

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

PIV44

27 AVR. 1994

janvier

1994

n° 61

SE

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

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° 61 — Janvier 1994

Michel OSTENC : L'histoire de l'éducation en Italie. Bulletin critique	3
HUO Yiping : La recherche en histoire de l'éducation chinoise en Chine	41
Egle BECCHI : Le curriculum. D'un point de vue didactique à une perspective historique	61

Actualité scientifique

Un gisement de versions latines (A. Chervel) ; les débuts de l'école républicaine ; transferts des savoirs et créations d'universités ; histoire des universités et ordinateurs ; histoire des jeux et des sports	73
--	----

Notes critiques

W. NEUBAUER : *Schule und Absolutismus in Preussen* (J.-L. Le Cam) ;
 G. GENOVESI et al. (Dir.) : *History of elementary school Teaching and curriculum* (M.-M. Compère) ; G. ROUET : *L'invention de l'école* (M. Crubellier) ; M. ESPAGNE, F. LAGIER, M. WERNER : *Les premiers enseignants d'allemand en France* (M.-H. Clavères) ; C. NIQUE : *L'impossible gouvernement des esprits* (A.-M. Chartier) ; J. et M. OZOUF : *La République des instituteurs* (M. Crubellier) ; M. CRUBELLIER : *L'école républicaine, 1870-1940* (Ph. Marchand) ; S. AUDOIN-ROUZEAU : *La guerre des enfants, 1914-1918* (M. Manson) ; J.-B. MARGADANT : *Madame le Professeur* (A. Prost) ; M. SINGER : *Le SGEN, de 1937 à mai 1986* (A. Bévort) ; J.-F. CHOSSON : *Les générations du développement rural* (A.-M. Lelorrain)

81

Comptes rendus

COMÉNIUS : *La grande didactique* (J.-N. Luc) ; J.-L. GUEREÑA, E.-M. FELI., J.-R. AYMES (Dir.) : *Histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique latine* (J. Soubeyroux) ; P. ALBERTINI : *L'école en France, XIX^e-XX^e siècles* (Ph. Marchand) ; J. BARREAU, J. GUIFFAN, J.-L. LITERS : *Le lycée Clemenceau de Nantes depuis le Premier Empire* (J.-F. Massol) ; F. WARIDEL : *Le premier institut suisse pour enfants sourds-muets* (M. Soënard) ; A.-M. CHATELET (Dir.) : *Paris à l'école* (J.-N. Luc) ; M. BOULET : *Le fonctionnaire et le paysan, 1836-1912* (A.-M. Lelorrain) ; J. ROCA : *L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975* (M. Crubellier) ; L. RAILLON : *Roger Cousinet* (M. Depaepe) ; A. DRUBAY : *Une fédération internationale d'enseignants : la FIPESO* (P. Mignaval) ; M. HULIN : *Le Mirage et la nécessité* (H. Gispert) ; *Archives de l'École nationale vétérinaire d'Alfort* (A.-M. Lelorrain) ; *Archives du ministère de l'Agriculture et de la Forêt. État des versements* (G. Bodé) ; A. LE MARELLEC, J.-J. DANNE : *Répertoire de la série M des Archives départementales de la Charente* (G. Bodé) ; D. MOULIN : *Répertoire de la série M des Archives départementales de la Corrèze* (G. Bodé)

125

Illustration de la couverture :
 Photo Musée national de l'Éducation

Directeur de la Publication : J.-F. Botrel

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

L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN ITALIE

Bulletin critique

par Michel OSTENC

L'histoire de l'éducation s'est considérablement développée en Italie (1). Elle continue à s'intéresser aux idées pédagogiques et à la didactique qui constituent traditionnellement son terrain de prédilection ; mais ses investigations ne se limitent pas à l'histoire de l'école et des politiques scolaires. Elles s'attachent aussi à l'aspect social de l'éducation. Sans doute, la démarche historique italienne s'attarde-t-elle un peu trop sur les prémices méthodologiques qui freinent les recherches proprement dites ; mais elle dépasse désormais ce stade dans les domaines de l'histoire de l'enfance et de l'éducation des adultes qui figurent parmi ses nouveautés les plus réussies (2).

