie par rapport aux grands modèles littéraires, pour tester de nouvelles qualités chez les candidats : finesse des analyses, sens de la synthèse... Cette évolution, qui constitue une véritable révolution du statut rhétorique des formes d'écriture scolaire, ne s'est pas faite sans heurts ni hésitations, comme en témoignent la formulation parfois déroutante des sujets d'examens et les recommandations multiples de jurys soucieux d'orienter le travail des candidats. Le décalage observé entre le baccalauréat et les deux autres examens est réel mais s'estompe au fil des années, en raison de la tendance du brevet et du diplôme à se modeler sur leur prestigieux aîné. Pourtant, le baccalauréat ne joue pas un rôle moteur dans cette évolution, loin s'en faut ; il reste tourné vers le passé et semble plus subir qu'accepter les mutations profondes de la rhétorique classique. L'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire moderne, notamment féminin, se livrent plus volontiers à des expériences renouvelant l'approche des formes d'écriture scolaire.

Claire DECOMPS

École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud

LA MORT DE SAINT LOUIS DEVANT TUNIS ***Tradition et innovations dans la composition française*** ***au début du XX^e siècle***

par Jean-François MASSOL

Marquée par des enquêtes nombreuses et impressionnantes parfois (1), par des prises de position contradictoires, par des campagnes d'opinion passionnées (2) l'évolution de l'enseignement secondaire à la fin du siècle dernier et au début de ce siècle reste relativement peu étudiée de nos jours (3). Quelques historiens s'intéressent à ces questions : ils ont tendance, dans un esprit de synthèse, à opposer diamétralement les anciennes méthodes pédagogiques et celles qui se mettent progressivement en place à partir de 1880 et qui constituent encore le modèle dont s'inspire, dans quelques-uns de ses principes, notre système d'enseignement actuel. C'est, par exemple, ce que faisait A. Prost dans son *Histoire de l'enseignement en France* (4) mais aussi le point de vue d'A. Chervel dans un article récent sur la composition française (5). Cette perspective est parfaitement justifiée, bien entendu, dans la mesure où l'on veut donner une vue d'ensemble sur deux siècles environ, et mettre en évidence les origines du système actuel. Mais, dans une période de réformes, c'est à dire de transformations et de destructions, comme l'est la nôtre, il vaut la peine de s'intéresser aux situations passées

1. L'enquête de la commission parlementaire présidée par A. Ribot, qui aboutit à la réforme de 1902, est restée célèbre par son ampleur. Cf. C. Falcucci : *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Toulouse, Paris, 1939.

2. La plus connue est celle que menèrent, dans le journal *L'Opinion*, H. Massis et A. de Tarde. Elle fut reprise dans l'ouvrage intitulé *L'Esprit de la nouvelle Sorbonne*, signé du pseudonyme d'Agathon (Paris, 1911).

3. Dans la récente *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Paris, Nouvelle librairie de France, 1981) en quatre volumes, F. Mayeur, qui s'occupe du XIX^e siècle, n'accorde guère de place à une question qui divisa profondément l'opinion publique cultivée, il y a un siècle.

4. Paris, A. Colin, 1968.

5. « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Histoire de l'éducation*, n° 33, janvier 1987, pp. 21-34.

où les mêmes phénomènes avaient lieu, selon des déterminations différentes. Il est bien évident, en effet, que les résistances et les réactions aux réformes alors en cours ont pu ralentir, ou même parfois gauchir, les transformations entreprises. Sur la place de l'orthographe dans l'enseignement primaire et l'introduction de la composition française (6) A. Chervel et D. Manesse ont parfaitement souligné cette lenteur que met une institution comme l'Instruction publique du siècle dernier à faire siens les principes édictés à son sommet par les majorités politiques et les membres de la haute administration. Par ailleurs, le point de vue qui consiste à opposer deux systèmes successifs peut tendre à donner une vue un peu trop unifiée de l'enseignement secondaire, alors que des disparités non négligeables ne manquent pas d'exister, alors comme aujourd'hui, entre les établissements. Pour toutes ces raisons, il est utile de mettre aussi en évidence les caractéristiques propres à la période où les transformations s'accomplissent, quand l'ancien système en décadence reste mêlé aux innovations d'avenir.

Dans son article sur la composition française, A. Chervel prend en compte les mutations du primaire, contemporaines des transformations du secondaire. D'un point de vue très général, et parfaitement juste, l'évolution de la composition française dans les lycées et collèges est parallèle, en effet, à l'introduction du même exercice dans les écoles de la Troisième République. Cette concordance des exercices à deux niveaux du système d'enseignement ne va pourtant pas sans la concurrence que le primaire supérieur, sans latin, commence à faire à l'enseignement secondaire. Par ailleurs, à l'intérieur même du secondaire qui élargit son audience et se réorganise, l'enseignement spécial et le secondaire pour les jeunes filles posent également la question d'un enseignement sans latin, distingué, cependant, par principe, de l'enseignement primaire. Dans la période de transition que je vise ici, la composition française dans l'enseignement secondaire me paraît donc déterminée par quelques tendances contradictoires. D'un point de vue idéologique, les réformateurs du système d'enseignement s'opposent aux traditionalistes désireux de maintenir le *statut quo* : cela se traduit concrètement par la concurrence faite à l'enseignement traditionnel selon les humanités et la rhétorique par les pratiques nouvelles inventées pour les non latinistes que sont les élèves de l'enseignement spécial, ou pour les jeunes filles en leurs nouveaux lycées ; ces pratiques propres au

6. *La Dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, INRP / Calmann-Lévy, 1989.

secondaire subissent elles-mêmes la concurrence des méthodes et exercices du primaire supérieur, qui s'adresse également à des non latinistes.

C'est dans ce cadre complexe d'une évolution esquissée dès 1874, mais nettement affirmée en 1880 et poursuivie par les réformes de 1885, 1895 et 1902 (7) que, en 1905, dans ce haut lieu parisien de l'enseignement secondaire qu'était, et qu'est toujours, mais différemment, le lycée Condorcet, le professeur agrégé C. W. Rinn, né en 1849, ancien élève de l'École normale (8), fit, dans sa classe de troisième, une correction de composition française remarquée par l'inspecteur général délégué L. Bompard. Dans son rapport, celui-ci donne un compte rendu du cours auquel il a assisté et demande pour le maître la récompense de la hors-classe et la fonction de conseiller pédagogique. C'est ce rapport d'inspection que j'utiliserai essentiellement pour évoquer la situation de la composition française au début de ce siècle. Je m'inscris donc dans les cadres tracés par les historiens cités ci-dessus, mais je choisis une perspective de beaucoup plus restreinte, afin de mettre en évidence quelques-unes des particularités d'une époque de mutation, quand l'ancien et le nouveau systèmes tendent à co-exister.

Je passerai rapidement sur la question pédagogique proprement dite, à savoir les formes prises par le compte rendu de composition française. Outre les qualités de présence de l'enseignant, il est évident que l'impression de l'inspecteur général est très favorable pour la simple raison que le professeur applique très rigoureusement les conseils et directives donnés par les circulaires officielles. Or, les séances de correction de devoir dans les classes étaient, dans l'ensemble, tellement peu conformes aux nouvelles exigences que l'on y consacrait un chapitre particulier dans les textes officiels de 1902 (9). Chose sans doute étonnante pour notre époque, on y souligne que l'enseignant doit avoir au moins parcouru tous les devoirs qu'il rend, et ne pas commenter les travaux d'élèves dont il n'a pu prendre connaissance auparavant. Il ne doit pas, non plus, se contenter de donner avis et conseils personnels successivement à chaque

7. Malgré quelques retours en arrière non négligeables sur certains points.

8. Reçu onzième à l'E.N.S. en 1870, C. W. Rinn enseigne d'abord deux ans au lycée de Laval. La mort, sans doute brutale, de son père en 1875 le fit appeler très jeune à Paris. Il enseigna d'abord au collège Rollin où il remplaça son père jusqu'en 1881, ensuite au lycée Fontanes où il finit sa carrière en 1912.

9. Accompagnés de deux conférences pour les langues vivantes et de directives postérieures concernant l'histoire-géographie et la philosophie, ces textes sont réédités en 1911. Cf. *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France*, op. cit.

Rapport fait par l'Inspecteur général délégué L. Bompard*

En visite dans la classe de troisième A 1 de M. C. W. Rinn, professeur de lettres au lycée Condorcet, le 30 Janvier 1905.

« Compte rendu d'une composition en narration française sur la mort de Saint-Louis sous Tunis. Les élèves avaient été invités dès le début de l'année, à lire des extraits de Chateaubriand où se trouve ce récit. J'entends d'abord l'appréciation rapide et détaillée de chaque copie : c'est une indication précise des qualités et des défauts, fixant la situation de chaque élève. Le professeur prend ensuite la matière et en fait le commentaire suivi et rigoureux : toutes les parties en ont une valeur, un intérêt, qu'il explique, et un enchaînement qu'il fait toucher. Puis, le plan ainsi dessiné, il le remplit sur chaque point au moyen des meilleurs passages recueillis dans les copies des élèves ; et chacune de ces citations est prête sur sa fiche. Dans toutes, il y a une intention, un sentiment ; point de déclamation ; de la sobriété déjà et du sens. Où les compositions manquent, le professeur fait appel aux souvenirs ; il s'aide d'un épisode de Joinville, d'un tableau de J.-P. Laurens, d'une lettre de M^{me} de Sévigné, d'un récit de Tolstoï, d'une belle page de C. Rousset ; et c'est comme un charme de voir insensiblement la narration s'élever, s'édifier, se développer, s'achever : c'est une création. Nulle méthode n'est plus réfléchie, ni plus pénétrante. Aucune ne s'empare avec plus de force d'un sujet ; aucune n'en découvre les ressources, ou plutôt ne les fait trouver, avec plus de sagacité et de fécondité. La raison et le sentiment sont pleinement satisfaits. L'exercice avait été préparé en perfection dans ses moindres détails. La parole de M. Rinn est aussi piquante que sage. Cet enseignement délicat et solide, a une saveur singulière ; il donne une discipline admirable. Jamais je n'ai vu corriger un devoir aussi bien : il serait à souhaiter que tous les stagiaires pussent recevoir une telle leçon. »

« M. Rinn mérite d'être mis hors classe. » (10)

élève, ni tenir devant sa classe le rôle verbeux du critique littéraire, mais proposer une correction à partir des meilleurs passages rédigés dans les copies. Les « matières » développant les sujets pour guider les élèves doivent aussi avoir fait l'objet d'une explication préalable. Comme on peut le lire dans le compte rendu de l'inspecteur Bompard, le professeur Rinn que la hors-classe et le rôle de conseiller pédagogique vont récompenser fait bien ce travail dans le sens qu'on demande. Pour ce qui est de la méthode pédagogique, il est parfaitement dans le sens des réformes.

* Sur Louis Bompard, cf. G. Caplat (Dir.) : *Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique, 1802-1914*, Paris, CNRS et INRP, 1986, pp. 176-177.

10. Archives nationales F¹⁷ 22 209.

Je ferai une plus large place aux questions touchant au sujet et aux moyens de le traiter, telles que le rapport d'inspection permet de les entrevoir. C'est à ce propos que l'on voit le mieux comment l'exercice demandé aux lycéens et corrigé par un professeur qui recherche l'assentiment de son inspecteur général, mélange des pratiques anciennes et des traits nouveaux.

Dans cette classe de troisième, le sujet donné est donc une « narration française » sur « la mort de Saint-Louis devant Tunis ». Le genre choisi, un récit en français, correspond, pour la classe, aux directives officielles de 1874, reprises implicitement en 1880, 1885, 1890 et 1902. C'est, en effet, à la date de 1874 que la composition en français (avec des exercices en français et des analyses d'auteurs en français) remplace pour cette classe les vers latins, définitivement supprimés pour le secondaire en 1880 (11). Le devoir donné s'inscrit donc, de ce point de vue, dans le renouvellement de l'enseignement des lettres qui s'instaure timidement en 1874, mais reçoit un élan plus marqué à partir de 1880.

Pourtant, comme récit historique, le sujet de narration française corrigé devant un inspecteur général par un futur conseiller pédagogique est très conforme aux traditions de l'ancienne rhétorique. Cet enseignement issu des collèges d'Ancien régime, on le sait, est construit sur une hiérarchie des genres (12). Dans la catégorie fondamentale de la prose (qui s'oppose diamétralement à la poésie), le genre dominant est le discours, qui est l'objet essentiel de la classe de rhétorique et constitue le couronnement des études ; le récit en prose que l'on fait composer et rédiger dans les classes inférieures trouve ensuite sa place comme narration argumentative à l'intérieur du discours, mais il possède également, dans l'organisation hiérarchique des genres, comme mode essentiel de l'Histoire, une forme et une place de choix. C'est d'ailleurs surtout comme récit historique que le récit était pratiqué dans les exercices de narration française (13), équivalents des *narrationes* latines tirées de Tite-Live principalement. On le sait bien aussi, traditionnellement, dans cette indistinction des disciplines qui caractérise l'enseignement des humani-

11. Cf. l'article d'A. Chervel cité ci-dessus.

12. Cf. les manuels de Géroze : *Cours de littérature*, Paris, 1^{re} éd. 1841, 14^e éd. 1867 ; devient ensuite le *Cours de littérature, rhétorique, poésie, histoire littéraire* en deux parties, 1866 pour la 2^e partie, 1869, pour la 1^{re}, respectivement rééditées jusqu'en 1889 et 1892 ; ou de B. Julien : *Petit traité de rhétorique et de littérature*, Paris, 1853.

13. Cf. le manuel de l'inspecteur honoraire Auguste Filon : *Nouvelles narrations françaises*, Paris, 1^{re} éd. : 1827, 22^e éd. : 1841, dernière éd. : 1905.

tés, l'histoire est considérée comme un genre littéraire à part entière. Elle n'est en rien cette discipline scientifique qu'elle est devenue justement à la fin du siècle dernier, à travers le développement de l'histoire positiviste à l'Université. Dans l'enseignement secondaire, d'ailleurs, cette conception traditionnelle de l'histoire avait une conséquence institutionnelle : son enseignement était assuré par les professeurs de lettres, à l'intérieur de leurs classes de lettres (14). L'histoire enseignée était donc entièrement dépendante des conceptions littéraires alors en vigueur, dont la théorie et les modèles se trouvaient dans les historiens de l'Antiquité. Cette histoire traditionnelle est donc avant tout récit ; elle peut s'orner de discours fictifs, à la manière antique. La rigueur scientifique était tellement inconnue que l'on pouvait donner des sujets de récit historique plus légendaires qu'authentiques (15). L'on pouvait également demander aux élèves des lycées et collèges d'inventer dans un français moderne les discours de tel ou tel personnage historique (16) et les auteurs de manuels se donnaient parfois pour tâche de justifier de telles procédures (17). Le récit sur la mort de Saint-Louis devant Tunis est donc parfaitement conforme aux sujets traditionnels de narration française. Il est centré sur un grand homme du passé placé dans des circonstances particulières. Le thème de la mort est, par ailleurs, très fréquent dans ce type d'exercices (18) et dans les morceaux choisis modèles.

14. La réforme de 1880 avait créé des chaires spéciales pour l'histoire-géographie, mais devant les réactions des professeurs de lettres, en 1885, on leur rendit cet enseignement pour la 6^e et la 5^e.

15. Dans ses *Narrations françaises*, *op. cit.*, A. Filon ajoute cette note à un sujet portant sur « Les Funérailles de Charles Quint » : « L'étude récente des documents a prouvé que cette tradition pouvait être mise en doute ; mais nous n'écrivons pas ici un livre d'histoire » (p. 126).

16. « Faut-il essayer de faire s'exprimer François I^{er} dans la langue du XVI^e siècle ? Le résultat serait désastreux : première raison pour ne pas risquer cette tentative. Puis ce que le candidat doit fournir, c'est une composition en français contemporain, sans archaïsme... : deuxième et définitive raison pour s'abstenir. D'ailleurs, la différence est petite : on donne une légère antiquité au style par l'emploi de quelques tours et de quelques termes encore usités, mais qui vieillissent. » Max Jasinski : *La Composition française au baccalauréat*, Paris, 1907, réédité en 1913 et 1919, p. 13.

17. Dans son *Cours pratique et raisonné de style et de composition* (Paris, 3^e éd. 1876, 10^e éd. 1891), M.-A. Henry, professeur à Janson-de-Sailly, remarque à propos des « discours des classes » : « une situation historique étant donnée, trouver par l'imagination les pensées principales qu'elle a pu, qu'elle a dû suggérer à tel ou tel personnage de ce temps, les disposer selon l'ordre le mieux entendu et les développer dans le meilleur langage possible [...]. Qu'importe par conséquent qu'un professeur contraigne quelquefois sa classe à refaire, à augmenter, à raccourcir, à dénaturer un discours authentique de tel héros d'histoire ? Le but qu'il se propose d'atteindre justifie d'avance cette fantaisie apparente » (pp. 249-250).

