

PS359

HISTOIRE DE L'EDUCATION

janvier

1993

n° 57

DE



institut national de recherche pédagogique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

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

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

Secrétaire de la rédaction : **Pierre Caspard**

Comité de rédaction :

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

SOMMAIRE

N° 57 — Janvier 1993

Gilbert DAHAN : L'enseignement de l'hébreu en Occident médiéval (XII ^e -XIV ^e siècles)	3
Roselyne REY : L'École de santé de Paris sous la Révolution : transformations et innovations	23
Antoine PROST : Pour une histoire « par en bas » de la scolarité républicaine	59

Actualité scientifique

L'éducation coloniale ; Éducation et transferts culturels ; Le 118 ^e Congrès des Sociétés historiques et scientifiques ; Musées et histoire de l'éducation ; L'enseignement des langues étrangères ; Réformer les enseignements scientifiques	75
--	----

Notes critiques

G.P. BRIZZI, A. VARNI (Dir.) : *L'università in Italia* (W. Frijhoff) ; M. VERGÉ-FRANCESCHI : *Marine et éducation sous l'Ancien Régime* (D. Julia) ; R. GREVET : *École, pouvoirs et société* (D. Terrier) ; F. et C. LELIÈVRE : *Histoire de la scolarisation des filles* (J. Gavaille) ; R. ROGERS : *Les Demoiselles de la Légion d'honneur* (D. Julia) ; C. ROLLET-ECHALIER : *La Politique à l'égard de la petite enfance sous la III^e République* (J.N. Luc) ; A. NORVEZ : *De la naissance à l'école* (J.N. Luc) ; D.K. MÜLLER, F. RINGER, B. SIMON (Dir.) : *The Rise of the Modern Educational System* (F. Mayeur) ; B.P. LÉCUYER, B. MATALON (Dir.) : *Les Débuts des sciences de l'homme* (V. Karady) ; *Los Usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación* (M.M. Compère)

79

Comptes rendus

P. ANNAERT : *Les Collèges au féminin* (M.M. Compère) ; *Jésuites en Haute-Loire* (M.M. Compère) ; M.A. MANN : *La Mère dans la littérature française* (I. Havelange) ; P. CHODERLOS DE LACLOS : *De l'éducation des femmes* (Y. Knibichler) ; C. HAVELANGE : *Les Figures de la guérison* (F. Huguet) ; E. MARTIN : *J.J. Kettiger und J.H. Pestalozzi* (M. Soëtdard) ; M. GRIN : *Histoire imagée de l'école vaudoise* (P. Caspard) ; J.C. CARON : *Génération romantiques* (C. Prochasson) ; F. REBOUL-SCHERRER : *La Vie quotidienne des premiers instituteurs* (Y. Pasquet) ; L. MINTEN et alii : *Les Statistiques de l'enseignement en Belgique* (J. Gavaille) ; A. COSTA RICO : *A Educación en Galicia* (A. Nóvoa) ; A. LÉON : *Colonisation, enseignement et éducation* (D. Bouche) ; J.L. GAY-LESCOT : *Sport et éducation sous Vichy* (A. Wahl) ; C. CHESSEX-VIGUET : *L'École est un roman* (F. Dugast) ; *Récits d'enfance* (J.F. Massol) ; E. LAVISSE : *Souvenirs* (P. Caspard) ; G. CHEVEREAU : *De l'école au tableau* (S. Chassagne) ; A. PROST : *Éducation, société et politiques* (J.M. Chapoullie) ; J. MINOT : *Histoire des universités françaises* (F. Mayeur) ; P. NEMO : *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?* (M.T. Frank) ; M. DEPAEPE et alii : *Bibliographie de sources pour l'histoire de l'enseignement en Belgique* (I. Havelange) ; V. ALBRECHT : *Bibliographie de l'enseignement secondaire en Belgique* (I. Havelange) ; H. COULAUD, S. NAGIS-CARDE : *Les Jouets de la Poste* (M. Manson)

117

Illustration de la couverture : *Barra couronné par la Liberté*

Photo Bibliothèque nationale

Directeur de la Publication : F. Dugast

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

L'ENSEIGNEMENT DE L'HÉBREU EN OCCIDENT MÉDIÉVAL (XII^e-XIV^e siècles)

par Gilbert DAHAN

L'intérêt pour la méthodologie de l'enseignement des langues semble relativement récent : il est devenu une nécessité dans un monde où les frontières se franchissent de plus en plus aisément et où les échanges de toutes sortes acquièrent une dimension internationale et donc plurilinguale. Or, même s'ils n'ont jamais eu l'ampleur qu'ils possèdent aujourd'hui, les échanges entre peuples de langues différentes (échanges commerciaux, diplomatiques, religieux ou culturels) sont aussi vieux que l'organisation de l'humanité en nations. Dans ce vaste ensemble, des problèmes particuliers se trouvent posés par l'enseignement des langues « mortes » ou des langues de culture (on désignera ainsi les langues non vernaculaires, non utilisées dans une pratique quotidienne par des locuteurs dont ce seraient les langues maternelles). Mal résolus aujourd'hui encore, ils existent pourtant depuis longtemps. Ainsi, la culture occidentale au Moyen Âge, que l'on imagine encore trop souvent repliée sur elle-même et limitée culturellement à la seule langue latine, a été confrontée à de telles interrogations et y a diversement répondu : à des titres divers, avec des objectifs divers, l'arabe, le grec et l'hébreu ont été l'objet d'un enseignement (1).

On s'interrogera ici sur l'enseignement de l'hébreu. Il s'agit certes d'un cas atypique, tant à l'égard des langues vernaculaires qu'à celui de l'arabe et du grec ; en effet, langues culturelles figées,

(1) Vue d'ensemble : L. Valente, I. Rosier et G. Dahan : « L'arabe, le grec, l'hébreu et les langues vernaculaires », in *Sprachtheorien in Spätantike und Mittelalter*, Tübingen, 1993 [sous presse], S. Ebbesen, éd. (Geschichte der Sprachtheorie). Sur l'étude du grec, on trouvera divers renseignements dans l'ouvrage collectif *The Sacred Nectar of the Greeks : the Study of the Greek in the West in the Early Middle Ages*, éd. M.W. Herren, Londres, 1988. Sur les langues vernaculaires, voir B. Bischoff : « The Study of Foreign Languages in the Middle Ages », *Speculum* 36, 1961, pp. 209-224.

mortes d'une certaine manière (1), l'arabe et le grec sont aussi, sous des formes différentes, des langues vivantes, parlées par les locuteurs dont elles sont la langue maternelle. En revanche, en Occident (et sans doute même ailleurs) au Moyen Âge, l'hébreu n'est depuis longtemps plus parlé par personne, bien qu'il continue à être une langue liturgique et culturelle extrêmement utilisée (2) : les juifs d'Occident parlent les langues des régions dans lesquelles ils se trouvent (et on rappellera que les gloses bibliques du commentateur champenois Salomon ben Isaac de Troyes, ou Rashi, fournissent un riche lexique de termes français – dont il s'agit, pour beaucoup, de la première attestation) (3) ; mais ils prient en hébreu (comprennent leurs prières pour avoir appris l'hébreu à l'école) et écrivent leurs livres en hébreu. Ce n'est cependant pas à l'enseignement de l'hébreu aux juifs que nous nous intéresserons ici, mais à l'enseignement de cette langue chez les chrétiens d'Occident, surtout du XII^e au XIV^e siècle ; l'hébreu leur apparaît, au même titre que le latin pour eux-mêmes, comme une langue culturelle, celle d'un groupe minoritaire qui vit parmi eux, mais aussi, puisque langue sacrée, comme la langue d'une culture dont se réclame le christianisme. La nécessité, pour une partie au moins des lettrés, d'apprendre l'hébreu a été ressentie au XIII^e siècle, tant du fait du renouvellement des études bibliques (4) qu'en fonction des exigences d'une mission et

(1) L'arabe du Coran (mais l'arabe littéraire, objet d'étude aussi des médiévaux, est une langue culturelle vivante quoique seulement écrite), le grec d'Aristote.

(2) À la différence de ce qui s'est produit dans l'Égypte hellénisée, où l'hébreu n'était même plus une langue culturelle (le grec jouait ce rôle pour les juifs) et ne gardait peut-être qu'une fonction liturgique.

(3) La bibliographie sur ce sujet est assez ancienne, mais toujours utile : A. Darmesteter et L. Brandin : *Les gloses françaises de Raschi dans la Bible*, Paris, 1909 ; A. Darmesteter et D.S. Blondheim : *Les gloses françaises dans les commentaires talmudiques de Raschi. I. Textes des gloses*, Paris, 1929 ; D.S. Blondheim : *Les gloses françaises dans les commentaires talmudiques de Raschi. Études lexicographiques*, Baltimore, 1937. Plus récemment, et en attendant d'autres travaux du même auteur, voir le court chapitre de M. Catane : « Les gloses en français », annexé à l'ouvrage de S. Schwarzfuchs : *Raschi*, Paris, 1991, pp. 135-145. Les gloses vernaculaires (*laazim*) continuent à accompagner la littérature rabbinique de la France du nord pendant tout le XIII^e : il est probable qu'une traduction française de l'Ancien Testament circule au XIII^e siècle chez les juifs en France du nord, pour qui elle a un rôle essentiellement pédagogique ; voir les travaux de M. Banitt : « Les *poterim* », *Revue des études juives* 125, 1966, pp. 21-33 ; « Le renouvellement lexical de la *Version Vulgate* des Juifs de France au Moyen Âge dans le *Glossaire de Leipzig* », *Romania* 102, 1981, pp. 433-455.

(4) Voir notamment B. Smalley : *The Study of the Bible in the Middle Ages*, 3^e éd., Oxford, 1983 ; G. Dahan : « La connaissance de l'hébreu dans les correctoires de la Bible du XIII^e siècle. Notes préliminaires », *Revue théologique de Louvain* 23, 1992, pp. 178-190.

d'une polémique également renouvelées (1). Laissant de côté ici les aspects divers de la *connaissance* de l'hébreu en Occident chrétien, pour lesquels on est mieux renseigné (2), nous tenterons d'examiner les conditions concrètes de cet *enseignement*, non sans faire observer que la paucité des documents interdira une description complète et qui réponde à toutes les questions que le pédagogue ou l'historien de l'éducation est tenté, au XX^e siècle, de poser.

1. LIEUX D'ÉTUDES

On dispose de quelques éléments de réponse à la première question : où enseigne-t-on l'hébreu ? Il va de soi que le système scolaire médiéval de l'Occident (3) n'intègre pas dans ses programmes l'enseignement de cette langue (pas plus que celui du grec ou de l'arabe) : ni les écoles élémentaires (écoles monastiques ou cathédrales), ni l'équivalent de notre second cycle (à partir du XIII^e siècle les facultés des arts) ni l'Université ne l'envisagent systématiquement (on peut en dire autant de nos jours, sauf exceptions). Tout au plus explique-t-on, dans les cours consacrés à la *Scriptura sacra*, les quelques mots rencontrés en transcription ici ou là dans les textes bibliques. Cependant, on constate, comme de nos jours, des exceptions à cette règle et on trouve des exemples (si rares soient-ils) dans chacun des cadres institutionnels existants.

(1) Voir G. Dahan : *La polémique chrétienne contre le judaïsme au Moyen Âge*, Paris, 1991.

(2) Voir G. Dahan : *Les intellectuels chrétiens et les juifs au Moyen Âge*, Paris, 1990, pp. 239-270. Étant donné le point de vue de la présente recherche, on ne sera pas étonné de ne pas trouver mentionnés divers hébraïsants du Moyen Âge, à propos desquels on ne possède pas de données relatives à l'enseignement de la langue. Pour la même raison, et du fait que la plupart d'entre eux ne sont pas des hébraïsants, ne seront pas mentionnés les « biblistes » citant des interprétations juives ou le texte hébraïque de l'Écriture (Hugues et André de Saint-Victor, Pierre le Chantre, Étienne Langton, etc.).

(3) À défaut d'un ouvrage d'ensemble, on renverra à des études portant sur des périodes déterminées ; notamment P. Riché : *Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, Paris, 1979 (2^e éd. 1989) ; Ph. Delhaye : « L'organisation scolaire au XII^e siècle », *Traditio* 5, 1947, pp. 211-268 (repris dans son volume *Enseignement et morale au XII^e siècle*, Fribourg-Paris, 1988) ; J. Verger : *Les universités au Moyen Âge*, Paris, 1973 ; voir également la précieuse bibliographie du même, « Les historiens français et l'histoire de l'éducation au Moyen Âge », *Histoire de l'éducation* 50, mai 1991, pp. 5-16.

1. Écoles monastiques et cathédrales

Le système scolaire de l'Occident chrétien se développe tout d'abord dans le cadre monastique. L'institution continue d'exister quand des formes concurrentes ou plutôt répondant à des besoins différents (écoles cathédrales puis universités) se superposent à elle. En simplifiant à l'excès, on peut dire que le système scolaire monastique comprend deux degrés (1) : l'école des novices, où l'on apprend les rudiments du savoir (lire, écrire, compter), et une école claustrale d'un niveau plus ou moins élevé, axée sur l'étude sacrée mais qui n'exclut pas les arts libéraux. Dans la période considérée, aucune constitution monastique ne prescrit, à quelque degré que ce soit, l'étude de l'hébreu. On fera la même remarque à propos des écoles qui, avec l'essor des villes, se développent autour des cathédrales (ou de certaines églises en dehors des cités épiscopales). Là non plus, pas de témoignages d'un enseignement institutionnalisé de l'hébreu. Mais aussi bien dans le cas des monastères que dans celui des écoles urbaines, on a des exemples isolés d'hébraïsants : on les énumérera à la fin de ce chapitre.

2. Les universités

L'institution universitaire naît et se développe au XIII^e siècle : ni les programmes de la faculté des arts ni ceux de la faculté de théologie ne comportent d'abord d'enseignement des langues. Cependant, c'est dans le cadre de l'université que cet enseignement sera institutionnalisé, au début du XIV^e siècle. Dévoré d'un ardent zèle missionnaire, Raymond Lulle, tant dans ses écrits (2) que dans ses démarches auprès de diverses autorités (3), souligne la nécessité de

(1) Il faut aussi tenir compte de la séparation école extérieure / école claustrale. Ces deux « degrés » ne correspondent évidemment pas à une formalisation de l'organisation scolaire monastique mais veulent rendre compte d'une différence de niveau entre un enseignement élémentaire et une étude plus approfondie.

(2) Par exemple, dans son petit traité *De modo convertendi infideles*, il suggère la création de *studia* de langues à Rome, Paris, Gênes, Venise, Capha, en Espagne, en Hongrie, etc. (éd. J. Rambaud-Buhot : *Opera Latina*, fasc. 3, Majorque, 1954, pp. 102-103) ; voir aussi R. Sugranyes de Franch ; *Raymond Lulle, docteur des missions*, Schöneck-Beckenried, 1954.

(3) Voir la lettre qu'il adresse à l'Université de Paris en 1298 ou 1299 ; il y demande que soit fondé à Paris, « où naît la source de la science divine », un *studium* où l'on enseigne l'arabe, le tartare et le grec, « afin que, connaissant les langues des adversaires de Dieu et des nôtres, nous puissions, prêchant et les enseignant, vaincre leurs erreurs par le glaive de la vérité » (H. Denifle et E. Châtelain : *Chartularium Universitatis Parisiensis*, t. I, Paris 1889, pp. 83-84, n° 611).

mettre en place un solide enseignement des langues – tant pour ce qui est des langues vivantes (il s'agit de prêcher la foi chrétienne dans une langue que comprennent les non-croyants) que des langues culturelles, arabe ou hébreu. Ses efforts sont relativement couronnés de succès puisque le concile de Vienne (1311-1312) décide de créer des écoles (1) (en fait, des chaires) de langues à Paris, Oxford, Bologne Salamanque et au siège de la Curie romaine (2). Les langues visées sont l'hébreu, l'arabe et le « chaldéen » (araméen ou syriaque). Les conditions générales de cet enseignement sont fournies par le décret : il demande qu'« à chacun de ces lieux soient affectés des hommes catholiques, possédant une connaissance suffisante [desdites] langues [...], deux spécialistes par langue, qui auront la responsabilité de cet enseignement et traduiront des livres de ces langues en latin, enseignant avec soin ces langues à d'autres hommes et leur transmettant par leurs leçons leur capacité » (3). Malheureusement, nous n'avons guère de renseignements sur l'application de ce décret : y a-t-il eu vraiment un enseignement de ces langues à Oxford, à Bologne, à Salamanque ou en Avignon au XIV^e siècle ? Les seuls indices que nous possédions concernent Paris : la manière dont ils nous sont parvenus devrait inciter à rechercher dans les mêmes types de documents pour les autres universités : en effet, ces chaires de langues devaient être prises en charge par les églises des régions d'où venaient les professeurs ; c'est ainsi que nous apprenons l'existence d'une chaire d'hébreu à Paris en 1319 par une quittance délivrée aux chanoines d'une église de Dijon, qui contribuent à l'entretien de Jean de Villeneuve-le-Roi, un converti qui enseigne l'hébreu et le « chaldéen » à Paris (4).

(1) Le texte dit bien : « *scholas in subscriptarum linguarum generibus ubicunq[ue] Romanam curiam residere contigerit, nec non in Parisiensi et Oxoniensi, Bononiensi et Salamantino studiis providimus erigendas...* », « nous proposons que soient fondées des écoles pour les catégories de langues susdites, partout où la Curie romaine aura à résider ainsi que dans les universités de Paris et Oxford, Bologne et Salamanque ».

(2) Voir B. Altaner : « Raymundus Lullus und der Sprachenkanon (can. 11) des Konzils von Vienne (1312) », *Historisches Jahrbuch* 53, 1933, pp. 190-219.

(3) Concile de Vienne, c. 24, *Conciliorum Oecumenicorum Decreta*, éd. J. Alberigo, J.A. Dossetti et alii, Bologne, 1973 (3^e éd.), pp. 379-380. Le texte a été intégré au Corpus du droit canonique, *Clementin.* lib. V, tit. 1, cap. 1 (*Corpus iuris canonici*, éd. E. Friedberg, t. 2, Leipzig, 1879, col. 1179).

(4) Voir Denifle-Châtelain, ouvr. cité, t. 2, Paris 1891, pp. 228-229, n° 777 ; Ch. Jourdain : « Un collège oriental à Paris », dans ses *Excursions historiques et philologiques à travers le Moyen Âge*, Paris, 1888, pp. 221-229.

3. Les studia

Cependant, avant ces dispositions universitaires, l'enseignement des langues est déjà institutionnalisé, avec les mêmes visées missionnaires, à l'intérieur des *studia* dominicains (1). Ces *studia* sont des écoles propres à l'ordre, destinées à parfaire la formation des membres d'un ordre qui accorde un rôle primordial au savoir (2), du fait notamment que la prédication de la foi chrétienne (tant à l'intérieur du monde chrétien qu'à l'extérieur) fait partie de ses objectifs prioritaires. On n'est donc pas surpris de trouver très tôt (3) des demandes concernant la nécessité d'étudier les langues (aussi bien vernaculaires que de culture). Ces souhaits deviennent réalité grâce à l'action d'hommes tels que Humbert de Romans (4) et, surtout, Raymond de Peñafort (5). En 1281, un *studium hebraicum* est créé à Barcelone : le remarquable arabisant et hébraïsant Raymond Martin en a la charge en tant que *lector* (6). Peu après 1291, un couvent est

(1) Il s'agit du point le mieux étudié parmi ceux qui sont examinés ici. Voir notamment C. Douais : *Essai sur l'organisation des études dans l'ordre des frères prêcheurs*, Paris, 1884, pp. 135-140 ; A. Berthier : « Les écoles de langues orientales fondées au XIII^e siècle par les Dominicains en Espagne et en Afrique », *Revue africaine* 73, 1932, pp. 84-103 ; J. M. Coll. : « Escuelas de lenguas orientales en los siglos XIII y XIV », *Analecta sacra Tarraconensia* 17, 1944, pp. 115-138 ; 18, 1945, pp. 59-89 ; 19, 1946, pp. 217-240 ; A. Cortabarría Beitia : « L'étude des langues au Moyen Âge chez les Dominicains. Espagne, Orient, Raymond Martin », *Mélanges de l'Institut dominicain d'études orientales* 10, 1970, pp. 189-248.

(2) Voir notamment l'étude, ancienne mais toujours utile, de C. Douais, citée note précédente.

(3) Chapitre général de Paris, 1236 : « Monemus quod in omnibus provinciis et conventibus fratres linguas addiscant illorum quibus sunt propinqui » (*Acta capitulorum generalium O.P.* t. I [1220-1303], Paris, 1898, p. 9). Plutôt que de langues de culture, il s'agit bien sûr ici des langues vernaculaires utilisées dans les régions où sont établis des couvents.

(4) Sa lettre de 1255 expose ses idées sur le sujet (nous traduisons) : « J'exprime encore à votre charité que, parmi les nombreux désirs de mon cœur [...] en voici un qui n'est pas médiocre : qu'au moyen de notre ordre, les chrétiens schismatiques soient ramenés à l'unité de l'Église, que le nom de notre Seigneur Jésus Christ soit porté au-devant des juifs incroyants, des Sarrasins trompés depuis si longtemps par leur pseudo-prophète, des païens, des idolâtres, des barbares et de toutes les nations [...]. Mais à la réalisation de ce projet s'opposent deux obstacles, l'ignorance des langues (*defectus linguarum*) que presque aucun frère ne veut apprendre [...] l'autre est l'amour du sol natal » (Humbert de Romans : *Opera de vita regulari*, éd. J.J. Berthier, t. 2, Rome, 1889, p. 492).

(5) Nombreux enseignements dans l'étude de Coll, *op. cit.* ; voir aussi P. Ribes Montané : « San Ramon de Penyaforç y los estudios eclesiasticos », *Analecta sacra Tarraconensia* 48, 1975, pp. 85-142 (notamment pp. 130-141).

(6) Chapitre provincial d'Estella (1281) : C. Douais : *Acta capitulorum provincialium ordinis fratrum praedicatorum. Première province de Provence, Province romaine, Province d'Espagne (1239-1302)*, Toulouse, 1894, p. 625.

fondé à Jativa, abritant un *studium hebraicum et arabicum*, mentionné dans divers documents jusqu'en 1313 (1). Nous ne savons malheureusement rien des dispositions pratiques concernant l'enseignement des langues dans les *studia* : le seul détail que l'on connaisse concerne le nombre des étudiants – nombre peu élevé (Raymond Martin a huit étudiants, à Jativa en sont nommés cinq) : mais il est possible que ces chiffres soient au-dessous de la réalité et que des auditeurs libres aient pu se joindre aux dominicains dûment inscrits ; le célèbre médecin Arnaud de Villeneuve, un laïc, affirme avoir suivi les cours d'hébreu de Raymond Martin à Barcelone (2).

En dehors de ces *studia* pour lesquels nous avons des indications explicites, l'hébreu a-t-il été enseigné ailleurs chez les Prêcheurs ? En attendant le résultat de dépouillements plus poussés dans les archives de l'ordre, la réponse sera plutôt affirmative. La présence de Thibaud de Sézanne, un juif converti, comme sous-prieur de Saint-Jacques, entre 1240 et 1250 environ, incite très vivement à supposer l'existence de cours d'hébreu devant les Dominicains de Paris, cours assez efficaces pour créer une équipe capable de traduire des textes talmudiques et de rédiger un correctoire biblique utilisant directement le texte hébreu. D'autre part, il semble aussi qu'un enseignement de l'hébreu ait été donné au *studium* de Montpellier, si l'on en croit Raymond de Mévouillon, archevêque d'Embrun qui, dans une lettre datée de 1292, fait allusion à des cours de Raymond Martin donnés quelques années auparavant, avant son enseignement à Barcelone (3) ; mais cette information semble devoir être prise avec précaution.

4. L'étude privée

Malgré l'existence de cours organisés, il semble que, jusqu'au XV^e siècle, l'hébreu ait été essentiellement l'objet d'une étude privée – l'apprenti hébraïsant tâchant d'acquérir les rudiments de la langue tout seul ou, plus souvent, avec l'aide d'un maître, généralement juif ou converti. Nous en avons plusieurs témoignages. Ainsi, Raoul Niger, archidiacre de Gloucester (mort vers 1200), auteur

(1) Chapitre général de Palence (1291) : *Acta capitulorum generalium o.p.*, t. I (1220-1303), éd. B.M. Reichert, Rome, 1898 (Monumenta ordinis fratrum praed. 3), p. 263.

(2) Au début de son *Allocutio super Tetragrammaton*, éd. J. Carreras Artau, *Sefarad* 9, 1949, p. 80.

(3) Voir P. Amargier : « Prêcheurs et mentalité universitaire dans la province de Provence au XIII^e siècle », in *Les Universités du Languedoc au XIII^e siècle*, Toulouse, 1970 (Cahiers de Fanjeaux, 5), pp. 119-144 (voir p. 138).

notamment d'un recueil d'interprétations des noms hébreux (intitulé *Philippicus*) et d'un commentaire du livre des *Chroniques*, qui l'un et l'autre dénotent une connaissance certaine de l'hébreu, rend hommage à son « maître et traducteur » (*magister et interpres meus*) Philippe, un juif converti (1). À peu près contemporain, Herbert de Bosham est probablement l'un des premiers hébraïsants chrétiens du Moyen Âge (à l'inverse de son maître en exégèse, André de Saint-Victor qui, lui, n'était pas hébraïsant) ; à plusieurs reprises, il fait allusion à ses études hébraïques et à ses maîtres juifs (2). Dans un milieu monastique cette fois, il faut citer le cas de ce moine de l'abbaye cistercienne de Poblet, qui se fait réprimander pour avoir appris l'hébreu auprès d'un juif (3). Au XIII^e siècle, il faut sans doute parler des professeurs d'hébreu de Robert Grosseteste (4) ou de Roger Bacon ; mais il n'y a pas de textes vraiment explicites. Plus tard encore, le poète Moïse de Rieti rapporte que le roi de Naples Robert d'Anjou lisait la Bible en hébreu sous la conduite de son maître, le philosophe Judah Romano (début du XIV^e siècle), connu surtout pour ses traductions hébraïques de Thomas d'Aquin (5).

2. LES MOYENS

Par quels moyens, dans les cadres ainsi définis, se fait cet enseignement de l'hébreu ? Nous n'avons que peu de données à ce sujet et les documents qui concernent les *studia* ne nous procurent malheureusement pas de listes d'« outils de travail » ou de manuels qui

(1) Voir la belle étude d'A. Saltman : « Supplementary Notes on the Works of Ralph Niger », dans *Bar-Ilan Studies in History*, éd. P. Artzi, Ramat-Gan, 1978, pp. 103-113. La présence de Philippe permet notamment à Raoul d'utiliser deux ouvrages de grammaire en hébreu (voir p. 109).

(2) Voir B. Smalley : « A Commentary on the *Hebraica* by Herbert of Bosham », *Recherches de théologie ancienne et médiévale* 18, 1951, pp. 29-65 ; étude de ce commentaire d'un point de vue surtout philologique : R. Loewe : « Herbert of Bosham's Commentary on Jerome's Hebrew Psalter », *Biblica* 34, 1953, pp. 44-77, 159-192 et 275-294.

(3) *Statuta capitulorum generalium ordinis Cisterciensis*, a. 1198, n° 24, in E. Martène et U. Durand : *Thesaurus novus anecdotorum*, t. 4, Paris, 1717, col. 1292 : « À propos d'un moine de Poblet dont on dit qu'il a appris les lettres hébraïques auprès d'un juif, on confie à l'abbé de Clairvaux le soin de mener une enquête et de le corriger ».

(4) Voir J.C. Russell : « The Preferments and *adiutores* of Robert Grosseteste », *Harvard Theological Review* 26, 1933, pp. 161-172.

(5) Voir C. Roth : *The Jews in the Renaissance*, Philadelphia, 1959, p. 138. Sur Judah Romano, voir J.B. Sermoneta : « La dottrina dell'intelletto e la 'fede filosofica' di Jehudàh e Immanu'el Romano », *Studi medievali* 6/2, 1965, pp. 1-76.

nous permettraient d'avoir une idée précise. On peut évidemment appliquer à l'étude de l'hébreu des faits qui caractérisent plus généralement l'enseignement au Moyen Âge : importance du maître, enseignement à base de textes ; la troisième partie de cette étude nous fera pénétrer au cœur de cet enseignement. Pour l'heure, nous essaierons de rassembler les quelques « outils » qui nous sont parvenus, alphabets, lexiques, grammaires.

1. Alphabets

Le premier outil est évidemment l'abécédaire : on trouve dans divers manuscrits latins un assez grand nombre d'alphabets hébreux avec les lettres latines correspondantes. Il s'agit aussi bien de tableaux confectionnés par des débutants, traçant maladroitement les lettres, que d'abécédaires plus soignés, faits visiblement par des hommes mieux familiarisés avec l'hébreu (1). On rencontre généralement ces alphabets au voisinage de textes bibliques ou d'outils destinés à l'étude de la Bible (2). Dans la quasi-totalité des cas, il s'agit de l'hébreu carré, proche de l'hébreu des caractères d'imprimerie actuel. Or, l'apprenti hébraïsant se heurtait à une difficulté, qui n'est évidemment pas spécifique à l'hébreu, puisque les textes manuscrits se trouvent être écrits dans des types de caractères différents : en effet, à côté des caractères « carrés », bien lisibles mais difficiles à tracer, se sont développées des écritures cursives, beaucoup plus rapides ; les variantes régionales sont importantes ; elles appartiennent essentiellement, pour ce qui est de l'Europe, à deux types, l'un septentrional (dit « ashkenaz », France du Nord, Allemagne, etc.), l'autre méridional et, semble-t-il, influencé par l'arabe (dit « sefarad », France de langues d'oc, Italie méridionale, Espagne, etc.). L'hébreu carré est réservé aux textes bibliques ; les textes rabbiniques et exégétiques sont écrits en cursive. Celle-ci apparaît peu dans les manuscrits chrétiens mais certains auteurs sont parfaitement conscients de ces différences d'écritures. Il en est ainsi

(1) Voir notamment M. Thiel : « Grundlagen und Gestalt der Hebräischkenntnisse des frühen Mittelalters », *Studi medievali* 10/3 (1969) [= *A Giuseppe Ermini*] 3-212 (voir pp. 119-128) : cite plusieurs exemples du XII^e siècle.

(2) Ainsi du petit traité sur la prononciation de l'hébreu qui suit les *interpretationes* du ms. Paris, BN lat. 36 (fol. 355 rb) ; voir S. Berger : *Quam notitiam linguae hebraicae habuerint Christiani medii aevi temporibus in Gallia*, Nancy 1893, pp. 21-25. Autre exemple : l'abécédaire à la suite du *Philippicus* de Raoul Niger (voir ci-après), ms. Lincoln, Cathedral Chapter Libr. 15 ; voir R.M. Woolley : *Catalogue of the Mss of Lincoln Cathedral Chapter Library*, Oxford-Londres, 1929, p. 9.

de Henri de Hesse (mort en 1397), dont on présentera plus longuement l'opuscule *De idiomate hebraico* (1) ; le chapitre 11 de cet ouvrage commence par la remarque suivante : « Chez les Hébreux, l'écriture est double, celle des textes (*textualis*) et celle des scribes (*notularis*) (2) ; elles ont des caractères assez différents, de même que les petites lettres latines et celles des textes ou "bien formées" (*textuales seu formate*) (3) diffèrent en de nombreux points, de telle sorte cependant que les lettres des scribes [la cursive] conservent les traits principaux des lettres principales ou des textes [alphabet carré] » (4). Henri de Hesse se propose ensuite de donner cet alphabet en cursive, mais la place est restée vacante dans le manuscrit. Il poursuit avec diverses remarques très judicieuses et en faisant observer notamment que les textes en cursive ne sont pas vocalisés.

En effet, une autre difficulté, plus importante encore, complique le parcours de l'étudiant en hébreu : l'absence de vocalisation des textes. L'alphabet hébraïque est consonantique ; les voyelles sont notées par un système *accessoire* de traits et de points ; or, seuls les textes *bibliques* destinés à l'étude et les ouvrages liturgiques sont vocalisés (munis donc de ces traits et points) : dans les textes rabbiniques ou exégétiques apparaît uniquement la structure consonantique des mots ; par exemple, le nom Jacob, en hébreu *Ya'aqov*, apparaît comme Y'QV (5). Une bonne connaissance de la langue, impliquant une lecture globale de la phrase ou de la proposition, est donc nécessaire pour lire les textes non vocalisés (6). Plusieurs auteurs témoignent de cette difficulté. Citons notamment Raoul Niger, qui fait observer que « les juifs n'ont pas de voyelles, à moins de les déterminer dans la prononciation au moyen de points. Il y a donc parfois des erreurs dans la prononciation, puisque la ponctua-

(1) De larges extraits sont publiés par B. Walde : *Christliche Hebraisten Deutschlands am Ausgang des Mittelalters*, Münster i.W., 1916, pp. 8-30.

(2) Les deux termes (*notula* plutôt que *notularis*) sont courants, appliqués aux écritures latines ; voir, par exemple, J. Stiennon - G. Hasenohr : *Paléographie du Moyen Âge*, Paris, 1973, pp. 112-120.

(3) Les deux termes sont synonymes ; *formata* est aussi un terme courant.

(4) Ouvr. cité, p. 25 : « Iterum duplex est scriptura apud hebreos, scilicet textualis et notularis, que quodammodo differentes caracteres habent, sicut et litere parue latine et textuales seu formate in multis dissimilitudinem habent, ita tamen quod litere notulares seruent tractus principales literarum principalium seu textualium ».

(5) Le Y (*yod*) est une consonne ; l'apostrophe note la gutturale 'ayin.

(6) Citons encore une remarque de Henri de Hesse à ce propos (ouvr. cité, p. 26) : « Ainsi les Hébreux qui savent d'après la Bible avec quelles lettres chaque mot hébraïque est habituellement écrit, peuvent à la longue [*ex consuetudine*] lire leur langue sans points ni signes ».

tion fait défaut par suite de négligence ou pour une autre raison... » (1). Dans sa grammaire hébraïque, Roger Bacon note que les Hébreux « ponctuent non seulement les voyelles pour obtenir les divers sons vocaliques mais également les consonnes, parce qu'ils écrivent rarement au moyen des voyelles, mais la plupart du temps au moyen des consonnes » (2). Ce texte exige une explication ; il faut se rappeler que Roger Bacon appelle voyelles un certain nombre de lettres hébraïques qui sont, en fait, des consonnes (*alef, he, vav, yod*) (3) mais sont parfois aussi employées comme substituts de voyelles (on les qualifie alors de *matres lectionis*) ; pour Bacon, ces lettres reçoivent d'une manière privilégiée la vocalisation ; en fait, toutes les consonnes peuvent être « ponctuées » ; tout cela montre bien quel obstacle constitue le système consonantique de l'alphabet hébreu.

Plus facilement surmontable (il suffit d'attention), la difficulté liée à la confusion possible de certaines lettres (R et D, S et M final, par exemple) est parfois soulignée. Henri de Hesse consacre un chapitre de son opusculé à ce problème, dont il expose toutes les données, en montrant combien certaines lettres se ressemblent et comment il faut les distinguer : il fournit pour cela des descriptions précises, en se référant aussi à la cursive (4). Toujours dans un louable souci de pédagogie, le même auteur énumère, dans un autre chapitre, les lettres hébraïques qui n'ont pas leur équivalent en latin (*het, zade...*) et vice versa (*x, qu...*) (5).

2. Lexiques

De nos jours, l'apprentissage des langues implique très souvent l'utilisation de lexiques ou de dictionnaires bilingues. Qu'en est-il au Moyen Âge ? On a pu retrouver de tels outils, par exemple pour le grec. Pour l'hébreu, on connaît en milieu juif des dictionnaires

(1) « Notandum vero quod iudei vocales non habeant nisi sicut eas per puncta in pronuntiatione determinant. Unde quia frequenter apunctatio per incuriam vel alia culpa evagatur nonnunquam in pronuntiatione erratur... », A. Saltman, étude citée *supra*, p. 111.

(2) *Grammaire hébr.*, éd. citée, p. 205 : « Sciendum quod non solum punctant vocales pro sonis diversarum vocalium habendarum set consonantes, quia raro scribunt per vocalem set in pluribus per consonantes ».

(3) Il met dans la même catégorie le *het* et le *'ayin*, mais à tort. L'exposé de Roger Bacon sur l'alphabet hébraïque se trouve également dans son *Opus Maius*, III, éd. J.H. Bridges, Oxford, 1897, pp. 74-75.

(4) Éd. citée, pp. 16-17.

(5) Éd. citée, pp. 14-15.

bilingues, en caractères hébraïques (1). À l'usage des chrétiens, il ne semble pas exister véritablement de dictionnaires hébreu/latin. Il faut évidemment exclure de cette catégorie les nombreuses « interprétations de noms hébreux », remontant ou non à saint Jérôme, mais qui sont uniquement des outils bibliques (et non linguistiques) concernant les noms propres que présente le texte de l'Écriture (2). Il faut aussi exclure certains dictionnaires spécialisés qui comportent, parfois en grand nombre, des mots hébreux, mais restent cantonnés à l'Écriture : même si des noms communs y figurent, ce sont essentiellement ceux qui apparaissent en transcription dans la traduction de saint Jérôme ; on citera à titre d'exemple la *Summa* de Guillaume Breton (3). Tout cela concerne précisément le bibliste non-hébraïsant, qui peut de la sorte trouver rapidement l'explication d'un terme étranger présent dans son texte latin (de même trouve-t-on de nos jours dans les dictionnaires français quelques mots grecs d'usage courant, comme *agora*, *psyché*, etc.). Il n'y a donc pas de dictionnaires bilingues proprement dits : tout juste trouve-t-on des listes de mots.

3. Grammaires

Autre outil familier aujourd'hui pour l'apprentissage des langues : la grammaire. Les grammaires descriptives des langues étrangères sont peu nombreuses au Moyen Âge (4). Pour l'hébreu, on dispose d'un essai incomplet et d'une grammaire tardive. Il ne sera pas question de les décrire ici d'un point de vue linguistique (elles présentent évidemment un intérêt considérable à cet égard) mais d'en tirer rapidement les renseignements d'ordre pédagogique que peuvent fournir ces deux textes.

L'essai est dû à Roger Bacon, auteur extrêmement passionnant dont on sait qu'il accorde une importance primordiale à la connais-

(1) Parmi de nombreux travaux de M. Banitt, voir notamment son étude et édition du *Glossaire de Bâle*, Jérusalem, 1972. Voir aussi les études anciennes d'A. Darmesteter : « Gloses et glossaires hébreux-français du Moyen Âge », *Romania* 1, 1872, pp. 146-176 ; et D.S. Blondheim : « Le glossaire d'Oxford », *Revue des études juives* 57, 1909, pp. 1-18 (glossaire hébreu-français-latin).

(2) Voir nos *Intellectuels chrétiens*, *op. cit.*, pp. 244-248.

(3) *Summa Britonis sive Guillelmi Britonis Expositiones vocabulorum Biblie*, éd. L.W. Daly et T.B.A. Daly, Padoue, 1975 ; voici quelques mots hébreux qui font l'objet de notices dans ce dictionnaire : *abba*, *adar*, *alleluia*, *chodchod*, *corban*, *elul*, *fur* [= *pur*, cf. *purim*], etc.

(4) Voir particulièrement la contribution d'I. Rosier à l'étude citée *supra*.

sance des langues, grec, hébreu, arabe, notamment (1). Auteur d'une grammaire grecque, il tente également de rédiger une grammaire de l'hébreu ; il n'en subsiste qu'un fragment, mais il ne semble pas que Roger Bacon ait mené le projet à son terme (2). Le fragment commence par une description de l'alphabet ; Roger Bacon connaît les points-voyelles, mais qualifie aussi de voyelles six consonnes (3). Il note bien les différences de prononciation des consonnes recevant ou non un point d'intensité (*dagesh*) (4), ainsi que les différences de graphie, pour les consonnes qui possèdent une graphie finale propre. Il parle de cas, ce qui paraît très discutable (pour Bacon, la présence de prépositions dénote un cas ; en fait, il n'y a pas de déclinaison en hébreu) et surtout, il attribue trois genres à l'hébreu, « comme le grec », ce qui est faux (l'hébreu ne possédant pas de neutre). Après un passage plutôt tendancieux sur certains procédés de déguisement des mots, Roger Bacon décrit les articles selon les catégories de la grammaire latine (Priscien se trouve cité). Si, de la sorte, nous avons un tableau incomplet et parfois déficient de la langue hébraïque, les renseignements à tirer de ce fragment sont nombreux. Nous serons surtout sensible à la pédagogie de Roger Bacon, à son désir de mieux faire comprendre l'hébreu par une comparaison avec le grec et le latin et à son recours constant à des exemples.

Beaucoup plus tardive (fin du XIV^e siècle) est la grammaire fournie par l'opuscule *De idiomate hebraico* de Henri de Hesse, auquel nous nous sommes déjà référé (5). Il s'agit en fait de la seule grammaire hébraïque véritable en latin antérieure au XV^e siècle. L'introduction rappelle que la connaissance de l'hébreu est utile pour amé-

(1) Plusieurs auteurs, notamment au début du siècle, ont analysé l'intérêt de Bacon pour la philologie : voir notamment S.A. Hirsch : « Early English Hebraists : Roger Bacon and his Predecessors », dans son recueil *A Book of Essays*, Londres, 1905, pp. 1-72 ; le même « Roger Bacon and Philology », dans *Roger Bacon. Essays*, éd. A.G. Little, Oxford, 1914, pp. 101-151 (notamment pp. 135-150, pour l'hébreu) ; Ch. B. Vanderwalle : « Roger Bacon dans l'histoire de la philologie », *La France franciscaine* 11, 1928, pp. 315-409 ; 12, 1929, pp. 45-90 et 161-228.

(2) Ce fragment est publié par S. Hirsch, en annexe à *The Greek Grammar of Roger Bacon*, éd. Ed. Nolan, Cambridge, 1902, pp. 202-208.

(3) « Il faut savoir que ces lettres au-dessus desquelles nous avons écrit nos voyelles (celles de l'alphabet latin) sont des voyelles. Elles sont au nombre de six : *aleph, he, vav, heth, iod, ain* ; quatre, *aleph, he, heth, ayn*, sont prononcées (*sonant*) comme toutes nos voyelles, mais le *vav* ne reçoit que o et u et le *iod* seulement i ». Voir ci-dessus note 3, p. 11.

(4) Là aussi, on peut tirer de précieux renseignements pour la prononciation de l'hébreu au XIII^e siècle, et son évolution ; nous les exploitons dans une étude (à paraître) sur « La prononciation de l'hébreu au Moyen Âge d'après les transcriptions latines ».

(5) Éd. B. Walde, citée *supra*.

liorer le texte de la Bible et pour la polémique contre les juifs. Seule la première partie de l'œuvre concerne véritablement la grammaire ; la seconde partie touche aux « mystères de l'alphabet hébraïque ». Mais, là encore, le tableau est incomplet ; la description de la langue se limite essentiellement à l'alphabet ; un chapitre fourni en annexe concerne les noms des nombres ; mais, malheureusement, on ne trouve rien qui touche à la morphologie ou à la syntaxe.

4. Les maîtres

Même s'il semble que la grammaire de Roger Bacon vise un enseignement élémentaire autodidacte (« l'hébreu sans peine et sans maître ») (1), dans la quasi-totalité des cas, nous avons affaire à l'enseignement d'un professeur. Si l'on fait abstraction des *studia* et des universités, celui-ci est presque toujours un maître privé, enseignant donc à un particulier, comme nous l'avons vu plus haut. Qui sont ces maîtres ? Les quelques témoignages dont nous disposons indiquent qu'il s'agit en majorité de juifs. Il faut, bien sûr, citer ici une phrase célèbre de Roger Bacon :

« Il ne manque pas de professeurs (*doctores*), parce qu'il y a partout des juifs et que leur langue est en substance la même que l'arabe et le chaldéen, bien qu'elles diffèrent dans leur mode. Il y a à Paris, en France et ailleurs dans toutes les régions, des hommes qui savent dans ces matières autant qu'il faut savoir » (2).

Il s'agit donc de gens qui savent l'hébreu ; mais ils n'ont pas une formation linguistique poussée : ils ont appris eux-mêmes l'hébreu à l'école primaire sans recevoir les éléments de philologie qui leur permettraient de comprendre et surtout d'expliquer à des latinisants le fonctionnement d'une langue sémitique. Il semble bien que ce soient de tels hommes qui au Moyen Âge aient enseigné les langues aux particuliers désireux pour des raisons pratiques (commerce) ou

(1) Dans son *Opus tertium*, éd. citée, p. 65, il fait cette étonnante déclaration : « Il ne fait pour moi aucun doute qu'en trois jours j'enseignerais l'hébreu à toute personne zélée et confiante, de façon qu'elle sache lire et comprendre tout ce que disent les saints et les anciens sages dans l'explication du texte sacré et tout ce qui concerne la correction et l'explication de ce texte, pourvu qu'elle accepte de s'exercer selon la méthode (*doctrina*) donnée ». Il ne s'agit évidemment pas d'une connaissance complète de la langue (ailleurs, Roger Bacon affirme qu'il faut des années pour la maîtriser) mais de rudiments qui permettent de lire les passages en hébreu chez certains Pères (Jérôme essentiellement) et de contrôler le texte biblique.

(2) *Compendium studii philosophiae* VI, p. 434.

savantes (philosophie, exégèse biblique) d'étendre leurs connaissances, qu'il s'agisse de langues vernaculaires ou de langues de culture. En plus des quelques exemples déjà cités, les informateurs juifs de certains exégètes (ceux-ci disent volontiers *Hebreus meus*) doivent entrer dans cette catégorie. À partir de 1250 surtout, ce sont également des juifs convertis qui jouent ce rôle.

Dès la seconde moitié du XIII^e siècle également, on rencontre de plus en plus d'hébraïsants chrétiens, capables de se suffire à eux-mêmes devant des textes rabbiniques. Ont-ils également enseigné ? Nous avons vu Raymond Martin, le meilleur hébraïsant chrétien du Moyen Âge, *lector* au studium de Barcelone. Guillaume de Mara, l'un des grands hébraïsants du XIII^e siècle, a-t-il enseigné l'hébreu ? La même question peut se poser pour divers auteurs chrétiens du XIV^e siècle, dont nous savons qu'eux-mêmes avaient une certaine maîtrise de la langue hébraïque (Nicolas de Lyre, Henry Cossey par exemple), mais aucun témoignage ne se rapporte à un éventuel enseignement de leur part.

3. LES MÉTHODES

Nous ne disposons malheureusement pas de documents décrivant explicitement les méthodes d'enseignement de l'hébreu et donnant un programme d'étude. Il est vraisemblable que, comme ailleurs, l'enseignement se fait non pas théoriquement mais concrètement à partir de textes : cette méthode traditionnelle se retrouve aujourd'hui encore dans nombre de civilisations – et peut-être est-elle encore la plus efficace, en Occident même, dans l'enseignement des langues anciennes.

En tout cas, nous possédons des témoignages exceptionnels, qui nous font quasiment pénétrer dans l'intimité de ces cours d'hébreu. Nous faisons référence ici à une série de manuscrits contenant, d'une part, des traductions extrêmement littérales de la Bible et, d'autre part, des psautiers en hébreu accompagnés d'annotations qui sont sans nul doute des notes de cours (1). Nous prendrons pour exemple l'un de ces psautiers, celui que contient le ms. 435 de Lambeth Palace Library, à Londres. Ici encore, nous laisserons de

(1) Énumération de ces textes : B. Smalley : *The Study of the Bible in the Middle Ages*, pp. 341-352 ; R. Loewe : « The Mediaeval Christian Hebraists of England. The *Superscriptio Lincolnensis* », *Hebrew Union College Annual* 27, 1957, pp. 205-252 (voir pp. 213-224) ; G. Dahan : *Les intellectuels chrétiens*, op. cit., pp. 287-288.

côté les multiples centres d'intérêt présentés par ce manuscrit pour nous intéresser aux seuls renseignements qui concernent l'enseignement de l'hébreu.