Histoire de l'enfance en Italie au XIX^e siècle

L'œuvre de Philippe Ariès a eu un grand retentissement en Italie (3). Elle a certainement contribué à stimuler l'histoire de l'enfance. La critique illuministe de la tradition favorise l'éclosion d'un mythe de l'enfance, mais la révolution industrielle envoie de plus en plus d'enfants travailler dans les usines (4). Le XVIII^e siècle engendre ainsi deux enfances très différentes, même si la bourgeoisie finit par imposer sa conception de l'éducation. Les progrès de la médecine et de la psychologie facilitent au XIX^e siècle une prise de conscience

(1) Le Centro Italiano di Ricerca Storico Educativa (CIRSE), fondé à Parme en 1981 par la pédagogue Tina Tomasi, a largement contribué à cet essor. Les 25 numéros de son « *Bollettino* » et les actes régulièrement publiés de ses colloques attestent de son inlassable activité.

(2) Franco Cambi : *La ricerca storico-educativa in Italia : 1945-1990*, Milan Mursia, 1992, 190 p.

(3) Philippe Ariès : *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 1991, 512 p.

(4) Leonardo Trisciuzzi, Franco Cambi : *L'infanzia nelle società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Rome, Editori Riuniti, 1989.

de la spécificité des besoins de l'enfant (1). La plupart des études s'attachent à l'autre enfance, celle des milieux populaires et déshérités. À Ferrare, par exemple, la charité privée de l'Ancien Régime s'adresse aux enfants pauvres (2). Les garçons sont assistés moins longtemps que les filles, et dans un système moins contraignant. Ces dernières sont soumises à un règlement draconien qui est destiné à modeler leur personnalité. L'instruction dispensée se limite aux notions élémentaires, utiles aux domestiques. Les gouvernements républicains issus de la domination de la France révolutionnaire se soucient plus d'utilité sociale, et leurs établissements d'assistance offrent des possibilités de réhabilitation par le travail ; mais ces innovations seront ignorées de la société de Ferrare qui leur préfère la politique répressive de la Restauration. La grande innovation de l'Unité réside dans une gestion publique où l'assistance s'impose peu à peu comme un devoir et un droit. Le cas milanais est celui d'une ville d'Europe occidentale au taux le plus élevé d'enfants abandonnés (3). Il s'agit d'ailleurs d'une « exposition » plus que d'un abandon. Ce droit est d'autant plus utilisé entre 1750 et 1850 que les familles peuvent réclamer ensuite la restitution de leurs enfants. Le « siècle des enfants trouvés » ne doit pas son appellation aux naissances illégitimes. Le travail à domicile prend trop de place pour tolérer la présence des enfants. Les familles mettent les aînés en nourrice, l'« exposition » apparaissant comme une variante gratuite de cette solution. Un début de contrôle des naissances provoque une baisse de la natalité au milieu du XIX^e siècle et une diminution des « expositions ». Les œuvres charitables y contribuent aussi, en aidant la maternité par des subsides. La crise économique des années 1880 et l'évolution des conditions de vie entraînent une diminution du nombre de femmes au travail dans la métropole lombarde et contribuent à résoudre le problème. L'étude de l'hôpital de Sainte-Marie-des-Innocents à Florence s'attache davantage à la vie des enfants (4). Cet établissement est dirigé jusqu'au XVIII^e siècle par la confrérie des Arts de la soie : il héberge des enfants abandonnés qui travaillent comme commis dans les boutiques de la profession. Le Grand-duché de Toscane fait passer l'hôpital sous son autorité ; la relance des activités agricoles l'incite à confier l'éducation des enfants abandonnés à

(1) Leonardo Trisciuzzi : *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Napoli, Liguori, 1990.

(2) A. Pizzitola : *Infanzia e povertà. Custodia, educazione e lavoro nella Ferrara preunitaria*, Florence, Manzuoli, 1989.

(3) Volker Hunecke : *I trovatelli di Milano. Bambini esposti e famiglie espositive dal XVII al XIX secolo*, Bologne, Il Mulino, 1989, 364 p.

(4) Giulia Di Bello : *Senza nome ne famiglia. I bambini abbandonati nell'Ottocento*, Florence, Manzuoli, 1989, 166 p.

des familles paysannes. Le travail de la terre devient une garantie morale et religieuse. L'établissement ignore les lois scolaires de l'État unitaire : il contraint les enfants à travailler pour rétribuer leur famille d'hébergement. La vie de ces malheureux est faite d'ignorance, de misère et d'exploitation ; certains d'entre eux deviennent d'honnêtes travailleurs agricoles, mais beaucoup sombrent dans la délinquance. Les administrateurs ne prennent conscience de l'incapacité de l'institution à atteindre ses objectifs qu'à l'aube du XX^e siècle.