18. Dans les *Nouvelles narrations françaises*, on relève les sujets suivants : « Raphaël mourant », « La Peste de 1348 », « Les Funérailles de Charles Quint »,

En même temps, cependant, ce sujet correspond à un récit illustratif sur l'époque du roi Louis IX qui figure presque inévitablement dans les manuels d'histoire de l'enseignement primaire (19). Sujet de narration française dans l'enseignement secondaire, il permet de rappeler dans un exercice de composition écrite la morale, patriotique et religieuse, en vigueur à tous les niveaux de l'Instruction publique. À la différence de l'enseignement primaire, dans lequel le récit historique est donné comme document annexe des leçons à retenir, l'enseignement secondaire demande à ses élèves de participer à leur façon à l'élaboration de ce récit. En somme, à partir d'un même thème moralisateur, comme pour bien ancrer les différences, les uns écrivent selon les règles de l'art du récit ce que les autres lisent dans des narrations très simples. Par son sujet, l'exercice de type ancien, mais adapté à une situation récente, permet de doter du privilège de l'expression écrite travaillée avec art les élèves du lycée ainsi distingués des élèves du primaire (20). Ceux-ci, en effet, n'ont pas de tels sujets historiques à rédiger quand, pour se conformer aux nouvelles directives, leurs maîtres leur font écrire des compositions françaises. La « chose vue » ou le récit de morale quotidienne est le sujet le plus fréquent de leurs rédactions (21).

Dans la correction donnée par le professeur Rinn, un autre élément fait dépendre la composition française de la tradition ancienne : il s'agit de l'imitation des auteurs, dans une pédagogie déclarée des modèles. Il est bien connu, en effet, que cet enseignement traditionnel d'un art d'écrire devait transmettre des normes très précises : à partir du principe de l'adéquation du Bon et du Beau, l'élève devait apprendre à tenir un discours moral selon les règles formelles énoncées dans les manuels de rhétorique. Il était aidé en cela par quelques auteurs triés sur le volet, aux œuvres découpées en morceaux choisis soigneusement expurgés dont il apprenait régulièrement des extraits. Écrire revenait donc essentiellement, dans la plus pure tradition classique, à imiter les auteurs. C'est ce que

« La Mort de Charles premier », « La Mort d'André Chénier », sur 36 « exercices préparatoires » et 41 narrations proprement dites.

19. On peut se reporter aux manuels si souvent réédités d'E. Lavisse : *Leçons préparatoires d'Histoire de France, avec récits* (Paris, 1876, qui devient ensuite : *L'Année préparatoire d'Histoire de France*, 67^e éd. 1892) ou les *Premières années d'Histoire de France, avec récits* (Paris, 1^{re} à 6^e éd. 1876, 24^e éd. 1883).

20. Ce sujet donné dans une classe de latinistes pouvait sans doute être traité par des non latinistes.

21. « Description de votre salle de classe », « portrait du bon écolier », « la sœur aînée ou la jeune fille modèle » sont quelques-uns des sujets de composition française pour le cours moyen que propose J. Bodelle (Bodelle, Dalmasse, Larmignat : *Livre de lecture*, Paris, 1911).

conseille M.-A. Henry, professeur au lycée Janson-de-Sailly, dans son *Cours pratique et raisonné de style et de composition* : aux côtés du génie, de l'imagination, de l'observation, de la réflexion et de l'analyse, la lecture et l'imitation sont des sources de l'invention. L'auteur du manuel leur consacre sa vingt-cinquième leçon, au cours de laquelle il distingue quatre formes d'imitation en fonction de l'ampleur du passage utilisé (22). C'est bien cette méthode qu'applique encore, en 1905, le professeur Rinn : le sujet de la narration est emprunté à deux auteurs, Joinville, la source la plus ancienne, et Chateaubriand qui termine son *Itinéraire de Paris à Jérusalem* par un récit de la mort du « roi de sainte mémoire » (23). Le récit demandé dépend donc de modèles historico-littéraires ; il doit correspondre à ces modèles posés *a priori*. De fait, comme on ne saurait exiger des lycéens qu'ils composent en ancien français, le modèle premier retenu pour le devoir est essentiellement le récit de Chateaubriand que les élèves de la classe de troisième avaient lu en début d'année. Par ailleurs, pour des passages plus restreints de son corrigé modèle, en plus des paragraphes bien réussis par ses élèves, le professeur propose d'autres auteurs à imiter : Joinville donc, mais encore Madame de Sévigné, Tolstoï, C. Rousset, et même un tableau du peintre J.-P. Laurens. On est bien dans une conception traditionnelle de l'art d'écrire : pour ce récit historique, ce n'est pas la vérité passée qui est visée, mais une conformité à un art du récit que l'on trouve dans les belles pages de la littérature et dont les règles peuvent être déduites des grands auteurs au cours des explications de texte.

Il faut quand même noter une légère rupture avec l'art d'écrire traditionnel. Des auteurs modernes comme Tolstoï, et C. Rousset, sont donnés comme modèles, alors que la tradition restreignait à un corpus très limité d'auteurs classiques, grecs, latins et français, les références obligées. Si le professeur Rinn fait écrire ses élèves selon les conceptions de la vieille rhétorique, il a élargi le champ de ses modèles en fonction des directives récentes qui, de 1880 à 1902, font passer, du Moyen Âge au XIX^e siècle, toute la littérature fran-

22. Le même degré d'importance est donné à l'imitation des auteurs dans le *Cours de composition française* de M. Guérard (Paris, livre de l'élève : 2^e éd. 1855, 11^e éd. 1885) : « L'étude des bons auteurs supplée à l'observation directe. Elle a même un double avantage : elle fait voir quel soin a mis l'écrivain à bien observer lui-même, et quel parti il a su tirer des observations faites par d'autres ; elle offre au lecteur des modèles d'exécution propres à former le goût ».

23. Chateaubriand : *Œuvres complètes*, tome X, Paris, 1826, p. 170.

çaise dans les programmes du secondaire (24). Ses exemples pris aux très récents Tolstoï et C. Rousset (25) correspondent aux habitudes nouvelles qui prévoient que les élèves sauront faire des lectures personnelles (26). Dans son corrigé, le professeur leur ouvre donc la voie.

Une deuxième rupture avec la tradition rhétorique, et, cette fois, plus importante, peut se lire, sur le même sujet, à propos du genre retenu de la narration. La mort de Saint-Louis devant Tunis est, en effet, également un sujet donné dans le *Cours pratique et raisonné de style et de composition* cité plus haut. Il y est d'ailleurs suivi par un développement modèle. Or, dans ce manuel, c'est le discours de Saint-Louis à son fils, le futur Philippe III le Hardi, qui doit être composé en français moderne par les élèves. En 1905, le professeur de troisième du lycée Condorcet a donc repris un sujet déjà utilisé, au moins dès 1876, mais en modifiant le genre requis. Le discours du roi mourant à son fils fait sans doute partie du récit historique demandé aux élèves de troisième, mais il n'est pas l'objet principal du devoir (27). Bien entendu, l'évolution de l'enseignement secondaire explique ce changement de genre à propos du même thème : le genre noble du discours autrefois dominant, et couronnement des études, tend à disparaître pour laisser sa place à la dissertation littéraire et morale. À la date de 1905, quelques sujets de discours (et aussi de lettres, de dialogues et même de récits) sont encore donnés au baccalauréat, mais la dissertation l'emporte déjà en quantité (28). Le genre de la narration semble donc avoir récupéré une anecdote historique précédemment utilisée pour le discours. Cela n'est pas inhabituel non plus, les « narrations françaises » étant souvent bâties

24. Cf. A. Chervel : *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1986.

25. De fait, la référence à C. Rousset (« professeur d'histoire au lycée Bonaparte, académicien ») semble s'expliquer parce que C. W. Rinn était son neveu, ainsi qu'il le rappelle régulièrement dans les formulaires qu'il remplit pour son administration.

26. Cf. A.-M. Chartier, J. Hébrard : *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, B.P.I., Centre G. Pompidou, 1989, en particulier la 3^e partie « Discours d'école ».

27. Dans son manuel M.-A. Henry énumère les situations propices à l'invention des lieux communs du discours demandé. Pour la narration française, on attend sans doute des élèves qu'ils résument le discours du roi que Chateaubriand cite dans son récit.

28. Cf. L. Navatel, B. Perec : *Développements des sujets de composition française donnés à la Sorbonne aux examens du baccalauréat ès lettres (rhétorique) de 1888 à 1893* (Paris, 3^e éd. 1894, 4^e éd. 1898) et l'ouvrage anonyme *La Composition française aux divers examens* (Tours, Paris, 1908).

sur des situations qui permettent d'évoquer un discours ou d'en reprendre les grands lieux communs obligés (29). Genre nouvellement libéré de son assujettissement ancien au discours, sans incidence sur le nouvel exercice de la dissertation, mais, par ailleurs, traditionnellement utilisé pour la lecture et, désormais, abondamment requis pour les compositions françaises de l'école primaire, le récit sait se distinguer, dans l'enseignement secondaire, par des références littéraires tournées vers les genres dominants du passé. Par son sujet historique, par la situation de discours qu'il contient, la composition française donnée par le professeur Rinn ne correspond en rien à la tendance nouvelle qui consiste à demander à l'élève d'exprimer une pensée ou une vue personnelle des choses, ce que formulera en 1909, par exemple, Rudler, professeur au lycée Charlemagne et disciple bien connu de Lanson (30).

La narration française sur la mort de Saint-Louis devant Tunis correspond ainsi aux nouveaux programmes, tout en demeurant dans une parfaite continuité avec l'enseignement traditionnel. Elle innove juste assez, dans la limite des textes officiels en vigueur, tout en conservant une part importante de l'héritage précédent, que le professeur tenait de son père, lui-même professeur au collège Rollin jusqu'en 1875 (31). Loin d'aller vers de nouveaux sujets de composition française, de jouer sur ce point la carte du rapprochement avec l'enseignement primaire, de renverser la priorité précédemment établie entre imitation des auteurs et observation personnelle, et, d'ailleurs, en tout cela soutenu par son inspecteur, le futur conseiller pédagogique laisse sciemment subsister des pratiques anciennes auxquelles il est sans doute attaché personnellement. Il faudrait, bien entendu, compléter les observations qui précèdent par une prospection systématique des pratiques dans les classes (32), afin de déter-

29. La narration sur « Les Funérailles de Charles Quint » (*Nouvelles narrations françaises*) a pour sujet la comédie d'enterrement que se donne l'empereur pris d'un spleen profond dans le couvent où il s'est retiré. Son oraison funèbre n'est pas prononcée, mais le récit modèle explique le geste étonnant du souverain par des thèmes que développaient Bossuet et d'autres orateurs du Grand Siècle sur les grandeurs et les petitesse de la vie des grands.

30. Cf. Lanson, Rudler, Cahen, Bézard : *L'Enseignement du français*, Conférences du Musée pédagogique, Paris, 1909. Le propos de Rudler sur la composition française concerne la dissertation, mais la permission donnée à l'élève d'exprimer sa pensée va devenir une loi générale de la composition française et concernera également le récit.

31. C. W. Rinn publia des cours de son père en 1891 : W. Rinn : *Littérature, composition et style*, Paris.

32. D'après une rapide investigation concernant quelques professeurs de lettres du lycée Condorcet, les dossiers des enseignants versés aux Archives nationales

miner si cette situation propre à un grand lycée de Paris se retrouve partout, si des innovations plus tranchées n'apparaissent pas ici ou là. Cependant, pour une réelle compréhension des situations particulières à telle ou telle période, l'exemple retenu montre parfaitement qu'il est important de ne pas s'en tenir à la lettre et à la date des arrêtés, décrets et circulaires officiels. Les pratiques des classes suivent avec du retard et leur rythme propre les évolutions décrétées au sommet de l'appareil d'État.

Par ailleurs, pour la période qui nous intéresse, il convient de souligner, à propos du récit, la persistance dans l'enseignement secondaire de pratiques héritées de la tradition des humanités ; elles permettent sans doute de maintenir les privilèges culturels des enfants qui fréquentent les lycées. En ce qui concerne plus précisément la situation des genres littéraires dans l'enseignement secondaire, on remarquera qu'un décalage nettement tranché apparaît à la fin du siècle entre la poésie et la prose. Si l'abandon des vers latins en 1880 transforme absolument les conditions d'existence institutionnelle de la poésie, la persistance des pratiques traditionnelles de narration historique crée pour le récit une situation différente. Pour quelques temps encore, le récit traditionnel continue d'être enseigné de la même manière ; avec le remplacement du discours par la dissertation ; il conquiert, cependant, une certaine autonomie, alors même que sa présence dans le primaire est affermie par l'instauration de la composition française. Pourtant, c'est seulement bien plus tard que les esthétiques fondées sur l'observation, telles que les prônent les grands romanciers naturalistes et que Maupassant les formule brillamment dans sa préface de *Pierre et Jean* (33), prendront pied dans les petites classes de l'enseignement secondaire (34). Un tel phénomène ne peut qu'intéresser les historiens de la littérature et de la culture.

Jean-François MASSOL
I.U.F.M. de Grenoble

contiennent des informations intéressantes ; pourtant, peu de rapports d'inspection font le compte rendu d'une classe.

33. Publié en 1888.

34. Dans *La Composition française aux divers examens* (Paris, 8^e éd. 1959), C.-M. Des Granges et Mlle Maguelonne placent « l'observation directe » en première position et consacrent à l'éducation du regard un long développement.

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

QUELLES CONNAISSANCES HISTORIQUES RÉVÈLENT LES COPIES DE CERTIFICAT D'ÉTUDES ?

Une enquête en cours

Un travail sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Troisième République (1) nous a permis de découvrir un gisement de 4 056 copies d'histoire rédigées par les aspirants et les aspirantes au certificat d'études primaires dans la Somme entre 1918 et 1926. Ces liasses contiennent toujours les dictées et leurs questions, les rédactions, les problèmes de calcul, les questions d'histoire-géographie ou de sciences et, très souvent, les travaux à l'aiguille des filles et les dessins des garçons. Ce corpus est tout à fait exceptionnel. En effet, sous réserve d'un inventaire exhaustif difficile à mener car la série T est souvent mal répertoriée, il semble que cinq autres dépôts d'archives départementales seulement offrent des séries de copies de certificat d'études : l'Ariège (1938-1940), les Charentes (1938-1939), la Lozère (1927-1935), le Morbihan (dates non précisées), les Yvelines (dates non précisées). Encore ces séries sont-elles très lacunaires. Dans la Somme, au contraire, nous avons pu calculer que la représentativité des copies était excellente, que ce soit par rapport au nombre de candidats présentés (chiffres obtenus dans les procès-verbaux conservés à l'inspection académique), ou par rapport au nombre de candidats ayant composé en histoire (2). Ce dernier taux va de 12 à 80 % pour les années 1918-1922 et 1926, mais de 91 à 99 % pour les années 1923-1925, chiffres remarquables qui autorisent une étude approchée, sinon exhaustive, des attentes de

1. D.E.A. dirigé par Claude Lelièvre, professeur à Paris V et soutenu en octobre 1989.

2. Par la circulaire du 9 mars 1918, Paul Lapie instaure une alternative entre des épreuves d'histoire-géographie et de sciences à l'écrit du CEP. Le choix est fait par l'Inspecteur d'Académie, après consultation des inspecteurs primaires.

l'institution scolaire à travers les sujets qu'elle propose, et de l'état des connaissances en histoire de France chez les élèves de l'école primaire, âgés d'environ 12 ans.

Encore faut-il observer, bien sûr, que seuls les meilleurs élèves sont présentés au CEP. Claude Carpentier a calculé qu'entre 1918 et 1926, dans la Somme, 47,3 % des enfants ont été présentés à cet examen (3) ! Les connaissances attestées par les copies valent donc pour les seuls *bons élèves* de l'école primaire.

Travail des élèves, travail des correcteurs

Toute analyse des copies passe par une réflexion sur la façon dont elles ont été produites, puis corrigées.

L'épreuve d'histoire-géographie dure, à l'écrit, 40 minutes. Depuis 8 h du matin, les candidats ont déjà composé en rédaction (50 minutes), en dictée (40 minutes), en calcul (50 minutes). La matinée se termine par le dessin ou la couture (50 minutes). Une récréation de 10 minutes, placée après la dictée, coupe cette matinée studieuse qui a commencé, pour ceux qui habitent loin du chef-lieu de canton, entre 3 h et 5 h du matin. Les aspirants et les aspirantes composent sur des copies simples, anonymées, de format 18 x 27 cm. Ils y copient le sujet soit en entier, soit égrené question après question, ce qui laisse supposer que les examinateurs copient l'ensemble du sujet au tableau, l'élève étant libre par la suite d'organiser son travail. Le sujet d'histoire est, dans la très grande majorité des cas, présenté en premier et cette présentation induit le même ordre dans les réponses. Cette disposition conduit-elle les élèves à accorder plus de temps à l'histoire qu'à la géographie ? Il est difficile de répondre à cette question ; mais la carte de géographie, très souvent exigée, réclame du temps et laisse sans doute à l'histoire une part réduite pour des réponses rapides et sans recours au brouillon.