Il s'agit d'un codex de petite taille, contenant primitivement le seul texte hébraïque des psaumes, vocalisé (1) ; comme tant d'autres manuscrits du même type, il est destiné originellement à la liturgie et à l'étude privée ; l'écriture est belle sans être particulièrement soignée ; il y a peu de fautes dans l'hébreu. Mais ce manuscrit va servir de livre de cours à un chrétien qui apprend l'hébreu : comme n'importe quel étudiant helléniste noircit aujourd'hui les marges ou les interlignes de son édition d'Homère ou d'Eschyle de notes diverses, d'autant plus abondantes que ses lacunes sont grandes, notre hébraïsant médiéval note consciencieusement, autour du texte des psaumes et entre les lignes, les renseignements que lui fournit son maître. Il est assez émouvant de trouver à plusieurs siècles de distance, de l'étudiant du Moyen Âge à celui du XX^e siècle, les mêmes habitudes, voire les mêmes tics.

Beaucoup de notes sont d'ordre sémantique (2) : l'étudiant note la traduction des termes qu'il ne connaît pas. Assez souvent, le maître profite de la présence d'un terme pour donner l'ensemble des sens que possède sa racine ; ainsi, *Ps.* 17, 14, l'hébreu *le'olelehem* (Vg. *parvulis suis*, BJ « à leurs enfants ») est accompagné de la note : « *olel* : infans, operans, deridens ». Les notes relatives aux racines des mots expliqués sont particulièrement intéressantes : en *Ps.* 5, 7, l'hébreu *dovrey[-khazav]* (Vg. *qui loquuntur mendacium*, BJ « les malfaisants ») est surmonté de la note suivante, qui montre qu'une même racine donne lieu à un substantif et à une forme verbale : « *davar* : loquela ; *dovere* : loquentes ». On observera qu'assez souvent le terme expliqué est transcrit en caractères latins ; cela est systématique pour les notes marginales et fréquent pour les notes interlinéaires. Nous éprouvons parfois un certain étonnement devant ces notes sémantiques : en effet, dans un même psaume, plusieurs mots d'un emploi assez rare ne sont accompagnés d'aucune note, alors que des termes courants reçoivent leur traduction (par exemple, *Ps.* 2, 7, *hoq*, Vg. *praeceptum*, BJ « décret », surmonté de *consuetudo*). Inattention de l'élève ou, plutôt, démarche pédago-

(1) Curieusement, le début du psautier (ps. 1 et début du ps. 2) n'est pas vocalisé ; sur cette même page manquent les initiales ornées.

(2) Dans les quelques exemples qui suivent, nous donnerons à chaque fois, à côté de la note de notre étudiant, le texte de la Vulgate (Vg.) [selon les Septante, c'est-à-dire le texte le plus courant au Moyen Âge pour les *Psaumes*] et la traduction française de la Bible de Jérusalem (BJ).

gique du maître qui préfère commencer par le vocabulaire indispensable ? Une étude plus détaillée avec des relevés systématiques donnerait la réponse à cette question et nous éclairerait sans doute d'une manière inattendue sur la pédagogie du Moyen Âge.

Évidemment, on trouve aussi beaucoup de notes grammaticales. D'abord, des notes sur la morphologie : assez fréquentes sont les notations singulier/pluriel des substantifs et adjectifs ; prenons un exemple en *Ps.* 18, 22 : l'hébreu *darkhey* (1) (Vg. *vias*, BJ « les voies ») est accompagné de la note « *derrechz iter, derachzim itinera* » (où les lettres *chz* veulent transcrire le *khaf*, inexistant en latin). De même, plusieurs annotations concernent les suffixes de possession : ainsi, *Ps.* 5, 2 l'hébreu *hagigi* (Vg. *clamorem meum*, BJ « ma plainte ») est annoté « *hegion cogitacio dicitur ; unde hagigi* (2) *cogitacionem meam* » (3). On trouve également d'assez nombreuses notes relatives aux formes conjuguées des verbes ; ainsi, encore dans le psaume 18 (18, 4), la forme verbale *isheva'* (4) (Vg. *salvus ero*, BJ « je me suis sauvé ») donne lieu à l'annotation : « *osea, tosea, iosea, nosea quod [est] salvabo, -bis, bit, -bimus* » (5).

Comme on l'a vu, ces notes sont en latin. Mais le moindre intérêt de ce manuscrit n'est pas de fournir d'assez abondantes gloses en langue vernaculaire, en français donc. Elles posent tout de même un problème. Il est vraisemblable que le cours, donné par un juif (6), était en français. Spontanément, l'élève prend ses notes en latin – c'est sa langue de culture ; mais dans certains cas, c'est le français qui vient sous sa plume : il ne s'agit pas d'ignorance de sa part, puisque souvent c'est le latin qui est d'abord donné. Le français vient-il ajouter une nuance supplémentaire ou bien le maître insiste-t-il alors particulièrement sur l'adéquation du terme vernaculaire au mot hébreu ? En tout cas, ces notes françaises nous rappellent fortement les gloses françaises, nombreuses dans les commentaires

(1) Il s'agit d'un substantif pluriel, à l'état construit (c'est-à-dire suivi d'un complément de nom ; en hébreu, c'est le déterminé qui se modifie, alors qu'en latin le déterminant se met au génitif).

(2) Les deux *g* sont surmontés d'un signe indiquant la prononciation particulière du *ghimel*.

(3) Le psaume 18 fournit un autre exemple, très intéressant, avec une « déclinaison » du pronom personnel : « *ozî* [qu'en hébreu moderne on prononcerait *otî*] me, *ozecha* te, *ozo illum, ozam illos, ozanu nos* ».

(4) Texte massorétique : *ivashea'*.

(5) Autre exemple, *Ps.* 20, 9, *qamnu* (Vg. *surreximus*, BJ « nous, debout ») ; *cam leuauit, camu leuauerunt, camti leuauit, camtim* [en fait *camtem*] *leuastis, cama leuauit mulier ... camenu leuauimus* ».

(6) Cependant, quelques gloses exégétiques donnent une interprétation chrétienne ; apport propre de l'étudiant ?

bibliques des juifs de France septentrionale depuis Rashi et aux XII^e et XIII^e siècles (1). Nous donnerons quelques exemples. Au *Ps.* 4, 8, à propos de l'hébreu *rabu* (Vg. *multiplicati sunt*, BJ « débordent »), la note rapproche plusieurs mots de même racine : « *rabu*, *reba* *lucrum*, *ribiz* *incrementum* » et ajoute « gallice *gable* » (2) : *rabu* lui-même est traduit « *acurent* gallice ». Au *Ps.* 17, 13, l'annotateur traduit l'hébreu *palta* (Vg. *eripe*, BJ « délivre ») par un mot français « eschape » : dans le même psaume, au verset suivant, le verbe *temale* (Vg. *impletus est*, BJ « tu rempliras ») reçoit la traduction « empliras ».

On aura noté le caractère pratique de toutes ces annotations : on ne trouve pas d'explications théoriques (règles de syntaxe, par exemple) ni de vocabulaire « technique » qui nous auraient permis de reconstituer à travers ces notes une grammaire de l'hébreu.

Certaines traductions extrêmement littérales nous font également pénétrer dans la « salle de cours » (ce cours étant souvent un cours particulier). Mises à part quelques exceptions portant sur des textes courts, on ne retraduit pas la Bible en latin au Moyen Âge : la traduction de saint Jérôme fait autorité ; on se borne à en corriger les manuscrits. À cet égard, les textes dont nous parlons sont exceptionnels. Il est sûr que l'objectif de ces traductions est uniquement pédagogique. Là encore, il s'agit d'un groupe de manuscrits conservés en Angleterre (Oxford et Cambridge), d'où ils sont sans doute originaires ; Samuel Berger les a fait connaître au siècle dernier (3), mais ils ont fait l'objet de peu d'études. Les traductions, véritablement mot à mot, font penser aux traductions juxtalinéaires d'autrefois. Elles suivent rigoureusement l'ordre de l'hébreu, se pliant à sa syntaxe et à ses idiotismes. Particulièrement remarquable est le cas de la particule hébraïque *et*, qui introduit un complément d'objet ; évidemment intraduisible en latin, elle est notée dans nos manuscrits par *ar*, terme (ou abréviation pour *articulus* ?) qui est aussi utilisé pour noter l'article hébraïque, absent en latin. À titre d'exemple nous donnerons deux versets du *Cantique des Cantiques* (1, 5-6) : la ligne supérieure donne notre transcription de l'hébreu (selon un système simplifié), la ligne inférieure la traduction médiévale (4) :

(1) Voir ci-dessus note 3, page 2. Les commentaires latins contiennent parfois également de telles gloses en français ; mais elles sont beaucoup plus rares.

(2) « Gable » signifie en ancien français « intérêt », « usure ».

(3) S. Berger, *ouvr. cité*, pp. 49-53.

(4) Traduction de la Bible de Jérusalem : « (5) Je suis noire et pourtant belle, filles de Jérusalem, comme les tentes de Qédar, comme les pavillons de Salma. (6) Ne prenez pas garde à mon teint basané : c'est le soleil qui m'a brûlée. Les fils de ma mère se sont emportés contre moi, ils m'ont mise à garder les vignes. Ma vigne à moi,

shehora ani ve-naava benot yerushalaim
 nigra ego et formosa filie Ierusalem
ke-aholey qedar ki-ri' ot shelomoh
 sicut tabernacula Kedar, sicut cortine Salomonis
al tiruni she-harhoret
 ne consideratis me quod ego nigerrima
she-shezaftani ha-shemesh
 quod decoloravit ar sol
beney imi niharu-vi
 filii matris mee exarserunt in me
samuni notera et ha-keramim
 posuerunt me custodientem uineam
karmi sheli lo natarti
 que mihi non custodiui (1).

Là encore, la traduction littérale apparaît comme un moyen efficace d'enseignement : au collège, au lycée, apprenant des rudiments de latin ou de grec, nous sommes tous passés par là, quelles qu'aient été à côté les subtilités pédagogiques de nos maîtres.

Ces cahiers d'élèves contenant des notes sur les psaumes ou des traductions très littérales nous paraissent avoir un intérêt exceptionnel dans l'histoire de l'enseignement des langues. Ils nous confirment que la pédagogie médiévale est axée sur les textes et plus particulièrement, comme dans le cas de l'apprentissage du latin, sur les *Psaumes*. Mais, pour être moins précis et moins riches, les autres témoignages ne sont pas à négliger. Un enseignement de l'hébreu en milieu chrétien existe aux XII^e-XIV^e siècles. Il ne touche évidemment qu'une toute petite minorité des lettrés ; mais en est-il autrement de nos jours ? De plus, bien que le cas des autres langues soit différent, celui de l'hébreu nous rappelle que l'intérêt pour les langues, particulièrement les langues de culture, arabe ou grec, est parfois vif dans certains milieux bien avant le XVI^e siècle. Nous n'avons proposé dans ces pages qu'un plan de travail : une connaissance véritable de l'enseignement de l'hébreu et, plus généralement, des langues au Moyen Âge, impliquerait assurément de plus vastes recherches, à mener tant dans les documents d'archives que dans certaines catégories de textes ou certains fonds manuscrits. On a

je ne l'avais pas gardée ! ». Vulgate : « (5) Nigra sum sed formosa filiae Hierusalem sicut tabernacula Cedar sicut pelles Salomonis (6) nolite me considerare quod fusca sim quia decoloravit me sol filii matris meae pugnaverunt contra me posuerunt me custodem in vineis vineam meam non custodiui ».

(1) S. Berger, ouvr. cité, p. 52.

l'impression qu'à certains moments, l'hébreu a été enseigné d'une manière plus intense que ne le laisse entendre notre documentation actuelle : il nous paraît presque sûr, par exemple, qu'il y a eu dans le sud de l'Angleterre, à la fin du XII^e siècle, un très vif intérêt pour l'hébreu dans certains cercles monastiques ; en témoignent plusieurs manuscrits. D'autre part, l'étude systématique de certains corpus, comme les psaumes annotés, fournirait sûrement des renseignements nouveaux et précieux sur la *pédagogie* de l'enseignement des langues. Ce programme de recherche ambitieux et peut-être fastidieux apporterait certainement des matériaux inestimables pour un aspect de l'histoire de l'éducation au Moyen Âge.

Gilbert DAHAN

Centre National de la Recherche Scientifique, Paris

L'ÉCOLE DE SANTÉ DE PARIS SOUS LA RÉVOLUTION : transformations et innovations

par Roselyne REY

L'enseignement de la médecine sous la Révolution a fait l'objet de débats et de réévaluations de la part de plusieurs historiens (1), au point que dans cette même revue, au terme d'un travail particulièrement riche et documenté, prenant notamment appui sur les témoignages inédits d'élèves, Laurence Brockliss pouvait écrire : « Nous pensons avoir démontré que l'idée que l'on se fait traditionnellement des changements apportés par la Révolution à l'enseignement médical d'Ancien Régime n'est plus défendable : la formation des médecins et des chirurgiens n'a pas radicalement changé, en dépit des remaniements de la structure générale de la profession » (2). Cette prise de position tranchée, qui apparaît aussi comme une réaction à des travaux antérieurs, comme ceux d'Ackerknecht et sans doute plus encore à la dramatisation de l'histoire défendue par Michel Foucault dans *La Naissance de la clinique* (3), a l'immense mérite d'amener à reconsidérer la situation de l'enseignement médical

(1) Laurence Brockliss, *French Higher education in the seventeenth and the eighteenth century*, Oxford, Clarendon Press, 1987 ; pour un panorama de la situation de l'enseignement clinique en Europe au XVIII^e siècle, voir Othmar Keel, « The politics of health and the Institutionalisation of Clinical Practices in Europe in the second half of the eighteenth century », in William F. Bynum and Roy Porter (eds.), *William Hunter and the eighteenth century Medical World*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 207-256.

(2) Laurence Brockliss, « L'enseignement médical et la Révolution. Essai de réévaluation », *Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, pp. 79-107.

(3) Michel Foucault, *Naissance de la clinique*, Paris, P.U.F., 1963, 213 p. ; Erwin H. Ackerknecht, *La médecine hospitalière à Paris (1794-1848)*, Paris, Payot, 1986 (1^{re} éd., Baltimore, Johns Hopkins Press, 1967), 296 p. Il est impossible de donner ici une bibliographie exhaustive sur le sujet ; signalons simplement Paul Delau-nay, *La vie médicale aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, 1935, 556 p. ; Pierre Huard, « L'enseignement médico-chirurgical » in R. Taton (éd.), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII^e siècle*, Paris, Hermann, 1986 (1^{re} éd. 1964), pp. 171-236 ; Pierre Huard et Mirko D. Grmek, *Médecine et pharmacie de la Révolution à l'Empire*, Paris, Dacosta, 1970 ; Mireille Wiriot, *L'enseignement clinique dans*

avant 1789 et à évaluer moins les proclamations d'intention que la réalité des transformations voulues par le décret du 14 frimaire an III, élaboré par Fourcroy, qui créait trois Écoles de santé, à Paris, Montpellier et Strasbourg.

La portée des changements introduits par la Révolution dans la formation des élites médicales a été contestée de plusieurs façons : l'une consiste à montrer que la situation de l'Ancien Régime était moins désastreuse que le *Rapport* de Fourcroy ne le disait (1), et que l'enseignement médical contenait déjà des ferments de nouveauté ; on insiste aussi sur le caractère européen de ce mouvement de réforme, dans lequel la France ne serait pas particulièrement avancée, notamment par rapport à la Grande-Bretagne. Enfin, on révoque en doute l'efficacité des mesures adoptées : l'enseignement serait resté assez théorique, en raison notamment du nombre important d'élèves, et de l'exiguïté ou de la rareté des lieux où la clinique était enseignée. Tout en tenant compte des arguments avancés, qui ont considérablement fait progresser notre connaissance de la médecine à Paris sous la Révolution, et en les acceptant pour partie, notre propos ne se situe pas dans le prolongement de cette « révision » de la valeur de l'enseignement révolutionnaire. Un réexamen des points de vue en présence peut être entrepris sur nouveaux frais, dès lors qu'on s'intéresse à un corpus jusqu'à présent peu étudié, et en tout cas jamais dans son ensemble, celui des thèses soutenues à Paris sous la Révolution ; dès lors aussi qu'on ne focalise pas toute son attention sur l'enseignement de la clinique, et qu'on en fait un élément, certes important, d'un dispositif autrement plus complexe.

I. LA RÉVOLUTION MÉDICALE : UNE « CRISTALLISATION » DE PROJETS ET DE PROCESSUS ANTÉRIEURS

1. Ferments de nouveauté sous l'Ancien Régime

Même si l'on fait la part de la rhétorique révolutionnaire, les

les hôpitaux de Paris entre 1794 et 1848, Thèse de médecine, Paris, 1970 ; Toby Gelfand, *Professionalizing Modern Medicine. Paris Surgeons and Medical Science and Institutions in the eighteenth century*, Wesport, Connecticut, 1980 ; Matthew Ramsey, *Professional and Popular Medicine in France, 1770-1848*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 406 p.

(1) Antoine Fourcroy, *Rapport et projet de décret sur l'établissement d'une École centrale de santé à Paris*, fait à la Convention nationale, au nom des Comités de Salut public et d'Instruction publique, le 7 frimaire de l'an III, Paris, Impr. Nat. 20 p.

reproches adressés à l'enseignement médical de l'Ancien Régime sont suffisamment convergents et émanent de sources assez diversifiées pour que le constat en forme de réquisitoire établi par Fourcroy puisse être pris en considération : « Malgré les écoles assez nombreuses qui existaient dans l'Empire français, puisqu'on y comptait au moins trente facultés ou collèges de médecine, il n'y en avait pas une seule où les principes de l'art de guérir fussent enseignés dans leur entier. À Paris même, on ne trouvait cette instruction complète qu'en réunissant à grands frais les cours particuliers que plusieurs professeurs habiles donnaient dans leurs maisons [...]. Des examens trop faciles et, par conséquent, presque nuls multipliaient le nombre des docteurs ignorants et des charlatans avides [...]. Des prolégomènes chargés de définitions stériles faisaient l'unique base [de cet enseignement]. Les sciences physiques et exactes, seule source d'un enseignement solide, y étaient oubliées. Dans quelques grandes villes où les sciences étaient bien enseignées, il manquait l'instruction la plus nécessaire aux officiers de santé ; les leçons de l'expérience au lit des malades étaient en vain réclamées ; jamais on n'a rempli à cet égard le vœu des hommes éclairés » (1). Ces idées étaient d'ailleurs reprises dans son *Exposé des motifs* (2) de la loi de l'an XI. Ainsi, ce n'était pas seulement la séparation de l'art de guérir entre médecins et chirurgiens qui était combattue, mais plus généralement un enseignement trop théorique, manquant de cohérence, où les connaissances étaient éparses. Ces défauts sont trop connus pour qu'il faille s'y arrêter davantage, et leur énumération accablante avait déjà été faite par la Société royale de médecine, dont le *Nouveau plan de constitution de la médecine en France* (3), rédigé par Vicq d'Azyr et adressé à l'Assemblée nationale le 19 septembre 1790, esquissait déjà les grandes lignes d'une réforme qui

(1) *Ibid.*, pp. 4-5.

(2) « Sur dix-huit facultés qui existaient en France, neuf seulement conservaient à cette époque plus ou moins d'activité ; toutes les autres n'avaient plus qu'un vain nom [...]. Si deux facultés, surtout celles de Paris et de Montpellier avaient conservé la sévérité et la dignité dans les examens et les réceptions, toutes les autres étaient devenues si faciles pour les récipiendaires qu'on a vu le titre de Docteur conféré à des absents et des lettres de réception envoyées par la poste » (pp. 90-91) in « Exposé des motifs du projet de loi sur l'exercice de la médecine, présenté par le conseiller d'État Fourcroy », ventôse an XI, in Alfred de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur, comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des Conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'État*, Paris, 1880, tome I (1789-1847), 1 019 p.

(3) Félix Vicq d'Azyr, *Nouveau plan de constitution de la médecine en France*, in *Histoire et mémoire de la Société royale de médecine*, vol. 9 (pour 1787 et 1788, publié en 1790), pp. 1-201.

mettait au premier plan l'observation au lit des malades. La Société royale de médecine avait d'ailleurs sollicité tous les médecins et chirurgiens pour qu'ils contribuent à ses travaux sur les réformes urgentes à entreprendre : plus de 150 mémoires lui parvinrent, qu'elle classa en trois rubriques : moyens de perfectionner l'enseignement de la médecine ; abus à réformer dans l'exercice de cette profession ; traitement des épidémies, épizooties et médecine rurale (1). Si les textes de Jean-Baptiste Gallot, de Tissot, de De Horne ou de Jadelot sont les mieux connus (2), il est clair qu'il s'agissait d'un mouvement de fond qui s'exprimait pour demander enfin une formation rigoureuse, incluant une instruction pratique, mettant un terme à la délivrance de diplômes de complaisance et rehaussant globalement le niveau de compétence de la profession. Le constat lucide des abus ou de l'incurie d'un système où les docteurs-régents, chargés à tour de rôle de l'enseignement, n'avaient aucune spécialisation, et où les meilleurs préféraient réserver leurs lumières pour des cours privés, plaide justement en faveur d'une prise de conscience et de l'existence de ferments de nouveauté et de progrès dans l'enseignement avant la Révolution. La formation pratique donnée à l'École pratique et au Collège de chirurgie (3), l'enseignement dispensé à la Charité de Paris par Desbois de Rochefort et Corvisart par exemple, la conception de l'enseignement que Desault mettait en œuvre à l'Hôtel-Dieu de Paris, et qui nous est connue entre autres grâce au témoignage de Bichat (4) constituaient autant d'exemples de ce qu'il fallait mettre sur pied. Le rôle des chirurgiens dans le renouveau de la médecine à la fin du XVIII^e siècle a déjà été ample-

(1) *Ibid.*, Partie Sixième, Notice des divers mémoires qui ont été adressés à la Société, sur la manière de perfectionner l'enseignement et la pratique de la médecine, pp. 157-171.

(2) Jean-Gabriel Gallot, *Vues générales sur la restauration de l'art de guérir (suivies d'un plan d'hospices ruraux pour le soulagement des campagnes)*, lues à la Séance publique de la Société de médecine le 31 août 1790, Paris, 1790, 24 p. ; Nicolas Jadelot, *Adresse à nos seigneurs de l'Assemblée nationale sur la nécessité et les moyens de perfectionner l'enseignement de la médecine*, Paris, 1790, 57 p. ; Samuel A. Tissot, *Essai sur les moyens de perfectionner les études de médecine*, Lausanne, 1785, VIII-134 p.

(3) Marie-José Imbault-Huart, *L'École pratique de dissection de Paris de 1750 à 1822 ou l'influence du concept de médecine pratique et de médecine d'observation dans l'enseignement médico-chirurgical au XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle*, thèse de l'Université de Paris I, 1973, 370 p. Voir aussi Gelfand, *op. cit.*, et du même « Deux cultures, une profession : les chirurgiens français au XVIII^e siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1980, n^o 7, pp. 468-484.

(4) Xavier Bichat, « Notice historique sur la vie de P.J. Desault, chirurgien en chef du grand Hospice d'Humanité », *Magasin encyclopédique*, 1795, t. 5, pp. 84-109.

ment souligné (1), et il faut ajouter que le mouvement n'était pas spécifiquement parisien : Marc-Antoine Petit, à l'Hôtel-Dieu de Lyon, appliquait les préceptes de son maître Desault ; à Caen, depuis 1786, il existait une chaire de médecine pratique dont le titulaire devait avoir quinze ans d'exercice de la médecine, et qui était réunie à la charge de médecin à l'Hôtel-Dieu, tandis que l'hôpital de la Marine de Brest était célèbre pour sa clinique chirurgicale et que les hôpitaux militaires de Strasbourg, de Lille et de Metz comportaient depuis 1775 un enseignement clinique obligatoire (2). Le bilan de la situation apparaît d'ores et déjà nuancé.

2. La clinique : une pluralité de sens

Ces faits permettent aussi de clarifier ce qu'on entend par « clinique » : car le débat ne porte pas sur le fait de savoir si les élèves et les jeunes médecins, dans le courant du XVIII^e siècle, accompagnaient ou non un médecin plus expérimenté dans sa visite : cela se pratiquait assez souvent, par exemple à Montpellier, à l'hôpital Saint-Éloi, ou dans la maison de Miséricorde de la ville, qui inspira un projet de réforme à Ménuret de Chambaud (3) ; Bordeu continua à se former à La Charité de Versailles et ce désir de s'instruire auprès des malades était assez généralement partagé. Le point en débat est plutôt de savoir si on avait affaire simplement à des visites régulières à l'hôpital permettant de progresser dans la médecine pratique ou si, à l'observation des symptômes des maladies et du suivi

(1) Owsei Temkin, « The role of surgery in the rise of modern medical thought », *Bulletin of the history of medicine*, XXV (1951), pp. 248-259 ; Marie-José Imbault-Huart, « Les chirurgiens et l'esprit chirurgical en France au XVIII^e siècle », *Clio Medica*, 1980, vol. 15, pp. 143-157.

(2) Richard de Hautesierck, responsable des affaires de santé auprès du ministre des armées, édicta en 1775 un règlement qui instituait des cliniques obligatoires dans ces trois hôpitaux. Sur cet historique, voir la thèse n° 291, soutenue à l'École de médecine de Paris, le 1^{er} messidor an XI, par S.G.G. Bruté, *Essai sur l'histoire et les avantages des institutions cliniques*, Paris, an XI (1803), 136 p. ; voir sur Strasbourg en particulier, Ernest Wickersheimer, « La clinique de l'hôpital de Strasbourg au XVIII^e siècle », *Archives internationales d'histoire des sciences*, 1963, 16, pp. 253-276.

(3) Jean-Jacques Ménuret de Chambaud, *Essai sur les moyens de former de bons médecins*, Paris, chez l'auteur, 1791, 150 p. ; sur Montpellier, voir Louis Dulieu, *La médecine à Montpellier*, tome III, *L'époque classique*, 1^{re} partie, Avignon, les Presses universelles, 1983, et Colin Jones, « Montpellier Medical students and the medicalisation of 18th century France », in Roy Porter et Andrew Wear (eds.), *Problems and methods in the history of medicine*, The Wellcome Institute series in the history of medicine, Croom Helm Ltd in assoc. with Methuen, 1987, pp. 57-81.

des traitements, s'ajoutaient des locaux permettant aux élèves de suivre un exposé sur la maladie qu'ils venaient d'observer et, le cas échéant, d'avoir accès à l'amphithéâtre d'anatomie pour essayer de trouver *post mortem* les lésions qui avaient causé la mort. Or, même en ce sens plus rigoureux, on peut dire non seulement que l'enseignement de la clinique n'était pas une innovation radicale, mais qu'aux dires mêmes de ceux qui s'efforcèrent de l'établir, la France, à la veille de la Révolution, était quelque peu en retard sur ses voisins européens (1) : après l'installation de celui de Vienne en 1753, dirigé successivement par De Haen et Maximilien Stoll (2), d'autres instituts furent créés à Pavie en 1781, à Gênes, à Léna et Wurzburg, dont les « journaux cliniques » furent mentionnés et admirés dans le *Journal de médecine, chirurgie et pharmacie* (3) ; Desgenettes se rendit en Toscane au début de la Révolution et en rapporta un récit élogieux, destiné à servir de modèle à la France pour l'enseignement de l'anatomie. Dans les mois qui précédèrent et qui suivirent le décret du 14 frimaire an III, le *Magasin encyclopédique* participa à cette campagne en faveur des institutions cliniques et en fournit des modèles étrangers antérieurement établis. Est-ce à dire alors qu'il nous faut accepter la « révision », tenir pour acquise cette réévaluation en forme de dévaluation ? Aux arguments de ceux qui ont voulu, à juste titre, passer au crible de la critique le mythe de la création de l'École de Paris et de la naissance de la clinique, on peut évidemment répondre que le propre d'une révolution politique comme celle de 1789 est d'opérer un triple changement : transformer d'abord les tentatives éparées et isolées en une exigence commune à tous, faire de l'exception la norme, de telle sorte que plus aucun médecin ne puisse exercer sans avoir suivi au préalable cet enseignement, dont la clinique ne constitue d'ailleurs qu'un aspect ; en second lieu, par rapport au maquis des règlements et des coutumes de l'Ancien Régime, homogénéiser les conditions de l'enseignement (recrutement des élèves, nature des diplômes, sanction des connaissances) sur l'ensemble du territoire ; enfin, introduire un change-

(1) S.G.G. Bruté, *op. cit.*, p. 69.

(2) Le *Ratio medendi* d'Anton De Haen était souvent cité en exemple et plus encore les ouvrages de Maximilien Stoll, notamment sa *Médecine pratique*, trad. nouvelle par P.A.O. Mahon, Paris, an IX, 3 vol.

(3) Le *Journal de médecine, chirurgie et pharmacie* tenait depuis 1785 une rubrique régulière d'observations sur les hôpitaux civils, à l'instar de ce qui se faisait dans le *Journal de médecine militaire* ; le compte rendu du voyage de Desgenettes, qui porte particulièrement sur « l'anatomie artificielle » est publié en 1793 dans deux cahiers différents. Le *Magasin encyclopédique* accorde une large place au « modèle allemand » dans l'enseignement de la médecine (1797, 5^e volume, pp. 127-132) ; la *Bibliothèque germanique médico-chirurgicale* prit ensuite le relais (an VII, tome 2, p. 81).

ment d'échelle dans les pratiques, qui modifient qualitativement les conditions mêmes de production et de transmission du savoir médical : en effet, les institutions cliniques qui existaient ne comptaient le plus souvent qu'un très petit nombre de lits, guère plus d'une dizaine le plus souvent, que ce soit à Leyde au temps de Boerhaave ou à Pavie, et même la prestigieuse université d'Edimbourg, qui avait été une des premières à lever le flambeau de la médecine d'observation et de la médecine pratique comptait à peine une quarantaine de lits. Rien de comparable avec les conditions de la médecine hospitalière à Paris sous la Révolution. Ces changements montrent en quoi un événement politique peut « cristalliser », au sens stendhalien, des processus sans doute déjà en marche, leur donner une impulsion et les généraliser, au point que rien ne soit plus comme avant.

II. LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE DE SANTÉ

I. Le corpus des thèses soutenues sous la Révolution

Pourtant, si, dans les remarques précédentes, nous avons cherché à prendre acte des objections faites à la thèse de la rupture par rapport à ce qui précédait, et à y répondre, l'objection relative à la nature des transformations effectivement accomplies par la Révolution demeure intacte. Aussi, nous a-t-il semblé que pour entrer dans ce débat et contribuer à la discussion en cours, il pouvait être utile de procéder à une analyse systématique des thèses soutenues par les élèves de l'École de santé de Paris entre la fin de l'an VII (reprise de la soutenance des thèses après les décrets de l'an III) et le début de l'an XII, c'est-à-dire jusqu'à l'apurement de la situation juridique transitoire pour les élèves ayant commencé leur scolarité avant les lois de ventôse an XI rétablissant la collation des grades (1). Ce cor-

(1) Ces thèses de format in 8°, soutenues à l'École de médecine de Paris, depuis le 28 frimaire an VII, jusques et y compris le 6 floréal an XII, occupent 42 volumes, et sont conservées à la Bibliothèque de la Faculté de médecine de Paris. Leur longueur est variable, rarement inférieure à 20 pages, le plus souvent comprise entre 40 et 60 pages, mais elle est, parfois, celle de véritables traités (120, 150 et même 500 pages). La loi du 19 ventôse an XI prévoyait minutieusement le cas des élèves passés par les Écoles de santé depuis le décret du 14 frimaire an III, ceux des élèves ayant commencé leur scolarité avant la Révolution et n'ayant pu se faire recevoir, et ceux qui avaient plus de deux ans d'exercice de la médecine ou de la chirurgie, sans titres (articles 10 à 12 de la loi, in Beauchamp, *op. cit.*, p. 95). Les uns et les autres disposaient de trois mois pour régulariser leur situation ; c'est ce qui explique que ces thèses de format in 8° se soient prolongées jusqu'en l'an XII. Les *Tables chronologiques et alphabétiques des thèses in 8° soutenues à l'École de médecine de Paris*,

pus, certes limité dans le temps, mais qui compte 406 thèses soutenues par les élèves de l'École de Paris, constituée à notre sens un point de passage obligé pour répondre à une série de questions sur les changements apportés par la Révolution. Ces thèses, dont la longueur dépasse sensiblement, en moyenne, celles de l'Ancien Régime, ont été systématiquement analysées en fonction d'une grille de lecture, dont nous ne retenons ici que quelques aspects (1), propres à éclaircir le débat sur la réalité des transformations introduites par la Révolution : nature des disciplines traitées dans les thèses, sur la base non des découpages actuels mais, en gros, de la distribution des chaires à l'École de santé ; place de l'anatomie, qui était conçue comme une innovation essentielle ; rapport de la médecine avec les sciences accessoires, notamment la chimie ; introduction effective d'observations de clinique, d'anatomo-pathologie ou d'anatomo-clinique ; adhésion plus ou moins explicite à une philosophie médicale ; enfin, « culture scientifique » des thésards, définie à partir du système de références présentes dans les thèses. Ces thèses, qui ne correspondent pas exactement à celles qui seront exigées pour l'obtention du diplôme de docteur à partir des lois de ventôse an XI, constituent une sorte de sanction officielle de fin d'études, « acte public exigé comme complément de preuves de la capacité de l'étudiant à se livrer à la pratique de la médecine »,

rédigées par P. Sue, professeur bibliothécaire, Paris, 1806, expliquent bien cette situation de transition : par la lettre du 30 fructidor an VI, François de Neufchâteau acceptait la proposition de l'École d'instaurer trois examens, dont le dernier était une thèse publique, imprimée en format in 8° ; la loi du 19 ventôse an XI et l'arrêté du 20 prairial suivant, établissaient désormais cinq examens suivis d'une thèse de format in 4° ; la première de ce « nouveau régime » fut soutenue seulement le 24 floréal an XI, les deux « régimes » coexistant un certain temps.

(1) Cette grille de lecture a été élaborée précisément pour répondre aux interrogations sur les transformations introduites par la Révolution. Elle comporte les éléments suivants : 1. la « qualité » des élèves (simples élèves, chirurgiens, élèves ou anciens élèves de l'École pratique, officiers de santé et divers, membres de sociétés savantes) ; 2. origine géographique, au niveau du département et de la localité ; 3. analyse des dédicaces, classées selon qu'elles indiquent une « reproduction » à l'intérieur des professions médicales, un lien scientifique, un lien affectif, ou une combinaison de ces catégories ; 4. analyse des citations en exergue placées au début de la thèse ; 5. sujets traités dans les thèses ; 6. disciplines dont relèvent les thèses (en fonction des douze chaires de l'École de médecine, mais avec des regroupements) et association de disciplines entre elles ; 7. intérêt pour la chimie ; 8. présence d'observations de clinique et d'anatomo-pathologie ; 9. présence d'« expériences » ; 10. intérêt pour les nosographies ; 11. indications concernant le rapport du physique et du moral dans la genèse et la marche des maladies ; 12. prise de position en faveur de l'observation et 13. en faveur de l'analyse ; 14. expression d'une philosophie médicale (vitalisme, doctrine de Brown, etc.) ; 15. opinions concernant les réformes de la médecine ; 16. opinions politiques ; 17. analyse du système de références utilisées dans la thèse. L'atlas *Médecine et Santé sous la Révolution*, à paraître aux éditions de

comme le dit un des élèves (1), ou encore « dissertation destinée simplement à servir de base à une preuve publique d'instruction », comme l'écrit un autre (2). Le ton en est assez libre, contenant des réflexions personnelles sur la pratique de la médecine, des souvenirs, l'évocation des liens privilégiés avec tel ou tel professeur, parfois l'expression de désaccords, ou même des opinions politiques.

Les thésards de ces années révolutionnaires représentent sans aucun doute une population tout à fait originale par rapport à la définition ordinaire de l'étudiant en médecine : sur les 406 élèves ayant soutenu une thèse, un nombre appréciable avait déjà une expérience professionnelle, le plus souvent chirurgicale, au moment de la rédaction de sa thèse : nous le savons grâce à la mention de la « qualité » de l'élève qui figure presque toujours sur la page de titre : ainsi, on a dénombré 94 chirurgiens ou ex-chirurgiens aux armées, 46 élèves ou anciens élèves de l'École pratique, certains auteurs qui exhibent le titre d'officier de santé, quelques rares apothicaires, professeurs d'histoire naturelle aux écoles centrales et, enfin, en nombre infime, des thésards qui avaient déjà le titre de docteur en médecine (3) : outre sa fonction d'enseignement de la médecine à tous, l'École de

l'EHESS, 1993, comporte une analyse du recrutement des élèves de l'École, en fonction de leur provenance géographique (lieu de naissance et département d'origine) qui montre que le critère de deux élèves par district n'a pas été respecté ; une étude des dédicaces a également été effectuée, qui permet de savoir quels sont les élèves dont un parent était déjà dans la profession : la « reproduction » s'avère faible, et si la plupart des dédicaces s'adressent à quelqu'un (chirurgien-major d'hôpital, professeur d'école centrale, professeur à l'École de santé) qui a initié l'élève dans la voie de la médecine, rappelant ainsi un lien scientifique et intellectuel précis, un nombre presque aussi important de dédicaces se situent sur un plan strictement affectif, sous la forme d'un témoignage d'affection et de reconnaissance à une mère, un frère ou un père, un ami. Un croisement entre ces données et l'introduction de méthodes nouvelles ainsi qu'avec les associations de disciplines les plus fréquentes a été effectué grâce à Alexandra Laclau (Laboratoire de graphique, EHESS) et a permis une représentation graphique.

(1) J.B. Germain, « *Les Épidémiques* » d'Hippocrate peuvent-elles être rapportées à un cadre nosologique ? thèse n° 230, soutenue le 15 germinal an XI.

(2) C.J.A. Roumette, *Dissertation sur l'emploi du tartrite de potasse antimonié*, thèse n° 166, soutenue le 22 frimaire an XI.

(3) La présence de « chirurgiens » et, *a fortiori*, de médecins parmi les thésards ne peut s'expliquer simplement par le souci de régulariser leur situation à l'annonce de la loi de l'an XI, puisque le cas se présente dès l'an VII. Le titre d'« officiers de santé », couramment utilisé avant la création juridique, par la loi du 19 ventôse an XI, de cette catégorie de professionnels de second niveau, correspond à des « thésards » qui ont servi dans les hôpitaux, en général les hôpitaux militaires, reconduisant la pratique de l'apprentissage sur le terrain, qui était la coutume pour les chirurgiens. Au moment de la soutenance de la thèse, 21 candidats se déclarent déjà médecins, certains d'entre eux cumulent ce titre avec celui de chirurgien ; on dénombre également quatre professeurs des écoles centrales, notamment d'Amiens et de Rouen. Seule la

santé apparaît aussi comme un lieu de formation de haut niveau, attirant d'ailleurs quelques étrangers, qui viennent à l'École de santé pour y obtenir un surcroît de formation, acquérir une compétence qui tienne compte de l'avancée du savoir. On retrouve dans les thèses mêmes des souvenirs des campagnes militaires et des observations sur une pratique antérieure au séjour à l'École. On ne doit pas oublier, en effet, que le décret du 14 frimaire an III prévoyait une certaine mobilité dans le cursus des élèves, ceux-ci pouvant quitter l'École dès que leurs enseignants auraient jugé qu'ils avaient le niveau requis. Par ailleurs, le système des trois « classes », ou trois niveaux, pouvait faciliter une scolarité écourtée en fonction des itinéraires personnels antérieurs : ce n'est qu'après les lois de ventôse an XI que la scolarité sera fixée obligatoirement à quatre ans. La pénurie de personnels de santé, notamment aux armées, explique sans doute ces dispositions, arrêtées à plusieurs reprises, pour ouvrir plus largement l'École aux candidats capables et pour accélérer leur formation. Le recrutement, fixé d'abord entre 17 et 26 ans, s'éleva bientôt jusqu'à 30 ans, et les jeunes gens qui avaient été pris pour la première réquisition en furent presque aussitôt libérés. Fourcroy signalait dans son projet de décret pour l'an III de lourdes pertes dans le Service de santé des Armées : « La Convention apprendra avec sensibilité que plus de 600 officiers de santé ont péri depuis dix-huit mois » (1). Une autre indication de ce déficit chronique de personnels de santé aux armées nous est fournie par l'article Médecine de l'*Encyclopédie méthodique* qui soulignait que les effectifs, qui étaient de 3 309 officiers de santé, tous grades confondus employés en l'an VIII, n'étaient plus que de 2 425 en l'an IX, la diminution continuant régulièrement, d'environ 700 par an jusqu'en l'an XII, où une très légère remontée commença à se manifester (2). Enfin, le décret de l'an III prévoyait expressément que « ceux qui, à quelque époque de leurs études que ce soit, auront acquis les connaissances nécessaires à la pratique de leur art dans les hôpitaux

moitié des thèses (202) fournissent une indication concernant la « qualité » de leur auteur, mais ceux qui avaient déjà un titre en tiraient fierté, et l'absence d'indication équivalait probablement à une absence de titres. On a aussi pléthore de titres, comme dans le cas de Pierre Vacquier (thèse n° 213, soutenue en ventôse an XI), « médecin, ancien élève des hôpitaux militaires et du Collège de chirurgie de Paris, chirurgien major et par suite officier de santé faisant fonction de première classe dans les hôpitaux et les vaisseaux de marine, et étudiant de l'École de médecine de Paris ».

(1) A. Fourcroy, *Projet de décret, op. cit.*, p. 2.

(2) *Encyclopédie méthodique. Médecine* [...], mise en ordre et publiée par M. Vicq d'Azyr, Paris, 1787-1832, 13 vol., article « Médecine », t. 9 (1816), pp. 270-292.

ou dans les armées, seront employés à ce service par la Commission de Santé, qui en sera informée par les professeurs réunis de chaque école » (1).

2. Thésards et auditeurs libres : deux régimes différents

L'autre caractéristique de cette population est sa faible importance numérique par rapport au nombre des inscrits à l'École. La consultation des registres d'inscription (2), de l'an VI à l'an IX, par

(1) Décret du 14 frimaire an III, Recrutement des élèves, article 12, in Beauchamp, *op. cit.*, p. 34.

(2) À titre de comparaison avec la situation de l'Ancien Régime, rappelons que la population des étudiants en médecine pour l'ensemble du pays a été évaluée à environ 620 étudiants (R. Chartier, M.M. Compère, D. Julia, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES, 1976, p. 273). Les registres d'inscription pour la période considérée comportent trois sortes de listes : une liste des élèves inscrits par semestre ou par an (mais celle-ci n'existe pas pour l'an VI), avec le numéro et la date d'inscription, et des indications concernant l'âge, la localité et le département d'origine, la possession éventuelle d'un certificat (rare) et la signature de l'élève ; des listes spécifiques pour chaque cours, avec un numéro d'ordre différent de celui de la liste générale. L'assiduité était indiquée par les feuilles décadaires. Nous donnons ci-dessous un tableau récapitulatif du nombre d'inscrits par semestre et par cours, de l'an VI à l'an XI (Sources : Archives Nationales : AJ16 6412, 6413, 6414, 6415, 6416, 6417).

	AN VI	AN VII	AN VIII	AN IX
Total		1 149	574 (1) 644 (2)	757 (1) 903 (2)
Anatomie et physiologie		875	535	696
Médecine opératoire	816	753	415	494
Chimie-pharmacie		763	438	598
Physique médicale et hygiène		571	359	649
Pathologie externe		550	291	665
Pathologie interne		522	361	
Accouchements		453	287	468
Clinique interne		336	256	257
Clinique externe		209	174	249
Clinique de perfectionnement		103	133	87
Matière médicale			419	
Botanique		310	222	
Démonstration des instruments		52	9	49
Drogues usuelles	62	121	75	91
Histoire de la médecine		29	} 65	} 108
Médecine légale		142		
(1) 1 ^{er} semestre		(2) 2 ^e semestre		

Dans l'interprétation de ces résultats fluctuants, il faut tenir compte de plusieurs facteurs : les cours qui ont le plus grand nombre d'inscrits sont sanctionnés par un examen, mais le taux de réussite aux examens peut entrer en ligne de compte, ainsi que la personnalité du professeur (Thillaye, par exemple, démonstrateur des instru-

exemple, montre que les effectifs fluctuaient entre 600 et plus de 1 000 élèves, alors que le nombre prévu était de 300. Cependant, il faut garder en mémoire les dispositions du décret de l'an III, qui partageait l'enseignement en deux parties : l'une, générale et théorique qui concernait « l'organisation de la physique de l'homme, les signes et les caractères de ses maladies, les moyens curatifs connus, la chimie médicale et la pharmacie, les procédés des opérations, l'application des appareils et l'usage des instruments, enfin les devoirs publics des officiers de santé » (1), était, selon l'article 4, ouverte « au public en même temps qu'aux élèves » (2). Le décret prévoyait, en outre, la pratique personnelle des arts mécaniques et chimiques, « l'exécution des opérations anatomiques et chirurgicales, et l'observation de la nature des maladies au lit des malades [dont ils] suivront les traitements dans les différents hospices » : cette deuxième partie de l'enseignement était réservée aux seuls élèves, et sanctionnée par les examens prévus au titre de la loi du 16 fructidor an V (2 mars 1797) ; mais d'après cette loi, les examens étaient ouverts non seulement aux élèves qui avaient suivi les cours, mais aussi « à tous ceux qui se présenteraient » (3).

En fait, il semble bien que la population de ceux qui suivaient les cours à l'École de santé formait un ensemble relativement peu homogène et fluctuant, dans ses effectifs comme dans sa composition. À ces variations constatables non seulement d'une année sur l'autre, mais d'un semestre à l'autre, il faut ajouter celles que révèlent les registres d'inscription à chaque cours ; il faut enfin confron-

ments de chirurgie et des drogues usuelles semble avoir eu peu de succès) ; la difficulté des conditions matérielles dans lesquelles se trouvaient les élèves, loin de leur famille et sans salaire, peuvent expliquer les variations d'effectifs ; enfin, on notera qu'on ne trouve pas de traces, pour ces années, du cours sur la doctrine d'Hippocrate, ce qui pourrait expliquer les attaques auxquelles fut en butte Thouret, qui en était chargé. Cette enquête est évidemment à poursuivre. On trouvera de très utiles renseignements sur la population des étudiants en médecine sous l'Ancien Régime dans Dominique Julia, Jacques Revel, *Les Universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1989, t. 2, pp. 243-302 et 382-389.

(1) *Projet de Décret* présenté par Fourcroy, 7 frimaire an VII, article 3 ; la confrontation du projet présenté par Fourcroy et du texte définitif montre que l'accent a été mis davantage encore sur l'observation et que la formation générale a été restreinte au profit de ses applications en médecine : ainsi il n'est plus question de physique, et seule la « chimie médicinale » sera enseignée.

(2) *Ibid.*, art. 4.