L'enfance est une découverte des temps modernes ; elle est de plus en plus étudiée en fonction de la lutte des classes. L'enfance bourgeoise est protégée par la famille ; celle des fils du peuple est abandonnée, exploitée et soumise (1). La transformation de la famille met pourtant l'enfant au centre des préoccupations. La revendication de ses droits est présentée comme une aspiration du socialisme. Une idée force des livres récents dépasse pourtant ces lieux communs ; elle présente la violence comme une forme courante de comportement à l'égard des enfants. L'argument se retourne parfois contre ses auteurs. La publicité contribue sans doute à l'émergence du concept de l'enfance dans la société contemporaine, en présentant aux adultes l'image rassurante d'un enfant idéalisé ; mais elle soumet par ailleurs les enfants aux violences de ses spectacles quotidiens. Les difficultés matérielles de la vie moderne contraignent la famille à recourir elle aussi à des organismes de substitution dans l'éducation des enfants. Cette vision d'une enfance persécutée par l'idéologie autoritaire des adultes, l'accent qui est mis sur la violence et l'exploitation en fonction de l'âge et de la catégorie sociale, le décalage entre l'imaginaire et la réalité vécue au niveau éducatif traduisent l'influence de Michel Foucault. Tout en admettant la diversité sociale de la condition enfantine, beaucoup de spécialistes italiens considèrent qu'elle présente suffisamment d'unité pour en faire l'histoire (2). L'exigence méthodologique requiert plutôt la pluridisciplinarité, afin que l'histoire de l'enfance puisse embrasser les domaines juridiques, psychologiques et médicaux. Deux perspectives de recherches s'avèrent alors particulièrement fécondes. Celle de l'alphabétisation implique non seulement l'histoire des moyens, mais aussi celle de l'enfant en tant que protagoniste de la lecture. Les historiens italiens continuent par ailleurs à mettre l'accent sur les

(1) Franco Cambi, Simonetta Olivieri : *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Florence, La Nuova Italia, 1988, 298 p.

(2) « Storiografia dell'infanzia. Problemi e metodi », *Bollettino del Centro Italiano di Ricerca Storico-Educativa* (CIRSE), Saggi 1, Ferrare, 1991, 80 p.

théories éducatives qu'ils jugent abusivement délaissées par l'historiographie quantitative (1).

L'instruction primaire et populaire de l'État libéral

L'État libéral italien considère l'instruction comme une richesse pour l'individu et pour la nation. L'école s'impose comme le lieu d'émancipation d'une servitude millénaire. La politique scolaire du régime fait pourtant l'objet de vives critiques. Certains historiens lui reprochent l'abandon de l'autonomie communale au profit d'une conception d'éducation nationale (2). La loi Daneo-Credaro (1911), qui transfère à l'État la gestion des écoles des communes les plus pauvres, a été préparée de longue date. Le projet du ministre Paolo Boselli (1890) transférant au Conseil scolaire provincial une partie des compétences administratives et didactiques communales n'est finalement pas adopté par les Chambres ; mais son successeur Pasquale Villari propose en 1891 d'attribuer aux provéditeurs, qui exercent des fonctions proches de celles des recteurs en France, un droit d'inspection des écoles primaires. Il suggère même, le 15 janvier 1892, d'accroître les attributions du Conseil scolaire provincial en matière de recrutement des maîtres. Le ministre Emanuele Gianturco parvient à faire échec à une proposition de loi transférant les écoles primaires à l'État ; mais son successeur Nicolò Gallo envisage, le 28 novembre 1900, d'attribuer des aides financières de l'État aux écoles communales pour leur permettre de remplir leur mission nationale. La loi Orlando (1904) prévoit des subsides de l'État pour permettre de prolonger jusqu'à l'âge de 12 ans l'obligation scolaire. L'article 60 de la loi Sonnino (1905) envisage d'enlever l'enseignement primaire aux communes méridionales les plus pauvres et de le confier à l'État. Cette législation traduit une exigence d'éducation nationale (3). Simultanément, le mythe du travail fait de l'instruction l'auxiliaire du développement économique (4). L'État libéral associe l'idée de nation au progrès du capital. Des historiens dénoncent les

(1) Anna Maria Bernardinis : *Il bambino e la sua cultura nella Padova dell'Ottocento*, Padoue, Assessorato Beni Culturali, 1981.