Les élèves peuvent-ils moduler leurs efforts en fonction de la « rentabilité » des réponses aux questions ? Les élèves connaissent-ils le barème de correction ? Sans doute, non. Car, s'il avait été noté

3. Claude Carpentier : *Échec et réussite à l'école élémentaire dans le département de la Somme entre 1880 et 1955. Non-valeurs scolaires et accès au certificat d'études : aspects sociaux et pédagogiques de ce qui ne fut pas une affaire d'État*. Thèse Paris V, janvier 1992.

au tableau, un certain nombre de candidats l'auraient recopié, ce qui ne se produit jamais dans les copies conservées. Dans la quasi-totalité des cas, une copie suffit aux candidats pour consigner leur savoir : l'histoire occupe le recto, débordant parfois sur le verso. Les réponses sont courtes, les longs développements rares. Les candidats manient, dans l'ensemble, assez correctement la langue française mais l'orthographe reste hésitante surtout sur les noms propres : que de mal pour écrire Westphalie ! La correction consiste à mettre la note attribuée à chaque réponse ; elle ne comporte jamais d'annotations. Si un correcteur souligne des parties de réponse, c'est, soit pour approuver une bonne réponse, soit pour montrer son indignation devant une erreur grossière ou une faute d'orthographe inadmissible.

Plusieurs correcteurs, des instituteurs et des institutrices du canton voisin, se partagent les copies d'un centre d'examen. La note divisée en quarts de point donne quelquefois lieu à un total erroné. Une étude fine de la correction devra être menée ; à ce stade de notre recherche, il semble que le correcteur se satisfasse parfois de l'air et peu des paroles ! L'élève qui affirme que, durant la nuit du 4 août 1789, « les nobles renoncent à abandonner leurs privilèges », a son point, de même que celui qui écrit qu'en 1815 c'est « la victoire de Napoléon à Weterlo » (Bernaville, 1924).

Une grille de lecture

Nous proposons ci-dessous une grille de lecture qu'il nous semble possible d'appliquer aux copies répondant à deux types de sujets :

— ceux qui exigent des élèves une énonciation particulière : narration, emploi du je en réponse à un sujet qui exige jugement ou appréciation, emploi du « nous patriotique ». Mais il est évident que sur le second type de sujets (voir *infra*), il faudra aussi mesurer le poids des réponses rédigées ou non, la longueur de ces rédactions, la sanction ou non d'un usage défectueux de la langue française (oubli de mots dans une phrase, expression qui traduit l'inverse de la pensée, orthographe).

— ceux qui font référence aux thèmes favorisés et aux pratiques courantes dans l'enseignement de l'histoire : la construction du territoire national, l'idéal républicain et la Révolution française, les Grands hommes, l'histoire locale, les dates.

Pour chaque thème, il est possible et intéressant d'établir (cf. les tableaux 1 et 2) :

- la moyenne (en ramenant la note sur 10 pour établir des degrés de réussite) ;
- l'excellence scolaire (nombre de copies qui obtiennent la note maximale et contenu) ;
- les aveux d'ignorance (le zéro) qui peut traduire des impasses, des trous de mémoire chez l'élève, une question imparfaitement traitée, un programme non terminé chez le maître ;
- la liste des mots ou expressions attendus utilisés par plus de la moitié des copies en entraînant une bonne note. S'il est impossible de retrouver ces mots attendus dans les cahiers perdus des élèves, il est pertinent de faire appel aux manuels en usage à l'époque ;
- les erreurs non sanctionnées si la réponse fournit les mots attendus ;
- les précisions apportées par certaines copies, non gratifiées par une augmentation de la note ;
- les réponses justes à nos yeux mais jugées non recevables à l'époque ;
- la part du maître dans le relevé des réponses justes ou fausses formulées en termes identiques par des candidats instruits dans la même école.

Les copies peuvent aussi éclairer trois autres points qui concernent le comportement des élèves et celui des correcteurs :

- la typologie des erreurs. L'élève peut identifier le champ chronologique (bonne période), le champ notionnel ; il peut aussi subir les dérives de sa mémoire ou fournir des réponses totalement aberrantes ;
- la tentation du copiage. Les réponses fausses fournies par des élèves venant d'écoles différentes mais placés, le jour de l'examen, à côté l'un de l'autre selon l'ordre alphabétique, peuvent être relevées ;
- la difficulté d'être correcteur. Les jurys, 8 à 9 instituteurs et institutrices sous la houlette de l'inspecteur primaire, effectuent rapidement la correction dès la fin de l'épreuve vers 11 h 10 afin de terminer avant l'oral de l'après-midi. 30 à 40 copies en moyenne réparties entre plusieurs correcteurs ne devraient pas susciter trop d'inégalités mais on peut cependant relever des réponses erronées et bien notées ou des différences très sensibles de notation pour des réponses similaires. Dans ce cas, il peut s'agir du même correcteur, reconnaissable à sa signature ou à sa manière d'écrire les chiffres, ou de deux correcteurs différents. On reconnaît là l'écueil bien connu de toute correction mais ce biais risque d'être gênant pour

l'étude de la corrélation entre mots attendus et notes : il convient d'en mesurer le poids.

Tentative d'évaluation

Nous avons testé notre grille sur des réponses faciles à analyser : celles qui concernent 5 dates ayant trait à la Révolution française, proposées aux élèves de la Somme en 1924 : 5 mai 1789, 14 juillet 1789, 4 août 1789, 22 septembre 1792, année 1795. Les résultats des 2^e et 5^e questions sont présentés dans les tableaux 1 et 2. Pour l'ensemble des 5 questions, nous avons les réponses de 260 élèves (56 garçons et 204 filles). Les moyennes obtenues ramenées à des notes sur 10 (respectivement : 8,4 ; 9,2 ; 7,2 ; 7 ; 3,4), l'excellence scolaire et les aveux d'ignorance rares (12) montrent une réussite certaine mais inégale : les élèves connaissent bien l'année 1789 et d'abord le 14 juillet, 1795 posant plus de problèmes.

Dans la majorité des cas (227 copies sur 260) la réponse fuse, lapidaire et non rédigée. Le « nous patriotique », non induit par la question, est cependant utilisé par 7 élèves, uniquement lorsqu'ils évoquent le territoire national (victoire militaire ou traité). Les quelques fautes d'orthographe et les oublis de mots dans une phrase ne sont pas sanctionnés dans les bonnes réponses.

Les mots attendus sont le fidèle reflet de l'histoire scolaire : 5 mai 1789 : réunion des États Généraux ; 14 juillet 1789 : prise de la Bastille ; 4 août 1789 : abolition des privilèges ; 22 septembre 1792 : proclamation de la République ; 1795 : traité de Bâle. Les copies reflètent donc le savoir minimum exigé et le formulent dans des termes attendus dont on ne vérifie pas la compréhension. Ce type de savoir correspond aux listes de dates proposées à la fin des manuels scolaires parmi les outils nécessaires aux révisions. L'attente d'un savoir normé est confirmé par :

- le relevé des précisions non gratifiantes : la question sur les dates n'appelle pas de développements. Il est vrai que le faible nombre de points attribués à ce type de question ne donne guère aux correcteurs la possibilité de moduler leur notation ;

- le pointage des réponses que l'on pourrait accepter mais qui sortent des attentes convenues. Ainsi, il n'est pas faux de placer le début de la Révolution avec le 5 mai 1789 ; même si le style peut prêter à confusion, il est bien vrai que Louis XVI réunit les États Généraux pour la dernière fois et que c'est la quatrième réunion de

TABLEAU 1. Sujet : 14 juillet 1789

centre : Doullens, écoles rurales
année : 1924

points accordés à la question :
0,5/10

	16 garçons	19 filles	total 35 élèves
moyenne	0,46 $\approx$ 9,2/10	0,42 = 8,4/10	
excellence scolaire	15	16	31
aveux d'ignorance	0	0	0
réponses rédigées	2	0	2
emploi du « nous patriotique »	0	0	0
langue française déficiente	0	0	0
– style	0	1	1
– orthographe	0		
mots attendus	15 Bastille	15 Bastille	30
	13 prise	13 prise	26
précisions non gratifiantes	2 - les Parisiens s'emparent	0	2
	- le peuple s'empare		
réponses justes non recevables	0	0	0
erreurs non sanctionnées +			
mots attendus	0	0	0
part du maître			
- réponses justes/termes identiques	2 (cf. réponses rédigées et		
- réponses fausses/termes identiques	précisions non gratifiantes	0	2
erreurs			
- champ chronologique		1 assemblée (nationale ou	
		législative ou constituante)	2
- champ notionnel	0	0	0
- dérivés de la mémoire	0	0	0
- sans explication	0	0	0
tentation du copiage	0	2	2
difficulté de corriger	0	1 point accordé pour	1
		fête nationale (<i>sic</i>)	

TABLEAU 2. Sujet : 1795

centre : Bernaville
année : 1924

points accordés à la question : 0,25/10	24 garçons	19 filles	total 43 élèves
moyenne	0,11 = 4,4/10	0,06 = 2,4/10	3,4/10
excellence scolaire	11	5	16
aveux d'ignorance	0	4	4
réponses rédigées	6	2	8
emploi du « nous patriotique »	2	1	3
langue française défectueuse	- style - orthographe	1 mot oublié dans la phrase	
		3 Bâles-Ryskief (Ryswick) Wosphalie (Westphalie)	
mots attendus	10 Bâle	5 Bâle	15
	5 Traité	3 Traité	8
	5 Paix	2 Paix	7
précisions non gratifiantes	4 annexion Rive gauche du Rhin (3) annexion Belgique (1)	1 Prusse et Espagne signent	5
réponses justes non recevables	8 fin de la Convention - début du Directoire	0	8
erreurs non sanctionnées + mots justes	0	0	0
part du maître			
- réponses justes/termes identiques	3 fin de la Convention	0	3
- fausses/termes identiques	0	0	0
erreurs			
- champ chronologique	2 réunion des États Généraux nuit du 4 août	1 fin de la Révolution	3
- champ notionnel		7 autres traités	7
- dérive de la mémoire		2 bataille de Fornoue (1495)	2
- sans explication	2 mort de Louis XIV Louis Philippe roi de France	4	
tentation de copiage	4	4	8
difficulté de corriger	1 * Louis Philippe roi de France	0	1

* Sur les 4 dates demandées dans la question (1610 - 1648 - 1795 - 1815), l'élève ne répond correctement qu'à la première date, il obtient cependant 1 point ! Il a déjà 0 à la première question : le correcteur a peut-être fait preuve d'un laxisme délibéré ; l'élève est toutefois recalé car il n'obtient pas le minimum requis de 20 points à l'issue des 4 premières épreuves.

ce type d'assemblée ; il est aussi vrai qu'en 1795 la Convention fait place au Directoire. Les garçons de Bernaville semblent bien l'avoir appris puisque 3 élèves sur les 7 présentés offrent cette réponse. Elèves et maîtres échappent difficilement au savoir attendu ;

– les erreurs non sanctionnées qui s'ajoutent à un début de réponse utilisant les mots attendus : le correcteur, dans ce cas, ignore les erreurs dans sa note, se contentant parfois de les barrer.

Le rôle du maître dans sa classe se devine parfois. Les deux garçons qui rédigent leur réponse dans des termes presque identiques sont les deux seuls candidats présentés par l'école de Grouches. L'école privée de filles de Doullens doit préciser avec force que les privilèges sont féodaux car les 5 élèves présentées donnent toutes cette précision et elles sont les seules à le faire dans le centre d'examen. Et à qui faut-il attribuer l'erreur qui consiste à placer en 1795 la fin de la première coalition quand deux filles sur trois présentées par l'école de Lucheux le notent dans leurs copies ? Les 52 erreurs relevées montrent que les erreurs aberrantes sont rares (6). Les élèves identifient bien les dates demandées dans le champ de la Révolution française (30 erreurs). Viennent ensuite, très loin, les erreurs qui se placent dans le champ notionnel (13) et les erreurs liées aux dérives de la mémoire (3) : ainsi, septembre → massacres de septembre → massacre de la Saint-Barthélémy ; 1795 → 1495 → bataille de Fornoue. Sur des dates aussi connues, la tentation de copier est rare (15 cas dont 13 pour 1795) : quand la mémoire se fait réticente, la tentation s'accroît... Ce type de question n'entraîne que peu d'erreurs de correction (3 sur 260 copies) : un correcteur se contente de fête nationale pour le 14 juillet 1789 ; un autre accepte la Convention en 1795 pour un garçon alors que la même réponse est refusée pour une fille mais les corrections ne sont pas mixtes ; un autre, enfin, accorde des points pour une réponse totalement erronée.

*

Cette grille devra être testée sur des réponses rédigées afin de juger de sa pertinence et de son efficacité quant à l'approche de l'Histoire de France chez les élèves et de son enseignement par les instituteurs. L'idée commune selon laquelle les détenteurs du certificat d'études – qui ne représentaient qu'une petite moitié des élèves – savaient leur histoire de France, n'est pas contredite par le test auquel nous sommes livrée. Mais l'analyse des copies d'exa-

men permet seule de décrire et caractériser rigoureusement les connaissances que ces élèves avaient de l'histoire : condition indispensable à toutes les comparaisons de performances que l'on voudrait mener, dans l'espace ou dans le temps.

Brigitte DANCEL
IUFM d'Amiens

TRAVAUX D'ÉLÈVES DU MUSÉE NATIONAL DE L'ÉDUCATION

« Travaux d'élèves » est le terme générique sous lequel est conservée au Musée national de l'Éducation une importante collection de productions et réalisations scolaires depuis le milieu du XVII^e siècle jusqu'à nos jours. Importante, cette collection l'est par son volume puisqu'elle représente plus de soixante-dix mètres linéaires ; importante, elle l'est encore par le champ chronologique qu'elle couvre, même si pour l'Ancien Régime les pièces sont moins fréquentes et qu'aux XIX^e et XX^e siècles certaines périodes sont mieux représentées que d'autres. À l'évidence, cet ensemble ne peut prétendre rendre compte de l'extraordinaire abondance de la production scolaire qui a été celle de notre système éducatif fondé sur l'exercice (1). Néanmoins, la formation d'une telle collection est d'autant plus remarquable que les documents de cette nature, mal conservés, demeurent rares : il a paru opportun d'en présenter les ressources afin qu'elles puissent être d'avantage exploitées par les chercheurs.

Quelques mots d'histoire

Les pièces les plus anciennes proviennent des Collections historiques du Musée pédagogique, conservées dans les locaux de l'I.N.R.P. à Paris jusqu'en 1979 et transférées depuis à Rouen-Mont-

1. Pierre Caspard : « Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830. Introduction », *Histoire de l'éducation*, n° 46, mai 1990.

Saint-Aignan, documents réunis et rassemblés au fil des années depuis la création du Musée en 1879 : une grande partie des travaux et recueils d'Ancien Régime en proviennent, de même que nombre de cahiers du XIX^e siècle qui furent sélectionnés pour figurer aux expositions universelles de Paris, en 1878 (2), 1889 et 1900. Cette sélection porta non seulement sur les cahiers d'école primaire contemporains (exercices, écriture, poésie puis cahiers de devoirs mensuels et de roulement) mais encore sur des productions plus anciennes (depuis le début de l'Empire) considérées comme suffisamment caractéristiques de l'enseignement primaire pour en constituer une sorte d'exposition rétrospective : cahiers d'arithmétique, d'écriture, de dictées, de physique et même travaux de couture comme cet étonnant recueil d'*Ouvrages faits par les élèves de la Halle aux Draps à Mademoiselle (?) La Borde*, du 10 février 1821, présenté à l'exposition de 1900, qui comprend une série de surjets, de plissés, de boutonnieres et de reprises exécutés par les élèves de la première et deuxième division, pour s'achever sur une robe de poupée, longue de 20 cm, décolletée et à taille haute, en tulle brodé et festonné, d'une rare perfection dans l'exécution. Malheureusement, de l'immense production française et étrangère présentée alors, seule une faible part a été conservée au Musée pédagogique, la plupart des documents ayant été restitués à leurs auteurs (3).