(3) Loi qui ordonne l'ouverture d'examens publics dans les Écoles de santé de Paris, Montpellier et Strasbourg, article premier, p. 55 ; les examens, au nombre de trois, étaient légèrement différents selon que le candidat se destinait à la médecine (anatomie et physiologie, matière médicale, histoire des maladies internes et externes) ou à la chirurgie (anatomie, opérations et pansements, matière médico-chirurgicale).

ter les inscriptions aux feuilles décadaires de présence (1). Ces données doivent être présentes à l'esprit lorsqu'on discute de la réalité de l'enseignement clinique et qu'on avance l'argument du grand nombre d'élèves par rapport à l'exiguïté et à la rareté des locaux, pour en diminuer la portée : elles signifient en effet, non seulement que tous ceux qui étaient inscrits pour suivre les cours de l'École, n'étaient pas des élèves à part entière (nous avons trouvé dans les listes – rarement il est vrai – la mention « ne sait pas signer » !), qu'ils n'étaient pas tous destinés à devenir médecins, mais qu'ils avaient plutôt un statut d'« auditeurs libres » : ainsi, le nombre de ceux qui suivaient les cours de clinique ne doit pas être rapporté au nombre total des inscrits. La population des « thésards » a donc plus de chances de refléter la réalité de l'enseignement que celle des inscrits, dont la présence est épisodique.

III. ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE DE SANTÉ

1. L'emploi du temps d'un élève de l'École de santé

Le règlement du 14 messidor an IV fournit, sur l'emploi du temps décadaire d'un élève de l'École de santé de Paris, des indications plus précises et plus concrètes que les textes des décrets. Cet emploi du temps obéit à une alternance entre le semestre d'hiver et celui d'été, avec des particularités selon les « classes », la plus importante concernant l'accès aux cliniques (2). On peut tenter de reconstituer comme suit les obligations scolaires d'un élève de la première classe, celle des plus instruits et la seule concernée par l'enseignement de la clinique (voir tableau) : l'élève devait suivre,

(1) Les feuilles décadaires de présence (mêmes sources que pour les registres d'inscription auxquelles elles sont quelquefois jointes) sont des listes alphabétiques comportant la signature de l'élève, mais leur présentation varie, précisant tantôt le cours auquel a assisté l'élève, tantôt la décade (1, 2, 3) où l'assiduité a été constatée. En l'an VI, pour les trois décades de germinal, le nombre d'élèves présents s'est accru régulièrement, passant de 56 à 82 puis 126 ; en floréal an VI, on compte 204 présents, en fructidor 350. Ceci correspond à une phase de mise en place des structures de l'École. Ensuite, on trouve des listes alphabétiques récapitulant l'assiduité par décade et par cours : un premier examen de ces listes montre une grande variété : les cours de Chaussier, Sabatier, Corvisart et Pinel sont bien suivis, mais il n'est pas rare de voir des élèves être assidus pour une décade et disparaître des listes pour les suivantes, voire pour un semestre. Cette enquête est aussi à poursuivre.

(2) Règlement du 14 messidor an IV, chap. III, article 5 et article 8, qui distingue l'enseignement fait dans l'amphithéâtre attenant à l'hospice, et la visite au lit des malades, in Beauchamp, *op. cit.*, pp. 42-55.

EMPLOI DU TEMPS DÉCADAIRE D'UN ÉLÈVE DE PREMIÈRE CLASSE DE L'ÉCOLE DE SANTÉ

Heures	Jours	PRIMIDI		DIODI		TRIDI		QUARTIDI		QUINTIDI		SEXTIDI		SEPTIDI		OCTIDI		NONIDI		DECADI
		hiver	été	hiver	été	hiver	été	hiver	été	hiver	été	hiver	été	hiver	été	hiver	été			
7 - 8 8 - 9 9 - 10	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale
10 - 11 11 - 12	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale
12 - 13 13 - 14	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale
14 - 15 15 - 16	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale
16 - 17	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale
17 - 18 18 - 19 19 - 20 20 - 21	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Physique médicale et hygiène	}	Clinique (1)	}	Anatomie et physiologie	Histoire naturelle médicale

de 7 heures à 10 heures du matin, tous les jours excepté le décadi, les cours de clinique, selon un horaire qui était subordonné aux nécessités du service des hospices, et comportait vraisemblablement aussi une visite le soir de 5 heures à 9 heures. Pendant le semestre d'hiver (de vendémiaire à germinal), de 10 heures à midi, tous les jours (excepté le décadi et le quintidi), les élèves de toutes les classes devaient assister au cours d'anatomie et de physiologie de Chaussier, suivi à midi par le cours de chimie médicale, les jours impairs, en alternance avec celui de médecine opératoire de Sabatier, les jours pairs. Les registres d'inscription et les feuilles décadales de présence montrent que ces cours étaient parmi les plus suivis. Pendant le semestre d'été, les mêmes tranches horaires étaient dévolues, la première à l'enseignement de l'histoire naturelle médicale les jours pairs, en alternance avec la physique médicale et l'hygiène, et la deuxième à la pathologie externe les jours pairs, en alternance avec la pathologie interne : l'affluence était grande pour ces deux enseignements. Les cours du matin représentaient sans doute la partie la plus importante de l'enseignement, celle qui était sanctionnée par des examens.

Les enseignements reprenaient le soir à partir de 16 heures : pendant le semestre d'hiver, les jours pairs, la doctrine d'Hippocrate jusqu'au 15 nivôse, suivie de l'histoire des cas rares, plus particulièrement réservée aux élèves de la première classe ; mais le professeur Thouret, qui était aussi le directeur de l'École, n'était pas tenu d'occuper tout son temps, et, à dire vrai, nous n'en avons guère trouvé la trace dans les feuilles de présence. Pour le semestre d'été, à la même heure, l'alternance se faisait entre les cours d'accouchement (jours impairs, mais le cours ne durait que quatre mois), et les cours de médecine légale et d'histoire de la médecine. Enfin, le règlement précisait que « les parties de la journée qui ne seront point occupées par les cours seront destinées aux exercices d'anatomie, de médecine opératoire, et de chimie médicale et pharmaceutique » (1), de 5 heures à 8 ou 9 heures du soir selon les semestres, et de 7 heures à 10 heures du matin pour ceux qui ne suivaient pas les cliniques. Les cours de bibliographie médicale (intéressant plus particulièrement les élèves de la première classe) et de démonstration du cabinet (instruments de chirurgie et démonstration de drogues usuelles) avaient lieu le quintidi, respectivement à 9 heures du matin et à 13 heures.

Il s'agit là de toute évidence d'un emploi du temps chargé, correspondant à la formule de Fourcroy dans son *Rapport*, « peu lire, beaucoup voir et beaucoup faire », sur laquelle nous reviendrons.

(1) *Ibid.*, chap. I, art. 14, des cours et des exercices.

Cependant, dans ce dispositif d'ensemble, il faut souligner l'importance des travaux pratiques, dont la clinique ne constitue qu'un des aspects : le « manuel des opérations » (qui ne signifie pas un livre mais l'apprentissage d'une technique manuelle), les exercices de bandages et d'ostéologie avaient tous pour base une connaissance approfondie de l'anatomie. C'était une autre façon de réaliser l'unité de la profession médicale, puisque cette partie de l'enseignement, pratique et manuelle, était obligatoire pour tous et occupait un temps considérable ; c'était également une façon de revaloriser, si besoin en était encore, l'image de la profession chirurgicale.

2. Enseignement de l'anatomie et monographies médicales

Une attention particulière était accordée à l'enseignement de l'anatomie qui, selon Vicq d'Azyr, devait marcher du même pas que la physiologie : si la répartition entre semestre d'hiver et semestre d'été correspondait encore aux difficultés de la pratique de la dissection en période chaude, plusieurs décrets étaient venus préciser les conditions d'obtention des cadavres, en faciliter et en régler l'usage, licite jusqu'en 1815 pour les cours privés comme pour les cours publics (1). Les sommes importantes allouées pour la confection des pièces du Cabinet d'anatomie, notamment des cires, sous la direction de Laumonnier de Rouen, où la représentation du système lymphatique et du système nerveux figurait en bonne place (2), sont les indices d'un rôle important de l'anatomie. Réunie à la physiologie dans une chaire commune, l'anatomie cesse d'être enseignée à la fin d'un cours de physiologie fait à des étudiants qui ignoraient tout des rudiments de la structure. « L'anatomie seule n'est pour ainsi dire que le squelette de la science ; c'est la physiologie qui lui donne du mouvement : l'une est l'étude de la vie, l'autre n'est que l'étude de la mort » (3), disait Vicq d'Azyr dans l'*Encyclo-*

(1) Arrêté concernant la police des salles de dissection et des laboratoires d'anatomie, du 3 vendémiaire an VII (24 septembre 1798) ; c'est seulement le 11 janvier 1815 que la dissection sera réservée aux amphithéâtres des établissements d'enseignement public. Voir Roselyne Rey, « L'enseignement de la physiologie à Paris sous la Révolution », Actes du Colloque du CTHS, *Scientifiques et Sociétés pendant la Révolution et l'Empire*, Paris, 1989, pp. 339-356.

(2) Loi du 19 ventôse an III, sur la formation du Cabinet d'anatomie, in Beauchamp, *op. cit.*, p. 30 ; la mission de Laumonnier devait durer quatre ans ; la Révolution finira par créer à Rouen une école de préparations anatomiques.

(3) *Encyclopédie méthodique. Médecine* [...], mise en ordre et publiée par M. Vicq d'Azyr, Paris, 1787-1832, 13 vol., Article « Enseignement de l'anatomie », t. 2 (1790), p. 574.

pédie méthodique, qui allait servir de manuel de cours pour les élèves de l'École de santé, et il incluait dans cet enseignement quatre parties, l'anatomie humaine, l'anatomie comparée, la physiologie théorique et la physiologie expérimentale (c'est-à-dire les expériences sur les animaux vivants). Ces préoccupations se traduisent dans les thèses non seulement par la présence relativement importante de l'anatomie (environ 30 % des thèses), mais par le principe de sa combinaison avec d'autres disciplines, concrétisée par des monographies, associant, comme le voulaient Cabanis et Pinel, anatomie, physiologie et pathologie. La monographie correspond à un état du savoir qui précède nécessairement, et sans doute pour longtemps encore, la synthèse : il faut d'abord cerner un objet particulier sous tous ses rapports pour pouvoir ensuite le comparer aux autres et le classer correctement dans le tableau nosologique. Cette démarche explique sans doute que les thèses se rapportent rarement à une discipline déterminée et que la situation la plus fréquente soit l'association de la pathologie (interne ou externe) avec la chimie médicale, et dans une moindre mesure avec l'anatomie, ou encore de l'anatomie avec la physiologie, ou avec la médecine légale. Un grand nombre de thèses traitent ainsi d'une maladie, en examinant le lieu affecté dans sa structure (type de tissu, organisation interne), ses fonctions dans l'état sain et dans l'état pathologique : ce type de thèse se préoccupe d'ailleurs peu de thérapeutique, mais il peut en revanche développer les aspects sémiologiques et nosologiques relatifs à une maladie. C'est le cas par exemple de la thèse de François Billeray, qui fait l'étude du système muqueux, avant d'exposer les observations recueillies au cours de l'épidémie catarrhale, qui a régné à Paris pendant l'hiver de l'an XI (1) ; de J.A. Fleury, officier de santé de la Marine qui, à propos de la dysenterie, considérée comme une phlegmasie des muqueuses, combine l'exposé anatomique des intestins, l'étude du siège, de la nature et des symptômes de la maladie à la recherche des causes et même au traitement (2) ;

(1) François Billeray, docteur en médecine, natif de Pontcharra (Isère), *Série de propositions sur l'épidémie catarrhale qui a régné à Paris pendant l'hiver de l'an XI* (thèse n° 384), présentée en l'an XII ; Billeray est un élève de Bichat. La signification épistémologique de la monographie est explicitement indiquée, par exemple, dans la thèse de S.P. Anthenac, *Essai sur l'idéologie, la technologie, la nosographie et la médicographie des fièvres gastriques simples* (thèse n° 41), présentée le 25 vendémiaire an IX ; voir Philippe Pinel, *Nosographie philosophique*, Paris, an VI, t. 1, p. 298 ; le problème de l'utilité des monographies est discuté dans la thèse d'A. Varciaud, *Essai sur les monographies médicales*, thèse n° 402, soutenue le 1^{er} ventôse an XII.

(2) J.A. Fleury, *Essai sur la dysenterie* (thèse n° 176), 88 p., soutenue le 17 nivôse an XI.

ou de tel autre qui étudie les organes de la respiration et leurs fonctions avant de parler de la péripneumonie. Dans son principe même, la monographie sur un sujet donné, réunissant des disciplines diverses, rompt avec la tradition des quatre thèses quodlibétaires, spécialisées chacune dans un domaine (physiologie, hygiène, chirurgie et pratique) et doit contribuer à l'avancement du savoir.

3. Pour une chimie du vivant

Le recours à l'anatomie n'est cependant pas le seul élément d'innovation : les thèses abordent très massivement le problème de la nécessaire coopération de la médecine avec la chimie. Malgré une assez forte prégnance du vitalisme, le débat sur les sciences accessoires ou étrangères à la médecine (1) semble avoir été relégué au second plan par l'attrait croissant exercé par la chimie animale et médicinale : 65 % des thèses s'en préoccupent, ce qui signifie non qu'elles en mentionnent par principe l'utilité (29 % d'entre elles sont dans ce cas), mais qu'elles exposent les résultats des « analyses chimiques » d'un grand nombre de substances organiques (solides ou fluides), telles que nature du lait et des autres sécrétions, nature du chyle, des os, du liquide pleural, etc. Certes, toutes ces analyses ne sont pas quantitatives, et les résultats sont rarement à la hauteur des espérances : mais le projet est clairement énoncé de comparer, sur le plan chimique, les résultats dans l'état sain et dans l'état pathologique, d'en faire un moyen de diagnostic et une arme pour accroître l'efficacité des traitements, de suivre l'action des substances toxiques ou médicamenteuses, d'en mesurer les doses et d'en faire varier les résultats. Ces expériences, qui pouvaient être faites sur les animaux vivants, surtout pour les poisons et les contre-poisons, concernaient aussi la thérapeutique en milieu hospitalier : la ligne de partage entre expérimentation humaine et traitement devient alors ténue : une thèse évoque, par exemple, les essais faits par Alibert à Saint-Louis, une autre ceux de Pinel à la Salpêtrière : il ne

(1) Antoine Fourcroy publia un périodique, *La médecine éclairée par les sciences physiques*, Paris, 1791-1792, 4 vol., qui faisait une très large part à la chimie ; on retrouve le même point de vue chez Jean-Noël Hallé. Le point de vue de Jean-Louis Alibert dans son « Discours sur les rapports de la médecine avec les sciences physiques et morales », *Mémoires de la Société médicale d'émulation*, t. 2 (an VII), quoique plus nuancé, plaide cependant en faveur d'un lien entre la médecine et les « sciences accessoires » qui doivent lui être subordonnées. Pour une discussion plus générale des rapports entre vitalisme et chimie, voir R. Rey, *Naissance et développement du vitalisme en France*, thèse d'État, Paris I, 1987, 3 vol.

s'agit certes pas d'expérimentation au sens bernardien du terme : l'élève et le professeur tâtonnent, essaient conjointement de lier matière médicale, analyse chimique et clinique : on compare alors le *solanum dulcamara* et le *solanum nigrum*, les lotions préparées à partir d'extraits de ces plantes et les cataplasmes, l'effet du sublimé corrosif seul ou en combinaison avec l'opium et la belladone, de façon à améliorer l'efficacité des remèdes et à décupler leur énergie (1). « L'expérience », au sens d'expérimentation sur l'animal vivant, se rencontre dans 12 % des thèses environ : le pourcentage est sans doute faible, mais il illustre parfaitement la richesse d'un enseignement (et d'une médecine) de pointe : ces thèses qui relèvent soit de la « pharmacologie expérimentale » (formule utilisée par un des thésards, qui parle aussi de pharmacodynamique), soit de la « physiologie expérimentale », sont parfois remarquables par la qualité des procédures expérimentales mises en place et par la valeur des questions posées ; on peut distinguer dans ce groupe celle de Casimir Renault, « Nouvelles expériences sur les contre-poisons de l'arsenic » (thèse n° 39), celle de Tartra, sur l'empoisonnement par l'acide nitrique (thèse n° 64), celle de Drouard, « Expériences et observations sur l'empoisonnement par l'oxyde de cuivre (vert-de-gris) et par quelques sels cuivreux » (thèse n° 125), celle de Nysten, bien connue, « Nouvelles expériences galvaniques sur les organes musculaires de l'homme et des animaux à sang rouge » (thèse n° 163), ou encore celle de Pairier « Sur les émétiques, précédée de considérations générales sur la matière médicale » (thèse n° 165). Tous ces travaux de recherche, qui se sont faits parfois dans le sillage de Bichat, ont bien assimilé les principes que défendait Fourcroy dans sa *Médecine éclairée par les sciences physiques*. Ils rendent compte de l'engouement pour les cours de chimie à l'École, et de l'enthousiasme pour les promesses issues de la Révolution lavoisienne. Leur caractéristique commune est de s'intéresser à l'état des liquides et des solides et à l'effet des remèdes ou des poisons sur le vivant et de se fonder sur l'unité du physiologique et du pathologique.

(1) E.E.A. Bachelet de Lindry, *Dissertation sur la dartre phagédénique ou rougeante*, thèse n° 241, 28 germinal an XI.

IV. LA CLINIQUE ET LES RÉSEAUX D'INSTRUCTION MÉDICALE

La discussion sur la réalité de l'enseignement clinique exige d'entrer le plus possible dans les détails concrets. Nous disposons de quelques précisions concernant la répartition des élèves dans les trois hospices de l'École : « Pendant toute l'année, ils suivront les leçons des divers professeurs de clinique. À cet effet, ils seront divisés en trois sections, dont chacune sera rattachée pendant quatre mois à chacun des hospices. Celui de clinique externe sera attribué à la classe des commençants, celui de clinique interne à la seconde classe, et celui de perfectionnement à la première » (1). Cependant les classes désignées ici reproduisent la hiérarchie générale des niveaux d'instruction tout en concernant exclusivement les élèves de la première classe, c'est-à-dire les plus instruits. En fait d'exercices pratiques, les autres étaient occupés par des exercices d'anatomie, d'applications de bandages et d'appareils, et par des répétitions d'ostéologie, les exercices d'accouchement étant réservés à ceux de la deuxième classe. La confrontation entre le nombre d'élèves concernés par l'enseignement de la clinique au terme des dispositions légales, et les lieux prévus à cet effet au sein de l'École, permet de conclure à la possibilité matérielle de cet enseignement, et à une conception de la formation visant à bien former une élite, restreinte sans doute, mais infiniment plus vaste que les cas singuliers qui se détachaient de la pratique globalement routinière de l'Ancien Régime, malgré les exceptions déjà signalées. Par là, le statut de l'École de santé pourrait se rapprocher de celui des écoles normales, c'est-à-dire avoir constitué un pôle d'excellence.

1. Les cliniques : des lieux à géométrie variable

Cette répartition diminue considérablement le nombre d'élèves (entre 200 et 300 inscrits) concernés par l'enseignement clinique dans les trois hospices de l'Humanité (interne), de l'Unité (externe) et de l'École (clinique de perfectionnement ou des cas rares). Cependant, les locaux destinés à cet enseignement étaient « à géométrie variable ». Le mot de clinique, qui signifie au sens large et étymologique toute médecine « au lit du malade », prend alors une signification particulière : avant d'être une pratique ou un enseignement, il désigne la salle, l'espace où des malades, prélevés de l'hospice, sont

(1) Règlement de l'École de santé du 14 messidor, art. 4, *op. cit.*

disposés dans un ordre, propre à montrer soit les différentes phases d'une même maladie – l'amphithéâtre d'anatomie attendant constituant alors comme le moment ultime de cette présentation – soit les différentes maladies, proches mais distinctes, réalisant ainsi une sorte de tableau nosologique vivant, fondé sur les principes de l'analyse. Rien de moins naturel, en somme, que cette organisation de la clinique destinée à apprendre à voir et établir le diagnostic différentiel.

Grâce, entre autres, au témoignage de Bruté, nous savons que l'Hospice d'Humanité (anciennement Hôtel-Dieu) comprenait deux salles, de 20 et 26 lits, destinés à l'enseignement, mais qu'il fallut bientôt établir une autre clinique interne à l'Hôtel-Dieu, tandis que dès l'origine, la clinique externe était partagée en deux lieux différents, la Charité et l'Hôtel-Dieu (1). La Clinique de perfectionnement comportait également deux salles, l'une de 15 lits pour les hommes, l'autre de 8 lits pour les femmes, « mais d'autres salles annexées à celles-là, propres à recevoir lorsqu'il est nécessaire, un appareil d'expériences plus nombreuses » étaient également mises en place : « telles sont celles maintenant commencées sur un certain nombre de malades atteints de fièvres intermittentes, pour constater les effets d'une nouvelle méthode de traitement proposée à l'Institut national » (2). En effet, la Clinique de perfectionnement avait aussi pour objet les essais thérapeutiques sur de nouvelles méthodes de traitement. Il est parfois difficile d'établir une séparation entre l'enseignement et la recherche, la leçon du professeur et les observations personnelles : témoin cet élève interne de la Clinique de perfectionnement qui indique, dans sa thèse sur l'opération de la fistule à l'anus : « Ce que j'ai à dire est le résultat des leçons que j'ai suivies et surtout des observations que j'ai recueillies dans l'hospice de l'École, dans le courant de l'an IX » (3). Le même type de fonctionnement se retrouve à la Charité, comme on peut le voir avec les thèses de Frédéric Chardel (thèse n° 13), de J.P. Aussant (thèse n° 19), d'Émile Nouel (thèse n° 21), de F. Coutèle (thèse n° 88), et bien sûr, de G.L. Bayle (thèse n° 70). Un style de thèse se met en place, où les observations particulières précèdent toujours nécessairement « l'histoire générale » de la maladie, et une codification apparaît dans le récit des observations, qui, à certains égards, rappelle les

(1) Bruté, *op. cit.*, pp. 77-79.

(2) *Ibid.*, p. 82. Ces renseignements sont corroborés par ceux que donne Jacques-Louis Moreau de la Sarthe, à l'article « Médecine clinique » de l'*Encyclopédie méthodique*, t. 9 (1816), pp. 506-570.

(3) René-Alexis Baffos, *Dissertation sur la fistule à l'anus et les opérations qui lui conviennent*, thèse n° 227, 9 germinal an XI.

formes de l'exposé juridique. Quelques indications éparses dans les thèses suggèrent que les professeurs mettaient parfois à la disposition de leurs élèves des « collections » particulières d'observations ou leur communiquaient le récit détaillé de cas qui avaient rapport avec le sujet de la thèse : nous en avons des exemples pour Leroux et pour Percy (1). Il serait alors trop abrupt de parler de plagiat, mais il y a manifestement des effets d'intertextualité.

À ces trois établissements, s'ajoutaient encore des cliniques spécialisées : celle d'inoculation ouverte par Pinel – secondé par Le Roux – à la Salpêtrière en l'an VI, transformée par le développement de la vaccination ; celle de Cullerier pour les maladies vénériennes, à l'« Hospice du Sud » ; et celle d'accouchements qui était projetée mais qui ne vit le jour qu'un peu plus tard. César-Victor Cotton, auteur d'une thèse sur les bubons vénériens, indique par exemple : « L'hospice civil des vénériens, ouvert à l'instruction des élèves et dirigé par un des hommes les plus habiles (le citoyen Cullerier) m'a mis à portée d'exécuter avec avantage le projet que j'avais conçu » (2).

2. La multiplication des lieux d'enseignement

Dans chacun de ces hospices, les professeurs donnaient, en outre, une consultation gratuite tous les jours, à laquelle les élèves pouvaient assister, et où s'appliquait le même système de rédaction des observations et de journal de la maladie jusqu'à la guérison ou la mort. On aurait tort de croire, cependant, que là se bornaient les lieux de l'enseignement clinique à Paris ; pour reprendre une distinction peu cohérente, mais révélatrice, utilisée par les élèves, il y avait, à côté de ces cliniques « publiques », des cliniques « particulières » : non pas privées, car elles n'étaient pas payantes et n'apportaient aucun avantage financier à ceux qui les « donnaient » ; elles étaient installées dans les principaux hôpitaux parisiens, et servaient également à l'instruction des élèves de l'École de santé de Paris. C'était le cas de l'enseignement de clinique interne que donnait Pinel à la Salpêtrière depuis 1797, de celui de clinique séméiotique ouvert par Landré-Beauvais depuis l'an X, de celui de « clinique de matière médicale » fait par Bichat à l'Hôtel-Dieu, indépendamment

(1) J.B. Mougeot, *Essai zoologique et médical sur les hydatides*, thèse n° 240, 26 germinal an XI.

(2) César-Victor Cotton, *Dissertation sur les bubons syphilitiques ou vénériens, considérés dans leur simplicité ou dans leurs diverses complications*, thèse n° 110, 11 messidor an X, p. 2.

de son cours privé d'anatomie pathologique, de celui de Récamier dans le même hôpital, etc. (1). Le discours de Thouret, directeur de l'École, prononcé à la séance publique du 21 vendémiaire an VIII, celui de Fourcroy pour l'an IX (2) allaient l'un et l'autre dans le sens d'un élargissement d'un enseignement clinique, puisqu'il était aussi question, par exemple, d'une « clinique médico-chimique » : seules des contraintes financières fortes, liées au couplage entre poste de professeur à l'École et cours de clinique à l'hôpital, ainsi que la mise en cause de la valeur et de l'utilité de certains cours, notamment en l'an VI, empêchèrent probablement d'officialiser cette pratique élargie de l'enseignement clinique. Mais l'instruction reçue par les élèves se faisait aussi dans ces différents hôpitaux, et les thèses s'en font très largement l'écho. La dissertation de Bachelet sur la dartre phagédénique ou rongeante, par exemple, rassemble sept observations détaillées faites sur des malades reçus à l'hôpital Saint-Louis, au cours de l'an X : l'élève qui en rend compte évoque concrètement les difficultés de diagnostic (dartres combinées avec des maladies vénériennes, évoluant vers des formes ulcérées et cancéreuses, les malades étant passés au préalable entre les mains de plusieurs médecins ou charlatans, particulièrement écoutés pour toutes les maladies de peau). À Saint-Louis, à l'initiative de Jean-Louis Alibert (qui soutint sa thèse seulement en l'an VIII), s'édifie un véritable service spécialisé dans le diagnostic et le traitement des dermatoses, auquel participent étroitement les élèves : « Il est permis d'espérer que cette partie importante de la médecine ne restera pas en arrière. Un grand nombre de ces malades rassemblés à Saint-Louis offre une occasion favorable pour les observer ; et déjà un des médecins à la tête de cet hôpital, le citoyen Alibert, a recueilli toutes les observations qui se sont présentées ; d'un autre côté, beaucoup d'expériences ont été faites, les remèdes les plus vantés sont réduits à leur juste valeur, d'autres sont tirés de l'oubli et la matière médicale peut en compter de nouveaux. Un travail unique en son genre s'exécute actuellement sous sa direction ; il fait dessiner toute les maladies cutanées et déjà son cabinet offre une collection précieuse » (3). L'instruction médicale dispensée à Saint-Louis est-elle une exception ? Dans ce cas, il y en avait beaucoup d'autres similaires dans les hospices déjà mentionnés !

(1) Bruté, *op. cit.*, pp. 128-132. Les membres de la Société d'instruction médicale (voir plus loin) pouvaient également se charger de mission dans les départements, notamment en cas d'épidémie.

(2) M.A. Thouret, *Discours pour l'ouverture des cours*, Séance de l'École de médecine de Paris, 21 vendémiaire an VIII, Paris, 34 p. ; et Archives nationales, AJ16 6226, École de santé, *Registre des procès-verbaux des séances* (14 frimaire an III-1^{er} vendémiaire an VIII) et AJ16 6227, *id.* (9 vendémiaire an VIII-18 décembre 1806).

(3) E.E.A. Bachelet, *op. cit.*

3. Des formes d'instruction mutuelle

En outre, il faut tenir compte, en cette période révolutionnaire de refonte des institutions, de formes d'instruction mutuelle entre les aînés et les plus jeunes, dont la Société médicale d'émulation est la mieux connue mais non la seule ; plusieurs élèves se déclarent membres d'une Société de Médecine clinique de Paris, dont nous savons peu de choses ; il s'était formé aussi depuis l'an VII, à l'initiative de Corvisart et de Leroux, une Société d'instruction médicale ; son règlement avait été approuvé par arrêté le 9 thermidor an IX à la suite d'un rapport à l'École de santé du 9 prairial (1). L'organisation de cette société était tout entière tournée vers la clinique et ses membres devaient tenir le journal de leurs observations, faire des gardes de jour et de nuit à tour de rôle, participer aux recherches d'anatomie pathologique et de chimie, surveiller les traitements et, parfois, donner des soins urgents, enfin, participer aux consultations publiques du professeur. Tout cela devait ensuite donner lieu à des travaux écrits, présentés en conférence, de façon à contribuer à la formation d'un *Ratio Medendi*, un peu sur le modèle de celui de De Haen. La composition de la Société reflétait bien son objectif principal, qui était le développement de la clinique : « La société est composée des professeurs qui sont à la tête des cliniques interne et externe de La Charité, des élèves internes de ces cliniques, d'un nombre déterminé d'associés, et d'un nombre indéterminé d'expectants, qui sont destinés à remplir les places d'associés, après des épreuves régulières pour s'assurer de leurs dispositions. La société est encore composée d'élèves attachés aux autres hospices, qui ont le titre de membres correspondants, et sous celui d'affiliés, ses membres, retirés dans les départements, continuent à en faire partie » (2). Cette société, qui partageait le principe d'émulation de sa rivale du même nom, était donc étroitement liée, dans sa composition comme dans ses travaux, à l'espace hospitalier, et aboutissait à démultiplier les lieux d'instruction clinique, en créant une sorte de réseau d'élèves et de médecins spécialement attachés à la clinique, travaillant en étroite association. L'enseignement de la clinique revêt ainsi une double forme : celle, classique, d'une transmission de savoir des professeurs aux élèves réunis dans un cadre commun,

(1) Voir *Registre des procès-verbaux des séances*, *op. cit.*, et Bruté, *op. cit.*, p. 127. Celui-ci donne des indications très concrètes sur le mode de fonctionnement de ces cliniques, qui est très proche de celui proposé par Henri Fouquet, dans son *Discours sur la clinique*, Montpellier, an XI, 100 p.

(2) Bruté, *op. cit.*, p. 128 ; environ 20 % des élèves se déclarent membres de la Société d'instruction médicale.

l'espace hospitalier ; celle, horizontale, de la circulation des connaissances entre les hospices, entre condisciples, entre ceux qui viennent d'avoir une place dans un hôpital et ceux qui achèvent leurs études : se définit ainsi un milieu intellectuel, scientifique et professionnel, qui ne pourrait exister sans l'École de santé au sens strict (c'est-à-dire avec ses douze chaires d'enseignement), mais qui la déborde de toutes parts, et qui la nourrit. À notre sens, ce sont les caractéristiques de ce milieu, où enseignement et recherches se chevauchent, qui constituent une des raisons fondamentales du rayonnement de l'École de Paris.

Il reste à examiner, d'un point de vue quantitatif, si les thèses fournissent des témoignages précis, irréfutables, de cet enseignement clinique : contiennent-elles des récits de cas de malades qui correspondent aux exigences d'une bonne observation clinique, notant les symptômes et les signes, diagnostiquant la maladie, et suivant sa marche et les résultats obtenus ? Ou bien se bornent-elles, sous le titre parfois trompeur d'« Observation », à reprendre des descriptions déjà consignées dans les livres ? Nous avons pu constater que certaines présentations d'observations étaient à la limite de la supercherie, indiquant brièvement au détour d'une phrase, au bout de cinq, six ou sept « observations », qu'elles étaient toutes tirées d'un ouvrage médical comme la *Nosographie* de Pinel, ou les collections de cas des siècles précédents (*Bibliothèque pratique* de Manget, collections d'observations de Wepser ou, pour l'anatomie pathologique, de Bonet). Mais ces précautions une fois prises, on peut essayer d'évaluer l'importance quantitative de la clinique dans les thèses, ainsi que la valeur des observations rapportées. Nous avons retenu comme observations cliniques toutes celles qui incluent des formes d'attestation personnelle du candidat, qui peut d'ailleurs être lui-même le sujet, et pas seulement le témoin de l'observation : aux précisions indispensables de lieux et de dates (le nom, l'âge et le sexe du malade ne sont pas un indice suffisant, mais constituent une norme traditionnelle, parfois factice, de présentation), s'ajoutent alors des réactions personnelles, une participation au diagnostic et/ou au traitement. Ainsi, la thèse de C.P.A. Ganaud, *Sur la phthisie pulmonaire acquise*, combine les observations (au nombre de six) faites personnellement dans les salles inférieures de La Charité avec une observation de terrain « recueillie par M. Tonnelier, lorsque nous fûmes chargés d'une mission dans le département du Loiret pour une épidémie qui y régnait alors » (1) ; l'auteur

(1) C.P.A. Ganaud, *Sur la phthisie pulmonaire acquise*, thèse n° 378, 3 vendémiaire an XI.

est à la fois médecin et membre de la Société d'instruction médicale, et produit six observations d'anatomie pathologique. Un autre, comme J.A. Fleury, présente des observations de dysenterie recueillies sur des matelots, à bord de navires de guerre, à l'hôpital de Cherbourg et à Bicêtre en l'an III : il y joint des observations d'anatomie pathologique, pour indiquer qu'elles ne révèlent rien sur la nature de la maladie : « J'ai fait moi-même de semblables recherches plusieurs fois et toujours inutilement » (1). Dans cette acception stricte, plus de la moitié des thèses comportent des observations de clinique, mais si on rapporte ce nombre au sous-ensemble des thèses traitant, en tout ou en partie, de pathologie, alors on arrive à une proportion de plus de 65 %. Si les thèses qui se bornent à faire des comptes rendus d'autopsie cadavérique sont rares, en revanche celles qui recourent à la fois à l'observation clinique et à l'anatomie pathologique sont nombreuses (un peu moins de 30 % de l'ensemble des 406 thèses), plus encore si, comme précédemment, on les rapporte au sous-ensemble des thèses concernant la pathologie ; en toute rigueur, il faudrait d'ailleurs évaluer cette proportion par rapport aux maladies dont l'issue a été fatale. La coexistence d'anatomie pathologique et de clinique dans les thèses ne signifie pas nécessairement le recours à la méthode anatomo-clinique, qui essaie d'établir une corrélation entre les signes sur le vivant et les lésions *post mortem* : en effet, l'une et l'autre méthodes d'investigation ne sont pas toujours pratiquées pour le même malade. Cependant, on peut conclure que les thèses des élèves de l'École de santé de Paris recourent massivement à ces « méthodes nouvelles », qui constituent la base de l'amélioration de la formation médicale. La réalité de ces pratiques « nouvelles » (au sens où elles sont généralisées) est même plus importante que l'affirmation de principe concernant leur nécessité : sensibles aux questions épistémologiques, les thèses prennent souvent la peine de situer leur contribution par rapport aux progrès récents de la médecine qui n'ont pu être réalisés que par l'introduction systématique de l'observation (mentionnée comme exigence dans environ 30 % des thèses) et de l'analyse (10 %).

(1) Fleury, *op. cit.*, thèse n° 176, p. 4.

V. UNE CULTURE MÉDICALE DIVERSIFIÉE

1. Idéologie et culture scientifique : une influence réelle, mais limitée

Cette mention relativement faible de l'analyse pose de toute évidence un sérieux problème dans la mesure où le rôle des Idéologues dans les institutions (Écoles de santé, Institut, comités de réflexion sur l'instruction publique) est important. Pour en apprécier correctement la signification, il est nécessaire de la situer par rapport à un ensemble d'autres résultats. Ainsi, un peu plus de 20 % des thèses recourent à l'interaction du physique et du moral dans l'explication de la genèse et de l'évolution des maladies, et un quart à peine s'occupe de questions nosographiques. Dans la mesure où ces deux indicateurs sont particulièrement caractéristiques des thèses de Cabanis dans ses *Rapports sur le physique et le moral de l'homme*, ou des idées de Pinel sur le rôle de l'analyse dans la *Nosographie philosophique*, on doit se rendre à cette constatation que le poids des Idéologues dans l'enseignement de l'École de santé n'est pas aussi fort qu'on pouvait le penser. On peut ajouter comme vérification que les thèses de médecine consacrées à la physique médicale et à l'hygiène (rôle de l'air et de la lumière, topographies médicales, théorie des tempéraments, âges de la vie humaine, éducation des enfants, etc.), autre thème sensible chez les Idéologues, avoisinent les 12 %, avec une tendance à décroître (1). Sans doute cela n'est-il pas négligeable, mais ne suffit pas pour caractériser l'Idéologie comme un courant dominant à l'École de santé de Paris. D'ailleurs, les remarques faites précédemment sur le rayonnement de Fourcroy et l'intérêt pour la chimie montrent bien l'existence de courants différents, en dehors du champ de l'Idéologie.

Pour rendre compte de ce problème, nous ne pouvons nous satisfaire d'explications plausibles, mais insuffisantes : les thèses laisseraient peu transparaître l'Idéologie parce que celle-ci est diffuse dans l'enseignement ; la formation résolument pratique, selon la formule de Fourcroy, « peu lire, beaucoup voir et beaucoup faire », aurait détourné l'attention des problèmes philosophiques. En soumettant les thèses à une analyse des citations mises en exergue du travail, ainsi qu'à l'ensemble des citations et des références qui s'y

(1) Voir, sous la direction de François Azouvi, *L'Institution de la raison. La révolution culturelle des Idéologues*, Paris, Vrin-EHESS, 1992, 262 p. et dans ce volume R. Rey, « La transmission du savoir médical », pp. 129-150.

trouvent (1), il n'est plus possible de conclure à une ignorance ou un désintéret pour les travaux du passé, les ouvrages théoriques, les traités généraux. Bien que toutes les thèses ne comportent pas en exergue une devise, chargée de définir l'état d'esprit du « thésard », les sources d'inspiration de son travail ou la philosophie de la médecine qui le guide, on peut néanmoins tirer quelques indications utiles de l'analyse de ces citations : refuge des humanités (2), ces citations, très souvent en latin, plus rarement en grec, font la part belle à Hippocrate, à Celse ou à Cicéron, ainsi qu'aux poètes latins, Horace, Virgile ou Ovide. Mais il est plus intéressant de dresser une typologie sommaire de leur signification : le plus grand nombre d'entre elles concerne les questions de méthode (nécessité de bien observer, d'établir des faits avérés, de se méfier des systèmes), si bien que l'on trouve parmi les auteurs de ces citations très souvent Bacon, ou des auteurs hippocratiques du XVII^e et du XVIII^e siècle (Sydenham, Baglivi, etc.) : au total, une philosophie empiriste, diffuse, de la connaissance en médecine, plutôt que précisément sensualiste et condillacienne. Telle est par exemple cette devise d'un « Essai sur la réunion des plaies » : « *Opiniorem commenta delet dies, naturae vero judicia confirmat* » (Cicéron, *De natura deorum*) (3). Les citations de ce type sont suivies, d'assez loin, par celles qui évoquent les difficultés du métier de médecin (*Judicium difficile, experientia fallax*, thèse n° 28), son éthique professionnelle, par exemple celle-ci : *Est periti medici, quandoque nihil agere, atque alio tempore efficacissima adhibere remedia* (Sydenham) (4) ; sans être absolument nouvelles, ces réflexions témoignent néanmoins d'un sentiment fort d'appartenance et d'engagement professionnels. Cet ensemble est talonné par celui qui regroupe des considérations sur les causes et les caractéristiques des maladies (fragilité et sphère d'influence d'un organe, marche des maladies, etc.) et, assez loin derrière, par l'en-

(1) Nous avons retenu comme « références » toutes les occurrences qui comportaient le nom de l'auteur, l'indication précise d'un ouvrage, chapitre et page, et évidemment toutes celles qui incluaient en outre une citation ; en revanche, nous avons négligé la simple « mention » d'un auteur, considérant qu'un nom était insuffisant pour décider de la connaissance qu'en avait le thésard.

(2) À partir de la réorganisation de l'an III, les thèses sont en français ; dans le corpus considéré, nous n'en trouvons que trois en latin, provenant d'étudiants étrangers. La loi de ventôse an XI exigera que deux examens au moins soient passés en latin, mais la thèse demeure écrite en français. Le latin était un des obstacles à la réunification de la médecine et de la chirurgie.

(3) J.L. Lemaire, *Essai sur la réunion des plaies*, thèse n° 7, soutenue le 18 floréal an VII, 66 p.

(4) A.J. Landré-Beauvais, *Doit-on admettre une nouvelle espèce de goutte, sous la dénomination de goutte asthénique primitive ?*, thèse n° 18, soutenue le 16 thermidor an VIII.

semble de celles qui soulignent le rôle de la nature dans la guérison, presque à égalité avec le groupe de citations qui contiennent des conseils précis de traitement (avantages des évacuants, des émoullients, etc.). Les citations qui définissent la médecine par son rôle préventif plutôt que curatif sont très minoritaires. Cette dernière indication concorde d'ailleurs avec les remarques précédentes sur l'importance finalement restreinte des thèses d'hygiène ou de physique médicale. On a ainsi globalement l'impression, à partir des indications fournies par les devises qui ouvrent les thèses, que l'exigence d'une pratique fondée sur une observation fidèle supplante toutes les autres réflexions et que certains débats comme celui de la médecine « agissante » par rapport à la médecine « expectante » sont en train de passer au second plan.

La seule analyse des devises est insuffisante pour définir une culture médicale, d'autant plus que le cours de bibliographie médicale assuré par P. Sue pourrait avoir fourni l'essentiel de ces citations : nous ne connaissons guère son fonctionnement, mais il devait indiquer « les meilleurs auteurs » sur chaque sujet ; Sue réalisait sans doute là un travail d'orientation bibliographique sélective, très moderne dans ses intentions, qui pouvait pallier l'absence d'exposé historique sur chaque problème, exposé qui était autrefois la règle. Un double changement a été introduit par rapport aux thèses de l'Ancien Régime et par rapport à l'enseignement : l'exposé d'une question (maladie, problème de médecine légale, étude d'une fonction) ne passe plus par la récapitulation (et la compilation) de tout ce qui a été dit sur le sujet, y compris les erreurs, mais par un choix averti de ce qui reste vivant dans le savoir du passé. Le conservateur de la bibliothèque a été le médiateur indispensable pour ces sources anciennes, mais cela n'exclut nullement le travail d'appropriation personnelle de l'élève : il n'y a sans doute pas d'autre manière d'assurer une réelle transmission du savoir.

2. Une « culture de proximité » ?

La culture médicale des élèves n'est pourtant pas réductible à ces formes précises, spécialisées, de savoir. Même s'il faut passer par une étude des références présentes dans les thèses, il s'agit plutôt d'essayer de dégager quelques traits caractéristiques, tels que le rapport à l'Antiquité, la part respective des références modernes et contemporaines, la nature des textes utilisés (périodiques, mémoires d'académie ou traités), les aires géographiques et culturelles d'où proviennent les références, la répartition entre auteurs « chirurgicaux » et auteurs « médicaux », etc. Si vraiment la formule de

Fourcroy « peu lire, beaucoup voir et beaucoup faire » avait résumé l'esprit de cet enseignement, on trouverait surtout des références internes à l'École de santé, sous la forme de cours, d'ouvrages ou d'articles des professeurs de l'École : ces références « endogènes » ne représentent pourtant qu'environ 5 % de la totalité (1), et parmi celles-ci, Pinel se détache nettement (un peu plus de 3 %), loin devant Jean-Noël Hallé (1,3 %), professeur de physique médicale et d'hygiène, et Cabanis (0,4 %). Le rayonnement d'un Bichat, extérieur au corps professoral de l'École, mais très lié à ce milieu, mérite une mention particulière, puisqu'il représente à lui seul 2,5 % de l'ensemble des références. On peut sans doute rapprocher ces résultats de ceux que l'on obtient quand on cherche à évaluer l'importance d'une « culture de proximité », au double sens temporel et spatial, c'est-à-dire l'importance des renvois soit à des articles de l'*Encyclopédie méthodique* contemporains, soit à des périodiques spécialisés en cours de publication, *Mémoires de la Société médicale d'émulation*, *Recueil périodique de la Société de médecine*, *Journal de médecine, chirurgie et pharmacie* de Corvisart et Leroux (2) : pour ces deux types de références, on arrive à un total d'environ 7,5 %. Le pôle constitué par l'ensemble « culture endogène et culture de proximité » ne représente finalement qu'un peu plus de 12 %. On peut alors se demander si les thèses ne se tournent pas en priorité vers l'Antiquité, ou vers des auteurs « classiques » en histoire de la médecine et si elles ne sont pas finalement conformes à la tradition des thèses d'Ancien Régime. Or la connaissance de l'Antiquité, toutes références comprises, n'apparaît que dans moins de 10 % des thèses : Galien est faiblement cité, ce qui est normal dans la mesure où le vitalisme néo-hippocratique a dévalorisé son image dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Les références à Hippocrate tournent autour de 4 % (devises comprises) et plus de la moitié d'entre elles représentent moins de deux occurrences : on peut alors se demander si on n'assiste pas à une transformation de la signification de la référence à Hippocrate, passant du statut de savoir vivant et utilisable dans la pratique médicale à un usage purement formel,

(1) L'ensemble des références était distribué en 48 rubriques différentes représentant soit directement des noms d'auteurs, soit des types de références, selon la typologie indiquée ; pour l'ensemble du corpus, on arrive à une moyenne de douze « références » par thèse, non compris la citation en exergue. Tous les pourcentages ci-dessous, qui donnent des indications de proportions, ont été calculés par rapport à l'ensemble théorique des références dans le corpus.

(2) Ce recours à des publications spécialisées contemporaines, françaises et étrangères, constitue un indice de professionnalisation ainsi que du faible écart entre la science enseignée et la science en cours d'élaboration.

révérencieux certes, mais décoratif (1), alors que d'autres auteurs comme Celse, Arétée ou Caelius Aurelianus, sont mentionnés pour des raisons beaucoup plus précises. Quant aux « classiques », auteurs des XVI^e et XVII^e siècles, ils sont en position de recul par rapport aux thèses de l'Ancien Régime, et ceux qui résistent le mieux sont les chirurgiens, notamment Paré. Ces données indiquent que l'écrasante majorité des références se situe entre les deux pôles que nous venons de considérer, et se caractérise par une certaine dispersion et une assez grande complexité. Si l'on essaie d'introduire un classement des auteurs cités en fonction des thèmes et des disciplines, on s'aperçoit vite de la faveur dont jouissent les chirurgiens, toutes époques confondues, comme l'indique la mention fréquente du nom prestigieux des Paré, Garengoet, Desault, Petit, Sabatier, Chopart, etc., ce que confirme encore le recours important aux *Mémoires de l'Académie de chirurgie*, au *Journal de chirurgie* de Desault, ainsi qu'aux publications étrangères, *Journal de chirurgie* de Loder, *Bibliothèque* de Richter, travaux de B. Bell, etc. (2). Ainsi, il semble bien qu'on ait là un indice du prestige grandissant dont jouissait la chirurgie, et de la manière dont s'est effectuée la fusion des professions médicales et chirurgicales : non par abandon des territoires et des spécialisations respectives, qui se retrouveront avec l'existence de deux mentions distinctes pour le doctorat établi par la loi du 19 ventôse an XI, mais de façon indirecte, par la réévaluation de la contribution scientifique des chirurgiens, au point que les élèves de l'École de santé pouvaient recourir conjointement à la pathologie interne et, quand le cas l'exigeait, à la pathologie externe (ou chirurgicale), et qu'ils appréciaient et cherchaient à maîtriser les deux cultures.