(2) Gaetano Bonetta : *Scuola e socializzazione fra '800 e '900*, Milan, Franco Angeli, 1989, 267 p.

(3) Giorgio Chiosso : *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983, 270 p.

(4) Sur cette thèse, voir : Carlo G. Lacaita : *Istruzione e sviluppo industriale in Italia (1859-1914)*, Florence, Giunti, 1973, 170 p. ; M. Berra : *L'etica del lavoro nella cultura italiana : dall'Unità a Giolitti*, Milan, 1981 ; Antonio Santoni Rugiu : « Ideologia politico-educativa in alcuni libri di lettura dell'Ottocento italiano », in E. Becchi : *Storia dell'educazione*, Florence, La Nuova Italia, 1987, pp. 231-266.

lacunes de la politique scolaire dans le Midi (1) : analphabétisme persistant et incapacité de construire au moyen de l'école un pôle culturel capable de rivaliser avec une tradition génératrice de violence et de corruption ; mais la responsabilité de l'État leur paraît partagée avec celle des communes. La loi Daneo-Credaro qui étatique l'école, amorce aussi sa gestion démocratique. Cette décision conforte l'opinion de ceux qui attribuent les progrès de l'alphabétisation à une phase de modernisation (2). Les lois Orlando et Daneo-Credaro permettent de secouer l'inertie de la bourgeoisie locale en matière scolaire (3). Le ralentissement du processus d'alphabétisation au lendemain de l'Unité n'est pourtant pas uniquement imputable à la négligence des autorités locales et à la démission de l'État ; il est aussi une conséquence des réticences paysannes à l'instruction. L'urbanisation est donc un facteur déterminant de l'alphabétisation.

En 1861, seule une infime minorité d'Italiens est capable de lire et de comprendre sa langue nationale (4). On raconte qu'une des causes de la défaite navale de Lissa en 1866 était d'ordre linguistique : les marins de l'Empire austro-hongrois, essentiellement recrutés en Istrie et en Dalmatie, se comprenaient mieux que les marins italiens, issus de la fusion des flottes sarde et napolitaine (5). Les programmes de l'enseignement primaire de 1859 et de 1867 sont exclusivement destinés à l'alphabétisation des Italiens ; c'est l'école « du lire, écrire et savoir compter » (6). L'analphabétisme fait toujours l'objet d'intéressantes monographies. Ainsi, l'insuffisance de la fréquentation scolaire à Sienne est liée aux facteurs classiques : le financement communal reste faible et les familles ne peuvent renoncer au revenu du travail des enfants (7). Les enseignants se heurtent

(1) Giacomo Cives : « La scuola elementare e popolare », in Giacomo Cives : *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Florence, La Nuova Italia, 1990, 541 p., pp. 55-103.

(2) Stefano Pivato : *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale. Discussioni e ricerche*, Milan, Franco Angeli, 1986, 172 p.

(3) Stefano Pivato : *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'Ottocento*, Milan, Franco Angeli, 1983, pp. 141-144.

(4) Tullio De Mauro : *Storia linguistica dell'Italia unita*, vol. I, Bari, Laterza, 1979.

(5) Marino Raicich : « La questione della lingua nei manuali scolastici dell'Ottocento », in Gianfranco Tortorelli : *L'editoria italiana tra otto e novecento*, Bologne, Analisi Editore, 1986, pp. 49-65.

(6) Hervé A. Cavallera : *Storia della scuola italiana. Profilo storico dello sviluppo della Scuola materna ed elementare dalla legge Casati ad oggi*, Bologne, Ed. Magistero, 1988, 128 p.

(7) G. Resti : *L'istruzione popolare a Siena nella seconda metà dell'Ottocento*, Rome, Bulzoni, 1987.

aux pires difficultés dans leurs rapports avec l'administration municipale et avec les parents. L'analphabétisme régresse dans les régions méridionales urbanisées entre 1901 et 1911 (1). Le rapport entre l'industrialisation et l'instruction n'est pas démontré ; mais celui qui s'établit avec la croissance du secteur tertiaire est évident. L'augmentation de la petite propriété, qui conserve dans le Midi des caractéristiques arriérées, ne provoque par contre aucune demande supplémentaire d'instruction. Après l'urbanisation, l'émigration apparaît comme un facteur favorable à la scolarisation. L'espoir d'un travail plus qualifié et mieux rétribué à l'étranger détermine un afflux d'analphabètes dans les écoles du soir et des jours fériés, entre 1892 et 1907.