Depuis, ces collections historiques se sont régulièrement augmentées des dons de cahiers et de cours qu'apportaient particuliers, collectionneurs, tel Edgard Fournier, instituteurs et professeurs, de tous horizons géographiques (France et Empire colonial), lorsqu'ils estimaient que la qualité du document le justifiait : c'est dire, que l'on a souvent privilégié les travaux de bons élèves pour leur caractère exemplaire. En 1980, elles furent regroupées avec les fonds recueillis depuis une dizaine d'années par le Centre régional de documentation pédagogique de Rouen. Préoccupé de voir disparaître le patrimoine de nombreuses écoles rurales à l'abandon ou d'établissements scolaires désireux de se « moderniser », le directeur entreprit, dès 1970, de collecter sur l'ensemble du territoire ce qui pouvait être sauvé en fait de mobilier scolaire, de matériel pédagogique

2. C'est à Paris, en 1878 que fut, pour la première fois, instauré un groupe consacré à l'éducation et à l'enseignement.

3. On garde cependant la trace de certains d'entre eux grâce aux publications de F. Buisson et de ses collaborateurs : *Devoirs d'écoliers français recueillis à l'Exposition universelle de Paris (1878)*, Paris, 1879, et *Devoirs d'écoliers étrangers recueillis à l'Exposition universelle de Paris (1878)*, Paris, 1879 ; grâce encore aux *Rapports* officiels publiés à la suite de chacune de ces expositions.

et de travaux d'élèves : c'est ainsi que furent découverts non seulement des cahiers « chefs-d'œuvre », comme celui de Jane Moizeau présenté sur la jaquette du présent numéro d'*Histoire de l'éducation*, mais encore des ensembles homogènes de cahiers provenant de différents établissements et notamment d'écoles rurales comme celles de Martrois en Bourgogne, de Quièvecourt ou de Cropus en Normandie.

Enfin, l'installation et l'ouverture du Musée national de l'Éducation à Rouen, en 1980, ont rapidement provoqué, sous l'impulsion de son directeur, un élan et un afflux de donations émanant, là encore, de particuliers et d'enseignants de toutes origines géographiques et scolaires. Parmi ces donations, un fonds particulièrement remarquable : les documents pédagogiques confiés au Musée par les anciens du mouvement Freinet. Aujourd'hui, le Musée mène une politique active de prospection et de collecte en suscitant des dons et en opérant des achats de cahiers et de travaux de toutes époques.

Cayers ou cahiers, cours et leçons, recueils et notes, copies d'examen et feuilles volantes... diversité et cohérence

D'emblée s'impose la nécessité de définir plus précisément ces « travaux » quant à leur nature, leur origine et le contexte historique dans lequel ils ont été produits. On ne peut pas, en effet, analyser de la même manière un recueil de *Définitions de géométrie*, anonyme de 1742, un « *cayer contenant l'observation sur l'élégance latine dictée par Monsieur Furgeaul régent de 3^e... au collègue Mazarin... à Paris* », de la fin du XVIII^e siècle, provenant de « l'écuyer Louis d'Éon », cahier in-12 de 30 feuillets utiles, relié en basane, un *Recueil d'Arithmétique fait par Exode Pie, disciple du Citoyen Ader, maître écrivain arithmétique à Ners... le 1^{er} floréal an 5^e Républicain* grand in folio de 112 pages relié en basane, un cours de physique à l'École polytechnique en 1823, une série de cahiers de devoirs d'école primaire depuis 1882, un livre de vie imprimé par les écoliers de Tregunc (Finistère) en 1927, des dessins de classes de maternelle de l'académie de Reims des années 1950, des copies de baccalauréat de l'académie de Rouen des années 1980.

Énumération à la Prévert destinée seulement à donner un petit aperçu de l'extrême variété des documents conservés : variété de support, de forme et de dates qui s'accompagne d'une non moins grande diversité des auteurs, des contenus faisant référence à des filières, des niveaux scolaires et des pratiques pédagogiques différentes : préceptorat, collèges d'Ancien Régime puis lycées, écoles

mutuelles, écoles primaires, écoles professionnelles, grandes écoles, universités, examens et concours.

En réalité, cette diversité résulte directement de la façon dont la collection du Musée a été constituée : acquisitions, dons et collectes de caractère ponctuel alors que les collectes systématiques de cahiers ou de copies, pour un établissement ou une catégorie d'établissements donnée, correspondant à une tranche chronologique déterminée et à une discipline ou une épreuve précises, n'ont pu être jusqu'ici, pour des raisons réglementaires, que le fait des Archives nationales et départementales (4).

Notons également qu'il reste bien des documents à découvrir dans nombre d'établissements scolaires et universitaires, de grandes écoles qui conservent jalousement de précieuses collections de copies dans leurs archives.

Aussi dispersés soient-ils à travers le temps (des documents échelonnés sur trois siècles), l'espace (des documents émanant de tous les points de l'hexagone et parfois de ses colonies), la fonction et l'origine (des documents provenant de multiples institutions) les travaux d'élèves du Musée présentent une grande cohérence : une présentation succincte de ce fonds et de ses principales composantes est indispensable pour permettre d'en mesurer l'intérêt.

Les sources

Globalement, trois grandes séries émergent de l'ensemble des fonds conservés :

- *les cahiers de devoirs et d'exercices de l'enseignement primaire* depuis 1820 jusqu'à 1990. Ils représentent la partie la plus volumineuse de la collection (treize mètres linéaires (m. l.), environ 1300 cahiers), la plus homogène aussi parce qu'ils procèdent d'un même ordre d'enseignement.

- *les copies, cahiers, notes de cours et copies d'examen classés par discipline* et correspondant à tous les ordres d'enseignement : secondaire, supérieur, universitaire mais aussi primaire lorsqu'il s'agit non d'un cahier de devoirs mais d'un cahier spécifique à une discipline (morale, récitations, dessin, travaux manuels).

Parmi les disciplines, les mathématiques occupent la première place puisqu'elles correspondent à 7 m. l. de documents depuis 1653

4. Signalons que la profusion de la production recueillie a exigé la mise en place de procédures d'échantillonnage et de sélection drastiques.

jusqu'à 1990. Suivent, par ordre décroissant les cahiers et devoirs de français (ré citations, littérature et rédactions) depuis 1800 (4 m. l.), les cahiers et albums de dessins, depuis 1800 (4 m. l.), les cahiers et copies, depuis le XVIII^e siècle, d'histoire (3 m. l.) et de géographie (3 m. l.), de langues vivantes depuis 1870 (2,5 m. l.), de physique depuis 1823 et de chimie depuis 1890 (respectivement 2,5 m. l. et 1,6 m. l.), de sciences naturelles et biologie depuis le XIX^e siècle (2 m. l.), les cahiers de cours et travaux d'enseignement technique depuis 1820 (2 m. l.). Les copies, cahiers et recueils de philosophie, théologie, langues anciennes (grec et latin), d'écriture et d'astronomie remontent au XVIII^e siècle tandis que les cahiers d'enseignement agricole, de morale, d'instruction civique et d'enseignement ménager n'apparaissent qu'à partir de 1840.

- *les travaux d'élèves (Freinet)* provenant de classes primaires où l'instituteur appliquait les méthodes pédagogiques préconisées par Freinet et qui constituent depuis 1927 jusqu'à nos jours (car ce fonds ne cesse de s'enrichir d'apports contemporains (5), des témoignages irremplaçables sous forme de livres de vie, journaux scolaires, poèmes et dessins, travaux manuels (environ 10 m. l.).

Si ces documents Freinet ont fait l'objet d'un classement matériel et scientifique spécifique permettant de ne pas dissocier l'unité du fonds, les cahiers et les copies de toutes origines ont été répartis par discipline et par ordre chronologique, fractionné en tranches décennales, à quelque niveau scolaire qu'ils correspondent : on peut voir ainsi regroupés dans un même carton, pour la décennie 1930-1939, des cahiers de cours de l'École polytechnique, des cours de mathématiques générales à la Sorbonne, des copies de composition du lycée Jeanne d'Arc à Rouen, des cahiers de mathématiques de l'école primaire supérieure de Thouars.

Classement fonctionnel, certes, mais qui a abouti, sauf exception, à la dispersion matérielle de séries homogènes comme celles qui correspondent à la scolarité d'un même individu ou au travail d'une même classe sur plusieurs années. Pour atténuer les effets pervers mais inévitables de ce classement thématique et chronologique, chaque document a fait l'objet d'une fiche d'inventaire détaillée qui indique à la fois les éléments d'identification du cahier : nom du scripteur, établissement scolaire, nom du professeur, dates extrêmes (données qu'il n'est pas toujours possible de restituer, si elles ne figurent pas sur le document), la description de son contenu (liste

5. Grâce à la personnalité de Michel Barré, longtemps collaborateur de Freinet, qui a provoqué et suscité ces dons.

des différents exercices) et sa description matérielle (supports et dimensions). Véritable fil d'Ariane qui permet des croisements et des regroupements d'informations dans le labyrinthe complexe des cahiers des niveaux et des disciplines, ce fichier est très exhaustif, c'est-à-dire que la quasi-totalité des travaux d'élèves depuis l'Ancien Régime y a été enregistrée, avec des notices plus ou moins détaillées, selon les informations que pouvaient livrer les documents (6).

Ressources et recherches

La diversité de ces travaux ne facilite pas leur exploitation : impossible d'établir une typologie adaptée à tant d'éléments différents. De cet ensemble, il faut tenter de dégager des sous-ensembles. L'évolution de la forme et du contenu du cahier depuis le XVII^e siècle jusqu'à nos jours invite à proposer des découpages chronologiques.

Sous l'Ancien Régime et jusqu'en 1820-1830, qu'il corresponde à des exercices ou à des cours recueillis sous la dictée, chaque cahier représente une pièce unique et exceptionnelle du fait de la rareté de ce type de documents : peu de cahiers de brouillon nous sont parvenus pour cette période, au mieux quelques notes sous forme de feuilles volantes. Les cahiers révèlent le plus souvent un investissement personnel du scripteur : pages de garde, titres et majuscules finement et abondamment décorées par toutes sortes de volutes, multiples illustrations et figures – souvent même coloriées – qui rehaussent un texte soigneusement calligraphié, reliure de basane. Il n'est pas rare que des notes personnelles figurent en fin de cahier, comme ces « secrets » relevés sur les oeuvres d'Albert le Grand par l'écolier Louis d'Éon qui les inscrit d'une écriture plus cursive à la suite des règles de l'élégance latine dictées par son régent. De tels cahiers, nombreux pour des disciplines comme l'écriture, les mathématiques et les langues anciennes, mériteraient d'être étudiés de

6. À l'occasion de la publication de *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves 1640-1940*, Paris, INRP, 1986, Pierre Albertini a pu préciser certains éléments d'identification sur les cahiers du Musée. S'attachant surtout à la description des fonds conservés dans les bibliothèques publiques, sa recension des fonds du Musée est malheureusement trop incomplète pour pouvoir être utilisée comme inventaire, même partiel, des collections qu'il contient.

façon approfondie (7) tant ils correspondent à des méthodes et contenus d'un enseignement que les premières décennies du XIX^e siècle vont profondément transformer.

De 1830 aux années 1860-1870, correspondant à une période de renouveau d'un système éducatif qui s'efforce de mettre en place une organisation plus structurée des institutions et des programmes, les cahiers adoptent progressivement la forme que leur imposeront bientôt les pédagogues de la seconde moitié du XIX^e siècle : dimensions plus homogènes, feuillets de papier blanc cousus, réglés au crayon à papier, organisation de la page avec marges, dates et titres soulignés. Les dessins et les illustrations cèdent peu à peu le pas pour faire place à un texte dense, animé seulement par les différentes sortes d'écriture et de caractères utilisés par l'élève (8). Plusieurs cahiers de cette période, cependant, restent encore des cahiers mixtes où l'on trouve tout à la fois, dans le même document, des exercices de physique, des poésies, des leçons prises sous la dictée du professeur, des notes de brouillon et des chroniques et récits de la vie familiale et personnelle de l'élève. Comme si le cahier où s'enregistrent des exercices scolaires, persistait à demeurer dans la sphère de la vie privée de l'enfant.

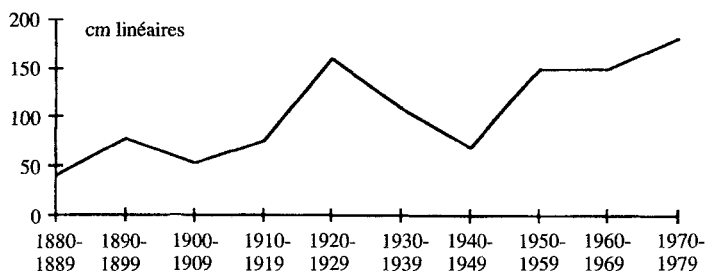
Pourtant, dès 1870, s'accélère l'évolution vers l'uniformisation qui sera consacrée par les textes réglementaires de la décennie 1880. Désormais, correspondant à une normalisation qui va se prolonger pendant près d'un siècle, jusque vers les années 1970, les cahiers et copies acquièrent des spécificités propres qui correspondent à des programmes, des exercices, des devoirs et des examens bien différenciés. Cette évolution se constate avant tout pour l'enseignement primaire, car pour l'enseignement secondaire, les règles ne sont pas les mêmes : le cahier du potache échappe aux normes strictes imposées au cahier de l'écolier. Cahiers d'exercices journaliers, cahiers spéciaux de devoirs mensuels et cahiers de roulement témoignent avec force de cette permanence.

Rappelons que ces cahiers d'exercices journaliers, de devoirs mensuels, de roulement ont été rassemblés selon un ordre chronologique fractionné en tranches décennales sans distinction de leurs dif-

7. Cf. l'étude que S. Chassagne a réalisée sur le livre d'arithmétique de Jn.Jh. Chaffard (1793), intitulée « Comment apprenait-on les mathématiques sous l'Ancien Régime ? » in *Mélanges offerts à François Lebrun*, Rennes, 1989, pp. 137-144.

8. Figures et illustrations reprennent leur place après 1880, lorsqu'elles sont intégrées à l'apprentissage des disciplines traditionnelles (cartes de géographie, leçons de choses) ou qu'elles deviennent elles-mêmes l'objet d'une discipline (dessin).

férentes spécificités. Les cahiers propres à une discipline particulière (écriture, poésie, récitation, dessin) ont été classés avec d'autres productions (secondaire, supérieur) regroupées par discipline.



M.N.E. Cahiers journaliers, mensuels et de roulement

Les *cahiers de devoirs journaliers*, surtout lorsqu'ils ont été conservés pour une scolarité entière (tels ceux de Jean Baron, Étienne Point, Charles Lefébure, Juliette Devillers, Désiré Anthelme et d'autres encore avant 1910) constituent de formidables révélateurs sur l'école, les savoirs et les contenus idéologiques qu'elle dispense aux élèves, futurs citoyens. Le maître et sa pédagogie sont au centre des cahiers : l'organisation du temps, des apprentissages, le choix des exercices proposés et leur fréquence, la priorité accordée à certaines disciplines en liaison avec le manuel qu'il utilise, les rapports qu'il entretient avec ses élèves, son exigence qu'on peut apprécier par les annotations apportées en face de chaque exercice (9). Face au maître se dresse l'élève avec ses capacités d'assimilation et de refus, comme l'attestent le soin et l'application apportés aux cahiers et les progrès perceptibles au fil des pages, sanctionnés ou non par le certificat d'études.

9. L'instituteur de Charles Lefébure, élève à l'école de Crisenoy près de Melun entre 1890 et 1892, met en avant un programme de leçons d'agriculture intensives (chaque semaine) et répétées (Ô programmes concentriques !) pour un public scolaire situé dans une région fortement rurale. Il utilise essentiellement, mais hélas sans imagination, *La première année de style, de rédaction et d'élocution* publié par I. Carré et L. Moy, chez Colin en 1884, manuel qui met l'accent sur l'expression personnelle de l'enfant à travers la rédaction. Ses notations sont attentives mais impatientes (le 18 octobre 1890, « je vous répète depuis la 20^e fois depuis une semaine que vous avez la paresse de copier les accents ») et sévères, et l'on est surpris de constater que Charles est, en définitive, le premier de sa classe.

Ces cahiers de devoirs journaliers sont donc particulièrement précieux parce qu'ils peuvent nous livrer, pour un même écolier, toute une scolarité, où les exercices manqués cohabitent avec d'autres plus réussis, où les mauvaises appréciations côtoient les bonnes. Ils symbolisent pour les élèves tout à la fois leurs années d'études et leur enfance. Nombreux sont ceux qui en ont ressenti ainsi le caractère unique et l'ont exprimé en faisant relier l'ensemble de leurs cahiers journaliers, et parfois même de façon somptueuse : maroquin rouge doré sur tranche avec inscriptions en lettres d'or sur les plats et les dos.