3. L'ouverture aux travaux étrangers

Deux autres ensembles de références, celui des cliniciens et des nosographes (Boissier de Sauvages, Cullen, Stoll, sans parler de Pinel), et celui des anatomo-pathologistes (Morgagni, Lieutaud,

(1) Voir R. Rey, « Anamorphoses d'Hippocrate au XVIII^e siècle », in *La maladie et les maladies*, Mélanges en l'honneur de M.D. Grmek, préparées par Danielle Gourevitch, Genève, 1992, pp. 257-276.

(2) Les périodiques tels que le *Journal de médecine, chirurgie et pharmacie*, le *Magasin encyclopédique*, la *Bibliothèque britannique*, la *Bibliothèque germanique médico-chirurgicale* contenaient des extraits réguliers de ces publications étrangères. Pinel avait donné une traduction française abrégée des *Philosophical Transactions*.

etc.), qui représentent respectivement 8 % et 3 % environ des références, montrent, comme pour les auteurs chirurgicaux, l'ouverture des élèves aux travaux scientifiques étrangers : si pour les auteurs de langue allemande, c'est toujours à la traduction française que les élèves ont recours, à l'exception du petit nombre de ceux, aisément reconnaissables, qui sont originaires de la région de Strasbourg ; en revanche, pour les auteurs anglophones, très nombreux à être cités, on trouve parfois la langue originale. Globalement, le rayonnement de la médecine britannique paraît avoir été important et les travaux bien diffusés, dans des domaines comme les accouchements et la pédiatrie, la connaissance des fièvres et des épidémies (Pringle, Huxham, Lind), la chimie (Black, Priestley, Godwynn). Sans entrer ici dans le problème des voies de diffusion des travaux étrangers, il faut signaler l'existence d'un espace culturel européen, et d'une communauté scientifique qui a développé de nombreux échanges, en dépit des événements politiques. La presse, que ce soit le *Magasin encyclopédique* ou *La Décade philosophique*, n'hésitait pas à donner de larges extraits des travaux imprimés ailleurs qu'en France, à les discuter, à encourager les traductions. Cette ouverture intellectuelle, dont témoignent bien les thèses, et pour laquelle les journaux spécialisés de médecine ont activement œuvré, constitue un des traits marquants de l'esprit d'émulation propre à l'élite formée à l'École de santé de Paris. Ces différents aspects, diversification des références, valorisation de la culture chirurgicale, curiosité intellectuelle et ouverture aux travaux étrangers, usage plus sélectif et plus utilitaire des connaissances dessinent une sorte de cadre culturel type de l'élève de l'École de santé.

4. L'hégémonie du vitalisme

Il faut le compléter par une rapide esquisse des positions philosophiques, quand elles sont exprimées et qu'elles vont au-delà de cet hippocratismes vague, de ce « degré zéro » de l'épistémologie médicale, qui réclame de la méthode et de bonnes observations. Deux constatations peuvent être faites à cet égard : environ 30 % des thèses expriment une position philosophique explicite, et dans 20 % des cas, cette philosophie médicale est le vitalisme (1), mais cette

(1) Sans entrer dans le détail de la définition du vitalisme, on a retenu comme critères : 1. l'affirmation de la spécificité de vivant et de la variabilité des lois vitales ; 2. la subordination des sciences physiques et chimiques à la science médicale ; 3. la définition de propriétés ou de forces vitales, bien plus fréquemment invoquées que le « principe vital » ; 4. l'accord avec les idées des médecins de l'École de Montpellier

hégémonie du vitalisme qui, parti de Montpellier, a conquis l'École de Paris, ne doit pas masquer une réalité moins nette : les tenants de cette philosophie médicale, tout en affirmant l'existence de propriétés vitales spécifiques (plutôt que d'un principe vital) passent des compromis avec l'analyse chimique, pourvu qu'elle se fasse sur le vivant ; ils cherchent à réveiller la nature endormie, à la stimuler et à raviver son énergie plutôt qu'à attendre passivement qu'elle agisse, et ils ménagent ainsi toutes sortes de transitions avec la doctrine médicale de Brown et son développement romantique en Allemagne. Les thèses peuvent évoquer aussi bien Bordeu et Bichat que Rousseau et Montesquieu, et ce que le vitalisme a gagné en extension et en diffusion, il l'a sans doute perdu en fermeté théorique et en densité. Dans la plupart des thèses affleure une sorte d'enthousiasme contenu pour ce que la médecine, réorganisée enfin sur de bonnes bases, pourra faire à l'avenir, pour les promesses que préparent les réformes, non encore pour leur accomplissement. Dans ce frémissement et cette tension, il y a une conscience aiguë du chemin à parcourir, des obstacles à franchir, des difficultés qui demeurent, comme si les réformes de l'enseignement médical attendaient encore leurs prémices, et qu'elles n'eussent fait que créer, solidement, les conditions des progrès futurs.

*

Au terme de ces premières analyses sur le corpus des thèses soutenues à Paris sous la Révolution, avant l'entrée en vigueur de la loi de l'an XI, et dans l'attente d'un travail similaire que nous comptons mener pour Strasbourg et Montpellier, on peut néanmoins suggérer quelques conclusions sur le rayonnement de l'École de santé de Paris et ses réalisations : le mode de fonctionnement de l'École, et les travaux de thèses qui y ont été produits, montrent l'imbrication étroite entre un espace hospitalier plus diversifié que les trois cliniques initialement prévues, jouant à la fois un rôle d'enseignement, de recherche et de pratique, et une École proprement dite qui était la clef de voûte du système de formation et qui accueillait en son sein, notamment à travers les travaux et les séances de l'assemblée des professeurs, des formes de recherches ou de discussions auxquelles les meilleurs des élèves étaient associés ; cette même École favori-

(Bordeu, Barthez, Fouquet, Ménuret, de Sèze, Roussel) et de Bichat. D'autres traits tels que le primat de l'observation ou le rapport de physique et du moral existent, mais ils sont partagés plus largement, et on pourrait les regrouper sous l'étiquette d'« Hippocratisme », qui est, en effet, une composante de la pensée vitaliste de cette époque.

sait ainsi un double système de circulation du savoir, vertical et horizontal, dont une des caractéristiques majeures était l'écart minimum entre la science qui se fait, et la science qui s'enseigne. Si l'analyse du corpus permet d'apprécier favorablement la mise en œuvre de l'enseignement de la clinique et de l'anatomo-pathologie, elle révèle aussi l'importance d'une connaissance du vivant, cohérente avec l'inspiration vitaliste diffuse, mais dominante : « l'ouverture cadavérique » ne constitue qu'un des moyens de la connaissance de la maladie, un point de passage décisif certes, mais qui fait sens non parce qu'il serait radicalement nouveau (1), mais parce qu'il s'inscrit dans le dispositif complexe qui vient d'être analysé. Le rôle dévolu à la chimie « animale », l'intérêt pour les expériences sur les animaux vivants, la volonté d'unifier le savoir (en associant les disciplines entre elles et pas seulement en réunissant la médecine et la chirurgie), la diversité de la culture qui se forge au moment de la formation à l'École, toutes ces caractéristiques vont dans le sens d'une interprétation de l'École de santé de Paris comme pôle d'excellence, comme lieu de formation d'une élite, plus à la manière de l'École polytechnique ou de l'École normale, qu'à la manière d'une Université. Un très grand nombre d'élèves passés par l'École entre l'an III et l'an XII laisseront un nom dans l'histoire de la médecine en France, sinon toujours pour leurs « découvertes », du moins pour la valeur de leur enseignement et la qualité de leur pratique. À la lumière de ces remarques, la loi de ventôse an XI apparaît bien comme un réajustement dans le dispositif de la formation médicale, et pas seulement comme une loi sur l'exercice de la médecine : tous les médecins qui doivent être formés ne peuvent sans doute être soumis au même rythme de travail ni aux mêmes exigences que cette élite. À situation d'exception, formation d'exception : les « promotions » qui sont passées par l'École au cours de ces années ont sans doute contribué à donner à la médecine en France un nouveau visage, des exigences de modernité et de scientificité. Mais au fil des années, certaines conditions qui avaient présidé à la création de cette École de la Révolution se sont effilochées : la formation des officiers de santé constitue l'aspect le plus voyant de ce réajustement ; les autres concernent le rétablissement des clivages entre enseignement et recherche, la restauration des académies,

(1) Voir, sur cette introduction de l'anatomo-pathologie en France dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, Mirko D. Grmek, « La réception du *De Sedibus* de Morgagni en France au XVIII^e siècle », in *Dix-Huitième siècle, Physiologie et Médecine des Lumières* (M.D. Grmek et R. Rey eds), 1991 (23) pp. 59-74.

l'étiollement des sociétés d'instruction mutuelle, l'écart des générations et des carrières. De nouveaux partages interviendront, mais la génération de médecins formés à l'École de santé en cette période de bouleversements a, sans aucun doute, été à la hauteur des ambitions que les réformateurs de la médecine avaient conçues pour elle, et ce sont eux qui permettent de comprendre pourquoi les transformations et les innovations introduites à l'École de santé doivent être en effet, réévaluées, non selon les critères de fonctionnement d'une université, mais selon le modèle d'une École cherchant à être un pôle d'excellence.

Roselyne REY

Centre National de la Recherche Scientifique, Paris

Service d'histoire de l'éducation

Françoise HUGUET

**LES PROFESSEURS DE LA FACULTÉ
DE MÉDECINE DE PARIS**

Dictionnaire biographique 1794-1939

Ce dictionnaire présente les biographies de quelque trois cent soixante deux professeurs de la faculté de médecine. Pour chacun d'eux, on trouvera des données relatives à l'origine sociale et géographique, aux alliances, aux études secondaires et médicales, au déroulement des carrières. Une large part a été faite aux travaux scientifiques, aux publications, à l'appartenance aux Sociétés savantes.

Les informations ainsi rassemblées permettent d'éclairer les mécanismes de constitution d'une élite et de préciser les critères de sa réussite sociale. Elles rendent compte aussi des découvertes essentielles dans le domaine de la prévention et de l'hygiène, des innovations mises au service de la pratique chirurgicale et des progrès de la clinique auxquels les professeurs de la faculté de médecine ont très largement contribué.

On trouvera donc ici les références indispensables pour comprendre l'évolution, dans notre pays, de l'enseignement et de la profession médicale et, par delà, de la recherche scientifique en matière de santé.

1 vol. de 777 p. – Prix : 340 F.

Collection *Histoire biographique de l'enseignement*

INRP – Éditions du CNRS

1991

POUR UNE HISTOIRE « PAR EN BAS » DE LA SCOLARISATION RÉPUBLICAINE*

par Antoine PROST

Raymond Grew et Patrick Harrigan sont bien connus des historiens de l'enseignement français. P. Harrigan a commencé par une étude sociale de l'enseignement secondaire au milieu du XIX^e siècle sur laquelle il serait intéressant de revenir (1). Il s'est ensuite attaqué à l'histoire sociale de l'enseignement primaire à partir des données statistiques du XIX^e siècle qu'un programme interuniversitaire américain, en liaison avec l'EHESS, a permis de compiler dans les ordinateurs de l'université d'Ann Arbor (J. Clubb et R. Grew). D'autre part, P. Harrigan a édité avec D. Baker un volume sur l'histoire de l'éducation en France auquel ont participé de nombreux historiens américains et français (2).

* À propos du livre de Raymond Grew and Patrick J. Harrigan, *School, State, and Society, The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France, A Quantitative Analysis*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1991, 324 p.

(1) Patrick J. Harrigan, *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*, Waterloo (Ontario), Wilfrid Laurier University Press, 1980, XV-203 p. Voir aussi les données de base de l'enquête de Victor Duruy publiées avec Victor Neglia, *Lycéens et collégiens sous le second Empire*, Paris, Éd. de la M.S.H., publ. de l'université de Lille III, en coll. avec l'I.N.R.P., 1979, 148 tableaux non paginés. Avant ces livres, les premiers résultats du travail et des éléments sur les collèges catholiques avaient fait l'objet d'articles : « Secondary Education and the Professions in France during the Second Empire », *Comparative studies in Society and History*, vol. 17, July 1975, pp. 349-371 ; « The Social Appeals of Catholic Secondary Education in France in the 1870's », *Journal of Social History*, vol. 8, spring 1975, pp. 122-141, et « Social and Political Implications of Catholic Secondary Education during the Second French Empire », *Societas*, vol. 6, n° 1, winter 1976, pp. 41-60.

(2) Donald N. Baker and Patrick J. Harrigan (eds), *The Making of Frenchmen, Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo (Ontario), Historical Reflections Press, 1980, XVIII-646 p.

Une étude quantitative en longue période

School, State, and Society réunit l'ensemble des résultats de la recherche sur l'instruction primaire qui avaient déjà été publiés par chapitres dans des revues américaines (1) et dans les *Annales ESC* où ils ont été contestés par Jean-Noël Luc (2). Le livre ne s'en impose pas moins à l'attention, comme une tentative systématique d'analyse quantitative – c'est son sous-titre – de la croissance de l'enseignement primaire en France au XIX^e siècle. Il est important, car ces données, impressionnantes par leur ampleur, leur diversité et leur continuité, « n'avaient pas été jusqu'ici exploitées de façon intensive » (p. 55).

L'étude, étoffée de nombreux tableaux, est menée suivant des méthodes statistiques classiques : corrélations linéaires simples et multiples (Pearson), corrélations par rangs (Spearman), coefficients de variation, *cluster analysis*. Relevons au passage les particularismes méthodologiques qui séparent les deux bords de l'Atlantique. Les chercheurs français auraient tout intérêt à pratiquer l'analyse multivariée qu'ils ignorent généralement, alors qu'elle va de soi chez les Anglo-Saxons : c'est en effet la seule méthode qui permette de tester des imputations causales. Elle permet, par exemple, à R. Grew et P. Harrigan d'établir, contre F. Furet et J. Ozouf, le lien qui va de la scolarisation à l'alphabétisation (3). Inversement, les

(1) Raymond Grew, Patrick J. Harrigan, James B. Whitney, « The Availability of Schooling in Nineteenth-Century France », *Journal of Interdisciplinary History*, vol. 14, n° 1, summer 1983, pp. 25-63 ; Raymond Grew, Patrick J. Harrigan, « The Catholic Contribution to Universal Schooling in France 1850-1906 », *The Journal of Modern History*, vol. 57, n° 2, June 1985, pp. 211-247.

(2) Raymond Grew, Patrick J. Harrigan, James B. Whitney, « La scolarisation en France, 1829-1906 », *Annales ESC*, janvier-février 1984, n° 1, pp. 117-157. La critique de Jean-Noël Luc, « L'illusion statistique », *ibid.* juillet-août 1986, n° 4, pp. 887-911, portait sur les sources et les méthodes de cet article. R. Grew et J. Harrigan, l'ont très mal prise : « L'offuscation pédantesque, observations sur les préoccupations de J.-N. Luc », *ibid.* pp. 913-922. Cette polémique aurait-elle laissé des traces ? R. Grew et P. Harrigan, qui connaissent et citent (n. 15, p. 82) l'ouvrage fondamental de J.-N. Luc sur les statistiques scolaires (Jean-Noël Luc, *La statistique de l'enseignement primaire, 19^e-20^e siècles, politique et mode d'emploi*, Paris, INRP et Economica, 1985, 242 p.) ne le mentionnent pas dans la note 17 de la p. 26 consacrée précisément aux problèmes de fond de la statistique scolaire. Sans gravité, mais *unfair* !

(3) P. 72. P. Harrigan place très haut, malgré quelques réserves statistiques qu'il laisse évasives, l'ouvrage de François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 2 vol. (Patrick J. Harrigan, « Historians and Compilers Joined : The Historiography of the 1970s and the French Enquêtes of the Nineteenth Century », in Baker et Harrigan, *op. cit.*, pp. 3-21. Cf. p. 10 : « The book is a remarkable one, deserving of highest prize »). Mais il est trop bon statisticien pour ne pas avoir noté que F. Furet et J.

chercheurs anglo-saxons ne recourent guère à l'analyse factorielle des correspondances (1) que des chercheurs français auraient certainement utilisée ici. Comme elle est d'une grande efficacité pour analyser les structures latentes de données lourdes et complexes, elle aurait probablement donné une analyse des diversités régionales (2) plus souple que les diverses *cluster analysis*.

Le plan de l'ouvrage traduit logiquement le parti des auteurs. D'abord la mise en place du réseau d'écoles (ch. 2), puis la scolarisation (ch. 3). Viennent ensuite deux chapitres étroitement liés sur la contribution catholique et la scolarisation des filles, puis un chapitre sur les instituteurs et institutrices (3), un autre sur les cours d'adultes, les écoles maternelles, les cours complémentaires et les EPS, pour finir par un chapitre sur les dépenses d'enseignement.

La thèse du livre est celle d'une croissance « systémique » (*systemic growth*), dans le double sens d'un développement vers un système national et, localement, d'un enchaînement continu, simplement décalé dans le temps, de plus d'écoles à plus d'élèves, puis à

Ozouf tirent des conclusions abusives de coefficients de corrélation particulièrement élevés. Alors que $r = 0,9$ entre l'alphabétisation et la scolarisation, ce qui est un résultat exceptionnel, ils concluent, avec un zèle de statisticiens néophytes, à moins que l'esprit de 1968 et d'Illich ne les ait saisis, que 20 % de la variance restant inexplicables, « le phénomène d'alphabétisation échappe, pour 20 % au moins, à l'école » (*op. cit.*, tome 1, p. 306). Ici, nos auteurs affirment le contraire, à juste titre : « Few other correlations are so consistently high, and the fact that this correlation is higher from enrollment to later literacy than from literacy to later enrollment implies that the schools did indeed foster some of the basic skills they were intended to impart ». Mais ils se gardent de dire qu'ils « révisent » F. Furet et J. Ozouf.

(1) À distinguer de l'analyse factorielle en composantes principales, fréquemment utilisée aux États-Unis, mais qui ne traite pas dans le même espace les individus et les variables.

(2) L'étude géographique est desservie par des cartes médiocres. Très souvent, elles comprennent en effet deux classes qui diffèrent seulement par l'orientation des hachures, la densité étant identique. Le comble est, fig. 6, p. 75, une carte sur laquelle un pointillé mal encré apparaît si peu qu'on croirait un blanc : le pointillé signifie « constamment élevé », et le blanc « département qui ne fait pas partie de la France pendant toute la période ». Gare au lecteur pressé...

(3) Le lecteur français trouvera dans ce chapitre des informations sur les salaires et les diplômes des instituteurs, issues de la thèse non publiée (Rutgers University, 1972) de Peter V. Meyers, *The French Instituteur 1830-1914 : A Study of Professional Formation*, informations moins bien utilisées par ce chercheur dans ses propres articles : cf. Peter V. Meyers, « Professionalization and Societal Change. Rural teachers in Nineteenth-Century France », *Journal of Social History*, vol. 9, summer 1976, pp. 542-558 ; « From Conflict to Cooperation : Men and Women Teachers in the Belle Époque », in D. Baker and P. Harrigan, *The Making of Frenchmen*, *op. cit.*, pp. 493-505 ; « Primary Schoolteachers in Nineteenth Century France : A Study of Professionalization Through Conflict », *History of Education Quarterly*, vol. 25, spring-summer 1985, pp. 21-40.

une meilleure fréquentation et à des normes qualitatives plus élaborées. Il y a là sans doute un schéma très général, que l'on retrouverait dans l'histoire de la diffusion de l'électricité ou de la médecine, et l'éducation n'est pas le seul domaine où les départements retardataires évoluent suivant les mêmes lignes que ceux qui les ont devancés.

Incontestable, cette thèse ne bouleverse pas l'historiographie. On savait déjà – il suffisait d'une lecture superficielle des statistiques – que « la création d'écoles est constamment suivie d'une forte croissance de la scolarisation » qui [...] « conduit à son tour à une fréquentation plus régulière durant une plus grande partie de l'année scolaire, à des instituteurs plus qualifiés » (p. 207), ceci de façon systématique. Le mérite des auteurs n'est pas d'établir cette conclusion (1), mais de l'affiner sur plusieurs points.

Le premier est l'analyse des écarts géographiques. À l'exception de F. Furet et J. Ozouf (2), les analyses antérieures n'avaient guère dépassé la cartographie. Celle-ci mettait en relief la ligne Saint-Malo Genève dont la constance suscitait les commentaires. R. Grew et P. Harrigan confirment la force de cette ligne, mais ils la nuancent en faisant apparaître, de part et d'autre, des regroupements intéressants : au sud, les deux zones déprimées de la Bretagne et du Centre-Limousin, au nord, une zone champenoise qui se particularise par des résultats inférieurs à la moyenne sauf pour la fréquentation (fig. 7, p. 76).

Ils mesurent également avec précision – c'était déjà l'article des *Annales* – la réduction des écarts entre départements, l'homogénéisation finalement rapide des indicateurs de scolarisation. Ils y voient le signe d'un système centralisé et uniforme : il y aurait, pour eux, un modèle français de scolarisation et il n'y en aurait qu'un seul, qui s'impose en fait dès la fin du second Empire. On peut cependant se demander si, même dans des pays où l'intervention de l'État central est moins forte, comme l'Allemagne, la Suisse ou l'Italie, la scolarisation se développe suivant un schéma très différent : des comparaisons seraient nécessaires pour établir l'originalité du modèle français.

(1) On me pardonnera de renvoyer à mon livre, vieux déjà de 25 ans : Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris A. Colin, 1^{re} éd. 1968, pp. 97-102. Le plan du développement sur « les progrès de la scolarisation » est le suivant : « première phase : la multiplication des écoles » ; « deuxième phase : la scolarisation générale » ; « troisième phase : une scolarité plus longue et plus régulière ».

(2) Michel Fleury et Pierre Valmary, « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo 1877-1879 », *Population*, 1957, pp. 71-93 ; et naturellement, F. Furet et J. Ozouf, *op. cit.*

Dans sa diffusion – c'est le second point d'intérêt de l'ouvrage – les auteurs insistent sur le rôle de l'enseignement congréganiste. La collaboration des catholiques avec le gouvernement impérial qui leur était favorable a contribué à établir plutôt un système national qu'un système pluraliste à la manière belge ou anglaise. En s'implantant dans des zones défavorisées, en encourageant la scolarisation des filles, en dispensant un enseignement gratuit et en contribuant à imposer l'image de l'enseignement comme profession spécifique et qualifiée, avec ses propres normes, les congrégations ont œuvré efficacement à la généralisation de l'instruction primaire.

Le troisième point d'intérêt est l'analyse de la professionnalisation des institutrices, trait essentiel d'un véritable système d'enseignement. La norme professionnelle est établie au début de la troisième République où tous les instituteurs titulaires des écoles laïques et presque tous ceux des écoles privées détiennent le brevet. R. Grew et P. Harrigan signalent que les institutrices sont plus nombreuses que les instituteurs dès 1863 et ils montrent comment le brevet se répand, notamment parmi les filles. On pourrait regretter que l'analyse ne soit pas poussée plus loin. Il n'y a rien, par exemple, sur la taille des classes (1) : à partir de quand des classes d'une certaine taille cessent-elles d'être acceptables ? À Paris, en 1871, l'administration retient comme norme pour les constructions, 120 élèves par cours élémentaire, 80 pour le cours moyen et 60 pour le cours supérieur (2). Comment ces normes ont-elles évolué ? De même pour les dotations en livres scolaires, dont on sait l'importance pour un enseignement efficace (3). Mais il serait injuste de reprocher à nos

(1) Nos auteurs donnent bien des ratios nombre d'élèves par maître (43 en 1837, 45 en 1840, 34 en 1901), mais ce sont des moyennes, non des normes.

(2) Anne-Marie Chatelet, *Les écoles primaires à Paris, 1870-1914. Définition et création d'un équipement*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg II, 1991, 3 vol., p. 512.

(3) Il est imprudent de conclure des pays actuellement en voie de développement à la France du XIX^e siècle, mais il faut du moins poser le problème. Jean-Pierre Jarousse et Alain Mingat, *L'École primaire en Afrique, fonctionnement, qualité, produits. Le cas du Togo*, Dijon, IREDU, 1992, le font de façon décapante. Ces économistes sociologues, qui utilisent l'analyse multivariée, ont chiffré la contribution des différents facteurs qualitatifs à l'efficacité des écoles primaires du Togo. Leur analyse explique 50 % de la variance des résultats des élèves. Dans la variance expliquée, 70 % tiennent à des facteurs liés à l'élève (famille, milieu), 30 % à l'école. La construction de l'école (en dur ou pas), l'équipement en bancs et armoires, la préscolarisation ne jouent aucun rôle. La taille de la classe a un effet limité. Les classes à cours multiples sont un peu plus efficaces que celles à cours unique. Le diplôme du maître ne joue pas, ou dans le mauvais sens (les bacheliers moins efficaces que les non-bacheliers). Le facteur le plus efficace est la disponibilité d'un livre de lecture individuel par chaque élève en classe.

auteurs de ne pas nous éclairer sur des points sur lesquels les statistiques sont lacunaires : de telles études n'entraient pas dans leur projet. On ne leur reprochera pas davantage la faiblesse de l'étude des dépenses : les chiffres qu'ils ont collationnés (p. 210) rendront déjà de grands services. Ils montrent en effet une croissance annuelle des dépenses pour l'instruction primaire de 6, 1 % de 1872 à 1881, avant les lois Ferry, et de 7 % au moment des lois Ferry, de 1881 à 1884 (1). Manifestement, l'intendance a accompagné, et même précédé les affichages politiques.

La périodisation de la croissance scolaire au XIX^e siècle

R. Grew et P. Harrigan se veulent révisionnistes. Ils estiment que l'historiographie « républicaine » accorde trop d'importance aux « grandes lois scolaires ». On ne les contredira pas sur ce point, tout en notant que cette historiographie n'a plus de défenseurs depuis un quart de siècle (2). Mais, dans leur volonté d'établir que le système scolaire était déjà en place à l'époque des Ferry et Buisson, pour ramener leur œuvre à de plus justes proportions, peut-être vont-ils trop loin.

Pour R. Grew et P. Harrigan, la scolarisation a connu très rapidement des niveaux considérables. Dès 1837, plus de la moitié des départements atteignaient 50 % de scolarisation ; en 1867, la moi-

(1) Taux moyens annuels de croissance calculés par nous, à partir des chiffres des auteurs : 68 millions en 1872, 116 en 1881, 142 en 1884 (dépenses de l'État), 171 en 1885, 182 en 1891, 202 en 1896 (dépenses de l'État et des communes). R. Grew et P. Harrigan donnent, dans leur tableau Ex. 1., p. 309, des taux annuels de croissance de ces dépenses normalisés par la population qui me semblent surprenants : 50 % de 1872 à 1882, c'est beaucoup, et je ne vois pas comment la normalisation par la population fait passer de 2,1 à 8 % le chiffre pour 1891-1896.

(2) A. Prost, *Histoire de l'enseignement...* : « Quand est votée la loi du 28 mars 1882, qui rend obligatoire l'école primaire, tous les enfants de France passent pratiquement par l'école » (pp. 102 sq.). La conclusion : « le législateur républicain hérite en réalité de l'effort de tout un siècle. Un vaste mouvement de scolarisation qu'aucun ministre n'aurait pu susciter a presque recouvert la France entière. Ni les Guizot, ni les Duruy, ni les Ferry n'ont « fondé » l'école primaire ; tous ont su, et même Falloux, reconnaître, encourager et organiser une croissance que portait la volonté – et l'espoir – de tout un peuple » (p. 105). Détail piquant, J. Ozouf, qui n'avait pas encore écrit *Lire et écrire*, rendant compte du livre dans *France-Observateur* trouva qu'il malmenait un peu les pères fondateurs... R. Grew et P. Harrigan critiquent à juste titre F. Ponteil, qui date de 1966 et P. Gruson (1970), mais ni Compayré (1879) ni Léaud et Glay (1934) ne peuvent être invoqués comme représentants d'un courant historiographique actuel. Quant au livre de P. Gerbod sur la vie quotidienne dans les lycées et collèges, on se demande pourquoi ils l'ont mis dans cette charrette...

tié ; en 1881, plus de neuf sur dix atteignaient 100 %. D'où la périodisation en trois phases qu'ils proposent : 1821-1837, croissance rapide ; 1837-1867, universalisation ; 1876-1901, amélioration qualitative (pp. 60 et 78) (1).

À ce niveau de généralité, la controverse entre nos auteurs et J.-N. Luc n'est pas décisive. Les critiques de J.-N. Luc sont de deux ordres. Il reproche d'abord à R. Grew et P. Harrigan de ne pas tenir compte des changements du territoire national, ce qui les conduit à surestimer la croissance entre 1850 et 1861 (adjonction du comté de Nice et de la Savoie) et, inversement, à la sous-estimer entre 1866 et 1876 (perte de l'Alsace-Lorraine). R. Grew et P. Harrigan répondent que l'essentiel de leur raisonnement repose sur les taux départementaux de scolarisation, ce qui est vrai, mais pas pour le tableau précis qui avait motivé cette critique et qu'il est un peu irritant de les voir reprendre sans la moindre mise en garde ou correction (2).

Si l'on reprend ce tableau pour obtenir des chiffres plus précis, les résultats sont peu différents (cf. tableau I). Il est clair que R. Grew et P. Harrigan ont calculé leurs taux à partir de l'effectif des élèves et non du ratio élèves/population. Le calcul après déflation par la population (3), aurait donné des résultats différents, pour peu qu'on ne les arrondisse pas (4), par exemple 1,6 % de croissance annuelle entre 1866 et 1872 au lieu de 0,7 % quand on calcule sur l'effectif d'élèves sans tenir compte de la perte de l'Alsace-Lorraine. Mais le ratio élèves/population conduit, en raison du vieillissement progressif de la population, à sous-estimer la croissance scolaire. C'est sans doute pourquoi R. Grew et P. Harrigan ne l'ont pas retenu. Mieux vaut calculer des ratios élèves/population scolarisable, ce qui suppose, pour la période antérieure à 1851, des évaluations de la population scolarisable dont on aurait aimé savoir comment R. Grew et P. Harrigan les ont faites.

(1) Notons ici une indécision : la date charnière entre les deuxième et troisième périodes est-elle 1867 ou 1876 ? Où les auteurs placent-ils la période 1867-1876 ?

(2) Le tableau E.1., p. 262 du livre est exactement le tableau I de l'article des *Annales*, p. 117. Nos auteurs n'ont même pas rapporté à l'année 1846 les chiffres dont J.-N. Luc a prouvé qu'ils étaient attribués à tort à 1847. Calculer un taux annuel de croissance sur trois ou sur quatre ans donne pourtant des résultats très différents (3,7 % au lieu de 3 %). Ils n'ont pas jugé bon, non plus, d'intégrer à leur analyse la statistique de 1868-69 découverte par J.-N. Luc à l'état d'épreuves avec bon à tirer (AN F¹⁷ 10360), dont la guerre de 1870 a arrêté la publication et qui fournit un point de repère intéressant.

(3) Nous avons recalculé ces taux à partir de la population « au milieu de l'année » donnée par le tableau IC, Mouvement naturel de la population, de l'*Annuaire statistique rétrospectif* 1966. Quand les élèves sont dénombrés par année scolaire, la population prise en compte est la moyenne de celle des deux années.

(4) On ne voit pas pourquoi R. Grew et P. Harrigan arrondissent ces taux de croissance, sauf en 1840.

Tableau 1 :
Taux de croissance de R. Grew – P. Harrigan et taux recalculés

Années	Élèves	Élèves 1 000 p.	Taux R. Grew et P. Harrigan	Taux recalculés	
				Élèves	ratio
1829	1357934	42,1			
1829a	1556340	48,2			
1832	1937582	59,2	8	7,6 %	7,1 %
1833	1654328	50,3			
1833a	1987101	60,4	3	2,6 %	2,1 %
1837	2690105	79,8	8	7,9 %	7,2 %
1840	2896934	85,0	2,5	2,5 %	2,1 %
1843	3164297	91,3	3	3,0 %	2,4 %
1846	3530135	99,7	3	3,7 %	3,0 %
1850	3322423	93,2	-2	-1,5 %	-1,7 %
1861	4286641	114,6	2	2,3 %	1,9 %
1863	4336368	115,0	1	0,6 %	0,2 %
1865	4436470	116,7	1	1,1 %	0,7 %
1866	4515967	118,6	2	1,8 %	1,6 %
1872	4722754	130,7	1	0,7 %	1,6 %
1875	4809728	131,2	1	0,6 %	0,1 %
1877b	4918890	132,9	1	1,1 %	0,7 %
1868-69	4667703	121,7			
1876-77b	4716935	127,8	-2	-1,9 %	-2,6 %
1881-82	5341211	142,0	2	2,5 %	2,1 %
1883-84	5468681	144,2	1	1,2 %	0,8 %
1886-87	5526365	144,5	1	0,4 %	0,1 %
1891-92	5471402	142,6	0	-0,2 %	-0,3 %
1896-97	5427211	140,5	0	-0,2 %	-0,3 %
1901-02	5433302	139,3	0	0,0 %	-0,2 %
1906-07	5451094	138,8	0	0,1 %	-0,1 %

a – Chiffres corrigés par R. Grew et P. Harrigan.

b – La différence entre l'effectif de l'année civile 1877 et celui de l'année scolaire 1876-77 fournit une indication sur la surévaluation entraînée par le premier mode de décompte.

La seconde critique de J.-N. Luc porte sur la nature même des effectifs d'élèves considérés comme inscrits. Jusqu'en 1850, il s'agit d'un effectif d'hiver, de 1861 à 1875, des inscrits au cours de l'année civile, et à partir de 1876-1877, des inscrits de l'année scolaire. Le décompte effectué sur une année civile donne des effectifs supérieurs, puisque les élèves qui rentrent en octobre s'ajoutent aux

inscrits de l'année scolaire antérieure, sans déduction des départs. Il en résulte une surestimation de la croissance du second Empire (d'autant plus que le point de départ, 1850, est manifestement sous-évalué), et une sous-estimation de celle du début de la troisième République. R. Grew et P. Harrigan ne le nient pas, mais pensent que les biais ainsi introduits sont faibles. En supposant une surestimation de 17 %, comme cela est le cas à Paris en 1859, ils réduisent leur estimation de la croissance de l'Empire autoritaire (1850-1861) de 2 à 0,9 % par an (1). Ce qui est moitié moins, mais ne clôt pas le débat.

La véritable question est, en effet, de savoir si les observations de J.-N. Luc conduisent à des estimations très différentes et à une autre périodisation de la croissance scolaire du XIX^e siècle. Pour tenter de répondre, nous avons calculé des taux de croissance annuels et globaux par grandes périodes à partir des effectifs totaux (dans le territoire de l'époque) d'une part, et des ratios élèves/population d'autre part, pour corriger l'effet des variations du territoire national. Pour éviter d'utiliser la statistique de 1850 qui enregistre à la fois un recul momentané de la scolarisation, contre-coup de la Révolution, et une saisie de données déclarée défectueuse au moment même, nous prenons 1846 comme frontière de la monarchie de Juillet. Le tableau 2 ci-après présente les résultats de ces calculs.

La croissance de la Monarchie censitaire apparaît très forte, mais elle se ralentit, de 6,5 % par an (déflaté par la population suivant la suggestion de nos auteurs) pour la période 1829-1837 à 3,5 % pour 1833-1846 et même seulement 2,5 % pour 1837-1846. Nous ne saurons jamais, dans cette très forte croissance des années 1829-1837 ce qui est imputable à un essor effectif de la scolarisation et ce qui est l'effet d'une amélioration de la saisie des informations ou du désir des exécutants de satisfaire des autorités qui attachent tant d'importance à l'école.

Sous le second Empire, la croissance se ralentit. Si nous effectuons les deux corrections suggérées par J.-N. Luc et reprises par nos auteurs (double déflation, par la population pour tenir compte de l'annexion de Nice et de la Savoie, et de 17 % pour tenir compte de

(1) R. Grew et P. Harrigan, p. 82, n. 15, donnent ce taux de 0,9 %, suivi, curieusement, d'une série corrigée pour tenir compte de ces 17 %, avec entre parenthèses les taux de leur tableau 1. Mais si deux chiffres successifs sont tous deux déflatés de 17 %, cela ne change rien à leur rapport ($A/B = 0,83A/0,83B$). Le calcul donne de 1863 à 1875 des résultats différents de ceux qu'ils ont publiés uniquement parce qu'ils ont arrondi ceux-ci. Enfin, dans cette note, c'est à tort qu'ils déflètent de 17 % le chiffre de 1876-77, puisque celui-ci est calculé sur une année scolaire. Le taux de 5,8 % qu'ils obtiennent de 1876-77 à 1881-82 est donc sans signification.

Tableau 2 :
Tableau récapitulatif

	Croissance annuelle élèves / ratios		Croissance totale élèves / ratios	
Effectif hiver				
1837-1829	7,1 %	6,5 %	72,8 %	65,6 %
1846-1833	4,5 %	3,9 %	77,7 %	65,1 %
1846-1837	3,1 %	2,5 %	31,2 %	24,9 %
Année civile				
1861-1846	1,3 %	0,9 %	21,4 %	15,0 %
1861-1846a	0,05 %	-0,3 %	0,8 %	-4,6 %
1872-1861	1,1 %	1,5 %	10,2 %	14,0 %
1877-1861	0,9 %	0,9 %	14,7 %	16,0 %
1877-1872	0,8 %	0,3 %	4,2 %	1,7 %
Année scolaire				
1876-1868	0,1 %	0,6 %	1,1 %	5,1 %
1881-1876	2,5 %	2,1 %	13,2 %	11,0 %
1886-1881	0,7 %	0,4 %	3,5 %	1,9 %
1886-1876	1,6 %	1,2 %	17,2 %	13,1 %

a - Taux calculés en corrigeant arbitrairement de 17 % en moins les chiffres de 1861.

la surestimation liée à l'estimation en année civile (1), nous aboutissons même à un taux négatif pour l'Empire autoritaire. En revanche, l'Empire libéral connaît une reprise, avec un taux annuel de 1,5 % (déflaté par la population) de 1861 à 1872.

Les débuts de la troisième République voient une croissance faible. De 1872 à 1877, la croissance annuelle calculée sur les statistiques en année civile est de 0,8 % sur les effectifs absolus et de 0,3 % après déflation par la population (2). La comparaison entre les

(1) Cette estimation, donnée par J.-N. Luc pour Paris en 1859 et adoptée, à titre d'hypothèse, par nos auteurs, est évidemment arbitraire. C'est un simple élément d'appréciation, rien de plus.

(2) La population de 1877 est en effet supérieure de 860 000 habitants à celle de 1872.

années scolaires 1868-1869 et 1876-1877 donne un résultat un peu meilleur (0,6 % après déflation par la population), ce qui suggère un rythme soutenu à la fin du second Empire, cassé par la guerre.

Ces résultats modifient la périodisation de nos auteurs. On retrouve bien une période de croissance rapide, même si elle se ralentit, jusqu'à la fin de la monarchie de Juillet. La seconde République et l'Empire autoritaire marquent un palier, déjà souligné par J.-N. Luc de 1846 à 1861, puis la croissance reprend, à un rythme moindre qu'avant 1846, de 1861 à 1881, avec un coup de frein de 1872 à 1877.

Vers une révision déchirante

Ces remarques nuancent les thèses de nos auteurs, sans les contredire radicalement. Je crains qu'il ne faille aller plus loin et réexaminer leur thèse elle-même. Je pensais jusqu'ici comme eux que la France était globalement scolarisée au moment des lois Ferry parce que, comme eux, j'avais accepté globalement la validité des statistiques scolaires. Je n'en suis plus aussi sûr et c'est une question qui doit, me semble-t-il, être réexaminée.

L'approche quantitative de nos auteurs est, en effet, à certains égards, plus positiviste que le criticisme de J.-N. Luc. Celui-ci part des conditions de fabrication des statistiques pour s'interroger sur leur validité et poser la question de leur rapport à la réalité. R. Grew et P. Harrigan lui répondent que ces données sont validées par leur cohérence interne (1). Or l'argument ne vaut pas : la cohérence est indéniable et elle rend, en effet, secondaire la discussion sur les différences entre élèves inscrits pendant l'année ou pendant un mois, présents en hiver ou en été, etc. Mais cette cohérence même est pour une part le produit de l'administration. Il faut n'avoir aucune expérience administrative pour croire que les inspecteurs transmettaient leurs chiffres annuels sans avoir regardé ceux de l'année précédente. La sociologie nous a appris, au cas où nous ne l'aurions pas su, que les statistiques ont des enjeux institutionnels auxquels leurs auteurs

(1) « The strongest reason for crediting these data comes from the data themselves [...] in each category, the numbers for any one date generally make a neat progression from earlier to later dates, the data for one category correlate at a high level with the data from other categories [...]. Such impressive coherence on so large a scale implies that the numbers printed in all these columns reflect a reality sufficiently clear and well defined that different people in different places and on different dates were in fact counting the same things » (p. 12). Les statistiques économiques de l'administration soviétique, elles aussi, étaient cohérentes...

n'échappent pas. L'administrateur qui produit une statistique n'a pas pour objectif premier d'informer son supérieur, ou les historiens du futur : il rend ses comptes, car son action va être jugée sur les chiffres qu'il produit, et il le sait.

Plus profondément, la statistique est une représentation, socialement construite ; non une photographie. Ni R. Grew et P. Harrigan, ni même J.-N. Luc, à un moindre degré, ne s'interrogent vraiment sur ce point. Elle appartient, elle aussi, à ce regard venu du sommet de l'institution (1), qui soumet les diversités locales au moule unique et uniforme de ses cadres. Il n'est pas surprenant que nos auteurs concluent à un développement « systémique » et homogène de la scolarisation en France : ils saisissent ce développement à travers un ensemble de représentations organisées de façon uniforme et systématique.

Ces conditions de production, qui garantissent la cohérence interne des données et font d'elles un système, laissent entière la question du rapport qu'elles entretiennent avec la réalité. Or c'est précisément à cette question qu'il faudrait répondre si l'on veut, sur la foi de ces chiffres, affirmer que la scolarisation était générale à l'époque des lois Ferry. Il y a là une remise en question dérangeante, mais inévitable.

D'une part, en effet, les notations des contemporains ne manquent pas, qui alertent l'historien. La commission Levasseur, elle-même, a formulé des mises en gardes motivées. Voici, par exemple, l'inspecteur d'académie du Nord – un gros département, et pas des pires – qui constate : « En arrivant ici, j'ai trouvé encore cette idée enracinée que la statistique avait pour objet de produire de gros chiffres » (2). Plus inquiétantes sont les monographies de Jean Peneff (3), qui exploite les rapports des inspecteurs d'académie aux conseils généraux et compare les registres matricules des écoles primaires aux listes nominatives des recensements.

Cette histoire faite « par en bas » donne une image plus pessimiste. En 1890, dans le Morbihan, l'arrondissement de Pontivy compte 49 % de non scolarisés, celui de Lorient 31 %, ceux de

(1) « The tendency has been to watch from the top, along with the administrators, as the promises of legislation were unevenly fulfilled » (p. 16), écrivent R. Grew et P. Harrigan sans voir que la critique se retourne contre eux.

(2) *Statistique de l'enseignement primaire*, tome II, *Statistique comparée de l'enseignement primaire 1829-1877*, Paris, Imprimerie nationale, 1880, note p. CXXI.

(3) Jean Peneff, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest 1880-1950*, Paris, L'Harmattan, 1987, critique la confiance de nos auteurs dans les statistiques nationales. Est-ce la raison pour laquelle ils s'abstiennent de le citer, alors que leur bibliographie est remarquablement à jour et que J. Peneff a rencontré l'un d'eux à Ann Arbor ? *Unfair again*.

Vannes et de Ploërmel 17 % (1). En 1889, la première enquête cantonale menée en Loire-Inférieure donne 74 % de scolarisation (2). En 1910, les taux de scolarisation seraient de 85 % en Vendée, 80 % en Loire-Inférieure et moins encore dans le Morbihan (3). Au niveau des villages, les constats sont plus surprenants encore. Voici Soullans (Vendée). Pour l'inspection académique, l'école publique compte 127 garçons de six à treize ans en 1886, pour 144 de cet âge dans la commune, et 135 l'année suivante. Or l'instituteur a été remplacé par un nouveau venu méticuleux qui tient le registre matricule. Cette année-là, il inscrit 26 élèves, et Peneff trouve dans les listes nominatives 191 garçons d'âge scolaire (4). La situation ainsi saisie « par en bas » n'a plus rien à voir avec le tableau tiré de la statistique officielle. En 1930 encore, dans cette commune, la scolarisation n'aurait pas dépassé 80 % (5).

Ce sont, certes, des cas extrêmes, et nous sommes dans l'Ouest. Mais, avant de minimiser la force des résistances locales, comme le tableau d'une scolarisation somme toute précoce, rapide et forte conduit R. Grew et P. Harrigan à le faire (6), il faut se prononcer sur de tels cas. Exceptions, ou effets, localement exagérés, d'habitudes plus générales ? Des phénomènes de même nature, quoique d'ampleur moindre, ne se produisent-ils pas dans d'autres régions ? Un moyen de le savoir est d'examiner de plus près les statistiques officielles pour la période qui suit les lois Ferry (7). Elles suggèrent en effet des évolutions surprenantes.

De 1886 à 1896, non seulement la scolarisation primaire ne progresserait plus, mais elle régresserait, de 3,9 % en moyenne pour les garçons et de 4,4 % pour les filles. L'ampleur de ce recul attire l'attention. Entre 1886 et 1896, les taux de scolarisation des garçons baissent de 10 % ou plus dans 14 départements (1 sur 6), et de 5 à 10 % dans 24 autres. Pour les filles, ces deux catégories regroupent respectivement 15 et 28 départements, soit au total 43 sur 87, ou un sur deux. L'analyse géographique montre certes l'importance du

(1) *Loc. cit.* p. 43, n. 18.

(2) D'après la *Statistique*, elle serait respectivement de 93,3 % pour les garçons et 89,3 % pour les filles en 1886 et, en 1891, de 95,1 % et 91,9 %. La statistique nationale est supérieure de près de 20 points à celle que l'Inspecteur d'académie fournit au Conseil général.

(3) *Ibid.* p. 68, pp. 250-251.

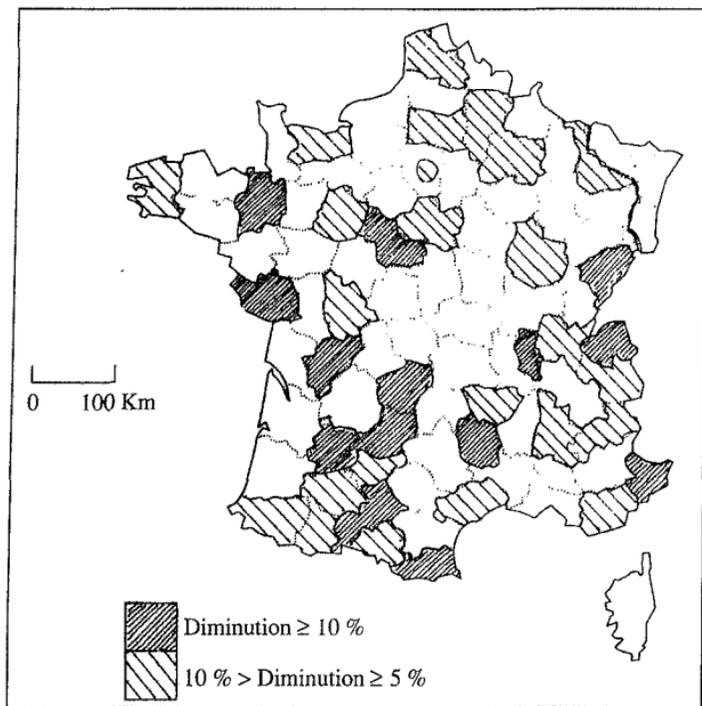
(4) *Ibid.* p. 99.