La relation entre l'analphabétisme et les flux migratoires n'est pas uniforme ; mais un lien direct existe entre eux. Le problème fondamental reste celui des locaux scolaires. Les communes sont hostiles à l'instruction pour des raisons financières, économiques, politiques ou idéologiques. En Émilie-Romagne, l'analphabétisme régresse de façon inégale selon les catégories sociales (2). Entre 1871 et 1886, la baisse du taux va de 3,1 % chez les propriétaires terriens à 19 % chez les ouvriers agricoles. La moyenne de l'analphabétisme dans les classes populaires de la région tombe à 29,48 % ; mais elle comporte de fortes disparités entre les villes et les campagnes. L'analphabétisme ne touche que 12,2 % des ouvriers métallurgistes, mais 40,7 % des agriculteurs, 41,5 % des pêcheurs et 55,6 % des bergers. On s'interroge sur les causes d'une alphabétisation plus rapide chez les ouvriers agricoles que chez les métayers. Les enfants de ces derniers travaillent plus jeunes que les autres parce qu'ils sont employés dans l'exploitation familiale ; mais l'apparition des ouvriers agricoles est une nouveauté sociale liée à l'urbanisation. La mentalité traditionnelle des métayers s'accommode plus facilement de l'absence d'instruction que celle des salariés agricoles. L'analphabétisme régresse fortement dans les Romagnes pendant le premier quart du XX^e siècle : la diminution est de 28 % dans les provinces de Forlì et de Ravenne entre 1901 et 1921, contre 25 % pour l'ensemble de l'Émilie-Romagne et 21 % au niveau national (3). La fréquenta-

(1) Gianni C. Donno : *Scuola e socialismo nel Mezzogiorno : 1895-1915*, Manduria-Bari-Rome, Lacaita Editore, 1988, 288 p.

(2) Stefano Pivato : « Lettura e istruzione popolare in Emilia-Romagna tra otto e novecento », in Gianfranco Tortorelli : *L'editoria italiana tra otto e novecento...*, op. cit., pp. 33-48.

(3) Aldo Berselli, Vittorio Telmon : « Scuola e educazione in Emilia-Romagna fra le due guerre », *Annale 3 dell'Istituto regionale per la storia della Resistenza e della guerra di Liberazione in Emilia-Romagna*, Bologne, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice (CLUEB), 1983, 623 p.

tion scolaire s'améliore aussi nettement. Les auteurs attribuent cette évolution à l'urbanisation de la région et à la multiplication du nombre des « braccianti », plus réceptifs à la scolarisation que les fermiers et les métayers.

Les milieux catholiques ont longtemps considéré la condition enseignante féminine comme un prolongement de la condition maternelle (1). Sans doute Niccolò Tommaseo souhaitait-il une instruction pour les femmes ; mais il ne concevait leur émancipation que dans le maintien de leur situation d'« anges du foyer » (2). L'éducation des filles en Italie a longtemps dépendu de la famille : elles ne fréquentaient ni les lycées ni les universités, ce qui leur interdisait toute insertion sociale par le travail (3). Les laïques eux-mêmes, comme Mazzini, n'ont pas été insensibles aux thèses catholiques. Certes, on trouvait des femmes d'élite dans la presse et les salons politiques (4) ; mais l'État libéral a peu fait pour l'éducation des filles (5). La loi Casati de 1859 porte les traces d'un héritage qui freine l'émancipation féminine (6). Un nouveau rapport s'instaure pourtant entre l'instruction et le travail entre 1866 et 1872. Si les institutrices n'étaient que 15 820 contre 18 443 instituteurs en 1863-1864, leur nombre dépasse celui des hommes dès 1875-1876 (23 818 contre 23 267). L'État n'a pourtant pas la volonté politique de transformer la société par des promotions réalisées au moyen de l'emploi (7). Au début du XX^e siècle, les institutrices sont 44 561, contre 21 178 maîtres seulement ; mais elles sont moins bien rétribuées et elles acceptent plus facilement de mauvais postes. L'institutrice italienne de 1900 ne correspond pourtant plus au modèle du milieu du

(1) Carmela Covato : « Educata ad educare : ruolo materno e itinerari formativi », in Simonetta Soldani : *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milan, Franco Angeli, 1989, 570 p., pp. 131-145.

(2) Giorgio Petrocchi : « L'immagine della donna in Niccolò Tommaseo », in Simonetta Soldani : *L'educazione delle donne...*, *op. cit.*, pp. 393-404.