Bien différents étaient les *cahiers spéciaux de devoirs mensuels* institués par l'arrêté du 27 juillet 1882 confirmé presque mot pour mot par l'arrêté du 18 janvier 1887 : seuls y étaient inscrits, chaque mois, des devoirs que l'élève devait faire, de son mieux, en classe et sans secours étranger. Un cahier unique, pour toute une scolarité (cours élémentaire, moyen, supérieur), propriété de l'élève qui pourra un jour regarder « cet abrégé de sa vie scolaire, sans avoir à en rougir » et apprécier ainsi les progrès accomplis grâce à des efforts sans cesse renouvelés. C'est dire le caractère de perfection que devait revêtir ce cahier dont le modèle officiel comportait, sur la couverture au recto et au verso, des prescriptions (« Fais bien tout ce que tu fais ») et des recommandations destinées à stimuler le zèle de l'enfant : « Appliquez-vous, enfant ! Le cahier est là sous vos yeux, encore tout blanc, prêt à recevoir tout ce que vous pourrez y mettre de bon, tout ce qui peut vous faire honneur et en même temps faire plaisir à vos parents et à vos maîtres ».

Rapidement, l'examen de ces cahiers permit non seulement d'évaluer l'élève mais surtout de vérifier les capacités pédagogiques du maître et le contenu de son enseignement, en un mot de le contrôler (10). D'où la résistance farouche opposée par les instituteurs auxquels une nouvelle circulaire ministérielle allait, le 13 janvier 1895, donner satisfaction en assouplissant les instructions très strictes relatives aux cahiers mensuels : « Une chose importe, et c'est la seule : qu'il existe dans toute école et pour tout enfant sans exception un cahier gardé avec soin qui [...] puisse fournir au bout de quelques années une preuve irrécusable de la régularité de ses études, la trace de sa propre assiduité [...] et, par conséquent, la meilleure des réponses de l'instituteur aux familles qui peuvent demander compte

10. *Le Cahier de devoirs mensuels. Textes réglementaires, étude sur le cahier de devoirs mensuels. Circulaire des Inspecteurs d'Académie, Paris, 1888 (Mémoires et documents scolaires n° 43).*

à l'école de ce que leurs enfants y ont fait et en ont emporté». Le cahier de devoirs mensuels devient désormais le justificatif, devant la famille et la société, du travail accompli par l'école.

La même circulaire généralisait la tenue dans chaque école de *cahiers de roulement* «où chaque jour, un élève différent inscrit les devoirs de la journée. Un coup d'oeil sur le cahier permet à la fois de voir si le programme est bien suivi, si les sujets de devoirs et de leçons s'enchaînent bien et si, en même temps, les différents élèves sont à peu près, sinon de même force, du moins de force à suivre, chacun avec fruit, le cours fait pour tous. C'est en quelque sorte le journal de la classe fait par elle-même. C'est le témoin des efforts du maître et de ceux des élèves». Le projet de perfection individuelle s'efface devant celui de la progression collective.

Cahiers de devoirs mensuels et cahiers de roulement sont également conservés au Musée : il est parfois possible de croiser des cahiers mensuels et des cahiers de roulement pour une même école à une même période, ainsi à Cropus (76) entre 1949 et 1952. Certains cahiers de roulement sont eux aussi de véritables « chefs-d'oeuvre », comme celui de l'école de garçons du boulevard Saint-Marcel à Paris, en 1915-1916, époque, il est vrai, où le contexte historique invitait chacun à redoubler d'efforts. Quoiqu'il en soit, il importait de restituer à chacun de ces cahiers sa spécificité pour prendre la mesure des perspectives mais aussi des limites de son exploitation scientifique.

À l'opposé de cette pédagogie de l'exercice dont témoignent les cahiers et copies examinés jusqu'ici, les travaux d'élèves réalisés par les « écoles Freinet » depuis 1927 représentent une source incomparable : profondément attaché à laisser la vie pénétrer dans l'école et hostile aux manuels scolaires « moyens d'abrutissement », Freinet encourage l'expression personnelle de chacun dans le cadre de la classe. Ces récits d'enfants, imprimés de leurs mains, diffusés à leurs correspondants puis publiés sous forme de journaux scolaires ou de revues (*La Gerbe*) constituent non seulement des témoignages extraordinairement expressifs et précis sur les modes de vie, les mentalités et le contexte économique de l'époque (11), mais reflè-

11. Les petits vachers. Dimanche, j'ai mangé des cuisses de grenouille. Elles étaient bonnes. Nous les avions cuites dans le four de Jean Gouiffès. Ce four est fait avec de la boue. Souvent on y met des pierres. Nous mettions les grenouilles vivantes dans le feu. Quand nous les mangions, la grand-mère de Jean nous a dit : « Arch, peste, vous mangez des choses comme ça. Démolissez votre four et jetez les gre-

tent encore la mise en oeuvre, avec ses réussites et ses échecs, d'une pédagogie résolument nouvelle, encore active et bien vivante aujourd'hui.

Ainsi, « témoins essentiels du labeur scolaire » (12), les travaux d'élèves du Musée révèlent, dans leur diversité, les permanences, les évolutions et les ruptures des pratiques pédagogiques depuis l'Ancien Régime : n'est-ce pas là que réside leur cohérence ? Ils sont semblables – pour reprendre la métaphore de Michel Serres – au manteau d'Arlequin où chaque pièce rayonne d'autant mieux qu'elle éclaire et rehausse ses voisines, « où chaque portion travaille à l'intersection ou à l'interférence de plusieurs autres » (13) pour former une pèlerine éblouissante, celle de l'histoire de l'enseignement et de ses apprentissages.

Armelle SENTILHES
Musée national de l'Éducation

nouilles.» Nous avons continué à manger et nous n'avons pas démoli notre four. André Peron, extrait de *Notre livre*, Tregunc - St Philibert (Finistère) année scolaire 1927-1928.

12. Jean Hébrard et Christiane Hubert : « Fais ton travail », *Enfances et Cultures*, n° 2, juin 1979, pp. 47-59.

13. Michel Serres : *Le Tiers instruit*, Paris, François Bourin, 1991.

Musée national de l'Éducation

**TRÉSORS D'ENFANCES AU MUSÉE NATIONAL
DE L'ÉDUCATION**
Éducation, école et jeux en France de 1500 à 1914

Ce catalogue accompagne une exposition actuellement visible au Musée national de l'Éducation. Abondamment illustré, il décrit et analyse les quelque 400 objets présentés dans l'exposition.

Par la qualité esthétique des gravures, des jeux, du matériel didactique, par la rareté de certaines pièces parfois uniques (le cône de l'abbé Nollet), par l'intérêt scientifique de la démarche d'ensemble comme de certains documents inédits (dossier du XVIII^e siècle sur les châtiments corporels), ce catalogue apporte au grand public comme aux spécialistes de l'histoire de l'éducation ample matière à admirer et à réfléchir.

Rédigé par Michel Manson, et suivi d'un *Tableau synoptique de l'histoire de l'enseignement en France (1500-1914)* dû à Yves Gaulupeau, l'ouvrage permet également de resituer les thèmes de l'exposition dans l'historiographie contemporaine, avec de courtes synthèses et une bibliographie.

1 volume, 21 x 29,5 cm, 128 p., 119 fig., 16 pl. coul.

Prix : 80 F

Institut National de Recherche Pédagogique
Musée national de l'Éducation

1991

COMPTES RENDUS

Grammatica, grammatici, grammatisti, Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento./

Saggi coordinati da Carla PELLANDRA. Presentazione di Edoardo VINEIS. – Pisa : editrice libreria Goliardica, 1989. – 273 p.

Le recueil d'articles coordonné par Carla Pellandra, de l'Université de Bologne, porte sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Italie, la « glottodidattica », de la Renaissance au Siècle des Lumières. C'est surtout le français qui a suscité l'intérêt des chercheurs italiens, sans qu'on sache vraiment si notre langue a toujours eu une position de suprématie parmi les langues étrangères enseignées en Italie, avant le XVIII^e siècle qui voit s'affirmer sa domination incontestable. Il semble bien que l'allemand ou l'espagnol, auxquels sont consacrés deux articles, aient occupé à une date ancienne une place importante.

Mais, comme le souligne d'emblée C. Pellandra, la lacune à combler autour de l'histoire de l'enseignement du français en Italie est d'autant plus grande que notre langue y a été parlée au XVIII^e siècle avec une perfection atteinte nulle part ailleurs, et que, à l'inverse de ce qui s'est passé en Angleterre, aux Pays-Bas ou en Suède, cette histoire reste encore totalement à faire de l'autre côté des Alpes. On s'y active sérieusement à Bologne : et l'on retrouve des noms de signataires de ces articles parmi les animateurs locaux du colloque organisé à Parme sur cette question en juin 1990 par la SIHFLES (Société internationale pour l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde). Ajoutons, parmi les causes invoquées pour rendre compte de cet intérêt pour l'histoire de l'enseignement des langues, qu'on est frappé, en Italie comme en France, par cette évidence que nos plus modernes didacticiens ne font bien souvent que reprendre des idées déjà formulées et même mises en pratique dans des époques reculées : raison de plus pour y aller voir.

Les collèges de Jésuites italiens, celui de Bologne en particulier, accueillent le français langue étrangère dès le dernier tiers du XVII^e siècle, au titre des disciplines complémentaires connues sous le nom de « scienze (ou arti) cavallereschi ». Et Marie-Jeanne Piozzo Donati

montre la progression rapide de cet enseignement au milieu du XVIII^e siècle : certaines prestations en français se glissent même dans les exercices publics de fin d'année.

Mais c'est essentiellement l'étude des manuels de langue, ce que les Italiens nomment la « trattatistica » ou la « manualistica », qui fait l'objet de la plupart des textes de ce recueil. Deux études sont consacrées au fameux manuel de Veneroni (le Français Vigneron), *Le Maître italien*, l'une (de Carla Pellandra) sur les modifications qu'il a subies pendant la période révolutionnaire, l'autre (de Nadia Minerva) sur les influences qu'il a subies et qu'il a exercées, en particulier sa liaison étroite avec un autre manuel, à l'usage des Italiens celui-là, *Il maestro francese in Italia* de Lépine.

On retiendra également une analyse de l'enseignement des langues à partir des stéréotypes concernant les grandes nations de l'Europe : le Français est courtois, bien fait, délicat ; l'Allemand bienveillant, grand, buveur, etc., etc. Paola Nobili, qui mène cette étude, s'efforce d'établir les filiations et de trouver les origines. Il en ressort que ces clichés assez peu recommandables, et qui sont aujourd'hui encore vivaces dans ce qu'il serait paradoxal d'appeler ici la « sagesse » des nations, ont été, à date ancienne, intimement associés à l'enseignement des langues vivantes étrangères, lequel est peut-être responsable de leur diffusion.

André CHERVEL

Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie. / Actes du colloque de Parme, 14-16 juin 1990. Édités par Anna Maria MANDICH et Carla PELLANDRA. — Paris : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 8, septembre 1991. — 436 p.

L'histoire de la didactique des langues étrangères a le vent en poupe. Le goût d'un public à la fois large et compétent, où figurent en bonne place les enseignants de ces disciplines, est notamment attesté par la vitalité de la Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES), fondée en 1987. Ce volume recueille les actes de son premier colloque international, qui s'est tenu à Parme en 1990, en collaboration avec les institutions culturelles régionales de l'Émilie-Romagne. Dans cette ville d'où les lumières de la France ont largement rayonné au XVIII^e siècle, des spécialistes appartenant à plusieurs domaines tels que l'histoire, la linguistique, la pédagogie ou la sociologie, se sont réunis pour

reconstituer l'histoire de la diffusion, de la réception et de l'enseignement du français en Italie. Le choix de la péninsule pour le premier pays étranger pris comme objet d'une telle enquête interdisciplinaire paraît d'ailleurs des plus pertinents, tant la langue française a joué, dans ce pays, un rôle fondamental dans la formation de la culture et de l'éducation des Italiens.

Comment a évolué la diffusion du français dans l'espace italien, et quelle a été sa place dans le système éducatif de la péninsule ? Quels ont été les programmes, les méthodologies et les outils didactiques mis en œuvre par les institutions et/ou les professeurs au profit des élèves ? Telles ont été les questions auxquelles ont voulu répondre les participants. Leurs contributions ont été réunies selon un critère chronologique offrant au lecteur un vaste panorama de l'histoire de l'enseignement du français en Italie, même si, faute de continuité dans l'ordre des études, de larges laps de temps sont restés inexplorés. C'est ainsi que les communications consacrées aux XVII^e et XVIII^e siècles, là où les travaux récents ont exploré quelques cas connus de maîtres, de manuels ou d'établissements, couvrent la moitié du volume, alors que la place occupée par le XIX^e siècle est très réduite. Même si le recueil, par son titre même, ne prétendait pas à l'exhaustivité, la variété et la richesse des sujets traités font d'autant plus regretter cette lacune.

La diffusion et l'enseignement de la langue française en Italie commencent au XVII^e siècle, après le succès de la France dans la guerre de Trente Ans. Le rayonnement du français s'étend en Europe, en remplaçant l'italien et l'espagnol, tandis que la France affermit son hégémonie tant sur le plan politique que sur le plan culturel : la rédaction des « grammaires raisonnées » et des manuels d'orthographe jouent un rôle comparable à la prise du pouvoir par Louis XIV. C'est à cette même époque qu'on imprime en Italie les premières grammaires prescriptives et descriptives qui, tout en étant inspirées des traités français, cherchent également à faciliter l'apprentissage de cette langue pour les italophones : *Il Maestro Francese in Italia* de Louis de Lépine (1681) assortit l'exposé des règles de dialogues qui transforment en conversation élégante la vieille méthode pédagogique des questions-réponses, tandis que *La langue Française expliquée par les meilleurs Auteurs modernes* (1693) comporte une partie consacrée à la pratique de la langue selon la vie sociale de l'époque. Ces deux grammaires, auxquelles viendra s'ajouter celle de Ludovico Goudar, seront constamment rééditées et réimprimées au XVIII^e siècle, à l'usage d'un public de plus en plus nombreux où les dames et les élèves des collèges de l'aristocratie sont venus s'ajouter aux voyageurs et aux marchands. Le français se trouve ainsi inscrit parmi les « arts chevaleresques »

que se doit de posséder tout gentilhomme éduqué dans les « Collegio dei Nobili » à Parme, pendant qu'au royaume de Piémont-Sardaigne notre langue devient une discipline obligatoire de la formation des cadres militaires et administratifs. Avec les Lumières, le français incarne l'esprit du nouveau cosmopolitisme culturel, tandis que le latin ne paraît plus en mesure de s'adapter au progrès scientifique ; sa diffusion parmi les élites de la péninsule est attestée par les deux réimpressions toscanes de l'*Encyclopédie* (respectivement en 1758-1771 et en 1770-1779), entreprises monumentales irréalisables sans le concours de nombreux souscripteurs. Lorsque la France révolutionnaire viendra instituer dans le pays des républiques sœurs, les Italiens cultivés connaîtront déjà la langue de leurs nouveaux maîtres ; ceux-ci leur apporteront les nouvelles grammaires philosophiques inspirées des idéologues, d'après lesquels l'enseignement d'une langue est en même temps éducation de la pensée. Condillac lui-même, dans son *Cours d'études pour l'instruction du prince de Parme*, fustigera l'apprentissage par cœur des règles et des définitions, et il voudra le remplacer par la capacité à établir des liens entre ses idées. La période d'influence française se poursuivra ensuite sous la domination napoléonienne, qui verra l'enseignement du français se développer encore davantage.

L'on saute ensuite à pieds joints de l'apogée du Premier Empire aux dernières décennies du XIX^e siècle. Les textes des actes restent muets sur l'Italie du Risorgimento, à l'exception d'une communication s'appuyant sur ces « documents pauvres » qui sont les petites annonces des journaux, et qui montre comment à Bologne, vers les années 1850, nombre de professeurs de français offraient leurs services à un public plus vaste que celui des institutions scolaires, en organisant des cours collectifs de langue. Mais pas un mot des bonnes et des gouvernantes de langue maternelle française, que les familles italiennes nobles et aisées employaient pour faire la conversation à leurs enfants et donner une touche de distinction à leur maison ; le seul exemple d'enseignant « non professionnel » présenté par ce recueil est celui d'une aristocrate milanaise cultivée, la comtesse Francesca Melzi d'Éril qui, à partir de 1914, enseigna le français à ses neveux en s'aidant d'une méthode didactique personnelle des plus vivantes.