(5) *Ibid.*, p. 132. 130 inscrits à l'école privée et 18 à l'école publique, soit 148, pour 214 garçons d'âge scolaire, c'est même moins de 70 % !

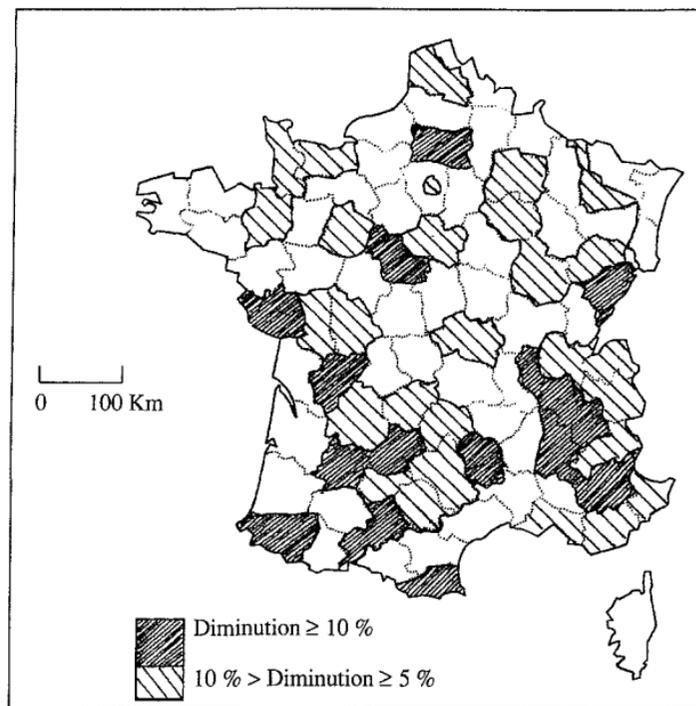
(6) Cf. n. 31, p. 28. « Le grand argument de la force d'inertie »...

(7) Nous avons examiné les effectifs scolarisables et scolarisés de 6 à 13 ans, garçons et filles, par départements, pour 1876, 1881, 1886, 1891, 1896, 1901 et 1906 dans les volumes de la *Statistique de l'enseignement primaire*.

Variation des taux départementaux de scolarisation 1886-1896



Garçons



Filles

recul dans la Vendée et la Charente, le Sud-Ouest, les Pyrénées, les Alpes et le sillon rhodanien, régions en retard. Mais la France précocement scolarisée au nord de la ligne Saint-Malo/Genève n'est pas épargnée : le Calvados, le Pas-de-Calais, le Loiret, la Marne, la Côte-d'Or, le Doubs, la Meurthe-et-Moselle figurent sur les deux cartes.

D'autres départements ont enregistré plus tôt le même accident négatif. La Haute-Marne, par exemple (écart en moins supérieur à 20 % pour les deux taux entre 1881 et 1886), les Landes (19 et 14 %), la Creuse (plus de 13 %), la Seine-et-Oise (plus de 9 %), la Gironde (7 % et 15 % entre 1886 et 1891). Ces reculs se traduisent par des dents de scie sur les courbes départementales de scolarisation, car ils sont rarement durables. Mais ils posent un problème réel.

Ou bien, en effet, on admet que les statistiques sont exactes, et il faut aller plus loin encore dans la révision de l'historiographie républicaine. Il ne suffit plus d'affirmer, comme je l'ai écrit et comme R. Grew et P. Harrigan le soulignent, que la France était scolarisée à l'époque des lois Ferry et que la politique scolaire de 1881-1886 ne peut donc être créditée de la généralisation de la scolarisation primaire. Il faut oser affirmer qu'elle a provoqué dans la moitié des départements français un recul temporaire de la scolarisation, et s'interroger sur les raisons de cet « effet pervers ».

Ou bien cette conclusion paraît trop paradoxale pour être retenue, et l'on impute l'accident statistique à une toilette des données. L'administration aurait pourchassé les chiffres fantaisistes et cette opération-vérité aurait entraîné la production de statistiques moins exagérées qui donnent l'illusion d'un recul de la scolarisation. Mais alors, c'est que les statistiques antérieures la surestimaient. La France n'aurait pas été scolarisée à près de 100 % à l'époque des lois Ferry, et les chiffres doivent être déflatés dans une proportion non négligeable, mais difficile à fixer, sans doute comprise entre 5 et 15 %. Il faut alors réviser l'histoire révisionniste.

Entre ces deux hypothèses, il est impossible de choisir sans recherche complémentaire. Si l'on veut savoir exactement l'état de la scolarisation primaire en France sous la troisième République, il faut aller aux sources, et entreprendre une comparaison systématique des registres matricules et des listes nominatives pour un échantillon significatif de communes. C'est le seul moyen de s'approcher de taux de scolarisation exacts (1). Vaste entreprise, assurément, mais

(1) De s'approcher seulement, car les listes nominatives des recensements ne mentionnent pas toujours la totalité des enfants. J. Peneff a trouvé inscrits des enfants non recensés, et qui habitaient pourtant le village.

qui permettrait peut-être par surcroît d'identifier des modèles locaux de scolarisation que la saisie uniforme des statistiques nationales peut masquer.

Il est clair, en tout cas, que l'histoire de la scolarisation primaire en France au XIX^e siècle est maintenant d'abord une question de sources. Si l'on suit les statistiques nationales, le tableau de R. Grew et P. Harrigan est exact, sous réserve d'en corriger la périodisation. Mais on ne saurait oublier qu'il s'agit là d'une représentation construite à partir des catégories mêmes de l'administration centrale. On peut la retenir, à titre d'hypothèse provisoire, en attendant qu'une histoire « par en bas », qui reste à faire, la confirme, l'invalidé ou, plus probablement, précise ses limites chronologiques et géographiques de validité.

Antoine PROST
Université Paris I

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

COLLOQUES

L'éducation coloniale

Le XV^e congrès de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation se tiendra à Lisbonne du 21 au 25 juillet 1993. Dans le prolongement du cinquième centenaire de la rencontre des civilisations indienne et européenne, il sera consacré à l'éducation dans les situations de type colonial, du XVI^e au XX^e siècles.

À titre indicatif, les propositions de communications et les groupes de travail dans lesquelles elles seront discutées s'organiseront autour de quatre thèmes : La place des préoccupations éducatives dans les politiques coloniales des États, des Églises, etc. ; le rôle de l'enseignement dans les processus d'autonomisation et d'émancipation des colonies ; les théories et les pratiques éducatives dans des contextes pluriculturels : histoire et perspectives ; les sources et la méthodologie de l'histoire de l'éducation coloniale.

Le colloque alternera conférences plénières et travail de groupes. Les textes des communications doivent être envoyés aux organisateurs du colloque pour février 1993 au plus tard. Ces textes, d'une longueur maximale de 10 à 12 pages, peuvent être rédigés en anglais, français ou allemand, et doivent comporter, en première page, un résumé en deux langues ; l'envoi d'une disquette (de préférence en World Perfect) est également souhaité.

Aucun droit d'inscription ne sera exigé, les frais de séjour étant à la charge des participants. Les demandes d'inscription et les textes de communications doivent être adressés à l'organisateur du colloque : Prof. Dr. Antonio Nóvoa, ISCHE XV, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade de Lisboa, 1600 Lisbonne, Portugal. Fax : (1) 793-34-08. Tél : (1) 793-45-54.

Éducation et transferts culturels

Le colloque suivant de l'AIHE se tiendra du 10 au 13 août 1994 à Amsterdam. Son thème général sera : « Enseignement, éducation et transferts culturels depuis le XVI^e siècle », étant plus précisément soumis à discussion : le rôle des systèmes éducatifs et des autorités nationales, régionales et locales dans les transferts culturels ; le rôle de l'éducation familiale ; la culture des jeunes ; le véhicule des transferts : livres, images, traditions orales, relations pédagogiques, méthodes d'enseignement, etc.

Les propositions de communications – qui devront reposer sur l'exploitation de sources primaires – peuvent d'ores et déjà être adressées à : ISCHE XVI, Conference service, Free University, De Boelelaan 1105, NL 1081 HV Amsterdam (Pays-Bas).

Le 118^e congrès des Sociétés historiques et scientifiques

Le 118^e congrès national des Sociétés historiques et scientifiques se tiendra à Pau du 25 au 29 octobre 1993. Plusieurs des manifestations qu'il organisera dans le cadre de ce congrès concernent l'histoire de l'éducation. Ce sera d'abord le cas de l'un de ses quatre colloques pluridisciplinaires, consacré à la transmission du savoir scientifique ; l'un des thèmes de ce colloque portera en effet sur *la transmission pédagogique* des savoirs scientifiques, au travers de la formation initiale et permanente, mais aussi de la vulgarisation (ouvrages, films, musées, expositions).

Par ailleurs, et comme d'habitude, l'histoire de l'éducation sera présente dans le programme de diverses sections et commissions. Ainsi, le triptyque « *Travail, éducation, santé* » sera au cœur des préoccupations de la commission « Religions, économie, société » de la Section d'histoire moderne et contemporaine, qui veut se livrer à un réexamen de l'histoire de la « question sociale ». Les politiques d'éducation sociale des Églises, mais aussi les formes d'apprentissage ou d'animation socio-culturelles qu'elles ont organisées, feront l'objet d'une attention particulière. Enfin, une commission sera tout entière consacrée aux *Jeux et sports dans l'éducation : histoire et mémoire*. Les communications pourront porter sur la totalité du champ couvert par ces deux notions, dans leur acception large : scolaire, familiale, militaire... ; locale, nationale, comparative... ; théorique, méthodologique, pratique... ; monographique, biographique, sociale...

Les formulaires d'inscription sont à retirer auprès du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, 1 rue d'Ulm, 75005 Paris, et à retourner remplis, impérativement avant le 31 mars 1993.

Musées et histoire de l'éducation

La Northern Illinois University organise, du 17 au 24 juillet 1994, un colloque consacré aux musées de l'éducation et à leur rôle dans la connaissance de l'histoire et la sauvegarde de la mémoire de l'éducation.

La conférence se déroulera en trois temps. Du 17 au 19 juillet, un atelier sera consacré à diverses questions méthodologiques : l'histoire de l'éducation comme discipline scientifique et comme élément de la formation des enseignants ; l'apport des points de vue féministes et ethniques, etc. Du 20 au 22 juillet, un symposium permettra de discuter – en ateliers ou en sessions générales – un large spectre de questions, allant du financement des musées de l'éducation à leur contribution à l'enseignement de l'histoire, en passant par les problèmes de conservation et de fichage des objets et des livres, en liaison avec diverses questions historiographiques, générales ou particulières (le rôle de la biographie, l'éducation « afro-américaine », les publications féministes...). Enfin, un dernier atelier sera consacré, les 23 et 24 juillet, à la présentation et à la discussion de nouvelles problématiques ou thématiques en histoire de l'éducation.

Toutes informations sur le colloque peuvent être demandées à : Dr. Glenn Smith, Learning center, Gabel Hall, Northern Illinois University, Dekalb, Illinois 60115, U. S. A. Tél : 815/753-9360 ; Fax : 815/753-2100.

L'enseignement des langues étrangères

Dans le cadre du prochain congrès du Deutscher Romanistenverband, qui se tiendra à Potsdam du 28 au 30 septembre 1993, la Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES) organisera une commission consacrée à « l'enseignement des langues étrangères avant la période de réformes du milieu du XIX^e siècle ». Elle sera explicitement ouverte à l'histoire de l'enseignement d'autres langues que le français, les orateurs pouvant s'exprimer en allemand, en anglais, en français ou dans d'autres langues romanes.

Toutes informations peuvent être obtenues auprès de Herbert Christ, Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur, Karl-Glöckner Str. 21 G, D-W- 6300 Giessen, ou de Gerda Hassler, Universität Halle, Institut für Romanistik Gimritzer Damm, BI. 299, D-O-4020 Halle.

Réformer les enseignements scientifiques

Le Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P. organise en janvier 1994 un colloque qui se voudra au confluent de l'histoire des disciplines scolaires et des préoccupations les plus actuelles des enseignants et des formateurs. Il abordera la réforme des enseignements scientifiques – principalement les mathématiques et la physique – dans une perspective doublement comparatiste : historique, par confrontation entre les réformes qu'ont connues ces enseignements dans la première décennie du XX^e siècle, et celles qui ont été proposées ou mises en œuvre dans les années 1960 et 1970, notamment sous l'égide, pour la France, des Commissions Lagarrigue et Lichnérowicz ; internationale, par comparaison du cas français avec celui d'autres pays –Allemagne, Grande-Bretagne, États-Unis, U.R.S.S... – et par la prise en compte d'une conjoncture intellectuelle et scientifique globale, que l'on s'attachera à préciser notamment au travers du rôle d'actions ou d'organismes internationaux.

On s'efforcera de cerner les enjeux sociaux et économiques mais aussi intellectuels et scientifiques de ces réformes, au travers de communications émanant aussi bien de scientifiques que d'historiens de l'enseignement ou des sciences. Enfin, l'accent sera mis sur les décalages éventuels entre les principes et les objectifs visés d'une part, les réalités et les objectifs atteints d'autre part, tant pour le début du siècle que pour les décennies les plus récentes ; le témoignage de membres des commissions, d'enseignants, de didacticiens, sera notamment sollicité, à cet effet.

Un programme plus détaillé sera diffusé en mars. Toutes informations peuvent également être demandées à Hélène Gispert, organisatrice du colloque, Service d'histoire de l'éducation, I.N.R.P., 29 rue d'Ulm, 75005 Paris.

NOTES CRITIQUES

BRIZZI (Gian Paolo), VARNI (Angelo) (Ed.). – *L'Università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti.* – Bologna : Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1991. – 218 p. : tabl., graph. – (Il Ventaglio - Miscellanea, 3).

En dépit du titre principal de cet ouvrage collectif, il ne s'agit pas d'une synthèse, mais d'une série de contributions indépendantes traitant de différents aspects de l'histoire des universités italiennes. Des essais de facture littéraire alternent avec des études chiffrées. En fait, le volume est le reflet d'un séminaire tenu à l'université de Bologne dans le cadre de son neuvième centenaire célébré en 1988. Son but était autant d'éclairer les parcours historiques du monde universitaire que d'ouvrir de nouvelles pistes pour la recherche italienne. C'est surtout ce second objectif que les auteurs réussissent à atteindre dans ce volume. On ne peut que les féliciter d'avoir rompu l'isolement d'une recherche stérilement enfermée dans une certaine histoire des idées, pour s'engager hardiment sur de nouvelles pistes sans négliger ce que l'on a fait de meilleur au-delà des Alpes.

L'ouvrage compte sept articles répartis sur deux sections. Trois contributions explorent l'institution universitaire, quatre articles concernent son public, professeurs et étudiants. Piero Del Negro étudie les rapports entre l'Université et le Prince, du XV^e siècle à l'époque napoléonienne. Il montre que l'Université, institution essentiellement urbaine, joue un rôle bien défini dans la recherche d'un équilibre territorial ou la construction d'un réseau fonctionnel de villes. Face à la dilution actuelle du concept d'État par les protagonistes de la thèse de l'étatisation (dans le sillage de Norbert Elias), il propose de bien distinguer entre la communauté (l'État au sens faible) et le Prince (l'État au sens fort). Cette distinction s'avère en effet éclairante. L'Italie centrale et du Nord se distingue alors de l'Italie méridionale (qui englobe Rome). Dans le Sud, c'est le Prince, donc l'État, qui fonde les Universités, dans le Centre et le Nord ce sont plutôt les communes. La multiplication des *atenei* au XVI^e et XVII^e siècles par les communautés locales renvoie même à une faiblesse certaine de l'État (au sens fort). Aussi les réformes universitaires du XVIII^e siècle prennent-elles exemple sur les États

forts au-delà des Alpes, à l'exception de celle de Turin (1729), réforme originale qui devient elle-même un modèle à suivre vers la fin du XVIII^e siècle.

Marina Roggero présente pour la même période une vue synthétique de l'évolution des collèges de boursiers, par ailleurs moins importants en Italie qu'en Angleterre ou même en France. La corporation universitaire elle-même y est au départ trop puissante et ne laisse aux collèges que la grammaire. À partir du XVI^e siècle, les collèges arrivent cependant à se rendre indispensables comme instituts privilégiés de formation des élites, puis comme centres d'accueil de jeunes défavorisés choisis par le Prince pour leurs mérites et destinés au service public. Les réformes des Lumières balayeront l'essentiel des autres collèges, occupés par la défense de leurs privilèges.

La contribution de Gian Paolo Brizzi aurait pu s'intituler « Du bon usage des matricules universitaires ». G.P. Brizzi montre en effet, de façon extrêmement précise, qu'on ne saurait utiliser ces registres en apparence si simples sans un profond sens critique. Après un bref état de la recherche internationale et un historique de l'usage des statistiques d'effectifs, G.P. Brizzi montre en détail quels sont les écueils qui guettent le statisticien non averti et comment on peut y remédier : analyser avant tout le but précis de l'immatriculation et l'éventail de ceux qui y étaient assujettis, sa fréquence réelle, son rapport avec d'autres statistiques universitaires (facultés, doctorats) ; contrôler la pratique à l'aide d'autres sources (correspondances, littérature) ; ne pas recourir trop vite aux paradigmes séduisants de la recherche internationale (telle cette « révolution éducative » de Lawrence Stone qui a fait tant de ravages dans la recherche et dont il devient de plus en plus clair qu'elle était purement anglaise), mais bien examiner les conditions nationales, voire locales de l'usage que l'on fait des universités ; enfin, déterminer l'ensemble des formes d'enseignement supérieur extra-universitaires qui concurrencent le recrutement de l'université : collèges des nobles, séminaires, collèges de plein exercice, faiseurs ambulants de docteurs (les fameux comtes palatins), mais aussi, surtout en Italie, les collèges professionnels de médecins et d'avocats qui vont parfois jusqu'à conférer des doctorats.

G.P. Brizzi a pu écrire cette belle leçon de méthode parce que, comme il le montre fort bien, la recherche internationale a, sur ce point, atteint un certain consensus. Il n'est pas étonnant que les articles qui concernent les XIX^e et XX^e siècles, parents pauvres de la recherche historique, conservent un caractère plus lapidaire et moins assuré. Andrea Pizzitola dessine les contours du nouvel étudiant italien d'après l'indépendance (1861). Arturo Colombo fait utilement

le tour de toutes les variables qui ont présidé à l'élaboration des modèles d'université en Italie depuis la loi Casati (1859), tant auprès des législateurs qu'auprès des utilisateurs : citons les oppositions entre public et privé, entre érudition et formation professionnelle, entre élite et masse, entre la fabrique de science, l'université bureaucratique et la nouvelle conception de l'université comme entreprise, entre l'enseignement neutre et la formation politique ou idéologique (le fascisme dans les années 1930, le marxisme-léninisme trente ans plus tard !) etc. Roberto Finzi et Luisa Lama examinent la place de l'université dans les comptes de la nation italienne entre 1880 et 1923 : alors que le total du budget universitaire en lires est multiplié par cinq, sa part relative est dans le même temps divisée par quatre, passant de 28 à 6 % seulement du budget de l'Éducation nationale... Encore ce chiffre déplorable est-il flatté par la part croissante des dépenses extraordinaires (constructions surtout) aux dépens des frais de fonctionnement ordinaires.

La contribution d'Antonio Santoni Rugiu rejoint un autre champ de recherche nouveau, celui de la terminologie universitaire, particulièrement bien étudiée pour le Moyen Âge (Olga Weijers), mais dont aucun historien des universités ne saurait faire l'économie. C'est d'ailleurs la seule contribution qui enjambe les périodes moderne et contemporaine. En raison même de la permanence des termes universitaires dans la très longue durée, il faut rester très attentif aux changements de sens. Un collège oxfordien recouvre-t-il la même chose qu'un collège bolonais ? Et qu'en est-il, inversement, des changements de mots ? Ne recouvrent-ils pas souvent une réalité inchangée ? A.S. Rugiu examine le passage du terme de *lettore* (XVIII^e siècle) à celui de *professore* (XIX^e siècle). Il montre qu'il ne s'agit pas seulement d'un changement terminologique, mais que ce passage atteste en même temps une transformation de la condition enseignante. L'Université se dépouille de son statut ancien, qui était celui d'une corporation d'étudiants et de leurs enseignants. Elle devient une institution de l'État, l'enseignement lui-même étant désormais perçu comme un devoir de l'État. Du coup, le professeur n'est plus au service des étudiants mais au service de l'État. Son métier, traditionnellement souple, devient une profession réglée qui trouve son expression suprême dans le titre de professeur, consacré par le statut social, et le pouvoir hiérarchique qui y sont attachés. On sait les profondes différences de ce statut dans les pays de l'Europe – le prestige et le pouvoir dont le professeur titulaire de chaire jouit en Italie se situant certainement quelque part en haut d'une échelle professorale européenne. On peut s'interroger sur les raisons de ce prestige ou, du moins, de ce pouvoir. Une étude comparée s'imposerait à coup sûr. Mais il y a des raisons propres aux différents pays.

Une des raisons historiques ne serait-elle pas le rôle éminent que les professeurs italiens ont joué dans l'unification et la laïcisation, donc la définition de la tonalité culturelle de leur société ?

Willem FRIJHOFF

•

VERGÉ-FRANCESCHI (Michel). – *Marine et éducation sous l'Ancien Régime*. / Préface de Jean Meyer. – Paris : Éditions du C.N.R.S., 1991. – 471 p.

Le titre de cet ouvrage est quelque peu trompeur. Michel Vergé-Franceschi qui a, par ailleurs, consacré une thèse d'État monumentale aux 131 officiers généraux de la Marine royale de Louis XV (1) a choisi de reprendre ici et de développer sa thèse de troisième cycle consacrée à l'École royale de Marine du Havre, qui dura de 1773 à 1775.

La première partie : « Une marine sans enseignement spécifique 1552-1669 » (pp. 1-99) ne traite, comme son titre l'indique clairement, d'éducation que de manière tout à fait épisodique : elle évoque (p. 51) une « première ébauche d'école navale » (?) en 1627, c'est-à-dire la pension annuelle de 400 livres tournois à seize jeunes gentilhommes destinés à « être instruits en fait de la marine et de la navigation ». En revanche, l'auteur ne s'interroge guère sur les conditions et les modalités de transmission d'un savoir nautique au for familial. Nous n'en saurons pas plus que l'affirmation générale : « Le père apprend au fils la construction navale. C'est plutôt un apprentissage oral. Le savoir du père constitue un capital familial à la fois professionnel, social et technique » (p. 10). L'affirmation est appuyée sur la biographie du père d'Abraham Duquesne, sans que rien ne nous soit dit des relations intrafamiliales. Au reste, M. Vergé-Franceschi, qui ne cite pas dans sa bibliographie l'ouvrage fondamental de l'abbé A. Anthiaume (2), passe sous silence le fait qu'avant même l'installation officielle d'écoles d'hydrographie dans les ports, existait un enseignement privé donné par des pilotes royaux et d'anciens navigateurs. Dieppe n'est pas seulement un foyer de « culture livresque » (p. 67) : c'est un des plus anciens

(1) *Les officiers généraux de la marine royale 1715-1774. Origines, conditions, services*, Paris, Librairie de l'Inde, 1990, 7 volumes, 3 460 p.

(2) *Évolution et enseignement de la science nautique en France et principalement chez les Normands*, Paris, 1920, 2 vol.

centres de l'enseignement de l'hydrographie – ce qui explique pour partie le nombre de traités de navigation qui en sont issus. Il en va de même au Havre. Il aurait donc été précieux non seulement de reprendre les indications données par l'abbé Anthiaume (beaucoup plus nombreuses sur la Normandie que sur les autres provinces), mais surtout de poursuivre son enquête pour dater précisément l'apparition d'un enseignement (privé ou public) dans les différents ports. De la même façon, lorsqu'il aborde le problème de la littérature de voyage en France aux XVI^e et XVII^e siècles (pp. 16-19), l'auteur paraît ignorer les ouvrages classiques de Geoffroy Atkinson qui constituent pourtant un point de départ obligé dans ce type de recherches.

La deuxième partie « Marine et enseignement, 1669-1763 », (pp. 103-225) aborde en premier lieu (à partir de la p. 129) les diverses tentatives pour mettre sur pied les gardes de la marine de 1669 à 1686 (pp. 129-149) puis l'institution elle-même des gardes de 1686 à 1715 (pp. 153-172). La question de l'enseignement donné aux gardes n'est traitée que dans le chapitre intitulé « vers la perfection » (pp. 182-193) et l'information repose essentiellement sur les textes normatifs et les règlements qui définissent les matières à enseigner et les emplois du temps. Du contenu lui-même des cours, M. Vergé-Franceschi se contente de reproduire ce qu'en dit *L'Histoire de l'École navale et des institutions qui l'ont précédée* parue en 1889. Mais visiblement, l'auteur ignore l'article que le Père François de Dainville a publié sur « l'instruction des gardes de la marine en 1692 » paru d'abord dans la *Revue d'histoire des sciences* en 1956 et repris en 1978 dans le recueil *L'éducation des jésuites XVI^e-XVIII^e siècles* (pp. 396-413) qui repose sur le mémoire que le Père Claude-Jean Thoubeau, jésuite, professeur royal de mathématiques et d'hydrographie à Brest, adresse en 1692 à Seignelay sur l'instruction des gardes de la marine. Il y aurait pourtant trouvé des éléments tout à fait intéressants sur l'organisation des locaux, l'assiduité des gardes aux instructions, les sujets et matières de l'enseignement, les livres et instruments de travail, les horaires. Dans le tableau dressé par le Père jésuite, il y a loin de l'enseignement, tel que le définit l'ordonnance de 1689, à la réalité. Le dernier chapitre de cette seconde partie « La perfection pervertie, 1715-1748 » est en fait composé de trois éléments disparates : une analyse de l'évolution numérique des gardes de la marine et du pavillon Amiral de 1715 à 1743, une étude de l'ordonnance de 1689 sur l'enseignement des gardes accompagnée de quelques biographies de professeurs (les Pères jésuites Georges Fournier, Paul Hoste, Antoine Laval), la politique maritime menée de 1715 à 1748 « contexte peu favorable » (pp. 197-225). On eût aimé que M. Vergé-Franceschi analysât plus

avant l'œuvre écrite des enseignants qu'il cite : le livre classique du Père François de Dainville, *La géographie des humanistes* (1), qui étudie longuement l'œuvre du Père Georges Fournier (pp. 257-276), aurait pu singulièrement l'aider dans ce domaine.

La troisième partie « De la contestation aux réformes 1763-1786 » évoque d'abord en deux pages (pp. 231-233) la création de l'Académie de marine à Brest ainsi que la fondation des chaires d'hydrographie dans les collèges jésuites : ici encore ne sont cités ni *Le siècle des Lumières en province. Académies et académiciens provinciaux (1680-1789)* de Daniel Roche (2), qui aurait permis de situer le rôle de l'académie brestoise dans l'ensemble du mouvement académique, ni le recueil classique, *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII^e siècle* (3), où figurent pourtant une contribution du Père François Russo, « L'hydrographie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles. Écoles et ouvrages d'enseignement », particulièrement précieuse sur la géographie de l'enseignement hydrographique comme sur les manuels utilisés, et une autre de Roger Hahn sur « L'enseignement scientifique des gardes de la marine au XVIII^e siècle ». Sont ensuite rapidement passés en revue les ministres de la Marine de Rouillé d'Orfeuil (1749) à Choiseul (1763), (pp. 233-238). Le lecteur glanera quelques éléments sur l'enseignement des gardes dans la première moitié du XVIII^e siècle, tirés des correspondances entre les ports et le ministère (pp. 240-251 « enseignement colbertien perverti ou oublié ? ») : ceux-ci tendent à indiquer une très large déficience de l'enseignement dispensé aux gardes. On aurait aimé cependant que l'auteur justifie des affirmations du type de celle-ci « Après l'excellence colbertienne, Jésuites et gardes vivent dans une médiocrité ambiante [...]. Moins les maîtres sont exigeants, plus grands, plus nombreux et plus longs sont les loisirs [...]. Ainsi s'établit à Toulon une sorte de complicité maîtres/élèves, nuisible à l'État mais bénéfique au repos de tous » (p. 248). Au-delà du fait que nous ne savons pas si les normes imposées par Seignelay dans l'ordonnance de 1689 ont jamais été appliquées à la lettre, le jugement porté sur les jésuites mériterait d'être étayé par une analyse précise du contenu des cours de ceux-ci : le malheureux Père de Chatelard, professeur à Toulon, tombe sous les foudres de M. Vergé-Franceschi qui dénonce son « maigre savoir » (pp. 246-247). La vraie question à se poser eût été de replacer son *Cours d'hydrographie* en quatre volumes dans la série des manuels

(1) Paris, Beauchesne, 1940.

(2) Paris, 2 volumes, 1978.

(3) Paru dès 1964 à Paris chez Herman.

ou cours dispensés aux gardes de la marine dans le courant du XVIII^e siècle et de mesurer son caractère traditionnel, archaïque ou novateur par rapport à ceux qui l'ont précédé.

M. Vergé-Franceschi sent bien que le ministère de Choiseul a été essentiel pour la réforme de la marine (pp. 255-268). C'est en effet, au lendemain de la guerre de Sept-Ans, une crise de conscience qui traverse le corps, et le ministère a suscité lui-même toute une série de mémoires pour prendre les informations nécessaires à la préparation des ordonnances. Mais peut-on réduire le problème de l'enseignement des gardes de la marine à un conflit de générations entre officiers âgés qui seraient davantage « théoriciens » et jeunes officiers plus « praticiens » ? Comment ne pas voir que cette question s'inscrit dans le mouvement plus général d'une réforme des enseignements militaires, commencée dès 1751 avec la création de l'École militaire de Paris ? Comment ne pas inscrire l'ensemble des réformes militaires des années 1760-1790 dans le processus, bien étudié par nos collègues d'Outre-Rhin, de la bureaucratisation ? (1). À vouloir s'enfermer dans la seule histoire du corps de la marine, l'auteur perd le sens des réformes proposées. À tout le moins, une analyse précise des textes de l'ordonnance du 11 janvier 1762 et, surtout, de celle du 14 septembre 1764, eût été la bienvenue : elle lui eût permis de repérer un certain nombre d'innovations dans les dispositifs pédagogiques : création de groupes de niveaux, uniformisation de l'enseignement par un manuel de référence commun aux trois ports, progressivité de l'instruction, examen des degrés de compétence acquis par chaque garde.

M. Vergé-Franceschi passe alors à l'analyse de l'École du Havre (pp. 269-348) et reprend les résultats de sa thèse de troisième cycle qu'il avait déjà brièvement exposés dans un article précédent (2). S'agit-il d'une véritable « révolution », comme aime à le souligner l'auteur (p. 239, p. 268) ? Je suis plus enclin à voir une continuité des efforts des ministres successifs à partir du ministère de Choiseul. Quant à l'affirmation selon laquelle « le choix des termes "École" au lieu de "compagnie", "directeur", "élèves" montre que Boynes met l'accent sur la nécessaire scolarisation des anciens gardes. La qualification d'élèves est choisie pour rabaisser l'orgueil des gardes qui jouaient volontiers sur leur qualification pour se prétendre officiers » (p. 272), elle me paraît méconnaître totalement tout le mouvement

(1) Cf. Claudia Opitz-Belakahl : « Militärreformen als Bürokratisierungsprozess : das französische Offizierskorps von 1760 bis 1790 », *Francia*, t. 16/2, 1989, pp. 171-194.

(2) M. Vergé-Franceschi : « L'École royale de marine du Havre au XVIII^e siècle », *Études normandes*, n° 2, 1986, pp. 53-67.

qui entraîne le développement des corps techniques militaires vers une formation scientifique de haut niveau où, selon des modalités diverses suivant les corps, s'articulent théorie et pratique. Par delà ces questions d'interprétation historique, le lecteur trouvera ici toute une série de renseignements précieux sur les enseignants, les locaux, le personnel de santé et, surtout, les 33 élèves qui ont fréquenté l'École de 1773 à 1775 (âge, date d'arrivée, parenté dans la marine, protections) : l'auteur publie (pp. 333-337), les résultats scolaires des élèves dans les différentes matières enseignées d'après les apostilles des professeurs.

Au-delà de l'expérience ratée du Havre, M. Vergé-Franceschi est beaucoup plus rapide. L'analyse des ordonnances du maréchal de Castries le 1^{er} janvier 1786 est expédiée en trois pages (pp. 372-375) et l'auteur ne nous montre pas à quelle logique obéit la progression des apprentissages. Il est très vraisemblable que Monge, examinateur de la Marine, qui avait des idées très précises sur ce que devait être la formation des cadres techniques, a participé à l'élaboration de ce texte. Surtout, l'auteur semble ignorer que les procès-verbaux d'examen de Monge sont conservés et qu'ils lui auraient permis de saisir sur le vif comment fonctionnait réellement l'enseignement dispensé dans les nouvelles écoles de Vannes et d'Alès (1).

Au total, si ce livre fourmille d'indications précieuses sur l'état numérique des gardes de la marine, comme sur les familles des officiers de marine, il ne me paraît pas avoir clairement défini son objet d'étude et sa bibliographie (où l'auteur cite 36 items de sa propre production) comporte des lacunes majeures et étranges. Suffit-il d'affirmer « la Marine est méritocratie, car c'est un corps sans aucune vénalité » (p. 388) pour que le lecteur puisse en être persuadé ? Jean Meyer, dans sa préface, me paraît poser davantage le vrai problème « Créer des examens fondés sur une sélection, c'est de la méritocratie. Et, à la longue, la méritocratie est incompatible, du moins si on l'applique avec la rigueur scientifique, avec le népotisme » (p. IX). À mon sens, il eût été utile de déterminer, pour chaque période, quelle a été la réelle formation scientifique des officiers de Marine en faisant une étude sérielle du contenu des cours qui leur ont été dispensés et en comparant ceux-ci avec les cours des autres corps techniques militaires (Artillerie, Génie). Il est probable

(1) Nous nous permettons sur ce point de renvoyer à notre article : « La formation des officiers de la marine dans la seconde moitié du XVIII^e siècle : des gardes de la marine aux écoles d'Alès et de Vannes », in T. Le Goff, R. Dupuy, B. Frelaut, D. Julia : *Vannes aux débuts de la Révolution*, Vannes, Les amis de Vannes, 1989, pp. 57-124.

par ailleurs qu'une analyse sérielle de l'évolution des apostilles établies par les commandants de compagnies des gardes sur leurs subordonnés eût permis de mesurer les transformations des exigences sur le niveau d'instruction (cf. p. 330). Si les gardes apparaissent si négligents à apprendre, dans la première moitié du XVIII^e siècle, n'est-ce pas que leur formation ne compte guère dans le processus d'avancement ? Enfin, à partir du moment où les tentatives de scolarisation des gardes se multiplient, il eût été intéressant de saisir selon quelles modalités les familles ont réagi à cette « mathématisation » de service. Nombre d'entre elles ont su utiliser les ressources qui leur étaient offertes par la monarchie (en particulier les écoles militaires). L'extraordinaire connaissance érudite qu'a M. Vergé-Franceschi de la généalogie des officiers de Marine de l'Ancien Régime l'a entraîné à faire de la marine un isolat : c'est au détriment d'une position des problèmes généraux de l'éducation militaire à la fin du XVIII^e siècle.

Dominique JULIA

•

GREVET (René). – *École, pouvoirs et société (fin XVII^e siècle-1815). Artois, Boulonnais, Pas-de-Calais*. – Lille : Centre d'histoire de la Région du Nord et de l'Europe du Nord-Ouest, 1991. – 336 p. (Histoire et littérature régionales 9.)

Pour rouvrir ce chantier relatif à l'instruction élémentaire des populations d'Ancien Régime, René Grevet a pris soin de se doter de trois atouts qui se sont manifestement combinés avec bonheur.

En étendant son enquête à l'Ancien Régime, à la Révolution puis à l'Empire, il a défini un champ chronologique qui s'est avéré particulièrement fécond. L'institution scolaire prit forme au XVII^e siècle, lorsqu'il s'agissait pour l'Église post-tridentine de conquérir les âmes enfantines. Elle s'imposa comme une réalité sociale évidente au siècle des Lumières, quand la demande d'instruction se fit croissante. Enfin, elle acquit son visage contemporain entre 1789 et 1815, quand l'intervention de l'État dans le domaine scolaire se fit massive, tandis qu'un double système d'enseignement, l'un laïc et public, l'autre privé et confessionnel, voyait le jour.

En n'hésitant pas à conduire ses investigations dans un cadre régional où les contrastes abondaient, R. Grevet s'est donné ensuite

les moyens de mettre en place une démarche comparatiste riche de nuances parfois, d'oppositions et de décalages souvent. Dans l'ancienne province d'Artois qui, avec le Boulonnais, le Calaisis et une partie de la Basse Picardie, finit par former le département du Pas-de-Calais, villes et campagnes proposaient des tableaux différents de la situation scolaire. Chacune d'entre elles, dans son registre respectif, n'était d'ailleurs pas exempte d'oppositions parfois fortement marquées. Quoi de commun entre Arras, capitale provinciale, ou bien encore Saint-Omer, et telle petite bourgade mal dégagée de sa gangue rurale ? Quoi de commun encore entre la région basse du Béthunois, là où la fertilité du sol et la proto-industrialisation textile conjuguèrent leurs effets pour autoriser l'existence de fortes densités démographiques, et le Haut-Artois ou le Boulonnais, régions oubliées par la prospérité, plus isolées, moins peuplées ? Si l'on considère en outre les disparités relevées entre les diverses aires d'influences culturelles et religieuses, c'était là une somme de diversités naturellement propice à tout projet ayant pour ambition de saisir une réalité scolaire dans ses moindres linéaments.

Enfin, en ne se laissant pas rebuter par la relative dispersion et le caractère partiel de bien des sources concernant les petites écoles, en mariant habilement les archives de l'Ancien Régime et celles, moins fiables, de la Révolution, en menant à bien des dépouillements parfois fort fastidieux, R. Grevet a étayé solidement sa réflexion. Il a notamment élaboré une quantification très fine des niveaux d'alphabétisation en fonction des milieux de vie et des origines socioprofessionnelles, qui est manifestement un des points forts de cet ouvrage. Certes, le crédit à accorder à une signature en bas d'un acte de mariage, lorsqu'il s'agit de définir un niveau d'écriture et de lecture, reste fort précieux, quelles que soient les précautions méthodologiques dont on peut s'entourer en la matière. Il est certain par ailleurs que la famille, le voisinage ou l'univers professionnel pouvaient constituer, parallèlement à la petite école, autant de lieux où il devait être possible, le cas échéant, d'apprendre à lire et à écrire. Aussi, la mesure de cet apprentissage sauvage échappant totalement au chercheur, l'adéquation entre taux d'alphabétisation et importance de la scolarisation reste nécessairement sujette à caution. Néanmoins, R. Grevet évite ces écueils d'autant plus aisément qu'il en connaît les dangers. Dès lors, l'approche statistique qu'il nous offre des niveaux d'alphabétisation et de l'importance de la scolarisation est du plus grand intérêt.

Entre 1690 et 1815, le pourcentage global de jeunes gens alphabétisés passa de 43 à 53 % : nous sommes bien ici au cœur de la France hautement alphabétisée du Nord-Est. Bien sûr, le dimorphisme sexuel, lorsqu'il s'agissait de se montrer capable d'écrire et

de lire, était nettement affirmé. Quant aux inégalités perceptibles entre les niveaux d'instruction, elles renvoyaient de façon classique aux multiples aspects de l'étagement social et du milieu de vie.

Toutefois, deux aspects de cette approche des niveaux d'alphabétisation retiennent plus particulièrement l'attention. C'était dans les campagnes le plus densément peuplées, là où le processus de proto-industrialisation était largement entamé, que la capacité à signer son acte de mariage était la plus faible. Inversement, là où la pauvreté était plus grande, mais où la pression démographique était aussi la moins forte, l'instruction élémentaire se diffusait plus largement. La démonstration est ici trop éloquente pour être contestée : l'essor de l'industrie dispersée à domicile freinait les progrès de l'instruction. Mais il est certain que ce schéma souffrait bien des exceptions. Le tissage rural des toiles pouvait être à l'occasion rémunérateur et inciter des villageois situés à proximité des lieux d'échange à doter leurs enfants d'une instruction correcte. Dès lors, ces derniers pouvaient espérer s'insérer de façon plus rémunératrice dans les circuits de production et de commercialisation des toiles. L'exemple du Saint-Quentinois tout proche le prouve. La proto-industrialisation n'engendrait donc pas forcément la misère culturelle comme tendrait à le démontrer l'exemple des seuls villages du Béthunois.

Autre apport particulièrement intéressant : l'impact des crises de subsistances sur les niveaux d'alphabétisation. La fréquentation scolaire, pas plus que les comportements démographiques, certains aspects de la protestation sociale ou les irruptions de la foule dans la sphère du politique, n'échappait aux fluctuations de la conjoncture économique. R. Grevet le démontre en confrontant la courbe du prix annuel des céréales panifiables et celle des taux d'alphabétisation décalés de 15 à 20 ans en arrière à Saint-Omer. Quand la misère sévissait, les citadins les plus démunis se détournaient de l'école. Inversement, lorsque la situation économique s'améliorait, les enfants, en plus grand nombre, retrouvaient le chemin de celle-ci. Les progrès de l'instruction élémentaire se faisaient donc selon un rythme marqué par les mouvements des prix et la situation du marché du travail.

Indéniables dans le long terme, ces progrès furent donc, *a contrario*, inséparables de la prospérité économique d'ensemble du XVIII^e siècle. Bien sûr, ils bénéficièrent de l'acharnement de l'Église qui y voyait un enjeu religieux essentiel. Mais, désormais, communautés villageoises et magistrats urbains disputaient à celle-ci au nom de « la plus grande utilité publique » le droit d'œuvrer pour l'école. Les exemples abondent à ce sujet. Faute d'une intervention franche du pouvoir monarchique, à l'exception des intendants qui

facilitèrent les entreprises des Frères des Écoles chrétiennes, le développement scolaire s'accomplit, en ville notamment, sous l'impulsion décisive du pouvoir politique local. Mais, bien sûr, ces progrès de la scolarisation resteront toujours très relatifs.

Malgré l'existence des « tables des pauvres » dans les campagnes, en dépit de l'accroissement des effectifs dans les écoles urbaines, les enfants qui ignoraient l'école restaient nombreux : un peu plus de la moitié à la campagne, un peu plus du tiers en ville. Dans bien des villages, le bilan était même parfois fort médiocre : au poids de la pauvreté s'ajoutaient bien souvent les effets de l'incurie, voire de l'incompétence des maîtres. Dès lors, il est peu surprenant d'apprendre que guère plus de 5 % des villageois maîtrisaient réellement la lecture et l'écriture. En ville, la situation était moins sombre : un réseau scolaire plus dense et plus diversifié, des démarches pédagogiques plus actives, un souci plus affirmé de répondre aux aspirations sociales permettaient à l'école de connaître une efficacité meilleure. Le savoir restait bien l'apanage de la cité.

En 1789, l'instruction élémentaire se trouvait donc à la croisée des chemins. Le réseau des petites écoles devenait de plus en plus dense. Le savoir gagnait petit à petit du terrain, mais cette progression n'était guère totalement satisfaisante en regard de la croissance économique, des aspirations sociales et des évolutions culturelles. C'est pourquoi un élan réformateur se précisait peu à peu tant au niveau de l'organisation qu'à celui du contenu même de l'enseignement. Aussi, il convenait fort justement pour l'auteur d'aller au-delà, d'enjamber l'époque révolutionnaire et impériale afin de mesurer l'ampleur et la portée de la mue qui allait affecter en deux décennies l'école traditionnelle.

Dans le Pas-de-Calais, la légère pause que l'on note dans le développement de la scolarisation lors des bouleversements révolutionnaires, ne traduisait en rien un désintérêt des municipalités pour l'école, loin s'en faut. Jusqu'en 1793, c'est la stabilité des structures scolaires qui prévalut. Puis, lorsque la Convention prit le contrôle de l'enseignement primaire dans le but avoué de promouvoir la formation civique de la jeunesse, les municipalités et les maîtres, dans leur ensemble, obtempérèrent. Le Catéchisme républicain et la Déclaration des Droits de l'homme pénétrèrent ainsi dans les classes... et dans les esprits. Manifestement, la survie de la République semblait être à ce prix. Mais c'est avec le Directoire que se mit véritablement en place l'école du XIX^e siècle.

Dans le cas du Pas-de-Calais, les atermoiements multiples de la politique scolaire entre 1795 et 1799, joints aux difficultés financières de l'État, désorganisèrent et dévalorisèrent l'enseignement public. Bien des parents se tournèrent alors vers les écoles particu-

lières, payantes certes, mais tenues par des ecclésiastiques souvent plus instruits, toujours désireux de marquer leur attachement à « l'ancienne instruction » où la catéchèse traditionnelle avait droit de cité. La bienveillance du Directoire à leur égard, par souci d'économie, associée à la montée des oppositions à la République, fit le reste. L'enseignement « particulier » avait pris racine et le dualisme scolaire, sous sa forme contemporaine, était né.

L'Empire, malgré ses méthodes autoritaires et son souci de voir l'État tout régenter, ne remit pas ce dualisme en question. L'autorité laïque fut restaurée. Le préfet, puis l'Université prirent beaucoup d'importance au détriment du pouvoir épiscopal. Mais rien n'y fit : pensions et institutions rivalisaient désormais avec les écoles primaires et les collèges. Devenue l'objet d'enjeux majeurs et de luttes sourdes entre l'État et l'Église, cette situation témoignait toutefois d'une vitalité scolaire à la mesure des exigences sociales sans cesse croissantes en la matière.

L'étude de R. Grevet est indispensable pour qui veut comprendre la progression de l'instruction élémentaire et la mise en place des structures de l'école au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles. Gageons d'ailleurs qu'elle trouvera très bientôt son prolongement jusqu'aux lois Ferry. Car, à n'en pas douter, le Pas-de-Calais offre une nouvelle fois un terrain d'investigation particulièrement fécond pour toute démarche comparatiste dans le domaine de l'enseignement et de ses retombées. Le monde rural connaît des bouleversements majeurs dès 1830-1840 tandis qu'autour de Béthune et de Lens, les terrils sortent de terre dès le milieu du siècle. Autant de mutations qui, à l'image de celles qui affectent alors le département du Nord, ne seront pas sans conséquence sur la scolarisation des populations et leur niveau grandement différencié d'alphabétisation. Et ce n'est pas la moindre des richesses de cet ouvrage que d'ouvrir implicitement de telles perspectives...

Didier TERRIER

•

LELIÈVRE (Françoise et Claude). – *Histoire de la scolarisation des filles*. – Paris : Nathan, 1991. – 272 p. (Repères pédagogiques)

La collection « Repères pédagogiques » s'enrichit d'un nouvel ouvrage signé par Françoise et Claude Lelièvre qui lui a déjà donné, en 1990, une *Histoire des institutions scolaires*. Cette fois, c'est de la scolarisation des filles qu'il s'agit, le terme de scolarisation étant

entendu au sens large, taux, formes, motivations, contexte économique, politique et social, corps enseignant. L'exercice ne va pas sans difficultés, car ce type d'ouvrage ne s'adresse pas seulement à des spécialistes : il faut donc rappeler des éléments d'histoire générale et d'histoire de l'enseignement, sans pour autant verser dans des digressions. Même si quelques longueurs dans l'exposé des généralités empiètent sur l'apport original de cet ouvrage, les auteurs ont maîtrisé leur sujet pour lequel nous ne disposons pas encore d'une synthèse. Celle-ci s'articule en trois parties organisées chronologiquement.

« Avant l'école d'État », la préoccupation majeure est l'éducation religieuse des filles, si importante depuis la Contre-Réforme. La scolarisation féminine progresse, marquée par une forte spécificité, une grande diversification, la volonté de séparer les conditions sociales et, surtout, les sexes, enfin par un fort retard par rapport aux garçons. Les philosophes, sauf Rousseau, prônent l'égalité, mais le XVIII^e siècle ne réalise pas grand chose. La Révolution non plus, même si l'on agite alors beaucoup d'idées, pas toujours progressistes d'ailleurs. Condorcet, cependant, plaide avec force pour l'égalité d'éducation, fondement de l'égalité politique, mais les projets que ses idées inspirent n'aboutissent pas. Avec le Consulat et l'Empire, les congrégations féminines retrouvent leur ascendant sur l'enseignement privé que Bonaparte leur abandonne : « l'impératif premier, former de bonnes mères chrétiennes, reprend vite de la vigueur » (p. 48). La loi Guizot qui, selon C. Nique, fait de la scolarisation des garçons une affaire d'État, laisse celle des filles hors de son champ. Cependant, cette dernière se développe spontanément au point qu'il faut envisager une réglementation. C'est l'objet de l'ordonnance du 23 juin 1836 qui étend aux filles certaines dispositions de la loi Guizot, mais s'en écarte sur d'autres points. Ainsi, elle n'oblige pas les communes et les départements à entretenir une école communale de filles et une école normale d'institutrices, et elle conserve aux « sœurs » le privilège de la lettre d'obédience.

« Une école d'État spécifique » commence à se mettre en place avec la loi Falloux qui oblige les communes de plus de 800 habitants à ouvrir et entretenir une école de filles, seuil abaissé à 500 habitants par Duruy. Cette continuité a été souvent cachée par l'opposition idéologique des deux périodes, les années 1850 marquées par les faveurs gouvernementales à l'égard des congrégations enseignantes, les années 1860 et 1870 par la crainte qu'inspire leur prolifération. De même, la vive opposition de l'Église aux cours secondaires de Duruy a fait oublier l'inquiétude, commune à Mgr Dupanloup et à Jules Simon, que suscite la différence d'éducation entre hommes et femmes. La création d'un enseignement primaire féminin d'État par

Jules Ferry ne s'inspire pas de considérations quantitatives (les filles ayant à peu près rattrapé les garçons), mais qualitatives (les congréganistes dirigent 60 % de l'enseignement des filles). L'enjeu est donc le contrôle idéologique des femmes : « certes, les femmes ne votent pas, mais les républicains sont convaincus que si les hommes font les lois, les femmes font les mœurs et les fils républicains » (p. 87). Et les auteurs de rappeler la formule trop oubliée de Ferry : « Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique ». Ils rappellent aussi l'échec du libéralisme optimiste de Ferry (en 1901-1902, 58 % seulement des filles sont scolarisées dans le primaire public laïque), et la nouvelle attaque de Combes qu'ils considèrent comme décisive (cependant, le taux dont il vient d'être question ne s'élève qu'à 75 % en 1912).

Des pages bien venues nous renseignent sur la spécificité des enseignements féminins. Dans le primaire elle est limitée aux travaux manuels et à l'enseignement ménager que l'on souhaite adaptés aux futures mères et aux femmes de paysans, par crainte de la dénatalité et de l'exode rural. Dans le secondaire, elle est aussi destinée à produire, pour le monde bourgeois, de bonnes mères et de bonnes épouses, vouées aux œuvres charitables et à la transmission d'une stricte moralité (féminine). Les programmes, imités du secondaire spécial, paraissent mieux adaptés à la « nature » féminine, et l'on insiste sur le caractère désintéressé des études. Mais ces dispositions sont battues en brèche par une double évolution : la demande de débouchés professionnels par la petite bourgeoisie qui envoie ses filles dans les lycées, l'assimilation au secondaire masculin et l'accès à l'enseignement supérieur (et aux professions libérales) dont les étapes sont clairement présentées. La spécificité féminine apparaît moins bien dans le chapitre consacré aux enseignements professionnels d'État, et rien n'est dit de l'enseignement privé.

Suivent l'étude de la formation d'un corps enseignant spécifique du secondaire féminin et celle de la féminisation du corps enseignant du primaire. Le statut inférieur dont souffrent les femmes les rendent sensibles aux arguments du féminisme auquel sont consacrées quelques pages originales qui nous donnent envie d'en savoir plus.

La troisième partie, dont le titre est restrictif, est consacrée à la montée des filles et des femmes dans l'enseignement et aux formes nouvelles de leur spécificité. La mixité scolaire, longtemps tenue pour fâcheuse, progresse lentement, puis de manière décisive dans les années 1960 (C.E.S., etc.) donnant ainsi, au moins en droit, l'égalité des chances aux deux sexes. De même, l'enseignement privé cesse d'être un enseignement spécifique aux filles. La femini-

sation du corps enseignant s'est accrue au moins jusqu'en 1975 pour des raisons que l'on ne nous donne pas, une fois écartés les progrès de la mixité et « le recul postulé de la position sociale » (p. 183). Elle diminue avec l'élévation du niveau des élèves et varie selon les disciplines pour des raisons qui restent mystérieuses, semble-t-il, sauf dans les lycées professionnels où les stéréotypes fonctionnent visiblement.

Globalement, les filles sont en avance sur les garçons depuis une génération. Leur taux de scolarisation est plus élevé jusque dans les premières années du supérieur. Mais une forte diversification apparaît dans les filières : 70 % des filles en Terminales A, B et G, 60 % des garçons en C, D et F. Le taux des filles en C et D a cependant fortement progressé au cours des années 1970 (d'autant plus que la catégorie socio-professionnelle des parents était élevée), puis a un peu régressé au cours de la décennie suivante : inversion conjoncturelle ou durable ? Le problème est posé.

À l'Université, le taux des filles a dépassé celui des garçons vers 1980, mais leurs études y sont moins longues. Dans le premier cycle, si elles ont conquis l'égalité en droit, sciences économiques et médecine, elles sont plus nombreuses en lettres et moins nombreuses en sciences. La variable socio-culturelle interfère avec le sexe. Dans les C.P.G.E., elles sont surtout nombreuses en lettres et, dans les S.T.S. et les I.U.T., dans les sections tertiaires. Dans le professionnel court, le choix est clairement fait en fonction de l'insertion professionnelle envisagée. L'ouvrage se termine par une évocation du monde du travail encore dur pour les filles : chômage plus fréquent, surqualification plus évidente, écart avec les garçons pour les catégories supérieures encore important bien qu'il se réduise. Cependant, le taux d'activité féminin ne cesse d'augmenter, et les femmes mariées et mères de famille tendent à rattraper leur retard : une évolution que rien ne semble devoir arrêter et qui pourrait ébranler les bases mêmes de la société.

C'est dans cette dernière partie que les auteurs paraissent le moins à l'aise. En raison de l'abondance des statistiques, pourtant indispensables ? de la nature d'une histoire contemporaine, donc hautement hypothétique ? Mais précisément, on aimerait mieux connaître les différentes interprétations des faits rapportés. Plus que les auteurs, sans doute faut-il incriminer le cadre un peu étroit de la collection qui accueille leur ouvrage. Celui-ci répond bien à l'intention annoncée de fournir la synthèse qui nous manquait. Il nous montre comment, dans la longue durée, plus encore que celle des garçons, la scolarisation des filles a changé de finalité : après avoir enseigné la religion, puis éduqué à la citoyenneté, elle s'attache désormais à la formation professionnelle, dans un nouvel espace

« dont on ne sait s'il permet vraiment une remise en jeu de l'ensemble des places assignées traditionnellement aux uns et aux autres (socialement et sexuellement) » (p. 266).

Jacques GAVOILLE

•

ROGERS (Rebecca). – *Les Demoiselles de la Légion d'honneur. Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIX^e siècle.* – Paris : Plon, 1992. – 374 p.

En se proposant, dans cette étude, d'analyser le fonctionnement des maisons d'éducation de la Légion d'honneur tout au long du XIX^e siècle, Rebecca Rogers ne comble pas seulement une lacune de notre historiographie en ce qui concerne l'éducation féminine, dont bien des aspects restent encore à découvrir : elle fait sortir l'histoire de ces institutions prestigieuses de la pieuse hagiographie où une certaine tradition et les souvenirs des « anciennes » l'avaient trop souvent confinée. En effet, l'auteur a voulu utiliser la panoplie des interrogations qui sont désormais familières aux historiens de l'éducation depuis une quinzaine d'années, mais profite aussi des questions qu'a posées la toute jeune *Gender History*, que nous traduisons très maladroitement par Histoire des femmes, en particulier celle-ci : comment se construit, chez une jeune pensionnaire, son identité féminine ?

La première partie débute classiquement par le problème des fondations (pp. 17-70). Elle permet de saisir l'évolution des projets napoléoniens depuis le décret de Schönbrunn en date du 15 décembre 1805 qui prévoit trois maisons d'éducation rassemblant chacune cent filles de légionnaires jusqu'à la naissance des maisons d'orphelines prévue par le décret du 21 septembre 1810. On perçoit ainsi mieux les enjeux des conflits qui se nouent entre le grand chancelier Lacépède et la première directrice d'Écouen, Madame Campan. On mesure aussi les parentés qui unissent et les différences qui séparent le projet des maisons d'éducation de la Légion d'honneur dirigées par des éducatrices laïques de celui des maisons d'orphelines tenues par la congrégation de la Mère de Dieu : les élèves des maisons impériales sont censées appartenir aux familles de l'élite militaire et l'éducation qui est prévue pour elles est donc plus soignée avec un enseignement qui comprend la littérature, l'histoire, la géométrie ainsi que les arts d'agrément, cependant que les pensionnaires des maisons d'orphelines, qui appartiennent, au moins dans les textes

normatifs, à des familles nécessiteuses, reçoivent simplement une éducation « studieuse et pieuse » qui les prépare à faire face à toutes les circonstances de la vie.

La deuxième partie (pp. 71-108) s'attache justement à définir précisément les composantes sociales des populations accueillies dans les différentes maisons. Les demoiselles de la Légion d'honneur appartiennent presque exclusivement à des familles de militaires qui, lors de l'admission, doivent donner des preuves de leur pauvreté et de leur probité irréprochable.

Au cours du XIX^e siècle, le recrutement se démocratise. D'une part, la proportion des familles d'origine noble ne cesse de décroître, même à Saint-Denis, puisque dans cette dernière maison, elle passe de 6,6 % en 1853 à 2,4 % en 1877 ; d'autre part, les maisons d'éducation se trouvent de plus en plus désertées par les cadres supérieurs de l'armée (qui préfèrent des pensionnats religieux plus « huppés » pour leurs descendantes) et s'ouvrent largement aux filles des officiers subalternes, une hiérarchie dans les grades et les fortunes des pères s'établissant entre Saint-Denis et les succursales : alors que les filles de sous-officiers et de soldats atteignent plus de 40 % des effectifs dans les succursales en 1861 et 1877, elles sont à peine représentées à Saint-Denis où, en revanche près de la moitié des familles peuvent avouer un revenu annuel, supérieur à quatre mille francs. Les dossiers de demande d'admission attestent combien les familles attachent d'importance à une bonne éducation de leurs filles dans les pensionnats : celle-ci peut permettre un mariage conforme au rang du père et, pour les familles les plus modestes, ouvrir la voie à une carrière d'enseignante.

La ségrégation sociale repérée dans le recrutement des différentes maisons retentit sur le type de scolarité qui se déroule dans chacune d'entre elles (pp. 113-157). Il reste que des traits traditionnels subsistent longtemps : ainsi la répartition des entrées qui s'étaient tout au long de l'année et qui ne se regroupent résolument à l'automne qu'à partir des années 1840 l'administration n'imposant un véritable calendrier scolaire qu'en 1857 ; de la même façon, l'âge à l'entrée, encore très variable sous l'Empire et souvent extrêmement précoce, tend à se normaliser à partir de la monarchie de Juillet, les filles étant désormais accueillies majoritairement entre neuf et douze ans. Les classes qui, comme dans le Saint-Cyr de Madame de Maintenon se distinguent par la couleur de la ceinture portée, n'ont cependant pas le même niveau selon qu'il s'agit de Saint-Denis ou des succursales. Entrée le plus souvent entre dix et douze ans, la nouvelle demoiselle de la Légion d'honneur reste cinq à six ans au pensionnat, les orphelines demeurant internes le plus longtemps, en moyenne huit ans. Si la scolarité féminine se rap-

proche ici de la scolarité masculine, à la fois par sa longueur et par un système de récompenses destiné à stimuler l'émulation (bons points, médailles), elle n'est, au moins jusqu'en 1870, en rien déterminée par le milieu social d'origine. C'est seulement à partir de cette date qu'une adéquation s'établit entre les filières d'enseignement créées et le statut social des parents : aux Loges, les classes de travaux professionnels destinées aux filles de milieu modeste ; à Écouen, les cours plus « littéraires » destinés aux filles d'officiers subalternes, cependant qu'à Saint-Denis, les filles d'officiers supérieurs sont deux fois plus nombreuses à atteindre la classe de perfectionnement que les filles d'officiers subalternes. Les renvois sont extrêmement rares tout comme les retraits, les familles retardant le plus possible l'échéance de la sortie. En tout état de cause le destin qui attend les demoiselles de la Légion d'honneur, d'après les rares exemples que l'on peut tirer des archives, n'est pas brillant, l'enseignement et l'entrée dans une congrégation religieuse étant les deux « vocations » les plus fréquentes.

La qualité des enseignantes varie considérablement selon qu'il s'agit de la congrégation de la Mère de Dieu ou des dames laïques de la maison de Saint-Denis. Il semble bien que la congrégation ait été très attentive à la formation de ses enseignantes ; elle recrute d'ailleurs ses novices parmi les anciennes élèves repérées sans doute assez tôt pour leur intelligence et leurs qualités d'ouverture. Chez les dames laïques de Saint-Denis, les talents particuliers pour les arts d'agrément et la moralité semblent l'emporter sur les capacités littéraires ou pédagogiques. Ici, l'autorecrutement n'incite guère aux innovations éducatives et Saint-Denis restera en dehors de l'évolution de l'ensemble de l'enseignement féminin jusqu'aux débuts de la Troisième République. Si les modèles éducatifs mis en œuvre convergent bien sur le rôle primordial accordé à la femme au sein de la famille, les modalités de cette formation diffèrent selon le destin probable qui attend les jeunes filles à la sortie des établissements : à Écouen, Madame Campan entend développer par des lectures appropriées l'intelligence et le jugement des demoiselles de façon à ce que soit assurée ultérieurement l'harmonie du couple, mais elle n'oublie pas les arts d'agrément (piano, chant, solfège, dessin), les langues étrangères et, surtout, les ouvrages d'aiguille, toutes disciplines nécessaires à une maîtresse de maison appelée à briller dans un salon ; dans les maisons d'orphelines, l'éducation vise des objectifs beaucoup plus pratiques, l'usage de livres de classe est réduit (il s'agit surtout d'ouvrages religieux), et « le travail est une partie essentielle de l'instruction des élèves » comme l'indique le premier règlement de juin 1812.

Il est clair, en tout cas que le débat qui se noue autour des finalités de l'éducation féminine au cours du XIX^e siècle trouve sa répercussion dans une progressive diversification des filières d'enseignement : si, à Saint-Denis, les arts d'agrément continuent à avoir une place considérable dans les horaires, les finalités affichées se sont modifiées : il s'agit moins de développer les talents de jeunes filles appelées à vivre dans le monde que d'offrir la possibilité d'une carrière « libérale » aux futures anciennes élèves. L'évolution est plus rapide et plus nette dans les succursales : le programme d'études de la maison des Loges donne une finalité professionnelle aux travaux manuels qui y sont développés à partir de 1861 cependant que les disciplines littéraires et scientifiques sont réduites de façon drastique. À Écouen, le programme est de niveau secondaire et les deux dernières classes préparent aux diplômes d'enseignement. Le règlement de 1881 qui définit trois cursus distincts (enseignement secondaire à Saint-Denis, enseignement secondaire spécial à Écouen, enseignement primaire et professionnel aux Loges) ne fait qu'entériner les évolutions antérieures.

La dernière partie de l'ouvrage (pp. 235-283) est consacrée à l'analyse des souvenirs et du journal d'Eugénie Servant, fille d'un capitaine de cavalerie résidant à Mascara en Algérie et pensionnaire à Écouen entre 1875 et 1881. Les souvenirs, qui couvrent la période 1875 à 1879, ont été rédigés à une date ultérieure, à partir de notes préalables, cependant que le journal qui n'est pas écrit quotidiennement mais dans une sorte de semi-clandestinité, au cours des temps libres dérobés aux contraintes collectives du pensionnat, s'étend sur les deux dernières années de séjour d'Eugénie de 1879 à 1881. De ce document qui, à première vue, ne semble livrer qu'une description extrêmement fidèle de la vie au pensionnat, et emprunte son mode d'expression aux modèles scolaires qui ont été inculqués au cours du cursus, R. Rogers a su faire une analyse fine et nuancée. Tout d'abord, le journal nous permet de comprendre comment les élèves s'appropriaient les leçons délivrées au pensionnat : le rôle de la mémorisation sans aucun appel à la réflexion personnelle est ici essentiel, même si l'enseignement de la littérature permet aux élèves de donner libre cours à leur imagination ; l'histoire qui est souvent une sèche énumération de faits guerriers et de généalogies développe aussi un patriotisme où la figure fondatrice de Napoléon joue un rôle essentiel ; les lectures faites à haute voix pendant les heures d'ouvrage sont détournées de leur signification première, les élèves se servant du caractère des héros ou des héroïnes pour désigner telle ou telle maîtresse particulièrement redoutée (pp. 212-234). Mais surtout, le journal est pour Eugénie un moyen de construire son identité en créant un espace d'intimité qui échappe au système de sur-

veillance constitutif de l'internat, à cette communauté imposée de tous les instants ; l'écriture, dans sa banalité même, est un geste de liberté : il s'agit de consigner, pour en garder mémoire, « les petits événements de » sa « calme existence de pensionnaire ». La page du journal, tout comme le parc du château, les renforcements et les embrasures des fenêtres sont les lieux où la solitude retrouvée permet à Eugénie de réfléchir sur elle-même : même si ses méditations ne sont ni très originales ni bouleversantes, ce témoignage « ordinaire » (encore qu'il n'était sans doute pas ordinaire d'écrire un journal dans les maisons d'éducation de la Légion d'honneur) a l'immense avantage de nous faire saisir de l'intérieur comment était reçue et vécue l'éducation dispensée. Le journal d'Eugénie montre combien dans le monde clos sur lui-même qu'est le pensionnat, l'intégration et l'appartenance à des groupes (la classe avec le symbole d'identification qu'est la couleur de la ceinture, l'association des Enfants de Jésus, la congrégation des Enfants de Marie, l'académie de Saint François de Sales « pour les élèves les plus savantes et les plus grandes », ou les groupes plus informels d'amies qui se sont regroupées par affinités) jouent un rôle tout à fait fondamental dans la constitution de la personnalité. En même temps, en dépit des contraintes qu'exerce l'institution pour décourager soit des liens trop fréquents avec la famille, soit une intimité trop grande entre pensionnaires, la correspondance, même surveillée, reste le lieu privilégié du discours intime, les amitiés forgées sur un fond de lectures communes librement choisies et transgressant parfois les règles édictées recréent un espace d'intimité à l'intérieur des murs : ainsi se construisent des identités qui, tout en étant fortement réglées par le modèle auquel on veut les conformer, savent inscrire leur différence en jouant de tous les instants de solitude qui leur sont abandonnés. Le journal d'Eugénie est un bon témoignage sur la manière d'être solitaire dans un milieu qui justement refuse l'isolement : son existence nous rappelle qu'il est toujours dangereux en histoire de l'éducation de vouloir déduire immédiatement des comportements à partir des seuls textes normatifs.

Au total, l'étude de Rebecca Rogers, qui étudie un secteur limité de l'éducation féminine au XIX^e siècle, a su heureusement combiner l'analyse statistique et l'étude des comportements individuels à travers l'exceptionnelle documentation apportée par le journal d'Eugénie Servant : cette association fait toute la richesse de cette *case study*.

Dominique JULIA

ROLLET-ÉCHALIER (Catherine). – *La Politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*. – Paris : INED-PUF, 1990. – 593 p. (Travaux et documents, 127)

NORVEZ (Alain). – *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. – Paris : INED-PUF, 1990. – 464 p. (Travaux et documents, 126)

Grâce à ces deux thèses de doctorat ès lettres, l'histoire de l'enfant depuis la fin du Second Empire, et plus précisément de l'accueil que lui réserve la société, accomplit un progrès décisif.

L'objectif de Catherine Rollet ? Étudier les politiques définies et appliquées, de 1870 à 1939, à l'égard de l'enfant de zéro à trois ans, un être que ses contemporains caractérisent par sa faiblesse et sa croissance. Pour faire ressortir leur genèse, elle envisage tout d'abord la situation des années 1870, c'est-à-dire les dures conditions de vie des tout petits (victimes d'abandons, d'infanticides et d'une forte mortalité), les différents modes d'élevage selon les classes sociales et la prise de conscience – d'abord médicale – de la nécessité de préserver le capital démographique national.

Sous le titre « Le savant et le législateur », sa seconde partie présente successivement les deux grands ressorts de l'action républicaine : d'un côté, les grandes lois, traductrices d'une volonté politique (loi Roussel de 1874 sur les enfants en nourrice, loi sur les enfants maltraités et moralement abandonnés de 1889, code des enfants assistés de 1904...) ; de l'autre, les progrès scientifiques que permettent, à l'ère pastorienne, l'application en obstétrique des principes d'asepsie et d'antisepsie, les découvertes des vaccins et des sérums et la diffusion – moins connue – du lait stérilisé.

La troisième partie envisage naturellement l'application de cette politique par les grands organismes administratifs, les médecins inspecteurs (qui coordonnent une action d'abord fondée sur la visite à domicile des enfants en nourrice et secourus), les consultations de nourrissons (qui contribuent à étendre le champ social de la protection infantile) et, sous l'influence des modèles anglo-saxons, par les nouvelles infirmières visiteuses (qui redonnent aux femmes un rôle important dans le cercle des professionnels de la petite enfance).

À l'issue de son enquête, C. Rollet esquisse un bilan en distinguant quatre évolutions significatives, dues en partie aux moyens mis en œuvre, mais aussi au processus plus vaste des progrès économiques, sociaux et culturels. D'abord, une baisse accélérée de la mortalité infantile au tournant du siècle, avec cependant de fortes disparités sociales jusqu'aux années trente. Ensuite, le maintien croissant du petit enfant au foyer familial, grâce à la récession défi-

nitive de l'abandon et de l'envoi en nourrice, à l'essor des crèches et du placement à la journée, et, tout simplement, à la chute du taux d'activité féminine au cours des années trente. La nouvelle sollicitude à l'égard du tout petit se décèle encore dans la proclamation de son droit à des conditions vitales minimum (notamment en matière de logement), dans le souci d'adaptation de son berceau, de ses vêtements, de son biberon ; enfin, dans une attention plus soutenue, chez les éducateurs, à ses besoins affectifs et psychiques, malgré un discours hygiéniste partisan du dressage par la solitude et la négation du plaisir.

L'ouvrage d'Alain Norvez prend le relais puisqu'il concerne essentiellement la période postérieure à 1945, à cette réserve près qu'il envisage le sort de celui que nous proposons d'appeler le jeune enfant (de trois à six ans) pour éviter les confusions avec le petit enfant (de 0 à deux ans).

La première partie traite de la rareté de cet enfant dans une société française en vieillissement rapide, et du début de la prise de conscience du déclin démographique après la guerre de 1870.

Dans une seconde partie, l'auteur envisage les « quarante années de lutte pour la survie et la santé de l'enfant ». L'année 1945, si meurtrière que les spécialistes parlent alors de « calamité », est également celle de l'institution de la protection maternelle et infantile qui organise, de façon définitive, le passage de la notion d'assistance à celle de protection universelle et obligatoire, puisqu'elle vise les femmes enceintes, les jeunes accouchées et les enfants de moins de six ans de tous les milieux sociaux. Après cinq ans de mise en œuvre dans des conditions souvent difficiles, la baisse importante de la mortalité des enfants est jugée satisfaisante. Dans un nouveau contexte marqué par la disparition du péril alimentaire et le recul du péril infectieux, l'action se poursuit avec de nouveaux efforts en faveur d'une meilleure prophylaxie anténatale et d'une intervention sur le terrain en direction des familles. C'est là l'objectif de la réforme de la PMI en 1962-1964 qui vise, entre autres, à renforcer les possibilités d'action des services spécialisés et à améliorer l'information des mères. La prévention périnatale (relative à la période – déterminante dans la genèse des incapacités – allant de la 28^e semaine après la conception au sixième jour après l'accouchement) constitue ensuite l'une des priorités des années 1970 au sein d'une politique globale de la santé.

A. Norvez achève son inventaire par l'étude des problèmes actuels qui subsistent, bien que la survie de l'enfant soit désormais quasiment assurée (8 décès sur 1 000 avant un an en 1985 contre 52 en 1950) : mortalité par accident, persistance d'inégalités sociales et

régionales, débat parfois polémique autour de la notion de prévention et du « système de gestion automatisée de médecine infantile » (le fameux projet GAMIN).

La troisième partie étudie la socialisation précoce associée à la fréquence accrue du travail des mères à partir de 1960. Convaincu de l'irréversibilité et de l'importance (individuelle et collective) de ce dernier phénomène, persuadé – après de nombreux spécialistes – des bienfaits potentiels des modes d'accueil extra-familiaux sur le développement du tout petit, A. Norvez peut envisager avec sérénité les avantages et les inconvénients des diverses formules, à ses yeux plus complémentaires que concurrentes. L'école maternelle (où sont inscrits, dès la fin des années 1970, la presque totalité des enfants à partir de trois ans) représente-t-elle, ensuite, la meilleure solution ? Si l'intérêt de la préscolarisation pour le développement psychomoteur semble incontestable, bien des questions font encore problème : l'inégalité persistante des chances selon les origines, le « traumatisme » de l'inscription dès l'âge de deux ans, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dès celui de cinq ans.

Remédier à une « mortalité monstrueuse », écrit C. Rollet, au début de sa thèse ; « mieux accueillir l'enfant et sa mère dans la cité », constate A. Norvez en conclusion de la sienne : à eux seuls, ces quelques mots résument, avec l'élargissement des objectifs et du public visé, les progrès accomplis dans le domaine, longtemps prioritaire, de la santé infantine. À l'issue d'un résumé qui ne saurait rendre compte de la richesse des informations disponibles, on voit bien l'intérêt – pour des historiens de l'éducation – de travaux qui replacent l'approche démographique dans une démarche pluridisciplinaire, conformément aux enseignements d'un M. Halbwachs ou d'un A. Sauvy. Ils nous permettent ici d'apprécier, depuis un siècle ou quarante ans, les diverses formes de première éducation extra-familiale au regard des deux enjeux essentiels que sont l'activité professionnelle des mères et, bien sûr, la lutte pour la survie des enfants. Et ce n'est pas leur moindre mérite que d'attirer notre attention sur la toile de fond démographique et la spécificité professionnelle des préoccupations médicales, deux facteurs souvent négligés lorsque prédomine le souci d'interpréter toute intervention de l'État et de la Faculté en direction de l'enfance en termes de manipulation culturelle au service des classes dominantes.

Jean-Noël LUC

MÜLLER (Detlef K.), RINGER (Fritz), SIMON (Brian) (Ed.). – *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870 – 1920.* – Cambridge : Cambridge University Press ; Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 1987. – 264 p.

Les origines de la présente publication se trouvent dans un séminaire réuni à Bochum (Université de la Ruhr) par Detlef Müller en 1979. Constatant, à travers les spécificités, plusieurs traits communs entre les développements des enseignements secondaire et supérieur en Angleterre, en France et en Allemagne, les participants ont privilégié dans leurs analyses des approches de type socio-historique et comparatif, à l'égard de ce qui se présentait comme des *systèmes* éducatifs. On s'entendit pour considérer comme décisive la période entre 1870 et 1920, même si certains traits tenant de la systématisation apparaissent plus tôt en Angleterre. L'intention était aussi de dépasser le fonctionnalisme économique qui interprète (Robert Locke) les changements éducatifs comme autant d'efforts pour s'adapter aux demandes de l'économie industrielle. Les mutations de la période ont donc été plutôt envisagées selon les effets sociaux produits : la perpétuation et le renforcement d'une organisation hiérarchique des sociétés considérées. Fritz Ringer rencontre alors en chemin la pensée de Pierre Bourdieu : la capacité de définir et de perpétuer les différences sociales inhérente aux systèmes éducatifs n'est pas niée, mais il apparaît que les systèmes modernes ne sont nés que durant la période précédemment définie ; en outre, la façon dont se sont produits les changements de structure a rendu profondément autre le rôle joué par le système éducatif dans la société globale.

La contribution de D. Müller sur le processus de mise en système dans le cas de l'enseignement secondaire allemand, donne donc le ton en insistant sur le changement à l'intérieur du système éducatif : au début du XIX^e siècle, les gymnases prussiens scolarisaient beaucoup d'élèves qui ne préparaient pas leur entrée à l'université ; c'était presque une école « commune », au recrutement divers. Les sorties étaient de divers types également. L'institution était donc douée d'une potentialité démocratique puisqu'elle produisait à la fois des diplômés et des non-diplômés. À mesure que se sont exercées des pressions académiques et conservatrices, les élèves ont été poussés vers les filières qui les conduisaient à l'université. En revanche, ceux qui sortaient prématurément étaient orientés vers les *Realschulen*, les *Realgymnasien* et les *Oberrealschulen* à la fin du siècle. On assiste alors non plus à un phénomène d'expansion, mais d'exclusion. À partir de là, la mise en système s'effectue à partir du

sommet jusqu'au bas de la hiérarchie académique. Vision qui permet à D. Müller de distinguer trois phases dans la mise en système : naissance, consolidation (1880-1900) et perfectionnement. Seul, le gymnase commence le latin dès la 6^e. On intègre l'enseignement féminin dans le système au début du XX^e siècle, tandis que l'école élémentaire de quatre ans, commune à tous, s'instaure dans les années 1920. Statistiques en main, D. Müller montre que le gymnase présente un caractère moins stable que ne le pense F. Ringer, ce qui ne met pas en cause l'accord des deux auteurs sur la mise en système ainsi que sur ses conséquences éducatives et sociales. Le gymnase connaît au reste un déclin du recrutement et du nombre d'établissements au XX^e siècle.

À la notion de systématisation s'ajoute ce que F. Ringer appelle la « segmentation » des systèmes éducatifs européens. Le mot lui sert à désigner la division de systèmes éducatifs en écoles et cours d'études parallèles : la différence réside dans les contenus d'études, leur visée et l'origine sociale des élèves. L'auteur entend expliquer la notion et en décrire les causes et implications sociales. Il met en scène les groupes de pression qui s'affrontent, évoque la manière dont se percevaient eux-mêmes les réformateurs : fonctionnaires, hommes politiques aussi bien qu'industriels et hommes de science n'attendaient pas, pour la plupart, que les diplômés des études qu'ils prônaient fussent destinés à atteindre les situations les plus élevées dans la société. Ils avaient en tête, pour contrecarrer la lutte des classes, une mobilité sociale limitée, dans la société harmonieuse que voulait promouvoir l'idéal solidariste. L'ambivalence de la pensée réformatrice est manifeste : la plupart des réformateurs étaient issus des institutions d'enseignement les plus prestigieuses, mais ils n'avaient pas conscience, tard dans le XIX^e siècle, de vouloir une limitation sociale. Au sein des réformes elles-mêmes se manifeste une « dérive généraliste » : ainsi, l'enseignement secondaire spécial voulu par Duruy se mue en « enseignement moderne » dans les années 1880. Il en est de même en Grande-Bretagne pour les « instituts mécaniques » et, en Prusse, pour les *ProvinzialGewerbeschulen* qui donnent, une fois transformées en *Oberrealschulen*, des écoles d'enseignement plus général : on imite les enseignements rivaux plus anciens et plus cotés. Dans le même temps, la demande supposée en travailleurs qualifiés ne se produit pas et les questions de délimitation entre enseignements s'aggravent. Des analyses de la situation française, rien ne ressort qui ressemble à la segmentation horizontale qui caractérise alors l'enseignement secondaire prussien. L'auteur retrouve ainsi ses conclusions d'*Éducation et société* : les systèmes secondaires français et allemand, en dépit de leurs similitudes, jouaient un rôle social subtilement différent. Le gymnase

avait un recrutement sûrement plus démocratique, pense-t-il, que les lycées et collèges français, parce qu'il s'ouvrait aux fils de pasteurs, de petits fonctionnaires et d'instituteurs. Sans doute existait-il en France des bourses pour les enfants des classes défavorisées, pour les enfants de fonctionnaires aussi ; il est vrai pourtant que la République ne fut jamais généreuse pour fixer la proportion des boursiers de lycées. Ce fut toujours alors une petite minorité.

Le reste des contributions, porte exclusivement sur l'Angleterre – à noter l'intéressant développement d'Hilary Steedman sur les *endowed grammar schools* – et s'ordonne autour des deux notions de systématisation et de segmentation chères aux deux maîtres d'œuvre. James Albisetti constate la similitude des réponses autant que des enjeux en France et en Allemagne et observe le pouvoir de traditions fortement enracinées. Jurgen Schriever et Klaus Harney se disent sensibles à l'autonomie croissante de la fonction éducative. Cette fonction s'organise en systèmes dans le cadre des développements nationaux, aussi les diversités constatées peuvent-elles être attribuées à la diversité des milieux dans lesquels elles se produisent. La structuration hiérarchique des systèmes scolaires, par exemple, peut se faire aussi bien par la bureaucratisation qu'au moyen de la dynamique alimentée par les rivalités de statuts. De là pourraient s'opérer des approches détaillées de la question posée dans le volume : dans quelle mesure les diverses dispositions internes aux systèmes éducatifs correspondent-elles à la contribution qu'apportent ces systèmes à la reproduction sociale ? Ainsi emboîtés dans la problématique antérieure de la reproduction, les concepts qui ont fait l'essentiel de la discussion peuvent apparaître moins créateurs qu'ils n'en avaient l'air. Ils présentent toutefois le mérite d'une grande clarté explicative, tandis que le livre apporte, sur plusieurs points d'un XIX^e siècle qui s'éloigne, une perception très sûre et très documentée.

Françoise MAYEUR

•

LÉCUYER (Bernard-Pierre), MATALON (Benjamin) (dir.) – *Les Débuts des sciences de l'homme*. – Paris : Seuil, 1992. – 318 p. (Communications, 54.)

Les dix-huit textes réunis dans ce volume sont issus d'un colloque organisé par la Société française pour l'histoire des sciences de l'homme en 1987 sur l'institutionnalisation des disciplines qui l'intéressent. Comme il arrive souvent, pareil appel à communica-

tions ciblées suscite des réactions très diverses, selon les compétences et les préoccupations propres aux auteurs, dont toutes ne rentrent pas, en réalité, dans le cadre thématique préconisé. L'intérêt exceptionnel de ce livre est donc moins de présenter des approches originales des processus d'institutionnalisation des sciences humaines en général que d'offrir une mosaïque d'études, parfois fort poussées, sur les initiatives et les débats portant – essentiellement dans la France du XIX^e siècle – sur des innovations dans des domaines d'érudition spécialisés dont la plupart (à l'exception notable de la médecine) seront définis par la suite comme des sciences humaines. Certes, ces dimensions temporelle, géographique et intellectuelle relativement étroites sont dépassées dans certains articles du volume. Des problèmes hors Hexagone sont abordés par Maria Donzelli à propos du Laboratoire d'économie politique de l'Université de Turin, par Geneviève Paicheler dans son essai sur l'itinéraire du psychologue américain William James ou par Christian Gülich qui évoque les débuts organisés de la coopération scientifique internationale. De même, l'étude d'Éric Brian sur les premières variantes historiques de « l'objectivisme statistique » remonte jusqu'à Condorcet tandis que d'autres débordent sur le XX^e siècle. C'est le cas des articles de Bernard Kalaora sur Hottenger, un précurseur le playiste de la sociologie urbaine, d'Élise Terdjman sur les conceptions pédagogiques de Pauline Kergomard (la première inspectrice des jardins d'enfants sous la III^e République), ou encore d'Évelyne et de Jean Gran-Aymerich sur les grandes institutions françaises de la recherche universitaire établies dans les pays méditerranéens. On peut encore relever plusieurs textes (ceux de Judith Schlanger et de Raymond Boudon, outre l'introduction de Benjamin Mathalon) qui soulèvent des questions générales de la recherche en ces matières. Le gros du livre n'en reste pas moins consacré à des interrogations sur les conditions dans lesquelles les nouvelles spécialités scrutant l'homme socialisé (y compris les malades) se sont organisées en France au dernier siècle. C'est à ces dernières études qu'appartiennent, me semble-t-il, les pièces les plus originales du volume.

Trois thèmes ou modes d'approche en émergent et méritent d'être signalés, même dans un bref compte rendu. Ils exemplifient en effet – de façon sans doute très variable – le jeu des facteurs internes (ressortissant à l'état des savoirs proprement dits) et externes (notamment institutionnels) capables de promouvoir ou d'entraver, voire d'empêcher, la réception publique d'innovations intellectuelles. Ils ramènent donc le débat plus ou moins explicitement au thème souche de l'institutionnalisation.

Il s'agit d'abord du problème historique de la marginalité et de la marginalisation, notamment celle qui frappe l'école de Le Play au cours du développement des recherches sociologiques empiriques. Pas moins de trois essais (par Bernard Lécuyer, Antoine Savoye et Bernard Kalaora) y touchent. Que cela soit en raison de la faiblesse du paradigme scientifique proposé, le caractère dilettante du public militant réuni sous leur drapeau ou de leurs objectifs politiquement par trop conservateurs (la « réforme sociale », la réussite de l'entreprise coloniale) le sort des Le Playistes rappelle étrangement le destin des géographes amateurs groupés dans les sociétés de géographie – auxquels Dominique Lejeune consacre ici une étude bien documentée : leur influence décline et ils tendent à s'effacer devant les concurrents universitaires dès que (à partir des années 1890) la réforme républicaine de l'enseignement supérieur fait une place aux sciences sociales dans les facultés. Sans doute faudrait-il, pour rendre pleinement justice à ces transformations des rapports de forces entre écoles de pensée, analyser de plus près la nature même des forces intellectuelles en présence, leur « impact » et « surface » sociaux, les stratégies qu'elles mettent en œuvre pour se faire valoir, plus particulièrement les alliances et appuis idéologiques et institutionnels auxquels elles recourent dans leur combat pour l'hégémonie.

Cela conduit à un deuxième ensemble de travaux, dûment illustrés dans le livre, portant sur des cas de compétition scientifique. Il s'agit plus spécifiquement de cas d'échec d'imposition ou de légitimation d'une innovation ou d'une découverte présumée face aux résistances qu'elles rencontrent. B. Kalaora n'entame qu'incidemment une telle étude en opposant l'explication des phénomènes d'urbanisation chez Halbwachs (fondée sur l'évolution démographique) et chez Hottenger (plus « fonctionnaliste », au sens où elle renvoie aux fonctions modernes des villes). On peut y ajouter l'article d'Annie Petit sur les implications idéologiques du positivisme de Comte (qui se réfère à l'histoire universelle et à une utopie politique) et de son élève infidèle Littré qui réinterprète la doctrine au service d'un effort de compréhension de l'histoire contemporaine et d'un engagement politique républicain. C'est ainsi que Littré prépare le terrain à Durkheim, ayant une fois évacué la philosophie de l'histoire de son maître à penser. Dans un tout autre ordre d'idées, Anne-Marie Drouin déterre la discussion (historiquement sans issue) portant sur la sémiologie du geste au XIX^e siècle, pour mettre en valeur l'efficacité des réseaux de citations réciproques des auteurs impliqués (et de l'exclusion de ces réseaux) dans la réception et la diffusion de nouveaux savoirs ainsi que la reconnaissance qui leur est accordée. Gabriel Bergounioux s'attaque à une controverse

d'importance beaucoup plus grande entre médecins et littéraires concernant l'aphasie. Il montre comment l'autorité médicale de Broca et, surtout, de Charcot – liée à l'idéologie républicaine soutenant le primat de la conscience – réussit pendant longtemps à interdire l'approche du sujet par le langage. Pourtant, pareille approche fut préconisée d'abord par le philosophe universitaire Victor Egger bien avant qu'elle ne soit reconnue par les médecins cliniciens et justifiée par Bergson.

Le troisième thème-force du livre relève de la problématique propre aux processus d'institutionnalisation. Ainsi, Jean-Claude Chevalier parcourt dans une vue d'ensemble les lieux où se forment en France les connaissances philologiques et linguistiques depuis la rupture révolutionnaire jusqu'au second Empire. J'ai délibérément laissé les deux autres études topiques à la fin de cet exposé en raison de leurs portée et finesse d'élaboration. En effet, dans un texte à la fois serré et alerte d'une dizaine de pages Nathalie Richard réussit le tour de force de présenter les principales étapes au travers desquelles la préhistoire a établi son autonomie et consolidé ses assises scientifiques. Son analyse met l'accent sur l'effet conjugué d'une série de conditions favorables – à côté d'importantes découvertes (dues à Boucher de Pertes) –, telles la validation rapide de ces découvertes par la principale instance de légitimité scientifique (en l'occurrence, l'Institut), leur chance de se prêter à une opportune exploitation idéologique (promotion du mythe de « la grandeur » par le biais de l'antiquité de la nation et des « antiquités nationales » inauguré sous la monarchie de Juillet, repris et renforcé sous le second Empire) ce qui a provoqué la création d'une infrastructure organisationnelle de diffusion, d'élargissement et de reproduction de ces nouveaux savoirs (congrès internationaux, sociétés savantes, revues de spécialité et de vulgarisation, cours publics). Par la suite, la rivalité entre institutions parisiennes et provinciales (de Toulouse notamment) se doublera d'une concurrence entre paradigmes d'explication. Fort de ses résultats, l'auteur s'autorise à refuser toute séparation de l'histoire « internaliste » et « externaliste » des sciences de l'homme. Jacques Poirier rapporte pour sa part l'histoire d'une longue lutte qui s'est déroulée au XIX^e siècle et au delà (sans être définitivement close avant 1968) dans la faculté de médecine de Paris – pourtant championne en cette matière en France et de par le monde – au sujet de la reconnaissance des spécialités cliniques au même titre que les enseignements fondamentaux.

Sauf à être « commandés » pour couvrir les questions considérées comme essentielles, des textes d'un colloque ne sauraient prétendre à l'exhaustivité ou même à la représentativité d'un sujet aussi vaste que celui qu'indique le titre de ce livre. On remarquera pour-

tant – au moins en guise de paradoxe – que ce volume en principe centré sur des problèmes d'institutionnalisation fait presque totalement l'impasse sur les actes institutionnels fondateurs des disciplines en question : leur réception académique et leur entrée dans l'Université. De même, il semble accorder aux différentes spécialités un intérêt proportionnel quasiment inverse par rapport au poids qu'elles auront acquis dans le système des sciences. De la sorte, les paradigmes dès le XIX^e siècle dominants de la psychologie, de la sociologie, de l'ethnologie, de l'anthropologie physique, des sciences de l'éducation ou du langage, sans parler de la géographie ou de l'histoire économique et sociale, y sont ignorés et, plus généralement, tout le pôle socio-historique de ces champs d'études s'y trouve négligé. Le livre ouvre donc bien de bonnes pistes sur les « débuts » des sciences humaines en France, mais l'ouvrage sur leur « institutionnalisation » reste entièrement à faire.

Victor KARADY



Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación. – *Revista de Educación*. Extraordinario (Madrid), 1990. – 405 p.

Ce numéro hors série de la principale revue espagnole consacrée à l'éducation est issu d'un séminaire organisé en février 1989 conjointement par le Centre de recherche et de documentation sur l'éducation (Centro de Investigación y Documentación Educativa) et l'Institut de sciences de l'éducation de l'université de Madrid (Universidad Complutense). L'ouvrage reflète la méthode de travail qui a présidé à ce séminaire : un praticien d'une science sociale, qui a acquis une réputation internationale grâce à ses travaux sur l'éducation, fait un exposé méthodique à partir de ses propres recherches ; l'exposé est ensuite replacé dans l'ensemble de son œuvre par un chercheur d'un autre pays. L'objectif de cette entreprise, exposé par l'organisateur du séminaire, Angel Rivière, est pédagogique (El significado de la comparación en ciencias sociales y en la investigación educativa, pp. 7-14) : familiariser les étudiants en sciences de l'éducation de langue espagnole avec les principaux courants de la recherche internationale actuelle. Les appendices très précieux, où sont dressées les listes des revues traitant de l'éducation dans le cadre d'une science sociale précise, relèvent du même objectif.

Pour être nécessaire à toute science humaine, le comparatisme n'en est pas moins fort difficile à pratiquer et la lecture de cet ouvrage collectif le montre bien. Un des contributeurs, Thomas S.

Popkewitz (Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos : Reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político, pp. 267-305), évite même d'affronter la comparaison, puisqu'il la réduit à l'évocation des différents États constituant les États-Unis à propos des réformes nombreuses qui ont affecté la formation des maîtres. Si on excepte cet article, tous affrontent effectivement la question du comparatisme et, l'affrontant, ils se mesurent aux difficultés que soulève tout exercice de comparaison.

Deux écueils n'ont, à mon avis, pas été évités par une partie des contributeurs : celui du refuge dans l'abstraction, d'une part, et de l'autre, celui de la juxtaposition superficielle de situations analogues. C'est dans ce dernier défaut que donnent les deux derniers articles du recueil. Mark B. Ginsburg (El proceso de trabajo y la acción política de los educadores : Un análisis comparado, pp. 315-345) étudie les diverses formes que revêt la tension créée entre les aspirations démocratiques des enseignants (par exemple, la tradition de gauche républicaine chez les instituteurs français du XIX^e siècle, ou la lutte pour l'émancipation nationale chez ceux des pays colonisés) et la volonté de l'État de faire d'eux les agents de sa domination. Il évoque une grande diversité de situations correspondant à ce conflit : douze exemples, tirés de tous les continents, de toutes les contextes politiques et économiques, et de périodes allant du début du XIX^e siècle jusqu'à nos jours. Mais travaillant de seconde main sur des ouvrages rédigés exclusivement en anglais, dont il n'a par définition inspiré ni les méthodes ni les sources, il est contraint à un discours descriptif, rendu plus répétitif encore par le plan adopté, qui fait succéder les études les unes aux autres. Philip G. Altbach (Perspectivas del activismo político de los estudiantes, pp. 353-373) traite de la même façon l'activisme politique des étudiants : passant en revue la plupart des pays du monde, il brosse à gros traits les caractères des récentes manifestations sans dépasser un niveau journalistique d'analyse.