On déplore également l'absence d'une présentation claire de la mise en place de l'enseignement du français dans les écoles du royaume d'Italie, et l'on doit se contenter des informations glanées au hasard des contributions. En revanche, les dernières années du siècle ont été l'objet de plusieurs études analysant avec pertinence le processus de renouveau de la didactique des langues, bien réel après la création de l'Alphabet Phonétique International en 1886. Donnant

une importance nouvelle à la prononciation et à la langue parlée, voulant éduquer l'oreille et améliorer l'expression, les nouvelles méthodes Berlitz ou Carré préférèrent l'apprentissage par l'imitation des sons et des phrases calquée sur l'apprentissage de la langue maternelle à la connaissance mnémonique des règles grammaticales. Mais la portée des critiques faites aux méthodes traditionnelles par les adeptes de la nouvelle didactique reste très limitée en Italie ; même si le « metodo intuitivo » inspire les programmes de 1905, il rencontre surtout des résistances sur le terrain de l'école, et ne se répand que très lentement. Des professeurs sceptiques et mal formés continuèrent à enseigner à leurs élèves une langue étrangère qu'ils ne parlaient pas toujours, au moyen de la traduction et des exercices écrits. La longue liste des manuels de grammaire les plus employés dans les établissements secondaires et supérieurs – parmi lesquels on doit placer aux premiers rangs de la longévité *Il Goudar moderno* revu par Carlo Grassini, et *La lingua francese* de Candido Ghiotti – prêchent en faveur de cette continuité. Un intérêt large et réel pour les didactiques novatrices ne s'affirme en effet qu'au cours des années 1960, après la naissance de la « scuola media unica » (le C.E.S. italien) : pédagogie active et laboratoires de langue font leur apparition dans les établissements scolaires, tandis que le structuralisme triomphant bannit les pratiques traditionnelles, et que l'intérêt pour la civilisation l'emporte sur la littérature. De nos jours en revanche, on se tourne à nouveau vers ces formes naguère décriées de l'enseignement que sont la grammaire et la traduction, avec une approche nouvelle : les structures grammaticales sont l'objet d'une réflexion explicite, et sont le plus souvent abordées selon une perspective contrastive, tandis que la traduction devient une activité cognitive s'inscrivant dans une stratégie de la communication. Enfin, les didacticiens de langue peuvent contribuer à l'apprentissage du français écrit, pour ce qui est de l'orthographe.

Toutes ces nouvelles pratiques pédagogiques pour l'enseignement du français langue étrangère sont issues pour la plupart de la didactique de l'anglais, après que cette langue eut connu l'expansion mondiale que l'on sait. Elle a ravi au français sa place traditionnelle de seconde langue vivante en Italie à partir de 1965. De nos jours, 25,67 % des élèves italiens de second cycle apprennent le français, contre 72,38 % pour l'anglais ; en revanche, 44,43 % le choisissent comme seconde langue étrangère. Les prévisions pour l'avenir sont optimistes, dans la mesure où l'enseignement des langues vivantes connaît un essor important en Italie à l'heure actuelle. Les actes du colloque de Parme sont donc un signe des temps.

ESPAGNE (Michel), (WERNER) Michael (dir.). – *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX^e siècle*. – Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 1990. – 427 p.

Le recueil d'études qui nous est présenté sous ce titre est organisé autour de l'« histoire des études littéraires modernes », en France et en Allemagne, au XIX^e siècle. Contraste entre deux traditions culturelles, transferts de technologie intellectuelle, processus de « légitimation » de disciplines nouvelles, dominance croissante d'une philologie allemande sur son voisin d'Outre-Rhin : c'est une partie importante de l'histoire culturelle de la France qui est ici abordée, trente ans après l'ouvrage de Claude Digeon (1), toujours utile malgré ses lacunes, et curieusement oublié dans la bibliographie générale.

Les disciplines dont il est ici question ne sont pas des disciplines d'enseignement. Mais, qu'il s'agisse de méthodes d'établissement et d'analyse des textes littéraires, d'histoire de la littérature ou d'étude des langues, elles ne peuvent manquer d'entrer en contact avec les pratiques scolaires et universitaires. Plusieurs contributions s'attachent à mesurer les influences exercées, ou les résistances qui ont pu se manifester.

Le thème central, commun au moins aux deux directeurs et à plusieurs de leurs collaborateurs (car le recueil s'évade ensuite vers des horizons assez lointains, de l'historiographie grecque moderne à la bibliométrie, en passant par la question du judéo-français), c'est celui de la double tradition culturelle. D'un côté, les belles-lettres, la grammaire générale ou l'idéologie, typiquement françaises, de l'autre la philologie allemande, avec, pour visée première, l'établissement des textes anciens dans leur exactitude primitive. Rien de plus éloigné des préoccupations et des pratiques de l'enseignement classique français. Qu'il s'agisse des collèges d'Ancien Régime, ou de l'Université du XIX^e siècle, la règle est, bien au contraire, la falsification des textes. La première phrase du *Selectae* d'Heuzet (1727 ; utilisé jusqu'au XX^e siècle) en est le meilleur exemple, qui, par la grâce d'une majuscule (*Animal nullum est, praeter hominem, quod habeat notitiam aliquam Dei*), transforme Cicéron en théoricien du monothéisme. De même, les fameuses « éditions classiques » n'ont d'autre but que d'offrir à des élèves de 11 à 16 ans les grandes œuvres grecques, latines ou françaises sous un visage présentable, c'est-à-dire sous une forme expurgée. Le texte classique ne vaut que

1. C. Digeon : *La Crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris, Presses universitaires de France, 1959.

par la charge éducative dont il est porteur : c'est sans aucune pitié qu'on le découpe en tranches pour en faire de nouvelles compositions (le *Selectae*, le *Conciones*, le *Narrationes*), qu'on en mouline des pastiches (le *De Viris*, l'*Epitome*), ou qu'on l'adapte à l'intention des élèves (le *Buffon des enfants*, le *Molière de la jeunesse*). Michel Espagne étudie (« La référence allemande dans la fondation d'une philologie française ») avec pertinence Victor Cousin philologue rétablissant en 1842 le texte de Pascal (p. 142) : encore faut-il rappeler que les *Pensées* viennent d'être, l'année précédente, introduites par le même Cousin dans les programmes de la classe de rhétorique, que la querelle sur la présence de Pascal dans les programmes va opposer vivement Cousin aux Jésuites et que le même Cousin est si peu converti aux méthodes allemandes que, comme le montre Michel Espagne, il censure la même année une édition posthume de Jouffroy. L'édition de texte, sous la monarchie de Juillet, reste donc en étroite relation avec les exigences de l'enseignement classique, par exemple celle de Babrias par Boissonnade (1845). C'est avec l'édition des textes du Moyen Âge que les règles de la philologie allemande finiront par s'imposer.

Faut-il admettre pour autant, avec Ulrich Wyss (« Jacob Grimm et la France »), que, dans les années 1830-1840, « la science allemande ne pouvait, comme paradigme, avoir de réception en France » (p. 66) ? Bien au contraire : la science allemande (pour ne pas parler du « paradigme », qui pourrait difficilement ne pas l'accompagner), c'est la seule qu'on propose comme modèle aux candidats à l'agrégation de grammaire. La *Méthode pour étudier la langue latine* de Jean-Louis Burnouf, le président du jury, est d'inspiration allemande ; et Louis de Sinner, qui est membre du jury de 1837 à 1843, ouvre en 1835 dans le *Journal général de l'instruction publique* une chronique de préparation au concours où il donne comme modèle la science grammaticale et philologique d'Outre-Rhin, et conseille à tous les candidats d'apprendre l'allemand, et d'acheter les petites éditions classiques bon marché de Leipzig (les « stéréotypes » de Tauchnitz, en particulier, qui ne valent guère plus de trente sous).

Avec Gérard Gengembre, le débat franco-allemand se fait franco-français (« L'esthétique des Idéologues et le statut de la littérature ») pour tenter d'apprécier dans toute sa dimension l'œuvre de Gustave Lanson. Après une critique justifiée de l'ouvrage d'Antoine Compagnon (2) qui, ramenant Lanson à l'influence allemande, ne voit que l'« assomption triomphante de l'Histoire dans l'espace culturel » (p. 102), nous est proposée comme principe plus vraisem-

2. A. Compagnon : *La Troisième République des lettres. De Flaubert à Proust*, Paris, Le Seuil, 1983.

blable d'explication une combinaison avec l'héritage lointain des Idéologues. Sur le plan des filiations intellectuelles, on aurait mauvaise grâce à faire des difficultés à l'auteur qui tire sur une ficelle pour en renouer les deux extrémités, à près d'un siècle de distance.

Mais, concrètement, et puisqu'il est ici question du métier et de la pratique quotidienne des professeurs de lettres, ne pouvait-on demander également leur avis à ceux-là même qui ont introduit dans nos lycées et nos collèges la dissertation littéraire et l'explication de texte ? Entre l'époque des Idéologues et celle de Lanson, c'est par eux que passe le fil ténu de ces deux exercices, ce sont eux qui font son histoire, et qui nous l'ont laissée, dans des manuels, dans des copies et dans des documents d'archives, en particulier les rapports et les procès-verbaux des concours d'agrégation. Ce n'est pas ici le lieu de la présenter. Elle ne confirme en tout cas nullement l'affirmation de l'auteur : « Quant à la dissertation, elle se place franchement dans la perspective de l'histoire littéraire » (p. 103). C'est en 1874 seulement que la dissertation française de l'agrégation des lettres se tourne vers l'histoire littéraire : jusque-là, et depuis quarante ans, il n'était question, dans la plupart des sujets de dissertation, que de littérature générale. Pour l'explication des textes, on ne saurait mieux faire que de citer le rapport du jury de 1879, qui classe premier le candidat Gustave Lanson, sans lui épargner pourtant l'estocade finale : « Expliquer un texte, c'est d'abord surmonter les difficultés matérielles d'interprétation ; mais c'est aussi pénétrer dans la pensée de l'écrivain, en marquer nettement la suite, la mesure, le tour particulier, faire sentir la valeur de l'expression, l'éclairer par des rapprochements judicieux, tirés d'abord de lui-même, enfin juger ; c'est encore intéresser les élèves par l'élégante précision et la chaleur communicative de la parole, et par le talent de la lecture. Une bonne explication demande presque toutes les qualités du professeur. Aucun des candidats n'a rempli, il s'en faut de beaucoup, toutes ces conditions ». Ce qui, certes, ne prouve pas grand-chose, mais ceci du moins : qu'on savait, avant Lanson, exposer la plupart des principes *théoriques* de l'explication de texte.

Une seule contribution est explicitement consacrée à l'histoire de l'enseignement : « L'école normale de l'an III, une utopie encyclopédiste », d'Erika Hültenschmidt. Le lecteur redressera de lui-même les quelques erreurs qu'elle contient. On y apprend successivement que l'École normale de l'an III formait les professeurs des écoles centrales (p. 111), alors que ceux-ci étaient nommés par un jury départemental, que les facultés des lettres du XIX^e siècle avaient des manuels (p. 116), et que l'enseignement s'y faisait en latin, comme d'ailleurs à l'École normale (p. 133) où les concours d'entrée étaient « insignifiants » (p. 130). Rappelons que la série F¹⁷4160 à 4198 des

Archives nationales permet de parler de la question en connaissance de cause, puisqu'elle contient les copies du concours de 1816 à 1865.

André CHERVEL

ARNAUD (Pierre). — *Le Militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*. Préf. de Maurice Agulhon. — Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1991. — 273 p.

Fruit d'une lecture attentive d'ouvrages et de sources imprimées portant sur l'ensemble du territoire, ainsi que d'une exploration d'archives de la région lyonnaise, cette étude autorise l'auteur à formuler des conclusions sur l'implantation de la gymnastique dans toute la France.

Une introduction suggestive à propos des concepts de culture physique et d'éducation physique indique qu'il ne s'agit pas seulement d'une narration et annonce des réflexions élaborées grâce à une maîtrise parfaite des courants de pensée, des mentalités collectives et des principaux enjeux politiques de la période considérée. L'étude débute avec le décret de Victor Duruy (1869). La mesure n'aurait pas pour origine principale des considérations politiques et militaires. Pierre Arnaud affirme le primat du culturel sur le pédagogique ; il met l'accent sur une réalité qui constitue l'idée centrale de l'étude : un nouvel enseignement n'a de chances de s'enraciner durablement dans l'école que s'il répond à une demande sociale. Or tel n'était pas le cas en 1869. Les résistances sur le terrain l'attestent pour la décennie 1869-1879 : en 1880, 37 écoles de garçons du Rhône bénéficiaient d'un enseignement de gymnastique sur 654 écoles primaires ; pas d'attente, pas de demande ; la greffe n'a pas pris. On notera les pages remarquables évoquant la naissance des associations sportives, en liaison avec la dissociation des structures communautaires rurales et l'urbanisation, celles aussi retraçant les fêtes locales et la violence qui les accompagnait. Au total, la gymnastique n'a pas été accueillie à l'école parce que sa pratique était trop minoritaire dans le tissu social.

La seconde partie du livre porte sur le temps de la mobilisation conscriptive. L'auteur suit l'application des lois et règlements édictés par Jules Ferry. Cette fois, la greffe a pris à Lyon et dans sa région. L'engouement pour les bataillons scolaires fut spectaculaire, mais de peu de durée. Le désintérêt s'est installé dès 1885. La notion d'éducation physique se répand à l'issue d'une controverse à propos

de la structure de remplacement : sera-t-elle plus ou moins militaire ?

Finalement, la décennie 1880-1890 est celle du développement des sociétés conscriptives où se poursuit l'enseignement de la gymnastique scolaire. Elles sont devenues « le lieu d'une éducation politique et civique où chaque membre faisait l'apprentissage des règles de la vie sociale sous l'oeil vigilant de ses pairs ». Ainsi, la société conscriptive fut aussi le lieu d'une intégration sociale et politique de la jeunesse. Elle révéla les réseaux affinitaires géographiques, professionnels et idéologiques. Elle a eu aussi une fonction diffuse de sociabilité, parallèlement à l'objectif militaire. Enfin, la société conscriptive devint une instance de moralisation qui prolonge l'école, en attendant l'armée.

Ainsi, la gymnastique a contribué à nationaliser les masses en les incorporant dans le corps social, conformément à l'ordre social du moment : la gymnastique, moyen de structuration de la nation républicaine. Au même titre que l'école, l'enseignement de la gymnastique a contribué à unifier, à homogénéiser la France. Elle a représenté une « alphabétisation motrice de la jeunesse », la gymnastique étant une sorte de grammaire en mouvement. Si l'on ajoute que l'auteur a réalisé de nombreux tableaux, des analyses de contenu des textes officiels, des tableaux de synthèse sur les formes de sociabilité sportive, a publié des textes significatifs, des emplois du temps, des cartes, on mesure l'importance de son apport pour l'histoire des débuts de la Troisième République et pour celle de la formation de la nation, du patriotisme, de l'esprit républicain. Ce que souligne d'ailleurs Maurice Agulhon dans sa préface.

Alfred WAHL

BONNETA (Gaetano). — *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. — Milano : Franco Angeli, 1990. — 473 p.

En suivant une perspective qui dépasse délibérément le champ clos de l'école pour affronter l'espace infini de l'éducation, cet essai un peu touffu examine la naissance et le développement de l'« idéologie du corps » dans l'Italie du XIX^e siècle. L'instauration des structures pédagogiques destinées à former et à discipliner les individus s'est trouvée étroitement liée à l'édification de la modernité culturelle, politique et économique dans la péninsule ; c'est en effet au nom de la Nation que reçoit sa justification la nouvelle dignité

éducative du corps, auparavant exclu de la conscience culturelle et civile du pays. Vigueur corporelle, santé et hygiène sexuelle apparaissent désormais à la classe dirigeante et à l'opinion publique comme les objectifs d'une stratégie pédagogique globale, dont les enjeux sont la régénération de la race italienne et l'affirmation de la puissance de l'État.

Le premier des moyens dévolus à la nouvelle entreprise éducative est la gymnastique. À partir de 1833, le citoyen suisse Obermann l'enseigne aux soldats dans le royaume de Piémont-Sardaigne : il s'agit d'exercices physiques pour les adultes dont la finalité est essentiellement militaire. Après l'Unité, cette même gymnastique sera enseignée et pratiquée tant dans les écoles que dans les casernes du nouveau royaume, et elle restera longtemps en vogue dans l'Italie libérale ; cependant, à partir de 1877, l'italien Emilio Baumann se fera le promoteur d'une nouvelle méthode conçue avant tout pour les enfants, dont les buts sont hygiéniques et physiologiques. Deux hommes et deux écoles s'affrontent et se combattent, alors que, dans la vie quotidienne, l'enseignement réalise une synthèse de fait des deux pratiques. Enfin, dans les dernières années du siècle, les médecins physiologistes tels qu'Angelo Mosso vantent les mérites de la gymnastique suédoise et des jeux de groupe. Mais le nationalisme naissant entraînera l'Italie sur la pente militariste, et l'on verra à nouveau dans la « gymnastique patriotique » et dans l'entraînement au tir à la cible des moyens de diffusion populaire de l'esprit guerrier.

Si la gymnastique forge la vigueur musculaire, elle ne préserve pas de la maladie. Dans la lutte engagée contre la mortalité enfantine, les pathologies de la dégénérescence et les tares sociales, l'éducation hygiénique doit permettre de protéger la race. Il ne suffit pas de la confier à la surveillance du maître d'école ; elle doit également être divulguée par les innombrables ouvrages à finalité éducative alors imprimés à l'intention des classes populaires. C'est d'ailleurs dans ces mêmes publications que trouvera place l'enseignement de l'hygiène sexuelle, condition préalable à tout développement démographique et social de la Troisième Italie. Sortant du secret de la conscience individuelle, le sexe entre désormais dans la conscience publique, et devient une donnée économique et politique avec laquelle doit pouvoir compter l'État-nation. La question sexuelle envahit les journaux, tandis que les anthropologues de l'école de Lombroso voient dans la sensualité des peuples du Sud une cause d'infériorité anthropologique : libertinage, masturbation et prostitution sont décriés en tant que causes de la corruption des races latines, alors qu'il faut mettre le comportement sexuel au service de l'intérêt supérieur de la nation. La nouvelle vulgate médicale prêche

la chasteté et n'autorise que la sexualité matrimoniale, en reléguant toutes les autres formes parmi les pathologies psychiatriques de la dégénérescence.