Le défaut inverse, la tendance excessive à l'abstraction, caractérise, quoique à un moindre degré, les deux articles introducteurs du volume. Miguel A. Pereyra (Introducción. La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación, pp. 15-76) offre un panorama vaste et documenté du comparatisme en tant que discipline universitaire : il en bâtit l'histoire, replaçant chaque auteur, et chaque école dans son contexte, et évoque les organismes actuels qui s'y consacrent. Jurgen Schriewer (Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos, pp. 77-127) fait une présentation analogue du comparatisme, mais non plus sur le mode descriptif : c'est bien à une initiation épistémolo-

logique qu'il entend procéder. S'appuyant surtout sur Luhmann et sa thèse des systèmes sociaux autoréférenciels, il montre qu'un système scolaire ne peut s'abstraire de la société et de la nation dans lequel il s'est développé : l'inertie de ces structures est telle que toute réforme scolaire ne peut s'envisager que comme une évolution à long terme. La transformation majeure que les sociétés occidentales ont subie depuis un siècle est la différenciation fonctionnelle, c'est à dire la partialisation progressive de la société en secteurs de plus en plus spécialisés.

Ces deux articles introductifs, fort savants et riches d'une information bien digérée, développent un arsenal théorique extrêmement complexe, sans doute nécessaire, mais dont on mesure mal la pertinence par rapport à un problème précis. L'exposé théorique de J. Schriewer, ici traduit en termes simples et assurément réducteurs, est suivi d'un exemple : la comparaison des systèmes d'apprentissage professionnel allemand et français. Depuis la Révolution française et la loi Le Chapelier (1791) jusqu'au droit des associations défini par la Troisième République, ne sont reconnus en France que deux catégories d'intérêts : l'intérêt individuel et l'intérêt général, incarné par l'État. Au contraire, en Allemagne, les groupes sociaux ont la capacité de s'organiser (auto administration). À l'ère du développement industriel, les traditions corporatives allemandes permettent l'adaptation des structures enseignantes à la nouvelle situation, à la différence de la France, où l'État n'a prévu d'enseignement technique qu'au niveau supérieur (1). Pour traiter cet exemple, l'auteur emploie des termes simples et concrets, qui tranchent avec le théoricisme de la première partie de l'article et font douter de son efficacité.

Dans les contributions suivantes, les auteurs réussissent à développer simultanément avec la même clarté les préalables méthodologiques sur lesquels ils se fondent et l'exposé des résultats obtenus. Fritz Ringer (*Dos culturas académicas : Francia y Alemania en torno a 1900*, pp. 135-156) fait ainsi la comparaison des cultures universitaires française et allemande vers 1900. Préalablement à sa démonstration, il rappelle les différences qui séparent les systèmes universitaires des deux pays dans leur fonctionnement social, en reprenant, explications à l'appui, les concepts de progressivité et de segmentation qu'il a développés dans son œuvre *Education and Society in modern Europe*, 1979 (2) : disons, pour faire court, que les *Gymna-*

(1) L'auteur semble ignorer le recueil de textes officiels publiés sous la direction de Thérèse Charmasson : *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours*, T. 1 : 1789-1926, Paris, INRP et Economica, 1987, 784 p.

(2) Voir le compte rendu qu'en a fait Willem Frijhoff dans *Histoire de l'éducation*, déc. 1981, pp. 29-44.

sien prussiens sont plus ouverts aux classes moyennes non productives que les lycées, qui restent l'apanage de la grande bourgeoisie. Dans ce contexte social, les positions défendues par les universitaires allemands et français dans les débats relatifs aux réformes scolaires alors à l'œuvre dans les deux pays divergent radicalement : les Allemands se sont montrés absolument opposés aux nouvelles filières secondaires « modernes », que le pouvoir politique voulait développer, alors que les Français les ont accueillies favorablement. La comparaison entre les discours tenus par les Allemands et par les Français repose sur l'analyse de notions fondamentales. En Allemagne, la *Geisteswissenschaft* (savoir désintéressé, humaniste) peut seule assurer la *Bildung* : ce terme est plus riche que, en français, celui de culture, car il implique l'expression des qualités propres de l'individu ; la démocratisation est combattue parce qu'elle empêcherait le système scolaire d'assurer ce développement personnel de l'élève. Les professeurs français se partagent en deux camps, conformes à leurs positions politiques. Mais les universitaires français traditionnels, qui défendent le latin, ne le font pas avec les mêmes arguments que les allemands. Ceux-ci exaltent le rapport herméneutique personnel du lecteur et de son texte, tandis que les Français veulent œuvrer à une communauté de comportement vis à vis de la langue française, dérivée du latin. Ceux qui se situent dans la tradition laïque et républicaine (en particulier Durkheim, que Ringer suit plus particulièrement), se méfient de la « culture générale » dans la double mesure où elle est un apanage de classe de la bourgeoisie, et où, d'un point de vue scientifique, elle s'oppose à la spécialisation disciplinaire, seule susceptible d'apporter des résultats nouveaux. Ils établissent un rapport direct entre l'ouverture des contenus d'enseignement et celui des classes sociales ayant accès à l'enseignement secondaire, se fondant sur la théorie de la division sociale du travail, selon laquelle la société progresse en diversifiant les compétences de ses membres. La communauté nécessaire des citoyens ne s'obtient pas pour eux en transmettant un corps de connaissances communes, mais en développant une morale rationnelle.

Victor Karady (Las funciones sociales de los sistemas educativos en perspectiva comparada : La educación superior en Francia y Hungría en los siglos XIX y XX, pp. 165-191) montre d'abord que la sociologie de l'éducation est, par définition, comparative : les institutions scolaires se réfèrent toujours à des modèles qui ont eu une grande fécondité (par exemple, les établissements d'enseignement secondaire fonctionnant actuellement en Europe se rattachent aux collèges humanistes du XVI^e siècle ; les universités françaises ont

été réformées à la fin du XIX^e siècle sur le modèle des universités humboldtiennes prussiennes) quand elles ne copient pas explicitement les réalisations d'un autre pays (par exemple le Collegium Eötvös de Budapest et l'École normale de Pise, copiés sur l'École normale supérieure de Paris). Mais ces emprunts n'entraînent pas des fonctionnements identiques. Des études historiques génétiques (terme préféré à celui d'« évolutionniste » qui suppose une finalité) sont nécessaires pour replacer les transformations sur la longue durée. Surtout, tout système ou institution scolaire soumis à comparaison doit être analysé dans ses caractéristiques fonctionnelles : s'agit-il d'institutions centrales ou périphériques, quel en est le patronage institutionnel (État, Église, patronat), quelle sélection sociale ont subie les étudiants ? De la même façon, dans l'analyse des niveaux d'enseignement, il ne faut pas se fier à la communauté de dénomination ou à l'identité de place formelle d'un grade dans un cursus, mais déterminer chaque fois les variables fonctionnelles : les connaissances sanctionnées sont-elles instrumentales ou gratuites, traditionnelles ou novatrices, le grade entraîne-t-il légitimation ou promotion sociale ?

Cet arsenal conceptuel est appliqué à la comparaison entre deux établissements : le Collegium Eötvös de Budapest (Eötvös), créé sur le modèle de l'École normale supérieure de Paris (ENS) dont il revêt toutes les caractéristiques formelles. Pourtant les fonctionnements sociaux ne se ressemblent pas. L'explication des divergences relève d'une pluralité d'analyses : les caractéristiques internes (les choix de cursus opérés par les élèves, par exemple) sont aussi bien mis en valeur que les externes (la formation de l'élite intellectuelle, politique ou administrative). L'entrée dans l'un ou l'autre établissement est conditionnée par les structures propres de chaque système d'enseignement : en Hongrie, l'excellence scolaire suffit, assortie souvent de la fréquentation d'une école secondaire catholique ; les aspirants normaliens ont dû, en revanche, déployer une stratégie à long terme au sein d'une filière propre de formation. La conception de la culture universitaire qui préside aux études prolonge ces divergences : au programme normalien strictement défini s'oppose la liberté de choix encouragée chez les étudiants hongrois ; ceux-ci s'adonnent volontiers aux travaux d'érudition quand les normaliens restent attachés au caractère « brillant » de leur production ; le marché académique, enfin, garantit aux normaliens une progression régulière au sein des institutions de prestige, alors que la carrière des Hongrois se résume à la culture solitaire d'un jardin savant.

Les deux dernières communications tournent autour de ce que les Anglo-Saxons appellent *professions*, et qui n'a pas d'équivalent exact dans les autres langues. En français, il faudrait réussir l'amal-

game entre des notions traditionnellement traitées comme antagonistes : profession libérale et service public d'une part, civisme et compétence de l'autre. Ici, les termes sont transposés directement : *profesiones, profesionales, profesionalización* (pour traduire l'anglais *professionalism*). Magali Sarfatti Larson (*Acerca de los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo*, pp. 199-225) traite précisément de cette dernière notion et montre, grâce aux résultats apportés par la bibliographie récente, comment se sont formées, au sens scolaire et social, les bourgeoisies non capitalistes, aussi bien les anciennes (professions libérales, professeurs) que les nouvelles (ingénieurs, hauts fonctionnaires). La grille qui permet de comparer les diverses situations nationales se fonde d'abord sur le degré d'ouverture du marché des emplois qui entraîne, en amont, l'étroitesse des filières d'accès, en particulier scolaires. Bien que l'idéologie libérale promeuve le « laisser-faire » comme principe unique d'organisation sociale, le marché des « professions » maintient son caractère fermé. L'exemple de la médecine vient à l'appui de cette affirmation : les diplômés ont fait partout respecter leur monopole par rapport aux empiriques ; les voies suivies pour obtenir ce résultat ont cependant été différentes : à l'efficacité de la bureaucratie française a correspondu la puissance corporative des médecins anglo-saxons. La deuxième partie de la contribution est consacrée à l'utilisation par le pouvoir politique des individus ayant acquis une compétence « professionnelle », celle-ci étant analysée comme un discours de savoir à la lumière des thèses de P. Bourdieu et de M. Foucault. Recruter les technocrates sur des critères de compétence a été une tentation de l'État, plus ou moins forte selon les circonstances : la génération d'experts qui devait relever la « vieille garde » bureaucratique dans l'Europe socialiste des années 1980, le corps des inspecteurs dans l'Angleterre libérale de la mi-XIX^e siècle, ou encore les fonctionnaires préposés au bien-être social dans les États-Unis de la grande Dépression, constituent de bons exemples de ce recours de l'État aux « professionnels ». Mais le fonctionnement des services ainsi constitués n'a pas échappé au corporatisme bureaucratique : les « professions » doivent toujours s'analyser dans leur fonctionnement réel, et non comme des catégories interchangeables.

Konrad H. Jarausch (*Abogados, maestros e ingenieros : Algunas reflexiones sobre la transformación de la *Bildungsbürgertum* alemana, 1900-1950*, pp. 239-258) s'interroge sur la transformation de la *Bildungsbürgertum* allemande dans la première moitié du XX^e siècle. Le concept de *Bildungsbürgertum*, particulier à la sociologie allemande, se traduirait peut-être le mieux en français par

« bourgeoisie à talents », soit une classe sociale reposant moins sur un héritage économique que sur une certification scolaire élevée, renouvelée de génération en génération, permettant d'accéder aux chaires universitaires, aux professions libérales et à la haute administration. Le sujet est central dans l'histoire allemande contemporaine : comment la classe la plus cultivée a-t-elle pu adhérer aussi massivement à l'idéologie nazie ? Les analyses développées aux États-Unis sur les « professions » aident-elles à comprendre l'attitude de cette *Bildungsbürgertum* ? Pour répondre à cette question, l'auteur soumet au même type d'interrogations trois groupes « professionnels » : les avocats, les professeurs de l'enseignement secondaire (*Philologen*) et les ingénieurs. Il étudie successivement leur mode de recrutement, leur organisation corporative et leur attitude à travers les régimes politiques qui se sont succédé : l'Empire récemment unifié, la République de Weimar, le régime nazi et la République fédérale. Deux clés explicatives sont utilisées dans l'analyse : d'une part, le degré d'autonomie de chaque profession par rapport à l'État et, d'autre part, les stratégies qu'elle a développées pour défendre ses intérêts. Prospères et sûres d'elles-mêmes sous l'Empire, ces professions se sont senties affaiblies sous la République : leur ouverture sociale à des catégories nouvelles (femmes, classes sociales inférieures), l'accroissement des spécialisations qui mettait en cause leur compétence, ont suscité des réactions corporatistes. L'adhésion au nazisme a été facilitée par la présence active de l'État dans les structures de ces professions. C'est en effet l'État qui définit les règles de leur recrutement et de leur fonctionnement. En retour, elles ont renié leurs convictions libérales au profit d'une exaltation de l'État de droit pour les avocats, la culture nationale pour les professeurs, le progrès technologique, pour les ingénieurs se sont commués en une véritable idéologie.

Un tel ouvrage manifeste le dynamisme et l'ouverture de la sociologie de l'éducation en Espagne. L'ouvrage révèle la puissance d'attraction qu'exerce sur cette jeune recherche espagnole la sociologie américaine : les sommités invitées sont majoritairement américaines ou ont fait carrière aux États-Unis. Paradoxalement, les contributions dues à des Américains sont loin d'être les plus réussies. En revanche, la sociologie allemande, représentée ici par J. Schriewer, F. Ringer et K.H. Jarausch, paraît particulièrement solide. Parmi les théoriciens français, P. Bourdieu, n'inspire guère que V. Karady ; il s'efface devant M. Foucault, dont se réclament en particulier Thomas S. Popkewitz et Magali Sarfatti Larson. T.S. Popkewitz utilise les concepts de norme et de contrôle pour montrer que la formation des maîtres est de plus en plus l'apanage de l'administration fédérale depuis les années 1960, alors que, tradi-

tionnellement, l'éducation relève, aux États-Unis, des pouvoirs locaux. Les réformes sont commandées par la nouveauté des situations : un marché du travail ne permettant plus d'absorber les non-qualifiés, une population scolaire de plus en plus diversifiée culturellement (près de 40 % de non blancs dans les écoles en l'an 2000). Mais le discours rationnel et généreux qui les justifie doit être décrypté : la multiplication des instances d'évaluation (évaluation des résultats des réformes, évaluation du progrès éducatif ; création d'un corps d'évaluateurs du système scolaire) trahit la volonté de normalisation, conforme à la politique réactionnaire du gouvernement fédéral. M. Sarfatti Larson emprunte à M. Foucault son analyse des discours de savoir pour définir la compétence professionnelle. La référence à M. Foucault n'est pas vraiment convaincante dans ces articles, qui sont d'ailleurs assez vivement critiqués par le chercheur chargé du commentaire.

L'ensemble de l'ouvrage emporte l'adhésion dans la mesure où ses principaux objectifs sont atteints : les contributeurs sont assurément des auteurs importants, travaillant à un niveau supranational ; leur exposé, comme son commentaire, constituent de bonnes introductions méthodologiques. L'étudiant a donc en mains les ingrédients d'un manuel (bibliographie, concentré des résultats, concepts-clés) avec, en prime, le souffle de pensées originales et fortes.

Marie-Madeleine COMPÈRE

COMPTES RENDUS

ANNAERT (Philippe). – *Les Collèges au féminin. Les Ursulines : enseignement et vie consacrée aux XVII^e et XVIII^e siècles.* – Namur : Vie consacrée, 1992. – 195 p.

La première communauté ursuline, fondée à Brescia par Angèle de Merici, et confirmée officiellement en 1535, réunit des filles et veuves qui gardent un statut séculier pour mieux se livrer à leur occupation principale : l'éducation religieuse des petites filles. Des communautés analogues essaient ensuite dans le diocèse de Milan, puis en France et dans le reste de l'Europe. L'auteur insiste à juste titre sur la transformation canonique de ces communautés : contrairement au vœu de la fondatrice, le pouvoir ecclésiastique, impose la clôture en 1612 ; les communautés se fédèrent alors au sein d'un ordre religieux classique, sous la règle de Saint Augustin.

Le livre ne va guère au-delà du commentaire des textes normatifs (Constitutions et Règlements de telle ou telle communauté) qui régissent l'ordre. Qui plus est, ce commentaire ne se départit pas d'un ton apologétique. Les ursulines y sont donc considérées en tant qu'ordre religieux beaucoup plus qu'en tant qu'ordre enseignant. Contrairement au titre de l'ouvrage, on n'y traite pas vraiment des collèges : les deux chapitres qui sont consacrés à ce thème restent fidèles à la méthode qui prévaut dans le reste du livre en n'allant guère au-delà du commentaire de règlements. On n'y trouve rien sur le recrutement social des élèves et guère davantage sur l'implantation géographique des établissements. L'auteur défend la thèse de la modernité des programmes au XVIII^e siècle : je serais pour ma part prête à le suivre sur cette voie, mais son argumentation, fondée sur quelques indices, reste malheureusement faible.

On ne peut, au nom de l'histoire de l'éducation, que regretter la limitation du sujet à ses aspects spirituels et religieux. L'auteur, qui a publié une thèse de six volumes sur les établissements d'ursulines entre Somme et Rhin, serait sans doute à même de rédiger sur ces « collèges au féminin » l'ouvrage de synthèse qui manque effectivement.

Marie-Madeleine Compère

Jésuites en Haute-Loire. / Actes du colloque du Puy-en-Velay, 16-17 novembre 1990. – s.l. : Conseil général de la Haute-Loire, s. d. – 286 + 11 p.

Le colloque, dont les actes constituent le présent ouvrage, était organisé sous l'égide du centre culturel du département de Haute-Loire. Celui-ci avait heureusement saisi l'occasion des anniversaires de la Compagnie de Jésus (naissance d'Ignace de Loyola en 1490, fondation de la Compagnie en 1540, arrivée des jésuites au collège du Puy en 1588) pour évoquer la présence passée et contemporaine des jésuites dans la ville et la région. Le colloque était orienté selon trois pôles : le collège du Puy sous l'Ancien Régime ; Jean-François Régis et les missions en Velay et Vivarais au XVII^e siècle ; les jésuites en Haute-Loire aux XIX^e et XX^e siècles. Sur chacun de ces trois thèmes, les communications dressent ensemble un panorama synthétique.

En fait le colloque ne mérite pas exactement le label scientifique. Il n'apporte pratiquement pas d'information nouvelle, si ce n'est au niveau du détail érudit (par exemple, la généalogie de Noël Chabanel, jésuite mort martyr au Canada) ; aucune problématique nouvelle n'y est soulevée (l'osmose soulignée à plusieurs reprises entre la Compagnie de Jésus et la population n'est, par exemple, jamais approfondie : le diocèse du Puy n'est jamais considéré comme terre de chrétienté et à ce titre productrice de clercs réguliers et séculiers). Les communications neuves sont rares : je relèverai l'analyse de la méthode catéchétique employée par Jean-François Régis (« Saint Jean-François Régis catéchiste », par Joseph-Marie Lacroix), pédagogie de l'imagination et de l'émotion, qu'il faudrait confronter à celles d'autres missionnaires célèbres du XVII^e siècle (par exemple Julien Maunoir en Bretagne) ; ou la recension des traces matérielles et littéraires de la dévotion au missionnaire (« le culte de Saint Jean-François Régis dans le diocèse du Puy », par l'abbé Maurice Monier).

Ces remarques ne visent pas à diminuer le mérite de ce type d'ouvrage, seulement à le situer dans une typologie. Le colloque – et les actes qui en sont issus – relèvent en fait davantage de la promotion culturelle régionale : accompagné d'une exposition, de visites *in situ*, il a permis de rendre une épaisseur historique à des sites et monuments rencontrés quotidiennement, de réactualiser l'histoire locale.

À l'intérieur même de ce cadre, l'ouvrage souffre de l'absence d'articulation entre la minutie du travail fait par les chercheurs locaux, professeurs du lycée, archiviste, bibliothécaire et curés, mus par le seul intérêt de l'histoire locale, en dépit même de l'indigence

des documents conservés sur place (le collège, en particulier, n'a pratiquement pas laissé de traces concernant l'enseignement), et la généralité des exposés présentés par les représentants de l'Université, Jean Jacquart et Joël Fouilleron, qui ont fait des conférences publiques évoquant l'histoire nationale, sans rapport avec la conjoncture locale. Au risque de donner dans un jacobinisme hors de saison, il faut souligner que ce hiatus, intellectuellement gênant, risque de s'amplifier au fur et à mesure que s'affirmeront les prétentions des pouvoirs locaux à organiser de leur seule initiative des manifestations scientifiques.

Marie-Madeleine Compère

MANN (Maria A.). – *La Mère dans la littérature française, 1678-1831*. – Berne : Peter Lang, 1989. – 290 p. (American University Studies)

Il s'agit de la publication d'un Ph.D. réalisé pour le département de français de la City University of New York Graduate School. Maria A. Mann se propose d'y étudier le thème littéraire de la femme dans son rôle de mère. « À notre connaissance, dit-elle, il n'existe pas un seul ouvrage qui ait exploré cette matière pour une période précise de la littérature française » (1). À travers l'analyse d'une bonne vingtaine d'ouvrages, l'auteur retrace donc l'évolution que subit ce personnage « au fur et à mesure que la maternité devient pour la femme un rôle de plus en plus gratifiant ». Elle se base principalement, pour sa démonstration historique, sur l'ouvrage d'Élisabeth Badinter, *L'Amour en plus* (2). On ne trouvera par contre aucune référence à *L'Histoire des mères du Moyen Âge à nos jours*, parue la même année, aujourd'hui référence indispensable pour une compréhension en profondeur du rôle maternel (3).

L'ouvrage aborde successivement, en six chapitres, la mère exceptionnelle ; la mère absente ou effacée ; la mère conseillère et

(1) Pp. 1-2. Signalons pourtant l'étude de Doris Desclais Berkvam : *Enfance et maternité dans la littérature française des XII^e et XIII^e siècles*, Paris, H. Champion, 1981, 154 p.

(2) *L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVII^e-XX^e siècles)*, Paris, Flammarion, 1980, 372 p. ; voir *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, pp. 46-52.

(3) Yvonne Knibiehler, Catherine Fouquet : *L'Histoire des mères du Moyen-Âge à nos jours*, Paris, Éd. Montalba, 1980, 365 p. ; voir *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, pp. 41-45.

entremetteuse ; la mère nouvelle époque (« lancée » par Rousseau) ; la mère aristocratique et la mère bourgeoise et, enfin, la recherche de la mère dans la littérature à données autobiographiques. L'analyse quelque peu linéaire de M. Mann, à la terminologie floue (« classes aristocratiques », « classes bourgeoises »...), ne peut qu'insatisfaire l'historien de l'éducation, qui cherche en vain des références renvoyant au contexte éducatif de la période étudiée. Les rares allusions qu'il peut trouver ont de quoi l'étonner. Ainsi : « le phénomène de la scolarisation des enfants qui, depuis le XVI^e siècle, remplaçait l'apprentissage médiéval, avait favorisé le rapprochement de la famille et des enfants, mais il n'avait affecté que les garçons et n'avait pas empêché le développement, au XVII^e siècle, d'une coutume souvent dénoncée par les moralistes : l'habitude d'envoyer les enfants en nourrice » (p. 152). Quant aux filles, « jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, [elles] étaient confiées à une gouvernante et étaient ensuite envoyées au couvent, alors que les bourgeoises étaient mises en apprentissage chez une voisine » (p. 183)...

D'autre part, on regrette que l'auteur situe si peu les textes qu'elle analyse, prenant l'énoncé au pied de la lettre, négligeant le genre littéraire auquel ils appartiennent. On trouve ainsi, sur le même plan, la *Correspondance* de Madame de Sévigné (posthume, 1726), *Zaïre* de Voltaire (1732), des écrits lestes de Restif de la Bretonne ou de Crébillon fils (comme *Le Sopha*, 1740), *La Nouvelle Héloïse* de Rousseau (1761) ou encore *Les Conversations d'Émilie* de Madame d'Épinay (1774), destinées aux petites filles. Pour nous en tenir à ce dernier exemple, M. Mann présente comme exceptionnel le fait qu'un auteur « aristocrate », Madame d'Épinay, se fasse l'apôtre d'un retour aux devoirs maternels. Mais replacé dans le contexte de la littérature enfantine, dont il est ici parfaitement isolé, il prend un autre sens, ce secteur de la production littéraire étant devenu par excellence l'un des grands chantres des théories rousseauistes sur la maternité.

Ainsi donc le lecteur, qui se demande encore, la dernière page achevée, pourquoi l'étude s'arrête en 1831, reste-t-il sur sa faim. Si l'histoire littéraire peut, bien à l'évidence, venir en appui à l'histoire de l'éducation, tout en visant des objectifs propres, le sujet abordé par l'auteur était peut-être trop complexe et trop vaste pour être traité dans une thèse somme toute aussi restreinte ; le résultat ne pourra, en tout cas, que décevoir l'historien.

Isabelle Havelange

CHODERLOS DE LACLOS (Pierre). – *De l'éducation des femmes, 1783.* / Texte présenté par Chantal THOMAS. – Grenoble : Éd. Jérôme Millon, 1991. – 136 p. (Mémoire du corps)

« Quels seraient les meilleurs moyens de perfectionner l'éducation des filles ? ». Telle était la question mise au concours, en 1783, par l'Académie de Chalons-sur-Marne. Question alors très débattue, du fait de la diffusion des Lumières. Laclos écrit deux textes (aucun ne sera publié). Le premier, très bref, répond avec une passion brutale qu'*il n'y a aucun moyen*. « Partout où il y a esclavage, il ne peut y avoir éducation : dans toute société, les femmes sont esclaves ; donc la femme sociale n'est pas susceptible d'éducation ». Ce syllogisme dépasse de beaucoup, dans sa rigueur déductive, les propos de Rousseau, qui l'ont inspiré. Un second texte prétend démontrer ces assertions. C'est une curieuse utopie lyrique, qui nous trouble, après deux siècles, en proposant une image idéale de « femme naturelle », en rêvant d'une vraie rencontre entre les sexes. Dans *Les liaisons dangereuses* (autre mise en scène de l'éducation des femmes), Laclos avait analysé l'état de guerre ; ici il essaie d'imaginer la paix et le bonheur. Il ne parle que de la femme, sans s'occuper de la diversité sociale, sans jamais s'adresser directement aux intéressées.

Voici quelques points remarquables de son propos (que le commentaire de Chantal Thomas permet de mieux apprécier) :

– La fille « naturelle », devenue pubère, découvre seule le désir sexuel et les moyens de le satisfaire. Dans ce passage où vibre un érotisme intense, l'auteur s'oppose aux libertins de son temps en affirmant l'autonomie féminine ; il découvre le langage du corps.

– Aucune femme ne peut être aussi heureuse que la femme naturelle, même la reine la plus puissante et la plus respectée : ici s'exprime une réflexion pessimiste sur le rapport entre la femme et le pouvoir politique, rapport réputé impossible...

– À qui se demande pourquoi les femmes sont tombées en esclavage et pourquoi elles n'essaient pas d'en sortir, Laclos suggère une méditation sur la servitude volontaire, méditation déjà commencée par La Boétie, et jamais achevée. La « femme sociale » doit s'efforcer de séduire les hommes : la beauté et la parure font l'objet de considérations qui, au-delà de toute philosophie, dévoilent surtout l'émergence d'une nouvelle sensibilité, les nouvelles exigences du désir masculin.

Finalement, ce texte sur l'éducation des femmes ne propose aucune directive et laisse deviner une sorte de résignation. Pour que les femmes sortent de leur esclavage, il faudrait une révolution si terrible que personne n'oserait l'entreprendre, et que chacune risquerait d'y perdre autant que d'y gagner.

HAVELANGE (Carl). – *Les Figures de la guérison (XVIII^e-XIX^e siècles). Une histoire sociale et culturelle des professions médicales au Pays de Liège*. – Liège : Bibliothèque de la faculté de philosophie et lettres de l'université de Liège ; diffusion : Paris : Société d'édition « Les Belles lettres », 1990. – 498 p.

Cette vaste fresque de l'histoire sociale et culturelle des professions médicales au Pays de Liège est la publication d'une thèse de doctorat en histoire soutenue par Carl Havelange en 1989.

Au travers de son long déroulement temporel, l'ouvrage analyse la manière dont s'est faite la cohésion professionnelle des médecins. De théorique, la médecine devient pratique, comme le souligne Daremberg dans son *Histoire des sciences médicales* : « L'histoire de la médecine est la démonstration, siècle par siècle, de l'impuissance des théories et de la puissance des faits... ». Après avoir posé quelques questions de méthode, l'auteur situe l'amorce du changement des pratiques médicales à la fin du XVII^e siècle, très exactement en 1699, date à laquelle est institué le Collège des médecins de Liège. La nouvelle institution, qui a pour buts déclarés la lutte contre les praticiens non patentés (charlatans, guérisseurs, colporteurs...), l'uniformisation des savoirs et le contrôle des pratiques, crée ainsi les conditions d'une professionnalisation de l'art de guérir. Mais la constitution du corps médical prendra du temps et l'histoire est jalonnée de dates-clés dans l'organisation de la pratique médicale, qui vont de la création (1699) à la suppression (1794) du Collège des médecins ; de l'application des lois françaises de l'an XI à la création du titre de docteur en médecine, chirurgie et accouchement. Cette mise en place des institutions médicales n'a pu se faire sans une formation adéquate, dont C. Havelange nous retrace les étapes en un long chapitre. Les réformes survenues en 1849 sont le point d'aboutissement de cette évolution où la responsabilité de l'État s'exprime par la prorogation du monopole des professions médicales et la nécessité reconnue de contrôler l'exercice de l'art de guérir. Cette élite professionnelle exerce de même son autorité au sein d'organismes à la fois scientifiques et administratifs (Académies, université, sociétés savantes) et établit ainsi les structures contemporaines des professions médicales.

Françoise Huguet

MARTIN (Ernst). – *Johann Jakob Kettiger und J.H. Pestalozzi. Zur Wirkungsgeschichte Pestalozzis.* – Bâle : Verlag des Kantons Basel-Landschaft, 1991. – 376 p.

On n'en finit pas de mesurer l'influence de Pestalozzi, d'abord à l'intérieur de son propre pays. Ernst Martin a fait son objet d'étude pour le canton de Bâle, ce qui nous vaut un livre de présentation luxueuse (ah ! l'édition suisse...). Après avoir étudié dans un ouvrage paru en 1986 l'impact des idées pédagogiques « nouvelles » de Pestalozzi dans le « bas peuple » à la faveur d'une enquête menée dans 64 communes du territoire de Bâle, il prend cette fois-ci les choses « par le haut », en analysant la façon dont un inspecteur des écoles du jeune canton de Bâle, plus tard directeur de l'école normale du canton d'Argovie, Johann Jakob Kettiger (1802-1869) a promu et tenté de faire passer dans l'organisation du système scolaire les idées du pédagogue d'Yverdon (mort en 1827). Par une critique sévère des sources, l'auteur s'efforce de répondre aux questions : comment et par quel canal Kettiger a-t-il reçu les idées de Pestalozzi ? De quelle façon celui qui se présentait comme « le disciple fidèle de Pestalozzi » a-t-il élaboré, répandu et réalisé l'héritage pestalozzien ? Était-ce le résultat d'une connaissance approfondie de Pestalozzi et de son œuvre, ou puisait-il dans celle-ci comme dans une carrière en fonction des besoins du temps et du lieu ?

Cette dernière question ne devrait pas laisser indifférent l'historien des idées pédagogiques, pour peu qu'il reste sensible au pré-supposés philosophiques qui portent la démarche éducative. Il est en effet remarquable que Kettiger reste inspiré par une vision républicaine-patriarcale « éclairée » du pouvoir et de sa mission éducative (il a subi l'influence politique de Heinrich Zschokke), tandis que le pédagogue du Neuhof pense et réalise obstinément le devoir éducatif de la démocratie « par le bas », à travers l'éveil et la constitution de forces morales individuelles qui préparent la « cité de demain ». On se souvient de l'objection qu'il formulait déjà, à l'époque du Neuhof, à l'endroit des projets pédagogiques du patricien Tschanner (que l'on retrouvera sous la figure du seigneur Arner dans *Léonard et Gertrude*) : « Vous avez la chance (!) de pouvoir déverser sur le peuple les bienfaits de l'éducation en même temps que ceux de votre gouvernement, et cela au milieu d'une nature généreuse, tandis que moi, avec mes pauvres va-nu-pieds, sur la terre aride du Birrfeld, je ne puis m'en remettre qu'à leurs forces et aux ressources de l'industrie naissante ». Le malentendu se poursuit avec Kettiger, et il est intéressant de voir le fossé s'élargir entre ses généreux projets de réformes pédagogiques et une réalité sociale qui ne cesse de se dérober devant eux. Une histoire du passé, bien sûr...

Un *Index* des notions facilite l'utilisation d'un ouvrage très bien documenté.

Michel Soëtard

GRIN (Micha). – *Histoire imagée de l'école vaudoise*. – Yens/Morges : Cabédita, 1990. – 154 p. (Archives vivantes)

Le livre se veut un livre d'images et, de ce point de vue, l'objectif visé est assez bien atteint. Les images, ce sont d'abord, une soixantaine de photos et illustrations, les unes classiques (photos de classes, gravures extraites de catalogues de mobilier ou de manuels scolaires), d'autres plus originales, tel le rapport de la visite d'une école rurale en 1823, qui nous donne, entre autres, les compétences et le niveau, par matières, des 35 enfants de l'école (dont plusieurs « ineptes, et presque crétins » ; on aurait aimé savoir si ces rapports, rédigés sur un modèle imprimé, sont fréquemment conservés, mais ce genre d'information n'est malheureusement jamais donné dans le livre). Les uns et les autres, en tous cas, proviennent de l'intéressant Musée de l'école et de l'éducation d'Yverdon, ville où se distingua Pestalozzi. Le texte lui-même est constitué d'une série de flashes, un peu décousus mais souvent intéressants sur tel pédagogue vaudois (de Crousaz, A.-C. Chavannes) ou tel contenu d'enseignement, surtout les plus pittoresques ou les plus spectaculaires : enseignement ménager, gymnastique...

Dans l'ensemble, l'ouvrage constitue une agréable initiation à l'histoire de l'enseignement vaudois ; on regrette, cependant que, dans cette perspective, aucune bibliographie ne permette d'en prolonger la lecture. Surtout, on pourra juger que la philosophie de l'histoire qui le sous-tend est un tantinet contestable. Le fil conducteur en est, ici comme trop souvent, l'intervention de l'État, *deus ex machina* investi de la mission de rapprocher le niveau – déplorable, forcément déplorable – de l'enseignement, de l'idéal qu'on peut s'en faire aujourd'hui, par des anticipations dont les plus audacieuses se voient qualifiées de « modernistes », ce qui est bien le moins... Ainsi, si les intérêts ou aspirations éducatives des Vaudois et le rôle de leurs corporations communales sont totalement passés sous silence, on voit en revanche Leurs Excellences de Berne, dès 1676, « aller au plus pressé » pour réduire l'ignorance dans laquelle leurs sujets se complaisent, puis, sitôt l'autonomie de 1803, le gouvernement vaudois lui-même « parer au plus pressé » – encore ! – en prenant des mesures destinées à améliorer le recrutement des maîtres.

On pourrait sourire de cet anachronisme foncier, s'il n'était partagé par nombre de publications sur l'histoire de l'enseignement primaire, eussent-elles, pour certaines d'entre elles, un label universitaire ou une couverture médiatique maximum.

Pierre Caspard

CARON (Jean-Claude). – *Généralions romantiques. Les étudiants de Paris et le Quartier latin (1814-1851)*. – Paris : A. Colin, 1991. – 435 p.

Jean-Claude Caron aime le XIX^e siècle. Il en savoure la littérature, il en déguste les souvenirs et les mémoires, il en goûte même les rapports de police. Son livre traduit d'abord la passion d'un auteur. C'est une qualité qui fait bien souvent défaut aux livres d'histoire. Le ton personnel conjugué au sérieux du travail assurent à cet ouvrage toutes les garanties requises par le métier d'historien.

L'auteur procède en érudit – des pourcentages raffinés concernant la population étudiante des écoles de droit, de médecine et de pharmacie à l'identification du moindre trublion – et s'applique à faire le tour de la question qu'il a décidé d'embrasser. En amateur de son siècle d'étude, c'est à la plus authentique *physiologie de l'étudiant* que J.-C. Caron s'est livré. Tout, de cette figure, sera observé et consigné dans la limite naturelle des sources disponibles : les origines sociales comme les lieux d'habitat, les loisirs comme les vêtements, la politique comme l'amour. Il n'est guère de dimension de la vie étudiante qui échappe à la vigilance de l'auteur. Si l'on n'est pas soi-même adepte du romanesque propre à ce temps, ce panorama enrichira de mille détails piquants la connaissance d'un monde légendaire. Ces qualités pourraient aussi passer pour autant de points à discuter. Que l'histoire soit sœur de la littérature doit aujourd'hui apparaître enfin comme l'une de ses gloires. Le récit en constitue le cœur. Encore faut-il que celui-ci puisse s'articuler sur une armature que les sciences sociales ont conféré à l'histoire.

Le livre de J.-C. Caron est rempli de toutes les données utiles à la construction d'une histoire de la jeunesse qui balbutie encore entre les travaux de Yolande Cohen et ceux de Jean-François Sirinelli. Les problèmes théoriques posés par cette histoire ne sont cependant pas vraiment abordés de face. Laissant entendre que le premier XIX^e siècle serait l'inventeur de l'étudiant moderne, comme celui d'une nouvelle jeunesse, J.-C. Caron révèle dans le même temps toutes les limites de son constat : l'autonomie politique et

sociale de la jeunesse des Écoles est très fragile. Naturellement intégrée au monde bourgeois, elle se démarque mal de comportements acquis dans son milieu social d'origine. On eût souhaité une formulation plus nette des conditions de possibilité de l'émergence de la jeunesse en tant qu'acteur social et politique. Il arrive qu'à force de précisions, dont l'honnêteté de l'auteur ne nous fait pas grâce, l'essentiel du propos se perde quelque peu.

Il est une autre réserve à faire qui relève du statut des sources utilisées. Affirmer d'emblée que la « confrontation entre le roman et l'archive se révèle un exercice passionnant » ne peut guère rencontrer de contradicteur. Il n'est cependant pas certain que l'auteur ait toujours conduit une « confrontation » qui appelait une réflexion sur la nature des sources et un recoupement permanent. Il semble plutôt que le roman soit venu combler les vides considérables laissés par les archives. Bien des aspects de ce qui relève de la vie privée des étudiants, des modes de vie et des comportements, s'appuient sur le romanesque de Balzac, de Flaubert, de Hugo, de Vallès et de quelques autres. L'histoire des représentations perd alors le lien nécessaire qui doit l'unir à l'histoire sociale. En dépit du caractère souvent délicieux de ces récits et de citations fort bien choisies, ce recours unique à un tel type de sources fait problème. Non qu'il faille le récuser : il n'en est guère d'autre. Il eût paru cependant préférable d'en faire un usage différent que celui habituellement retenu pour les sources « non littéraires ». Il existe plusieurs niveaux de sources qui leur confèrent des statuts et donc des usages singuliers.

En dépit de ces quelques faiblesses, l'ouvrage conserve de grandes qualités. Les traitements statistiques concernant le monde universitaire seront plus qu'utiles aux historiens de la période et à tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'enseignement. J.-C. Caron maîtrise parfaitement cette histoire institutionnelle. Il est simplement regrettable que les parties anthropologique et politique de l'ouvrage n'aient pas donné lieu à des développements plus serrés ou plus originaux. Il reste encore à voir si une histoire de la jeunesse, qui ne soit pas seulement celle des Écoles, reste possible.

Christophe Prochasson

REBOUL-SCHERRER (Fabienne). – *La Vie quotidienne des premiers instituteurs, 1833-1882*. / Préface de Mona Ozouf. – Paris : Hachette, 1989. – 312 p.

C'est essentiellement la situation des instituteurs laïques ruraux qui est évoquée dans ce travail. Ceux-ci sont alors, de loin, les plus

nombreux. La loi Guizot marque la naissance du grand service public de l'instruction primaire avec création d'un corps d'instituteurs communaux et d'une inspection. Elle introduit plusieurs changements majeurs quant à la formation et à la rémunération des maîtres. Désormais, les instituteurs, fréquemment issus d'un milieu très modeste, doivent être formés par une école normale départementale et les instituteurs déjà en poste doivent y être recyclés. En raison du manque de place, beaucoup de maîtres continueront à être recrutés hors de cette voie. Les premières écoles normales de filles sont fondées un peu plus tard ; mais il y a pénurie de candidates. Si, dans l'ensemble, à région économiquement développée correspondent de meilleures écoles, la règle n'est pas absolue.

Le financement de l'enseignement primaire est un enjeu politique majeur au XIX^e siècle. L'éducation du premier degré est, pour l'essentiel, à la charge des communes et des parents. La vie quotidienne de l'instituteur va beaucoup dépendre du lieu de sa nomination. Les difficultés (locaux exigus voire insalubres, classes surchargées...) rendent difficile la mise en œuvre des méthodes pédagogiques apprises à l'école normale.

Malgré l'écolage qui vient s'ajouter au traitement annuel minimal de deux cents francs, beaucoup d'instituteurs ont un niveau de vie inférieur à celui d'un ouvrier. Et que dire des institutrices ! À partir de 1850, exercer un métier complémentaire leur est interdit. Si, au fil des ans, la rémunération des maîtres s'améliore, c'est seulement avec l'instauration de la gratuité totale (1881) que cessera leur dépendance.

La mise en application de la loi se poursuit malgré les changements politiques. Cependant, les événements qui secouent la société française durant cette période ne sont pas sans conséquence. Jusqu'en 1848, les instituteurs n'ont guère d'activité politique. Sous la Seconde République, Carnot essaie de les transformer en formateurs de citoyens républicains et même en agents électoraux. Mais ils subissent le contrecoup des événements. L'instituteur est au cœur des conflits de pouvoir qui, dans les villages, voient s'opposer maire, curé et instances étatiques. La loi Falloux vient aggraver la situation des maîtres d'école en affaiblissant leur formation et en diminuant leur autonomie, à l'égard du curé notamment. Après le coup d'État du 2 décembre 1851, la répression s'abat sur eux.

La défaite de 1870 cause un traumatisme. Le Second Empire apparaît comme ayant été incompétent dans le domaine militaire et en matière scolaire. Beaucoup de conscrits ne savent pas lire. Avec l'instauration du nouveau régime, l'école primaire publique apparaît comme essentielle à l'organisation républicaine du pays. La situation des instituteurs s'améliore. Les lois Ferry viennent entériner une

évolution. Elles fondent l'instituteur comme missionnaire de la république laïque et comme un maillon essentiel du système méritocratique.

Le livre, vivant et bien écrit, est destiné à un public de non spécialistes. L'auteur a voulu donner à son travail un caractère concret en faisant largement appel aux autobiographies, mémoires et journaux d'instituteurs. Ceci confère à l'étude un aspect parfois impressionniste. Une plus large utilisation des données statistiques, rapports et enquêtes aurait permis d'une part, de mieux quantifier et situer dans le temps les changements intervenus au cours de ce demi-siècle ; d'autre part, de les inscrire avec précision dans l'espace national.

Yvonne Pasquet

MINTEN (Luc), DEPAEPE (Marc) DE VROEDE (Maurice), LORY (Jacques), SIMON (Frank), MERTEN (Rita), VREUGDE (Christian). – *Les Statistiques de l'enseignement en Belgique*. Tome 1 : *L'Enseignement primaire 1830-1842*, Tome 2 : *L'Enseignement primaire 1842-1878*. – Bruxelles : Archives nationales du royaume, 1991 et 1992. – 106 p. et 347 p.

Des chercheurs belges entreprennent de doter leur pays d'une étude critique des statistiques scolaires, sur le modèle de ce qui a été fait en France en 1985 et 1987 par Jean-Noël Luc et une équipe d'historiens de l'éducation à qui il est rendu hommage ici.

L'introduction de chaque volume comporte une première partie historique qui permet de comprendre en quoi les statistiques furent un enjeu politique. Ainsi, de 1830 à 1842 se posent les questions de la qualité de l'héritage néerlandais, de l'efficacité de la liberté de l'enseignement proclamée en 1830, du rôle de l'Église et de l'État, de l'articulation du pouvoir central et de celui des provinces et des communes. De 1842 à 1878, le cadre est fourni par la loi organique du 23 septembre 1842, compromis entre les libéraux et les catholiques, qui accorde, conformément aux vœux des premiers, un pouvoir organisateur aux autorités civiles et, aux seconds, la reconnaissance de la religion comme fondement de l'enseignement. Ces principes prévalent pendant un tiers de siècle au cours duquel les litiges entre les deux partis ne cessent de se multiplier jusqu'à ce que la seconde loi organique de 1879 déclenche la guerre scolaire. Mais celle-ci est précédée de « corrections administratives » qui visent, selon les vues libérales, à doter chaque commune d'une école

publique et à y nommer un personnel diplômé.

Dès 1830, on trouve des difficultés, les unes communes à tous les pays, les autres spécifiquement belges : choix des écoles à faire entrer dans la rubrique « enseignement primaire », catégories d'écoles publiques, réponses parfois intéressées des instituteurs publics, difficulté de savoir ce qui se passe exactement dans les écoles libres, dates de recensement parfois non concomitantes, modification du territoire de référence (séparation du Limbourg néerlandais et du Luxembourg en 1839), autonomie des administrations locales qui prennent des libertés avec les demandes du gouvernement. Après 1842, le fait que les statistiques jouent un rôle dans le débat politique n'est pas fait pour garantir leur objectivité : les gouvernements sont soucieux de justifier leur politique, les opposants d'étayer leurs critiques. La loi ordonne de tenir un registre d'inscription aux instituteurs et aux inspecteurs provinciaux, qui finissent par être submergés sous les tâches administratives, mais cette amélioration indéniable ne doit pas être surestimée : d'une part, les auteurs indiquent les raisons qui conduisent les instituteurs et les autorités communales à majorer les effectifs, le manque de crédibilité des statistiques de l'enseignement privé, les doubles inscriptions, d'autre part, les contemporains contestent le bien-fondé de chiffres de scolarisation fondés sur le nombre d'inscrits alors que l'efficacité de l'école dépend de l'assiduité.

Donnons à méditer aux utilisateurs trop confiants des statistiques scolaires du XIX^e siècle, ces quelques lignes des historiens belges : « Il est dès lors surprenant que les données concernant certaines divisions de l'enseignement soient totalement invérifiables. Elles furent néanmoins reprises par l'administration, ce qui prouve que la production d'une image complète et cohérente de l'enseignement populaire était le premier souci, la fiabilité de l'information n'étant que secondaire ». Ou encore : cette édition de sources « veut également prémunir les chercheurs contre un emploi irréfléchi des données qu'(elle) contient ».

De très nombreux tableaux donnent, pour différentes dates, par province, par statut d'établissements, les chiffres concernant le nombre des écoles, des élèves, des enseignants (diplômés, laïques ou religieux après 1842), l'importance de la gratuité. Avec le second volume, le nombre des catégories d'établissement augmente : écoles primaires proprement dites, pensionnats, écoles primaires supérieures, classes préparatoires de l'école moyenne, établissements de charité et d'apprentissage, écoles d'adultes, écoles gardiennes, prisons et dépôts de mendicité, écoles et cours normaux. Deux regrets : le statut des écoles « communales », « adoptées », « subsidiées », « libres » aurait gagné à être expliqué de manière moins allusive, l'absence de toute statistique des dépenses scolaires au-delà de 1842

aurait dû être justifiée.

Ces réserves ne sauraient diminuer les hautes qualités de cette publication, dotée de nombreuses notes infrapaginales et d'une importante bibliographie, qui constitue un solide outil de travail pour l'étude de l'école en Belgique et qui fournit d'indispensables leçons de méthode.