L'abondante documentation réunie par Gaetano Bonetta témoigne de la passion avec laquelle l'opinion libérale s'intéressa à toute question relevant de la gymnastique, de l'hygiène et de l'éducation sexuelle. Mais l'auteur ne s'en tient pas aux programmes officiels et aux déclarations d'intention, et il cherche à vérifier l'enracinement des nouvelles normes dans le tissu social. Il apparaît, à la lumière de son bilan critique, que cet enthousiasme ne s'alimentait que de discours, et qu'il ne devait aboutir qu'à une politique velléitaire, impuissante à réaliser la régénération nationale que la bourgeoisie appelait de ses vœux : même l'enseignement obligatoire de la gymnastique, confié à des maîtres mal formés et mal rétribués, devait rester nettement insuffisant. La modestie des moyens mis en œuvre pour la réalisation d'une si grande cause permet à G. Bonetta de conclure que l'« idéologie du corps », loin d'instaurer de nouvelles pratiques culturelles et sociales en Italie, devait finir par confluer dans l'idéologie nationaliste alors en voie de constitution.

Mariella COLIN

L'Enseignement scientifique au tournant des XIX^e et XX^e siècles, Revue d'histoire des sciences, tome XLIII-4, octobre-décembre 1990. – Paris : Presses universitaires de France, 1991.

La *Revue d'Histoire des Sciences* a consacré un numéro spécial à l'histoire de l'enseignement scientifique. Ce numéro contient quatre articles qui permettent de brosser un tableau général de l'évolution de l'enseignement supérieur scientifique depuis le début du XIX^e siècle jusqu'à 1939, en considérant successivement l'évolution des doctorats (Nicole Hulin) (1), celle des origines et des carrières des professeurs de faculté tant à Paris qu'en province de 1880 à 1900 (Christophe Charle) (2), et le fonctionnement et le personnel de la Faculté des sciences de Paris de 1901 à 1939 (Éva Telkès) (3).

1. « Les doctorats dans les disciplines scientifiques au XIX^e siècle », pp. 401-426.

2. « Les professeurs des facultés des sciences en France : une comparaison Paris-province (1880-1900) », pp. 427-450.

3. « Présentation de la Faculté des sciences et de son personnel à Paris 1901-1939 », pp. 451-476.

L'évolution considérable des sciences et, donc, de l'enseignement supérieur scientifique ne pouvait pas manquer d'engendrer une réforme majeure de l'enseignement secondaire, réforme que nous expose Bruno Belhoste (4) dans un quatrième article.

Ce dernier traite de la réforme de 1902, qui accorde une égalité de statuts aux deux filières de l'enseignement secondaire, la filière A (ex-classique) et la filière B (ex-moderne). Les sciences au même titre que les lettres, sont profondément modifiées tant dans les programmes que dans la démarche pédagogique. D'inspiration positiviste, l'esprit expérimental domine. Les réformateurs veulent instaurer un véritable enseignement d'humanités scientifiques à côté des humanités classiques. Les sciences dans les sections littéraires présenteront un caractère plus philosophique avec des notions d'histoire, tandis que dans les sections scientifiques, les programmes seront moins abstraits, comportant plus d'exemples concrets, et des travaux pratiques. Les élèves doivent apprendre à mesurer. Des lois, tirées des faits expérimentaux, doivent s'exprimer sous forme mathématique. Il sera donc nécessaire que l'élève apprenne le rôle d'une représentation graphique, ait des notions sur les fonctions.

En mathématiques, le raisonnement inductif est reconnu ; les mathématiques scolaires se doivent d'être, elles aussi, expérimentales. Des savants comme H. Poincaré, E. Borel ou J. Hadamard interviennent à ce propos. Les notions abordées en physique sont inscrites au cours de mathématiques. Il apparaît donc un souci d'unité pour ces humanités scientifiques, en même temps que le souci d'une adaptation au niveau de l'élève. Le premier cycle est une préparation au second en même temps qu'il constitue une finalité en lui-même pour les élèves quittant l'enseignement en fin de troisième.

La valeur morale et éducative de ce nouvel esprit est reconnue par l'Université, à laquelle le projet de programme est confié et plus particulièrement aux enseignants de l'École normale supérieure au détriment de l'inspection générale et des professeurs du secondaire. Cette réforme rencontre un écho positif jusqu'en 1914. Une réflexion didactique se met en place avec la commission internationale d'enseignement des mathématiques et la création de l'Union des Physiciens dont le *Bulletin* répondra de façon satisfaisante à cette grande innovation que sont les travaux pratiques. Mais au-delà, un blocage apparaît, les élans de cette réforme se figent et rien n'évoluera jusqu'en 1950.

4. « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^e siècle. La réforme de 1902 des plans d'étude et des programmes », pp. 371-399.

Cette réforme cependant ne s'était pas faite sans douleurs préalables. Des multiples tentatives trop parcellaires avaient vu le jour dans les décennies précédentes, mais sans porter de fruits. Elles s'étaient heurtées à des intérêts divergents : les humanités classiques apparaissaient comme une culture de classe et l'enseignement dit moderne comme un enseignement dévalué, alors que les novateurs en physique souhaitaient un enseignement secondaire mieux adapté à la poursuite des études scientifiques supérieures.

Ces études supérieures scientifiques ont été, elles-mêmes, très souvent réorganisées tout au long du XIX^e siècle. Créées en 1808, les facultés des sciences offrent deux filières : mathématiques (calcul différentiel et intégral, mécanique, astronomie) et physique (comprenant chimie et sciences naturelles) générale et expérimentale. Le grade de docteur est créé en 1811 ; le doctorant doit d'abord être licencié mais la spécificité de la licence n'apparaît qu'en 1848.

Les épreuves du doctorat doivent montrer les connaissances du candidat dans la science pour laquelle il postule, ses aptitudes pédagogiques (puisque c'est le diplôme nécessaire pour enseigner à l'Université) et l'étendue des connaissances dans les sciences en rapport avec sa spécialité. Trois catégories de doctorats sont créées : ès sciences mathématiques, ès sciences physiques et ès sciences naturelles. Le développement historique du sujet abordé doit être traité de façon approfondie. La soutenance qui, au début du siècle, se fait en présence de toute la Faculté s'effectuera en présence de trois membres seulement à partir de 1880.

Pour les thèses à base expérimentale, la Faculté pourra racheter le matériel et les collections, afin qu'ils servent à d'autres étudiants. Dans le même esprit, il est conseillé d'équiper les collèges afin de permettre aux professeurs de l'enseignement secondaire de poursuivre leurs travaux de recherche. Les thèses qui, au début du siècle, sont d'une cinquantaine de pages, deviennent de plus en plus imposantes. Sur 700 thèses soutenues entre 1811 et 1890, 50 l'ont été entre 1872 et 1890 ; elles dépassent en moyenne 100 pages vers 1865 et 450 pages en 1888.

Les doctorants sont d'origines variées et la plupart des thèses sont soutenues entre 25 et 35 ans. Il faut considérer à part les normaux qui se dirigent majoritairement vers les mathématiques et la physique théorique plutôt que vers la chimie, alors même que la chimie est la discipline des savants chargés de responsabilités administratives ou politiques, tels J.B. Dumas, Balard, Berthelot. La physique théorique est rattachée aux mathématiques tandis que la physique expérimentale se laisse dominer par la chimie organique (56 % des thèses entre 1872 et 1889). Cela ne sera pas sans conséquence : la théorie se verra nier son rôle de guide pour l'expérience.

Le débouché normal d'un doctorat est l'enseignement supérieur. C. Charle a choisi de faire une analyse sociologique de la catégorie sociale que représentent les 167 professeurs répertoriés. L'inflation du nombre de thèses constatée par N. Hulin dès le début des années 1870 correspond à une période de réformes de l'enseignement supérieur et à la création de nouvelles chaires. Le professeur de sciences est assez souvent d'origine humble ou de petite bourgeoisie ; souvent, il enseigne dans la faculté de province dont il est originaire. Certains, cependant, font un choix stratégique de carrière qui les amène à Paris. La grande bourgeoisie et les professions libérales se détournent en général d'une carrière professorale dans les sciences, préférant l'industrie ou l'amateurisme éclairé.

Si l'École normale est un moyen de progression sociale, elle n'assure cependant pas l'accès à la Sorbonne. En effet, les créations de chaire se font souvent dans les sous-disciplines que les normaliens ont négligées, préférant les grands lycées parisiens mieux équipés que la Faculté. Si les normaliens entrent très tôt dans l'enseignement, souvent avant 22 ans, les professeurs de province non-normaliens cumulent les handicaps en entrant parfois très tard dans l'enseignement, sans beaucoup d'espoir de gagner Paris. Les mathématiques et la physique théorique restent le choix des professeurs appartenant le plus souvent à ce milieu, tandis que la chimie est la discipline des hommes nouveaux, celle qui permet la meilleure ascension sociale.

Si, après les réformes des années 1870-1880, des savants de talent peuvent pratiquer leur science en province, il reste que l'excellence dans la discipline est toujours à Paris. En province, seuls les travaux expérimentaux liés aux industries locales peuvent se développer. Cependant, le centralisme parisien et la recherche, globalement trop écartée de l'industrie, ne permettent pas un véritable décollage de la province par rapport à la capitale.

Même à Paris, la Faculté des sciences a, malgré les réformes, beaucoup de mal à répondre aux besoins réels. E. Telkès montre que, les professeurs qui sont en place au début du siècle ont bénéficié des réformes précédentes. La période 1901-1939 est caractérisée par une expansion générale qui concerne aussi bien le nombre des étudiants et des professeurs que celui des instituts et des laboratoires créés. L'enseignement se transforme grâce à l'apparition de nouvelles sous-disciplines, pour lesquelles des chaires sont créées ou transformées. L'étude porte sur 116 professeurs. E. Telkès étudie successivement l'origine sociale et géographique, le lieu des études, la stratégie de mariage et l'évolution de la carrière. Elle met bien en évidence, par des résultats statistiques, l'importance du jeu des relations et le rôle de promotion sociale, déjà souligné par C. Charle,

que jouent les sciences. Souvent très stables dans leur poste, la majorité des professeurs participent aussi aux activités d'associations nationales ou internationales, collaborent à des revues scientifiques ou sont élus à l'Académie des sciences. La Faculté des sciences de Paris fait à cette époque preuve de libéralisme en nommant deux femmes professeurs : Marie Curie et Pauline Ramart-Lucas.

L'ensemble parfaitement cohérent de ces quatre articles – complétés par un bilan bibliographique dû à N. Hulin – constitue une référence de premier choix pour qui veut avoir rapidement une idée précise de l'enseignement scientifique aux XIX^e et XX^e siècles. Les articles, denses et très référencés, associent clarté et précision et sont donc d'une lecture aisée. On ne peut que conseiller ce numéro à l'ensemble des professeurs de sciences, notamment en cette période de réformes.

Danielle FAUQUE

HUMMEL (Pascalle). – *Regards sur les études classiques au XIX^e siècle. Catalogue du fonds Morante*. – Paris : Presses de l'École normale supérieure, 1990. – 252 p.

Le travail accompli par Pascalle Hummel a le grand mérite de donner accès à un fonds de 1 728 volumes de la bibliothèque de l'E.N.S. Acquis à la fin du siècle dernier, lors de la dispersion de la bibliothèque d'un grand collectionneur madrilène, cet ensemble était resté non traité. On n'aurait pas l'occasion d'en faire état ici, si l'essentiel des ouvrages ne consistait en programmes scolaires et universitaires, ainsi qu'en travaux scientifiques « sur un sujet concernant presque toujours l'Antiquité classique ». Ainsi se justifie le titre du catalogue. Il faut immédiatement préciser que sont ainsi mises à la disposition des chercheurs les interrogations et les découvertes des savants allemands de la première moitié du XIX^e siècle.

Ce catalogue, à la présentation rigoureuse et agréable, apporte beaucoup de clarté dans un fonds où trois cents ouvrages restent d'accès indirect, insérés qu'ils sont avec d'autres, sous une même reliure. Le classement alphanumérique en trois ensembles, qui a été retenu, distingue les travaux et programmes scolaires des travaux et programmes universitaires, et un groupe plus hétérogène d'ouvrages divers. Si l'imagination d'un amateur de livres un peu bourgeois sera captivée par les notes concernant le destin du collectionneur, le marquis de Morante, ou la dispersion un peu énigmatique de sa bibliothèque, l'historien de l'éducation regrettera sans doute que le cata-

logue laisse dans l'ombre les informations sur la vie des établissements d'enseignement secondaire ou supérieur de l'Europe du Nord, informations que renferment les « programmes », à côté des dissertations méthodiquement recensées.

Jean-François MASSOL

ASSOCIATION DES AMIS DE VICTOR-HENRY DEBIDOUR. — *Victor-Henry Debidour. Saveur des lettres... Saveur du maître.* — Lyon : Éditions lyonnaises d'art et d'histoire, 1990. — 109 p.

Le risque est toujours grand de constituer un recueil de souvenirs en hommage à un grand professeur. Pour des élèves reconnaissants, des collègues émus, il est bien difficile de ne pas entonner le chant monotone de l'hagiographie. Pourtant, l'Association des Amis de Victor-Henry Debidour a réussi à ne pas tomber dans ce piège.

C'est d'abord un bien beau portrait, tout en nuances, qui nous est présenté au travers d'une soixantaine de témoignages : celui d'un homme, qui, pendant trente-trois ans, de 1938 à 1971, enseigna le français et le grec en hypokhâgne et en khâgne au lycée du Parc à Lyon. Humaniste, grand helléniste, traducteur d'Aristophane, auteur d'ouvrages sur la littérature et l'histoire de l'art, rédacteur en chef de la revue lyonnaise de critique littéraire, le *Bulletin des lettres*, V.-H. Debidour était peut-être surtout un pédagogue. Donner à ses élèves le goût, la « saveur des lettres », pour reprendre le titre d'un de ses livres, rendre vivants et « actuels » les textes anciens, telle était sa mission, sa passion. Il n'enseignait ni des idées, ni des opinions mais, il le disait lui-même, servait de catalyseur, aidant ses disciples à se former seuls devant lui. Brillant, exigeant, rigoureux, il était aussi très attaché à ces khâgneux, qu'il ne se contentait pas de conduire au concours de l'École normale supérieure, mais avec qui il entretenait longtemps des relations d'amitié. V.-H. Debidour ne cherchait pas à imposer ses convictions. Nationaliste quelque peu désabusé, fervent catholique « chez qui l'Évangile et Saint-François avaient corrigé l'influence vivace de Maurras », il se trouva au cours de sa carrière en désaccord avec une partie de ses élèves. Mais les divergences ne dégénérèrent jamais en conflits, tant il était respectueux des engagements des autres. Fidèle à Pétain, il admit néanmoins le départ du jeune Jean-Marie Domenach au maquis du Vercors, cacha chez lui un ancien khâgneux résistant en 1944, tout en témoignant en 1945 en faveur d'un autre de ses disciples, engagé dans la milice.

En effet, c'est aussi toute une période mouvementée qui transparaît à travers le témoignage de ces différentes générations de khâgneux, chacune d'entre elles étant marquée, comme l'a déjà montré Jean-François Sirinelli (1) par un « événement fondateur » : l'Occupation, la Guerre froide, la guerre d'Algérie, ou Mai 1968. Certes, toutes ces générations se reconnaissent dans les traditions et le folklore de la khâgne, dans les blouses grises des internes, dans le rythme des dissertations sur des sujets impossibles, dans l'horrible difficulté à traduire Thucydide. Mais, on comprend bien, à la lecture de ces souvenirs, pourtant classés par ordre alphabétique, que les temps et les esprits changent. Pour V.-H. Debidour précisément, mai 1968 fut ressenti comme une fêlure...

On pourrait se poser la question de la représentativité des témoignages : une soixantaine sur les 1 200 khâgneux qu'a connus V.-H. Debidour. Pourtant, les traits de crayon qui dessinent le portrait vont suffisamment dans le même sens pour donner une image crédible et vivante du maître. Au-delà des anciens élèves et amis de V.-H. Debidour, c'est aussi un public plus large qui peut être intéressé par cet ouvrage. En particulier, celui-ci donne à l'historien de l'éducation un beau matériau pour étudier sur plus de trente ans les permanences et les changements dans l'enseignement et dans la vie des classes préparatoires littéraires.