Jacques Gavaille

COSTA RICO (Antón). – *Escolas e Mestres. A Educación en Galicia : da Restauración á la IIª República.* – Santiago : Servicio Central de Publicacións da Consellería da Presidencia e Administración Pública (Xunta de Galicia), 1989. – 470 p.

Escolas e Mestres est le produit d'une recherche commencée en 1977 et présentée sous forme de thèse de doctorat à l'Université de Salamanque en 1982. L'ouvrage porte sur l'éducation en Galice entre la Restauration (1875) et la fin de la II^e République (1936), en inscrivant le déroulement du processus scolaire dans les réalités sociales et économiques du tournant du siècle. L'étude débute par une analyse globale du contexte galicien et des politiques éducatives. La deuxième partie décrit l'organisation de l'école primaire et le développement scolaire. La dernière analyse l'action des enseignants, à l'intérieur et à l'extérieur du monde scolaire.

Le discours de l'auteur dénote une forte participation au mouvement d'affirmation d'une culture galicienne, ce qui donne à l'ouvrage un engagement militant. Mais la rencontre entre un engagement personnel et une recherche historique sérieuse et systématique n'empêche pas son livre de constituer à la fois un ouvrage de référence et un document passionnant dans lequel la Galice est toujours présente avec sa terre, son peuple et sa langue.

Ce qui vaut pour la Galice vaudrait d'ailleurs aussi bien pour d'autres régions du Sud de l'Europe. En travaillant sur l'irréductible spécificité d'une réalité régionale, Antón Costa Rico produit une réflexion qui interroge d'autres contextes culturels. Pour paradoxal que cela puisse paraître, il faut reconnaître que le plus singulier est aussi, à bien des égards, le plus universel. Les faibles taux d'alphabétisation et de scolarisation, le désinvestissement dans l'éducation, la situation professionnelle difficile des enseignants : voilà quelques problèmes qu'il faut prendre en compte bien au-delà des cadres nationaux.

On aurait souhaité que l'auteur présentât son argumentation cen-

trale de façon plus explicite. Peut-être n'en a-t-il pas ressenti le besoin du fait de l'adoption, dès le début, d'un modèle d'analyse qui voit l'école comme le résultat de l'imposition d'une politique éducative par les secteurs espagnols hégémoniques. Et pourtant, le livre restitue la mémoire des mouvements et d'initiatives qu'on ne peut comprendre qu'à travers le regard des acteurs éducatifs locaux ou régionaux.

Ce n'est pas le lieu de parcourir ici cet ouvrage dans toute sa richesse. Nous nous bornerons à souligner l'intérêt des chapitres 3 (l'organisation de l'école primaire) et 4 (le processus de développement scolaire en Galice) qui attestent l'une des qualités de la recherche d'A. Costa Rico : la production d'une histoire quantitative, ayant recours à de nombreux fonds d'archives et à des sources inédites. *A contrario*, le très original chapitre 5 (Quand la Galice d'outre-mer a semé le pays d'écoles) mobilise une histoire qualitative pour rendre compte de la participation des émigrants galiciens à de foisonnantes initiatives culturelles et pédagogiques. Les chapitres 7, 8 et 9 sont consacrés à différentes dimensions de la vie des enseignants, croisant des données sur la formation et le mouvement associatif, l'édition de livres et la presse d'enseignement, l'innovation pédagogique et l'action politique. On retrouve *in fine* la question de l'identité culturelle de la Galice, qui sert de fil conducteur à l'ensemble de l'ouvrage.

Au total, on est en présence d'un travail rigoureux et d'une grande qualité méthodologique, où s'articulent les sources les plus diverses, dans un va-et-vient entre une histoire matérielle et sérielle et une histoire des mémoires et des faits humains. On doit également signaler l'excellence de la présentation matérielle du livre, ainsi que l'heureux choix des nombreuses illustrations et l'utilité des annexes, qui attestent bien l'ampleur du travail accompli.

Escolas e Mestres fait preuve de la vitalité de la recherche en histoire de l'éducation en Galice et en Espagne. Il s'agit d'une œuvre, qui mérite d'être lue, pour elle-même ou pour tout ce qu'elle peut apporter à une réflexion sur l'histoire comparée des faits éducatifs.

António Nóvoa

LÉON (Antoine). – *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*. – Paris : L'Harmattan, 1991. – 320 p. : ill. (Bibliothèque de l'éducation)

Le livre est divisé en trois parties : la première et la dernière, comparatives, encadrent une histoire classique et chronologique de

l'enseignement en Algérie de 1830 à 1962, cette partie centrale servant d'exemple et de fondement aux réflexions et aux comparaisons.

La première partie expose « Les bases doctrinales de l'enseignement colonial », en commençant par « les objectifs ». Il me paraît un peu vain de rechercher une unicité d'objectifs avant l'ambitieux projet de loi d'octobre 1919, qui ne vint d'ailleurs jamais en discussion. Car jusque-là, le gouvernement central demeura à peu près muet sur l'enseignement colonial dont il laissait expressément le contrôle aux administrations locales. À une énorme exception près : celle de l'Algérie (ce territoire qui n'était ni un protectorat, ni une colonie au sens juridique). Les particularités de l'Algérie, sa proximité, l'existence, avant la conquête, d'un système d'éducation organisé, obligèrent le gouvernement central à se préoccuper, dès le début, d'enseignement, et à ne jamais perdre de vue la question par la suite. C'est à propos de l'Algérie que furent forgés les concepts de conquête morale et de mission civilisatrice appelés à faire florès quand la France dut justifier son expansion coloniale devant les opinions métropolitaine et, surtout, internationale. Après les objectifs, sont examinés « l'image de l'élève indigène » (contrastée et flexible...) et « le choix de la langue d'enseignement ». Ce fut le français, certes, mais avec plus d'hésitations et d'exceptions qu'on ne le croit généralement, par méconnaissance des périodes antérieures à la Seconde Guerre mondiale : question posée et jamais résolue de la place à donner à l'arabe en Algérie, débuts de la scolarisation en langue annamite écrite en caractères latins (le quoc-ngu) au Vietnam, préférence – affichée par les missionnaires, mais contrariée par les autorités coloniales – donnée aux langues locales. Cette première partie se termine par une étude de la diffusion de l'idéologie coloniale, difficile synthèse de travaux encore embryonnaires et qui ne se recoupent pas. On en retiendra plus particulièrement les études de contenu de manuels et – apport le plus récent – l'analyse de divers « essais de contre-enseignement ».

La deuxième partie, la plus longue, constitue une histoire de l'enseignement en Algérie fondée sur des recherches poussées dans les archives. Les deux premiers chapitres, couvrant la période 1830-1880, apportent des données précises sur une période jusqu'ici mal connue, pendant laquelle ont foisonné les projets dont « un seul », remarque l'auteur, « ne sera jamais suivi d'effets » : celui « concernant l'enseignement de la langue arabe dans les écoles primaires pour enfants européens ». À partir de 1880, est clairement fait, au détriment de la « mixité arabe-française », le choix d'un enseignement spécial pour les indigènes qui se développera parallèlement à l'enseignement français jusqu'à la fusion totale des deux systèmes, en 1949. On eut tout loisir, de 1919 à 1940, de constater « les limites

de la politique d'assimilation ». Le chapitre sur « le temps des plans et des réformes (1940-1962) » confirme le peu d'autonomie d'une politique scolaire par rapport à la politique générale dont les principaux facteurs, plus particulièrement encore pour cette période, sont d'ailleurs d'ordre extérieur. D'où la difficulté d'un bilan, fait ici avec prudence.

La dernière partie, comparative (entre le Maghreb, l'Afrique subsaharienne et l'Indochine) fait ressortir l'existence d'un réseau éducatif intercolonial (Georges Hardy fut à la tête de l'enseignement successivement en Afrique occidentale française, au Maroc et en Indochine ; Albert Charton, en Afrique occidentale française et en Indochine), le rôle pilote de l'Algérie et la disparité des moyens et des bilans.

Ce livre est une mine de références, même si aucune liste des sources n'apparaît comme telle à la table des matières. L'auteur et l'éditeur ont choisi de citer les dossiers d'archives et les ouvrages dans des notes infrapaginales réellement placées en bas de page pour la plus grande commodité du lecteur. Le ton est neutre. Le recensement d'opinions divergentes est présenté de façon impartiale. L'auteur s'est prémuni, dès l'introduction, contre « le risque de proposer une vision anachronique de cette école [l'école coloniale] en la jugeant non pas en fonction de ce qu'était l'école métropolitaine à cette époque, mais à la lumière de ce que nous savons des formes actuelles de l'enseignement ». Ce qui devrait être une évidence semblant, hélas, en passe de l'être de moins en moins dans nombre d'études qui se prétendent historiques, l'auteur a eu raison d'affirmer un principe qu'il suit avec rigueur pour nous donner un livre dense et riche d'informations et de réflexions. Il tend à l'exhaustivité, du moins pour le vaste secteur géographique étudié, car on ne trouve aucune allusion aux « vieilles colonies ». Sans doute les problèmes de l'éducation s'y posaient-ils de façon tellement différente que toute comparaison avec les colonies conquises après 1830 en deviendrait inopérante. L'exclusion des « vieilles colonies » pourrait ainsi constituer un double argument, à la fois en faveur de la thèse du peu d'autonomie de l'enseignement par rapport aux autres composantes de la colonisation et de celle d'Henri Brunnschwig, évoquée par l'auteur, selon laquelle une histoire de la colonisation ne saurait être que régionale. Ceci ne diminue en rien les grands mérites, non exhaustivement répertoriés, de l'Étude historique et comparative qui nous est ici proposée.

GAY-LESCOT (Jean-Louis). – *Sport et éducation sous Vichy (1940-1944)*. – Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1991. – 254 p.

Il est banal et quasiment rituel de déplorer l'absence de prise en compte des problèmes de l'éducation physique et des sports dans les histoires générales du XX^e siècle ainsi que dans les histoires spécialisées comme celles portant sur le régime de Vichy. Le livre de Jean-Louis Gay-Lescot montre l'urgence du changement en la matière.

Il est vrai que le régime de Vichy avait vocation à s'intéresser de près à ce secteur. Les valeurs sur lesquelles il se fondait rencontreraient celles du monde sportif : virilité, régénération de la race, redressement moral, etc. D'où la création du Commissariat à l'Éducation générale et sportive, dès juillet 1940. Ami d'Ibarnégaray, très attaché au maréchal qui le choyait, Jean Borotra, polytechnicien et gloire du tennis, obtint le poste, afin de faire passer dans les faits les objectifs réactionnaires du nouveau gouvernement en matière d'éducation et d'éducation physique en particulier.

Borotra édifia une administration nouvelle, fit adopter la Charte des sports (décembre 1940), « un instrument de combat conforme aux options réactionnaires du nouveau régime ». Il mit en place une hiérarchie sportive nommée par le pouvoir, y compris dans les clubs. Le mouvement sportif devait devenir un « docile rouage de l'État ». Il engagea ensuite une campagne fébrile en faveur de la construction de terrains de sport, créa des centres régionaux et nationaux de formation. En 1941, ce fut l'instauration d'une épreuve facultative d'éducation physique au baccalauréat. Borotra ne réussit pas à imposer l'horaire élevé (9 heures) d'éducation physique dans l'enseignement, bien qu'il ait pris la précaution d'associer les professeurs d'autres disciplines à l'entreprise. La résistance des « intellectuels », plus que la sous-alimentation, eut raison du projet. Dès 1940, le mouvement sportif connaîtra une courbe de croissance exceptionnelle. La F.F.F., par exemple, passa de 188 644 licenciés en 1940 à 294 183 en 1943.

Borotra rencontra la méfiance des Allemands et ne fit rien pour les rassurer. Au total, l'action du Commissaire général demeura limitée dans le domaine scolaire et universitaire. On retiendra aussi qu'il n'a pas dénigré le régime précédent. Gay-Lescot souligne même le prolongement, voire la filiation par rapport à lui. N'a-t-il pas été servi par des hommes mis en place par Léo Lagrange ? L'homme de Laval, le colonel Pascot, changea de ton (avril 1942) et critiqua le manque de détermination de son prédécesseur. Il se posa en chef exigeant l'obéissance et suscita aussitôt une vague de démissions. Il s'enfonça dans l'autoritarisme et dans la collaboration.

En 1945, l'administration de l'E.G.S., ne fut guère touchée par l'épuration. À cause de la modération de Borotra ou parce que le sport demeurait, aux yeux de tous, un monde neutre ? « Vichy condense les initiatives et projets antérieurs et conditionne en grande partie l'appropriation définitive du sport par l'État ». Telle est l'idée centrale de cette étude. Vichy s'inscrirait donc dans la continuité. Bien des créations subsistèrent et l'emprise de l'État se précisa. On retiendra aussi les suggestions de l'auteur à propos du développement, si caractéristique des années 1940, de certaines pratiques d'exploration des cimes, des fonds de mer, des abîmes. On veut bien le suivre lorsqu'il considère que l'activation généralisée des pratiques sportives sous Vichy tient moins au volontarisme du régime qu'à l'immobilité forcée, à l'absence de liberté. L'activité sportive devint donc le lieu social où l'on pouvait s'évader du poids des réalités. Elle attestait aussi de la vitalité d'une société qui réagit au même titre que la reprise de la natalité et procédait des mêmes mécanismes obscurs.

Le lecteur trouvera peut-être que l'auteur demeure souvent allusif, notamment à propos des acteurs principaux, sur leur engagement politique. Mais les contraintes de l'édition en sont probablement la cause.

Alfred Wahl

CHESEX-VIGUET (Christiane). – *L'École est un roman. Essai sur la relation pédagogique dans la littérature européenne.* – Lausanne : Éditions d'en bas, 1990. – 150 p.

L'essai de Christiane Chessex-Viguet, *L'École est un roman*, analyse les images que donnent de l'école toute une série d'ouvrages de fiction, partant du fait que, comme l'indique le titre, l'évocation de l'école engendre les récits. Du même coup, l'auteur s'appuie sur le postulat que le texte littéraire, même lorsqu'il se réclame de la fiction, renvoie à la réalité. Le dernier chapitre, « Le roman comme connaissance du monde pédagogique », excipe des affirmations de Milan Kundera et affirme que les récits sont des « productions humaines liées étroitement à la réalité » (p. 137). Les séquences convergentes, décelables d'un récit à l'autre, constituent pour l'auteur une garantie de crédibilité (p. 138). Cette vision « réaliste » de la littérature qui justifie *in fine* la démarche, est tempérée par l'accent mis, dès le départ, sur le caractère fortement affectif des textes, sur la manière dont ils suscitent chez le lecteur une forte réaction d'identification aux personnages et aux situations (pp. 14-15).

Le corpus choisi s'étend sur plus d'un siècle, l'image scolaire la plus ancienne remontant à 1819 (H. Zschokke, *Le village des faiseurs d'or*, 1819), voire au XVIII^e siècle (*Les cahiers de la famille Sandre*, présentés par Mona Ozouf) ; les plus récentes proviennent de plusieurs récits parus en 1988. De grands noms jalonnent l'échantillon, ceux entre autres de Daudet, Vallès, Musil, Joyce, H. Böll, M. Duras, N. Sarraute... Quelques textes, particulièrement pertinents pour l'angle d'étude choisi, donnent lieu à des études plus détaillées : *La Rangée des Bourriques*, d'Anne Perry-Bouquet (1988), *La Confession d'une graine* de Georges Haldas (1983). La référence, dûment justifiée, à des ouvrages mineurs, s'explique par le désir de confirmer des configurations récurrentes repérées dans les textes célèbres. Une confrontation est esquissée avec des essais généraux (Hamon et Rotman, 1984 ; Zeldin, 1978).

Ce corpus international étendu sur plusieurs décennies permet un aperçu historique intéressant : une évolution se dessine au fil des récits successifs, et plusieurs chapitres insistent sur la transformation du rapport scolaire au fil des années : de la valorisation des modèles imposés à l'éducation de la responsabilité (p. 33), à la reconnaissance des aspects affectifs de la relation pédagogique (p. 140), à l'acceptation de savoirs incertains (p. 123). Certains éléments illustrent particulièrement l'évolution : la place du latin, l'accès des filles à la connaissance (p. 33). L'auteur met cela en relation à plusieurs reprises avec l'évolution historique globale de la société : la reconnaissance de l'enfance, la mise en place des écoles, les enseignements de la Révolution française.

D'un texte à l'autre sont relevées des récurrences qui constituent autant d'éléments narratifs typiques, interprétables comme constats ou comme dénonciations de la situation. Certains chapitres sont ainsi organisés autour de thèmes prééminents : le rapport au savoir, le corps, la parole... De larges extraits, très bien choisis, mettent sous nos yeux les scènes de châtement corporel (chez Joyce en particulier, p. 62), le climat général d'ennui, les protestations multiples, de Rimbaud à Duneton. L'étude de l'émergence du corps, notamment, constitue une bonne entrée pour évoquer les fascinations et les répulsions ; le professeur Unrat d'Heinrich Mann fournit ici de riches exemples. Le chapitre consacré à la peur l'évoque également, dans le volet consacré à l'angoisse éprouvée par les enseignants. L'auteur marque fortement la violence des relations à l'intérieur de l'école, et emploie même l'expression de « guerre coloniale » (p. 16).

On ne s'étonnera pas de la place donnée à la dénonciation, implicite ou explicite ; C. Chessex-Viguet se fait d'emblée l'écho de cette plainte contre la vie « mise en plis » telle qu'elle est imposée dès

l'enfance ; elle stigmatise le savoir qui tue le héros de *L'Ornière* de Hermann Hesse, mais aussi l'éducation à l'ordre et à la propreté qui façonne dès l'enfance, selon elle, la docilité et le conformisme suisses (pp. 66-68). Quelques rares évocations, il est vrai, renvoient à la joie du savoir acquis, à la relation harmonieuse (p. 45), à l'imaginaire vagabondant autour des exercices, fût-ce la dictée (p. 39).

Au total, on pourrait considérer que l'ouvrage fait la part trop belle aux récits critiques, aux verdicts sévères : Georges Snyders a pu réunir récemment d'autres échos... L'utilisation des textes, par ailleurs, glisse parfois vers l'analyse d'enquête, et l'on perd de vue leur caractère littéraire. Mais l'on reste bien dans l'étude de représentations et l'auteur indique dès le départ la charge affective portée par ces textes, et sa propre implication. Il s'agit d'ailleurs d'un essai, clairement indiqué comme tel, non d'une thèse, et ce survol, particulièrement agréable à lire, fournit des informations abondantes et très utiles sur l'évolution des images de l'école : malgré leur caractère fictif, elles interrogent effectivement la réalité telle que l'élaborent les idéologies diverses.

Francine Dugast

Récits d'enfance. / Textes recueillis par Monique GOSSELIN, *Revue des sciences humaines*, numéro 222, avril-juin 1991. – 187 p.

De Chateaubriand à Nathalie Sarraute (*Enfances*, 1984), en passant par Pierre Loti (*Le Roman d'un enfant*, 1889), Marcel Proust (*Du côté de chez Swann*, 1913), Marcel Arland (*Terre natale*, 1938), Simone de Beauvoir (*Mémoires d'une jeune fille rangée*, 1958 ; *La force de l'âge*, 1960, ...), Romain Gary-Ajar (*La Promesse de l'aube*, 1960 ; *La Vie devant soi*, 1975), M. Wittig (*L'Opoanax*, 1964), les huit articles regroupés ici, tous d'un très grand intérêt, traitent de la catégorie particulière du « récit d'enfance » sur un siècle et demi environ, en privilégiant pourtant notre siècle. La définition canonique du genre n'est pas l'objet principal du recueil, même si la première étude tend à placer *Les Mémoires d'Outre-Tombe* en position originelle et si, par la suite, quelques-uns des articles retrouvent pourtant, ici et là dans les textes étudiés, les principales étapes des récits d'enfance (par exemple, dans le texte autobiographique de N. Sarraute, et malgré le refus affirmé du « chrono », « les vacances, les jeux, la maison natale, la rencontre avec la mort », ... et même celle du « religieux »). C'est sans doute que l'approche du modèle a été menée déjà dans le numéro 12 des *Cahiers de sémiotique textuelle* de l'Université Paris X, l'une des

références constante de l'ensemble des auteurs, – à côté des travaux de Philippe Lejeune et, pour la psychanalyse, des analyses de Freud sur le « roman familial des névrosés ». Cette série d'études sur des pratiques individuelles d'écrivains reconnus met plutôt en évidence les variations sur le modèle, voire les déviations affirmées : Proust ré-écrit plusieurs fois le matériau des récits d'enfance, mais pour construire une œuvre qui conjoint roman d'apprentissage et réflexion esthétique ; M. Wittig tente de rendre son étrangeté absolue à l'enfance en remplaçant le « roman familial » par le roman d'une génération. La plupart des articles soulignent une constante : la réécriture d'un auteur par un autre, – ou bien par lui-même à un autre moment de sa vie (Loti par Proust, Proust par Arland, Beauvoir à cinquante ans par Beauvoir à soixante ans, et, mêlant avec une sûre fantaisie les deux tendances, R. Gary par E. Ajar). On pourrait d'ailleurs regretter, en passant, que ces ré-écritures soient analysées essentiellement dans une perspective individuelle, qui relève sans doute, pour une part, de la traditionnelle critique des sources et laisse de côté l'aspect institutionnel des pratiques.

Outre l'étude excellente et très détaillée de J. Deguy sur S. de Beauvoir, plusieurs développements me paraissent tout particulièrement dignes d'être retenus, et d'abord la distinction établie par J. Salesse, à propos de Chateaubriand, entre « mimésis » (ou représentation de l'enfance) et « poiésis » (ou justification et quête de soi à travers l'enfance). Cette distinction rejoint sans doute une remarque faite dans plusieurs études (J. Deguy, M. Gosselin) sur l'opposition constitutive entre le récit proprement dit et sa signification. Ce problème (propre au genre ?) semble avoir amené les écrivains des trente dernières années à inventer des solutions originales dans la structuration, voire dans la stratégie d'écriture, de leurs récits d'enfance : ainsi, S. de Beauvoir fait d'abord un récit simple et presque naïf, qu'elle commentera plus tard dans un autre texte ; N. Sarraute, qui ne cherche pas à tout dire de son enfance, intercale des dialogues et sous-conversations dans la manière de ses romans entre les fragments choisis de ses souvenirs ; l'étonnante aventure d'E. Ajar permet à R. Gary de refaire autrement, après la mort de sa mère, un second récit d'enfance, beaucoup moins optimiste que le premier. Quant à la proposition de P. Bayard d'ajouter au concept freudien du « roman familial », celui d'un roman des parents, M. Gosselin a raison de la trouver « séduisante » dans son propos liminaire : après l'analyse de l'autobiographie double de Gary-Ajar, il paraît évident que les fantasmes de l'enfant sur son histoire répondent au « texte » que ses parents ont d'abord agencé à son sujet, surtout d'ailleurs dans le cas des écrivains (et peut-être des artistes de manière plus générale).

Finalement, une question reste posée, qui serait sans doute celle de l'historien : cette conduite du récit d'enfance comme mise en question d'un modèle pré-établi est-elle particulière au genre, ou bien s'explique-t-elle par l'évolution plus large des pratiques et institutions littéraires depuis les années 1880 ? Ce numéro de la *Revue des Sciences humaines* montre seulement que, pour les trente dernières années, des pratiques individuelles différentes co-existent, et il serait abusif de croire que la solution étonnante élaborée par M. Wittig dans la lignée du Nouveau Roman soit une voie privilégiée, pas plus d'ailleurs qu'elle n'est la dernière en date.

Jean-François Massol

LAVISSE (Ernest). – *Souvenirs*. / Préface de Jacques et Mona Ozouf. – Paris : Calmann-Lévy, 1988. – 290 p.

Publiés en 1912, les souvenirs d'Ernest Lavis, alors septuagénaire, débutent à son entrée à l'école primaire et s'achèvent à la préparation à l'École normale supérieure. Ils sont pleins de la « tendresse nostalgique des vieilles gens qui aiment à raconter des vieilles histoires », mais E. Lavis y dresse aussi, de l'école des années 1850, un tableau en négatif de ce pour quoi il luttera trente ans plus tard. La morale : à l'école de Novion-en-Thiérache, au collège de Laon puis à l'Institution Massin et au lycée Charlemagne, la vie morale est « nulle » ou « médiocre » ; l'ouverture sur la vie : « Pourquoi donc personne ne nous parla-t-il jamais d'un insecte ou d'un oiseau ? » ; l'histoire : c'est en visitant la cathédrale de Laon que E. Lavis découvre « qu'au-dessus de sa tête plane un vol de siècles » ; la littérature contemporaine : collèges et lycées ignorent les Romantiques.

Dans une introduction savamment soupçonneuse, Jacques et Mona Ozouf font le départ entre la sincérité et la pose que contiennent ces mémoires. Quoi qu'il en soit, ils constituent un témoignage de premier ordre sur les années de formation d'un homme qui fut tout à la fois, selon le mot de Deschanel, « administrateur, fondateur, réformateur, gouverneur et régulateur » de l'école républicaine.

Pierre Caspard

CHEVEREAU (Gaston). – *De l'étable au tableau*. – Le Mans : Éditions Cenomane, 1989. – 156 p.

En 1987, Gaston Chevereau, un Sarthois né en 1909, avait publié le récit de son « enfance à la campagne », et connu un succès local qui l'incita à continuer son récit de vie. Sorti de l'école à douze ans avec son certificat d'études primaires, et entré tout naturellement dans la ferme familiale, il a en effet suivi un itinéraire peu banal. Receveur des tramways de Rouen à dix-sept ans (grâce à son frère aîné), il refuse vite « un petit boulot où l'on n'apprend rien, sans risques, mais sans espoir de progrès, qui ne permet aucun développement de la personnalité ». Il aurait aimé entrer au Jardin des Plantes de la ville, s'il avait pu en vivre ; aussi préfère-t-il redevenir journalier agricole au pays natal : « c'était un travail fort pénible (...), mais c'était gai, vivant et je gagnais deux francs cinquante par heure ». Au bout d'un an, le voilà beurrier dans une laiterie du Belinois : il s'y montre appliqué, et devient rapidement un « chef de fabrication » apprécié, mais demande-t-il une augmentation, on le trouve « un peu présomptueux », en raison de son « manque de culture générale et de formation professionnelle ». Il envisage alors de suivre les cours d'une école laitière à Surgères, mais il doit auparavant effectuer son service militaire, où il n'apprend évidemment rien (on le devine un tantinet antimilitariste), mais qu'il a cependant la chance de faire comme brancardier-musicien, grâce à sa pratique du cornet à piston dans la fanfare de son village.

Libéré, il décide de s'inscrire à la préparation du brevet élémentaire par correspondance à l'École universelle. « Cela faisait juste dix ans que j'avais quitté l'école. Je ne comprenais pas grand chose à la physique et à la chimie. L'algèbre me déroutait, la géométrie me laissait stupide ». Un ancien camarade d'école devenu instituteur lui conseille de trouver « un emploi de pion dans une école primaire supérieure », et lui offre de lire les petites annonces du *Manuel général*. À vingt-deux ans, il entre comme « surveillant au pair » dans un établissement privé laïc de Monthléry : il découvre avec fierté et émerveillement « une société toute nouvelle : le milieu scolaire ». Il accepte tous les remplacements pour gagner quelques francs, achète chez Gibert des livres d'occasion, fréquente le Quartier latin ; bref « entre dans le système ». Il obtient son brevet élémentaire en 1933, l'année où le brevet supérieur devient nécessaire pour postuler à un emploi d'instituteur. Il a alors renoncé à l'école de Surgères, et préfère rester pion, avec la promesse d'un emploi dans l'établissement à la rentrée suivante. À vingt-cinq ans, « me voilà chargé d'une classe de trente-cinq élèves, comme cela, sans formation professionnelle [...] il s'agissait de bonne volonté, de

courage, de conviction [...] à défaut de qualification, si le débutant est animé par l'amour des enfants et une conscience véritable, les élèves ne sont pas en de mauvaises mains ». L'instituteur privé débutant décide de préparer son C.A.P. pour entrer dans l'enseignement public, et l'obtient en février 1937. Il reste cependant instituteur privé à Monthléry, où il se plaît bien (il y connaît Paul Fort) et rencontre au bal du 11 novembre « la blonde demoiselle » avec laquelle il se marie, en 1938.

Après la Guerre et l'Occupation, il est reçu au brevet supérieur juste après la Libération, et obtient son intégration à l'Éducation nationale à la fin de 1945. Instituteur suppléant, « payé à la journée », il parcourt pendant deux ans la Seine-et-Oise, sans rechigner, avant sa titularisation à 39 ans ! Père de trois enfants, il cherche un poste en campagne, avec un logement ensoleillé et un jardin, et le trouve, au cours de ses prospections à bicyclette, à Chérence, « petite commune de 120 habitants sur le rebord du plateau du Vexin qui domine les boucles de la Seine, entre Mantes et Vernon ». Maître d'une classe unique, il entre en relations avec Freinet, et en adopte les méthodes. « Le temps de Chérence a été pour nos enfants une période heureuse. Pour moi, ces années furent celles de l'enthousiasme, du travail et de la réussite ».

Gaston Chevereau, l'ancien pâtre devenu fonctionnaire de la République, est un bon témoin des mutations de la société française, notamment dans les années 1950 : acquisition d'une voiture d'occasion en 1951, premières vacances familiales en Bretagne, désir de confort (une buanderie, une machine à laver) obtenu grâce à divers travaux supplémentaires, comme la cueillette des cerises... Il milite « à gauche » (on le devine proche, sinon membre, du P.C.F., malgré sa remarquable discrétion sur ce sujet) et doit demander sa mutation, devant l'opposition des parents d'élèves « conditionnés à droite ». Après un bref séjour à Luynes, dont le climat ne convient pas à son épouse, il revient, non sans émotion, dans l'école de son enfance, à Saint-Mars d'Outillé, et y fait symboliquement bâtir sur un coteau sa maison, signe de sa réussite sociale : il reprend l'ancienne aspiration de ses ancêtres à la propriété, arrondissant sans cesse son bien, le peuplant d'arbustes et de fleurs, et y élevant un âne, baptisé du même nom que celui de son enfance à la ferme de l'Hommedaire. Mais l'auteur, enraciné dans son terroir manceau, n'a pas une conception cyclique de l'histoire. Il plaide inlassablement pour le progrès social, par l'instruction et par l'effort. A-t-il encore une chance d'être entendu ?

PROST (Antoine). – *Éducation, société et politiques. Une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours.* – Paris : Seuil, 1992. – 232 p.

Il n'est pas si fréquent qu'un historien prenne, ailleurs que dans ses mémoires, le risque de publier des études sur un sujet qu'il a étudié pour des périodes révolues. C'est ce que réalise ici Antoine Prost, en réunissant des études présentées à des colloques et trois essais originaux. La période couverte va, en gros, de 1945 à 1990, avec un accent particulier sur les vingt dernières années, de loin les moins bien connues.

Étudier une période aussi proche comporte, pour l'historien, des risques bien connus : l'accès aux sources d'archives est difficile, voire impossible, car celles-ci sont dispersées. Ce risque est, dans le cas de cet ouvrage, en partie contrebalancé par la familiarité prolongée de l'auteur avec la politique du ministère de l'Éducation nationale dans laquelle il a été impliqué depuis le milieu des années soixante, en qualité de syndicaliste, de membre de différentes commissions de réflexion et, plus récemment, de chargé de mission au cabinet d'un premier ministre. Second obstacle que rencontre une histoire aussi contemporaine : la dépendance à l'égard des questions d'actualité – des questions publiquement débattues – est inévitablement bien plus grande que pour les périodes révolues, lorsque les évolutions accomplies peuvent être saisies d'un coup d'œil, et qu'on peut donc hiérarchiser l'importance des différentes questions un temps au centre de l'actualité et saisir les implications durables de telle conjoncture de « crise ». Il faut ajouter que la position de celui qui tente une approche critique d'une analyse portant sur l'histoire aussi proche n'est pas plus confortable : pour étayer ses accords ou désaccords, il ne dispose ni d'une connaissance fondée sur le dépouillement d'archives, ni d'une plus grande distance à l'égard des faits analysés.

Les différents chapitres de l'ouvrage d'A. Prost sont de statuts très divers – et il est peut être dommage que la préface n'ait pas insisté davantage sur ce point. Le troisième chapitre (Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ?) est une mise au point historique de facture classique, même si elle ne mentionne qu'une partie des sources sur lesquelles s'appuie l'auteur (il s'agit d'une communication à un colloque). Elle permet de dégager élégamment les traits structurels essentiels de la rupture institutionnelle du système d'enseignement français qui a pris place dans les années 1959-1975. Une seconde série de contributions analyse les évolutions postérieures à cette rupture, dont A. Prost fut un des premiers à prendre la mesure : à la même époque, une grande partie des sociologues pen-

saient que ces changements ne portaient que sur des aspects superficiels. Les analyses les plus développées portent sur les évolutions les plus récentes de l'enseignement du second degré. Par un usage élégant des statistiques administratives A. Prost complète et élargit les conclusions de son étude sur la démocratisation dans l'enseignement du second degré (1) – ou plutôt sur l'arrêt de la démocratisation après 1968 – et examine la croissance de la scolarisation qui a pris place après 1985 dans les lycées. Il développe également, sous forme d'un récit chronologique et d'une réflexion plus personnelle, une analyse de la politique du ministère de l'Éducation depuis 1981. L'auteur revendique ici un point de vue engagé, et il s'agit d'une sorte d'essai mettant en avant les objectifs poursuivis par le ministère (c'est-à-dire les ministres, leur entourage, et une partie de la haute administration) et la manière dont ceux-ci pensaient le contexte de leur action. Le complément naturel d'une telle analyse consiste en une égale objectivation du point de vue des autres catégories impliquées dans cette politique. Les instruments utilisés par A. Prost sont ceux de l'analyse politique, mais l'auteur de ces lignes n'est pas pleinement satisfait par l'invocation de « l'opinion publique » comme acteur important de l'échec d'Alain Savary dans ses fonctions ministérielles : derrière ce mot, on trouve un processus complexe, jusqu'ici peu étudié, au moins en ce qui concerne les questions d'éducation.

Deux autres chapitres méritent spécialement de retenir l'attention des historiens de l'éducation. Le premier dévoile le processus de décision qui a clos plus de 60 ans de débats sur la structure de l'enseignement public. À partir des témoignages de plusieurs des principaux auteurs de cette décision, et, à l'arrière plan, de sa connaissance pratique des mécanismes de décision sous la Ve République, A. Prost montre comment fut prise en 1963-1964, sous l'impulsion du général de Gaulle, la décision essentielle que fut la création des CES ; il montre en même temps comment ne fut pas prise, entre 1963 et 1968, la décision sur l'orientation autoritaire qui en était le complément. L'analyse suggère que le général de Gaulle se référait à une conception du devoir-être de l'enseignement secondaire et du recrutement des élites sur une base élargie assez semblable à celle des *Compagnons de l'Université nouvelle* de 1917 (un groupe de jeunes universitaires qui s'étaient rencontrés à l'état-major du général Pétain, et qui échappaient, comme de Gaulle plus tard, aux positions politiques constituées de l'époque).

(1) *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.

Le dernier chapitre du livre est une réflexion sur les relations entre lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation. A. Prost relève à juste titre l'insuffisance conceptuelle des modes d'analyse de ces politiques, et propose de combiner les deux approches, en pensant « les politiques éducatives comme stratégies plurielles d'acteurs sociaux eux-mêmes pluriels ».

Il reste à espérer que cet ouvrage, qui apporte un premier éclairage sur des aspects importants des évolutions récentes de la scolarisation et de l'institution scolaire, sera prolongé par un second, plus large par les matières traitées, où l'auteur mettrait en œuvre la culture historique et sociologique et l'érudition en matière d'histoire de l'éducation qu'on lui connaît, ainsi que sa connaissance de première main des mécanismes de décisions politiques et des développements de l'institution scolaire depuis les années 1960.

Jean-Michel Chapoulie

MINOT (Jacques). — *Histoire des universités françaises*. — Paris : P.U.F., 1991. — 128 p.

Après une série d'ouvrages, constamment remis à jour, consacrés à la description et à l'histoire de l'administration scolaire et universitaire, Jacques Minot entreprend de donner, en un nombre réduit de pages, un aperçu d'une histoire qui s'étend sur sept siècles ; aussi prend-il le parti de s'en tenir à l'aspect juridique de son sujet. La rupture révolutionnaire, la création d'un système différent sous l'Empire, l'évolution du XIX^e siècle font l'objet de 21 pages, tandis que la V^e République en occupe plus du double et qu'un chapitre final évoque « la prochaine décennie ». Les nouvelles facultés ont été créées sous l'effet de l'explosion du nombre et des nécessités de gestion : elles n'ont pas toutes attendu Edgar Faure pour voir le jour, comme pourrait le faire croire la page 58. Témoins Nanterre ou Orsay.

Les principes qui régissent la loi du 12 novembre 1968 sur les universités et les établissements qui y sont rattachés une fois rappelés, l'auteur définit la création d'un nouveau et unique type de statut : celui d'établissement public à caractère scientifique et culturel. Le contrôle *a posteriori* remplace ainsi ce qui, dans le cas d'un établissement public à caractère administratif, serait le plus souvent un contrôle *a priori*. J. Minot indique l'existence, à partir de là, de problèmes juridiques, qui se posent aussi dans l'application du statut des U.E.R. et dans la mise en œuvre des élections. D'où la naissance de nombreuses U.E.R. à statut dérogatoire et l'extension du statut

d'E.P.C.S.C. à des organismes autres qu'universitaires. À une description précise du gouvernement des universités tel qu'il résulte de la loi, succède un paragraphe sur les problèmes de conditions d'accès aux universités. L'évocation de la difficile genèse de la loi Savary et des péripéties du ministère Devaquet est, claire, mais demeure bien concise. On évoque la grande croissance du public universitaire, mais sans s'y attarder. L'interprétation reste fidèle au schéma intangible cher à l'administration de l'Éducation nationale : le projet Savary nourrit sur le système éducatif, vu comme un tout cohérent, la même conception que les Lumières, que les tentatives révolutionnaires et le plan Langevin-Wallon. Cependant, J. Minot s'aide à la fois des souvenirs d'Alain Devaquet (1), de ceux de Jean-Jacques Payan (2) qui fut naguère directeur général des Enseignements supérieurs, et des appréciations du président du Comité national d'évaluation, Laurent Schwartz (3), ce qui ajoute vie à ces ultimes chapitres, tout foisonnants au reste des projets ministériels.

Françoise Mayeur

NEMO (Philippe). – *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?* – Paris : Grasset, 1991. – 355 p.

C'est en pamphlétaire et polémiste que le philosophe Philippe Nemo, professeur à l'École supérieure de commerce de Paris, s'en prend à l'Éducation nationale, à ses structures et à son fonctionnement.

Les deux tiers de son livre consistent en « une revue raisonnée de la littérature » parue sur la crise de l'Éducation nationale. L'analyse des ouvrages ou des rapports d'Antoine Prost, de Maurice T. Maschino, de Louis Legrand, d'André de Peretti..., sans complaisance pour les auteurs, conduit au constat suivant : dégradation des études, échec scolaire et retour des inégalités.

L'auteur peut alors formuler un diagnostic : l'Éducation nationale souffre de gigantisme. Elle est devenue « un système fermé sur lui-même », « non régulé », que l'État ne gouverne plus, et où « plus personne ne peut prendre une initiative », bref un système « soviétique ». Pour P. Nemo, la responsabilité de cette situation incombe

(1) *L'amibe et l'étudiant*, Paris, Odile Jacob, 1988.

(2) L. Paye-Jeanneney et J.-J. Payan : *Le chantier universitaire*, Paris, Éd. Beauchesne, 1988.

(3) *Pour sauver l'Université*, Paris, Seuil, 1983 et préface à *Où va l'Université ?*, Paris, Gallimard, 1987 (Premier rapport du Comité national d'évaluation).

à la V^e République, qui en construisant « l'école unique » a en réalité appliqué le plan Langevin-Wallon. Derrière les réformateurs de droite ou de gauche, les véritables décideurs seraient des syndicalistes marxistes voyant dans l'école unique « un moyen de continuer à construire le socialisme ».

La solution proposée par l'auteur pour arrêter la dégradation de l'Éducation nationale ? Réformer les structures, créer un système éducatif déconcentré, pluraliste et concurrentiel, laisser à des « créateurs d'école », comparables aux « créateurs d'entreprise », la libre détermination de leurs programmes, de leurs méthodes et des valeurs à transmettre.

Marie-Thérèse Frank

DEPAEPE (Marc), DE VROEDE (Maurits), LORY (Jacques), SIMON (Franck). – *Bibliographie de sources pour l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial en Belgique, 1830-1959 / Bibliographie van bronnen voor de geschiedenis van het voorschools, lager, normaal – en buitengewoon onderwijs in België, 1830-1959.* / Avec la collaboration de M.-J. Bollen, R. Mertens, C. Vreugde. – Gent : C.S.H.P., 1991. – 279 p.

ALBRECHT (Vincent). – *L'Entre-deux-guerres en Belgique, 1918-1940. Bibliographie. III : L'Enseignement secondaire.* – Bruxelles : Facultés universitaires Saint-Louis, 1991. – 262 p. (Cahiers du Centre d'histoire contemporaine, 3)

Des instruments bibliographiques importants pour l'histoire de l'enseignement continuent à être publiés en Belgique. Nous rendons compte il y a un an d'une bibliographie des travaux concernant l'histoire de l'enseignement préscolaire, primaire, normal et spécial (1). Trois ans plus tard, le même groupe de travail interuniversitaire en présente la suite, publiée cette fois à Gand, et consacrée non plus aux travaux mais aux sources imprimées.

En ce qui concerne la sélection des matières, les points de départ explicités dans l'introduction de la première bibliographie restent évidemment en vigueur : à côté des écoles primaires proprement dites, on trouve des informations sur les écoles gardiennes, les jardins d'enfants, les écoles d'adultes, les écoles dominicales, les ateliers d'apprentissage et les ouvriers, les écoles de pupilles, les écoles

(1) Voir *Histoire de l'éducation*, janvier 1991, pp. 129-130

ménagères, les pensionnats, les orphelinats, les maisons de réforme et les écoles de bienfaisance, les établissements d'enseignement spécial, les sections préparatoires, les écoles primaires supérieures et les écoles normales primaires. Deux différences marquantes par rapport à la première bibliographie sont à signaler : la première est le traitement d'une période plus courte (1830-1950 au lieu de 1774-1986) ; la seconde, une présentation chronologique et non plus thématique, ces choix étant clairement explicites dans la préface. De précieux index des noms de personnes, d'associations, d'établissements scolaires et de lieux géographiques cités dans les titres en permettent une consultation aisée et rapide.

L'ouvrage de Vincent Albrecht, quant à lui, concerne l'enseignement secondaire. L'insertion de ce travail dans la collection *L'Entre-deux-guerres en Belgique. Bibliographie* en définit le strict cadre chronologique : 11 novembre 1918 - 10 mai 1940. Césures en tant de domaines, ces dates sont peu significatives pour l'enseignement secondaire belge. Par contre, cette période est souvent éludée dans les monographies locales au profit des périodes de 1914-1918 et 1940-1944, ce qui justifie le choix de l'auteur. On trouve ici les titres de l'essentiel des sources, travaux-sources et travaux imprimés concernant les enseignements moyen général et normal moyen, tant féminin que masculin, tant privé que public (y compris les alumnats, les juvénats et les petits séminaires, mais non les enseignements technique et spécial moyens, qui feront l'objet d'une autre publication).

L'ouvrage, sans index général, est présenté de façon thématique. La table des matières, distribuée en douze chapitres, en montre bien la richesse : Ch. I : Instruments de travail. Ch. II : Publications officielles et officieuses. Ch. III : Enseignement et idéologies. Politique scolaire. Question scolaire. Ch. IV : Pédagogie générale. Méthodologie. Ch. V : Questions pédagogiques. Ch. VI : Les matières et les cours. Ch. VII : Les établissements scolaires. Ch. VIII : Le système scolaire belge hors des frontières. Ch. IX : Le personnel enseignant. Ch. X : Biographies. Ch. XI : Congrès et commissions. Ch. XII : Associations et revues.

La Belgique ne dispose pas encore d'une synthèse générale du type de celle d'Antoine Prost sur *l'Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Espérons que des instruments comme ceux que nous venons de présenter en faciliteront la réalisation.

Isabelle Havelange

COULAUD (Hervé), NAGISCARDE (Sophie). – *Les Jouets de la Poste*. / Préface de Jacques Milet. – Paris : Maeght, 1991. – 190 p.

Ce livre est, en fait, un luxueux catalogue des jouets de l'Exposition « Les Guichets de l'enfance », organisée par le Musée de la Poste en 1991. Tous les objets illustrés le sont par des photographies en couleur, d'une grande lisibilité. À part une page de préface par Jacques Milet et quatre pages d'introduction par Hervé Coulaud, il n'y a guère, comme texte dans cet ouvrage, que de courts passages en tête des différentes sections. Les notices ont peu de commentaires, mais contiennent assez souvent les éléments d'identification, de datation et de dimensions nécessaires.

Le plan thématique de l'exposition donne onze catégories, dont l'enchaînement logique et la hiérarchisation ne sont pas toujours perceptibles (la poste aux chevaux, les jeux, les trains, le télégraphe, le facteur, le bureau de poste, les automobiles, la poste aérienne, le téléphone, les tirelires, les vignettes et les livres d'enfants). Ce classement thématique ignore la typologie et ne distingue pas la chronologie de la poste et celle des jouets et des jeux. Une numérotation continue des notices aurait été préférable à la numérotation par page ici adoptée, qui, de plus, laisse sans référence des objets présentés pleine page, en tête et à la fin du livre.

Ce sont trois cent trente-sept objets de divers pays qui sont représentés ici, ce qui constitue une collection non négligeable, rassemblée en faisant appel à des collectionneurs privés et à des musées. Par la simple réunion de tous ces objets, cette publication est une nouveauté, car les jouets postaux n'ont intéressé les collectionneurs que depuis peu de temps, et c'est la première fois qu'on en présente un panorama aussi complet. On regrettera cependant l'absence de problématique et de démarche scientifique, que ne remplacent pas les remarques générales de l'introduction ; mais on saura gré aux auteurs de nous avoir présenté ce matériel riche et suggestif en un ouvrage agréable à feuilleter.

Michel Manson

André CHERVEL

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Textes officiels

tome 1 : 1791-1879

L'école primaire connaît, entre la période révolutionnaire et les années Jules Ferry, une première transformation importante : elle se voit confier par la société française le soin d'enseigner la langue nationale. Ce mouvement est à la fois issu des besoins quotidiens de la France profonde du XIX^e siècle, et favorisé, depuis le sommet de la hiérarchie, par des ministres et des hauts fonctionnaires soucieux d'une indispensable modernisation de l'enseignement populaire. Sont ici présentés tous les textes officiels significatifs de cette volonté politique.

L'ouvrage comprend une introduction, 227 textes officiels, des annexes et un index.

1 vol. de 368 p. : 220 F

Institut national de recherche pédagogique

Éditions Economica

1993



TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double,

Abonnement	du 1 ^{er} /08/92 au 31/07/93
France (TVA 2,1 %)	125,00 F ttc
Corse	125,00 F
DOM	123,66 F
Guyane, TOM	122,37 F
Étranger	175,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	41,00 F ttc
- spécial	67,00 F ttc
- double	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 :

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

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

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

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

Établissement (s'il 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.

Flashage et impression par PARAGRAPHIC
31240 L'UNION (Toulouse) - Tél. (16) 61.74.27.67
Dépôt légal : Mars 1993



service d'histoire de l'éducation