Marie-Thérèse FRANK

1. Jean-François Sirinelli : *Génération intellectuelle. Khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Fayard, 1988 ; *Intellectuels et passions françaises. Manifestes et pétitions au XX^e siècle*, Paris, Fayard, 1990.

RÉSUMÉS - SUMMARIES - ZUSAMMENFASSUNGEN

André CHERVEL : Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle. Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectorales.

Les sources pour l'histoire des travaux écrits des élèves de l'enseignement secondaire du XIX^e siècle sont de nature diverse. On localise aujourd'hui la plupart des copies ou cahiers d'élèves encore existants. Les enquêtes officielles sur l'état des études, en particulier cinq enquêtes menées entre 1833 et 1878, constituent également une documentation du plus grand intérêt sur le problème des travaux écrits, à la fois par la précision et par la généralité des indications qu'elles nous donnent. Elles mettent en évidence la différence des pédagogies selon la taille et le prestige des établissements, l'augmentation du nombre des travaux écrits au cours de la période considérée et la montée en puissance de certains exercices comme l'"analyse littéraire" ou la "dictée d'orthographe".

André CHERVEL : *Secondary school pupils' examination papers and written work in the 19th century. A non utilized source of information : Investigations from the Board of Education.*

The source of information concerning the history of the 19th century secondary school pupils' written work is varied. Today most of the pupils' papers or jotters which are still in being are available. Official investigations on the state of studies, in particular five investigations held between 1833 and 1878, also form a documentation of the greatest interest concerning written work both by its accuracy and the wide information it gives. They point out the pedagogy differences according to the size and good reputation of a school, the increase of written work during the studied period and the deeper knowledge required for certain exercises such as "literary analyses" or "dictations".

André CHERVEL : *Schriftliche Hausarbeiten und Leistungskontrollen in der höheren Schule des 19. Jahrhunderts. Eine bisher übersehene Quelle : die Erhebungen der Ministerien und Rektorate.*

Die Quellen für die Geschichte der schriftlichen Arbeiten von Schülern der höheren Schulen des 19. Jahrhunderts sind unterschiedlicher Natur. Der Lagerort der noch vorhandenen Schulhefte und schriftlichen Arbeiten von Schülern ist heute meist bekannt. Wegen ihres allgemeinen Charakters und der grossen Genauigkeit der aus ihnen abzuleitenden Informationen stellen daneben auch die offiziellen Erhebungen über den Zustand des Unterrichts, insbesondere fünf Erhebungen aus den Jahren zwischen 1833

und 1878, eine Dokumentation dar, die für das Problem der schriftlichen Arbeiten von grösstem Interesse ist. Sie stellen die Unterschiedlichkeit der pädagogischen Konzepte je nach Grösse und Prestige des Etablissements ebenso heraus wie den zahlenmässigen Anstieg der schriftlichen Arbeiten während des Untersuchungszeitraums und das zunehmende Gewicht bestimmter Uebungsformen wie die "literarische Analyse" und das "orthographische Diktat".



Nicole HULIN : Le problème de physique aux XIX^e et XX^e siècles. Forme, rôle et objectifs.

Le problème de physique, qui a pris une place importante dans les examens et les concours, s'est constitué progressivement depuis le XIX^e siècle, en liaison avec l'évolution de la discipline et de la place qui lui était accordée dans l'enseignement. Peu à peu émerge ainsi le problème de physique "traditionnel", objet de critiques et de remises en question dans la deuxième moitié du XX^e siècle au moment où apparaît une nouvelle conception de la physique enseignée. À travers son évolution et les critiques qui en sont faites, on dispose d'indication sur le fonctionnement de l'enseignement. Deux niveaux d'enseignement sont distingués dans cette étude : le niveau secondaire avec le problème de baccalauréat et celui du concours général, le niveau du recrutement des maîtres avec le problème d'agrégation.

Nicole HULIN : Physics problem in the 19th and 20th century. Form, role and objectives.

The physics problem which took an important place in various examinations has progressively taken shape since the 19th century in connection with the evolution of the subject and the place it was given in education. Thus gradually the "traditional" problem of physics came to light and was the object of criticism and repeated questioning in the second half of the 20th century at the time when appeared a new conception of the teaching of physics. Through its evolution and the criticism made, one has an indication on the way teaching functions. Two levels of teaching are distinguished in this study : Secondary school level with the problem at the baccalauréat (1) and the concours général (2) and the recruiting of teachers with the problem at the agrégation (3).

1. A level.

2. Competition between the best pupils of the lycées.

3. Competitive examination for posts on the teaching staff of lycées and universities.

Nicole HULIN : *Form, Rolle und Zweck von Textaufgaben im Physikunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts.*

Textaufgaben aus dem Bereich der Physik, die bei Prüfungen und Auswahlverfahren inzwischen einen breiten Raum einnehmen, sind – Hand in Hand mit der Entwicklung der Disziplin als solcher und ihrer zunehmenden Bedeutung als Unterrichtsfach – seit dem 19. Jahrhundert nach und nach eingeführt worden. Ganz allmählich tritt uns so die "klassische" Textaufgabe entgegen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Zuge neuer Auffassungen von Physikunterricht immer wieder kritisiert und in Frage gestellt worden ist. Diese Entwicklungen und ihre Kritik geben Einblick in die Schulpraxis. Die vorliegende Studie setzt dabei auf zwei Ebenen an : zum einen bei der Sekundarstufe mit dem Problem des Abiturs und des concours général (1), zum anderen bei den Einstellungsverfahren für die Lehrberufe mit dem Problem der Agrégation (2).

1. Jährlicher Leistungswettbewerb der besten Gymnasiasten.
2. Auswahlverfahren für das Lehramt an höheren Schulen und Universitäten.



Gérard BODÉ : *Les exercices de français en Lorraine allemande.*

En réponse à une demande du préfet de la Moselle, 380 instituteurs et institutrices des communes germanophones de ce département ont décrit, en 1869, les méthodes qu'ils employaient pour transmettre le français à des élèves non francophones. Toutes les disciplines sont touchées, mais l'essentiel de cet apprentissage se fait lors des exercices de conversation, des dictées et des rédactions. Ces exercices démontrent l'importance de l'oral et le poids de la traduction. Ces témoignages apportent aussi une touche vivante à notre connaissance du vécu pédagogique de l'école entre Guizot et Ferry.

Gérard BODÉ : *French exercises in German Lorraine.*

In answer to a request from the prefect of Moselle, 380 primary teachers of the German speaking area described, in 1869, the way they taught to non french speaking pupils. All subjects were concerned but most of this language learning process was made through conversation exercises, dictations and essays. These exercises prove the importance of verbal communication and the added value of translating. This evidence gives a life like touch to our knowledge of the past of pedagogy in schools between the time of Guizot and Ferry.

Gérard BODÉ : *Französischunterricht in Deutsch-Lothringen.*

Auf eine Anfrage des Präfekten des Departements Moselle hin liefern 380 Volksschullehrer und -lehrerinnen dieses Departements im Jahre 1869 eine sehr genaue Beschreibung der von ihnen angewandten Methoden zur Vermittlung der französischen Sprache an Schüler anderer Muttersprache. Alle Lehrfächer werden in diesen Sprachlernprozess einbezogen ; insbesondere verlässt man sich allerdings auf Konversationsübungen, Diktate und Aufsätze. Es zeigt sich deutlich, welch starkes Gewicht dabei dem mündlichen Lernen und vor allem dem Übersetzen zukam. Darüber hinaus entwerfen diese Zeugnisse ein lebendiges Bild des Schulalltags zwischen Guizot und Ferry.



Claire DECOMPS : *La composition française aux examens. Étude des sujets de français proposés au baccalauréat, au brevet supérieur et au diplôme de fin d'études des lycées de jeunes filles, de 1881 à 1925.*

Cet article aborde d'un point de vue comparatif l'évolution des sujets de composition française proposés sur une quarantaine d'années à des élèves d'une même classe d'âge mais de sexe ou de milieu différents. C'est en 1881 que la composition française fait son apparition dans le champ des pratiques scolaires. Jusqu'à cette date, les langues anciennes constituaient seules le fonds des "humanités classiques" dispensées dans les lycées, et les apprentissages élémentaires de la lecture et de l'écriture l'essentiel de l'enseignement primaire.

On s'est particulièrement interrogé sur la nature des exercices proposés, afin de cerner les facultés mentales globalement sollicitées. Ont été mis en évidence le recul et la mutation rhétorique des exercices de type traditionnel (descriptions et discours), l'affirmation de la dissertation comme exercice fondamental et la genèse exemplaire du commentaire de texte. On constate, notamment au début de la période considérée, un net décalage entre le baccalauréat classique qui s'efforce de plier la composition française aux canons de la rhétorique traditionnelle et les deux autres examens, qui expérimentent plus volontiers de nouvelles pratiques d'écriture scolaire.

Claire DECOMPS : *French essays in examinations. Study of French subjects given at the baccalauréat (1), the brevet supérieur (2), and the "end of studies diploma" in girls' High Schools from 1881 to 1925.*

This article studies, from a comparative point of view, the evolution of the topics of French essays given over a period of forty years to pupils of the same age group but of different sex and social class. French essays came into practice for the first time in 1881. Until then, dead languages

were alone the fundamentals of "classical studies" taught in high schools and the basic learning process of reading and writing represented the essentials of what was taught in primary schools.

Our particular concern was the nature of the exercises given in order to determine the mental faculties globally requested. The setback and alteration of the traditional rhetorical exercises (descriptions and speeches), the importance of dissertations as a fundamental exercise and the origin of the commentary were highlighted. It was noted, especially at the beginning of the period which is being studied, a clear difference between the classical baccalauréat where the French essay followed the model of the traditional rhetoric and the two other exams where new methods of writing were more willingly experimented.

1. A level.
2. O level.

Claire DECOMPS : Der französische Aufsatz bei Prüfungen. Untersuchungen zur Themenstellung beim Abitur, beim Brevet supérieur (1) und bei der Abschlussprüfung der höheren Mädchenschulen von 1881 bis 1925.

Diese Arbeit untersucht in vergleichender Weise und über einen Zeitpunkt von rund 40 Jahren hinweg die Entwicklung der Aufsatzthemen für Schüler der gleichen Altersgruppe, deren Geschlecht und soziale Herkunft indessen variieren. Aufsatzübungen tauchen in der Schulpraxis erstmals 1881 auf ; bis zu diesem Zeitpunkt bildeten allein die alten Sprachen den Grundstock der an den Gymnasien erworbenen humanistischen Bildung, während in der Volksschule vor allem Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben vermittelt wurden.

Ein besonderes Augenmerk gilt in dieser Studie der Natur der ausgewählten Übungsgegenstände bzw. den geistigen Fähigkeiten, die durch sie angesprochen werden sollten. Dabei wurde der Rückgang der traditionellen Übungsformen (Beschreibung, Nacherzählung) und deren stilistische Veränderungen, die Durchsetzung der Erörterung als grundlegende Übungsform sowie die exemplarische Genese der Textläuterung herausgearbeitet. Vor allem zu Beginn des Untersuchungszeitraums lässt sich dabei ein deutlicher Unterschied feststellen zwischen dem klassischen Abitur mit seinem Bemühen, die Aufsatzübungen in den Kanon der Schulrhetorik einzupassen, und den beiden anderen Prüfungstypen, bei denen eher mit neuen Praktiken schulischen Schreibunterrichts experimentiert wird.

1. Abschlussprüfung der zehnten Volksschulklasse.

Jean-François MASSOL : La mort de Saint-Louis devant Tunis. Tradition et innovations dans la composition française au début du XX^e siècle.

Les historiens de l'enseignement secondaire opposent souvent le système selon les Humanités au nouveau système mis en place au début de ce siècle. On peut saisir la pratique réelle des classes dans un rapport d'inspection établi pour un corrigé de composition française. Le genre choisi, une narration d'histoire, correspond aux habitudes traditionnelles, quand l'histoire n'est pas une discipline autonome. Son traitement par le procédé de l'imitation des auteurs va dans le même sens. Pourtant, par une légère ouverture sur des modèles très contemporains, le professeur introduit quelques éléments d'évolution. Une rupture plus nette avec le système des Belles-Lettres existe cependant : le même sujet permettait auparavant de produire un discours français. Ici, le récit l'emporte. Le professeur concilie le respect d'une tradition avec une certaine innovation.

Jean-François MASSOL : Saint-Louis' death in front of Tunis. Tradition and innovation in French essay at the beginning of the XXth Century.

Historians who study secondary Education often compare the classical sicle of school with the modern one which was set up at the beginning of this century. The effective studies carried out in a class can be seen in an inspection report established for the correction of a French essay. The chosen type, a historic narration, follows the usual pattern when History is not a subject on its own. Its approach by the method of imitating the authors is also in accordance with the traditional idea. However, the teacher introduced a few modern elements by making a slight movement towards contemporary models. Yet, a larger breach with the classical system can be observed ; previously, the same subject was used as a support to produce a French speech. In this case the story was more important. The teacher conciliated the respect of a tradition with a kind of innovation.

Jean-François MASSOL : Sankt Ludwigs Tod vor Tunis. Tradition und Neuerungen in den Aufsatzübungen am Anfang des 20. Jahrhunderts.

Historische Untersuchungen zur Geschichte des höheren Schulwesens unterscheiden häufig zwischen dem humanistischen und einem neuen, zu Beginn dieses Jahrhunderts instituierten Bildungssystem. Die tatsächliche Praxis in den Klassen lässt sich anhand eines Schulaufsichtsberichts über ein Korrekturmuster für Aufsätze fassen. Das gewählte Genre, eine historische Erzählung, entspricht dem Ueblichen, wenn Geschichte nicht als eigenes Fach auf dem Lehrplan steht. In die gleiche Richtung weist die Behandlung des Themas mittels Nachahmung der Autoren, auch wenn der Lehrer, der hier eine leichte Oeffnung gegenüber zeitgenössischen Modellen erkennen lässt, einige fortschrittliche Elemente einführt. Einen recht klaren

Bruch mit dem klassischen System der Belles-lettres gibt es allerdings : das gleiche Thema wäre in früherer Zeit in Form einer Nacherzählung abgehandelt worden ; hier überwiegt der Bericht. Der Lehrer verbindet die Wahrung der Tradition mit gewissen Neuerungen.



Actualité scientifique

Des deux textes de cette rubrique, le premier propose une grille d'analyse, et quelques premières conclusions concernant les connaissances historiques des élèves, à propos d'un fonds exceptionnel de plus de 4 000 copies de certificat d'études, passé dans la Somme entre 1918 et 1928 (Brigitte Dancel) ; le second présente les ressources du Musée national de l'Éducation en matière de travaux d'élèves, soit 70 mètres linéaires de cahiers, copies, notes de cours et travaux divers concernant l'ensemble des disciplines du XVII^e siècle à nos jours (Armelle Sentilhes).

Scientific news

Of the two texts of this heading, the first one displays a grid of analyses and a few first conclusions pertaining to the pupils' knowledge of history based on a exceptional stock of 4 000 copies of the certificat d'études (certificate given after an examination at the end of an elementary course of studies) which pupils sat in the department of la Somme between 1918 and 1928 (Brigitte Dancel) ; the second one introduces the retired files of the National Museum of Education concerning pupils' work, i.e. 70 linear metres of jotters, papers, class notes and miscellaneous work comprising all the school subjects from the 17th century to this date (Armelle Sentilhes).

Aktuelle Themen

Von den beiden unter dieser Rubrik subsumierten Texten stellt der erste den methodischen Ansatz und einige vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung zu den Geschichtskenntnissen von Schülern zur Diskussion ; der Studie liegt ein aussergewöhnlich reicher Bestand von mehr als 4 000 Schülerarbeiten zugrunde, die im Departement Somme zwischen den Jahren 1918 und 1928 anlässlich der Volksschulabschlussprüfung angefertigt wurden (Brigitte Dancel) ; der zweite Text stellt die im Musée National de l'Éducation lagernden Bestände an Schülerarbeiten vor. Sie umfassen 70 Regalmeter Schulhefte, Klassenarbeiten, Unterrichtsmitschriften und diverse andere Arbeiten zu allen Schulfächern vom 17. Jahrhundert bis heute (Armelle Sentilhes).

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double,

Abonnement	jusqu'au 31/07/92	du 1 ^{er} /08/92 au 31/07/93
France (TVA 2,1 %)	120,00 F ttc	125,00 F ttc
Corse	120,00 F	125,00 F
DOM	118,75 F	123,66 F
Guyane, TOM	113,40 F	122,37 F
Étranger	140,00 F	175,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)		
– simple	40,00 F ttc	41,00 F ttc
– spécial	65,00 F ttc	67,00 F ttc
– double	70,00 F ttc	72,00 F ttc

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

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

Établissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

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

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ (1) 46 34 90 81

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



service d'histoire de l'éducation