(3) Marino Raicich : « Liceo. Università. Professioni : un percorso difficile », in Simonetta Soldani : *L'educazione delle donne...*, *op. cit.*, pp. 147-181.

(4) Maria Iolanda Palazzolo : « Educazione alla conversazione, educazione nella conversazione » ; Annamaria Buttafuoco : « 'In servitù regime'. Educazione ed emancipazione nella stampa politica femminile », in Simonetta Soldani : *L'educazione delle donne...*, *op. cit.*, pp. 319-329 et pp. 363-391.

(5) Silvia Franchini : « Gli educandati nell'Italia postunitaria », in Simonetta Soldani : *L'educazione delle donne...*, *op. cit.*, pp. 57-86.

(6) Ilaria Porciani : « Il Plutarco femminile » ; Giorgio Bini : « La maestra nella letteratura : uno specchio della realtà », in Simonetta Soldani : *L'educazione delle donne...*, *op. cit.*, pp. 297-317, pp. 331-362.

(7) Simonetta Soldani : « Il libro e la matassa. Scuole per 'lavori donneschi' nell'Italia da costruire », in Simonetta Soldani : *L'educazione delle donne...*, *op. cit.*, pp. 87-129.

XIX^e siècle (1). Les écoles normales diffusent une conception du métier plus conforme à l'idée de promotion sociale. La condition enseignante devient un privilège qui se mérite ; une pédagogie plus ouverte à la connaissance de l'enfant et une formation plus rigoureuse permettent l'éclosion de ce nouveau type d'enseignant qui s'insère dans une congrégation laïque. Les instituteurs vont acquérir un esprit de corps et prendre conscience de leur rôle dans la société. L'Italie de Giolitti est l'âge d'or des associations d'enseignants. Cette émancipation n'atteint pourtant jamais une reconnaissance sociale comparable à celle des « hussards noirs de la République » en France.

On parle beaucoup de gymnastique et de formation civique à l'école primaire à la fin du XIX^e siècle. Les conservateurs militaristes dominent l'école de Turin, alors que la gymnastique civile de Bologne est plus progressiste ; les partisans de la méthode suédoise et des jeux font leur apparition et il existe aussi une tendance hygiéniste (2) ; mais le débat qui les oppose porte sur leur capacité respective à atteindre un même objectif national. La gymnastique devient obligatoire à l'école en 1878. La loi souligne l'importance de la force physique et morale pour le progrès de la patrie ; elle proclame aussi la nécessité d'une éducation physique à des fins sanitaires et psychiques. L'école occupe une place prépondérante dans cette formation : elle véhicule le mythe du progrès et de la rédemption humaine par la civilisation bourgeoise. Toutefois la pratique de la gymnastique reste limitée.

L'enseignement religieux sous l'État libéral

La Charte albertine de 1848 définit l'État piémontais comme catholique, apostolique et romain. Elle ménage à l'Église des ouvertures par lesquelles elle va s'infiltrer plus tard (3). Sans doute, le statut de l'État libéral repousse-t-il toute conception d'une « Église libre dans un État libre ». Deux idéologies ne s'en opposent pas moins.

(1) Simonetta Ulivieri : « Formazione e controllo : l'istruzione dei maestri in Toscana (1859-1901) », in Ernesto Bosna, Giovanni Genovesi : *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, Bari, Cacucci Editore, 1988, 593 p., pp. 335-378.

(2) Gaetano Bonetta : *Corpo e Nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milan, Franco Angeli, 1990, 473 p.

(3) Carmen Betti : *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, vol. I : 1859-1923, Florence, Manzuoli, 1989.

L'État exige la formation du citoyen à l'école sans intervention de la religion ; l'Église entend former de bons chrétiens en enseignant la religion à l'école. L'article 315 de la loi Casati impose un enseignement de la religion à l'école primaire ; mais il interdit d'en faire un catéchisme, en le confiant à des enseignants laïques (1). Cette décision mitigée traduit la volonté des libéraux de trouver en toute occasion un compromis avec l'Église (2). La reconnaissance de la primauté éducative de la religion va contrarier toutes les revendications ultérieures destinées à accroître les pouvoirs de l'État dans l'enseignement. L'intrusion ecclésiastique dans la chose publique est fermement combattue ; mais la valeur pédagogique de l'enseignement religieux n'en est pas moins reconnue. Les gouvernements libéraux sont toujours prêts à jouer la carte de l'instruction religieuse en échange d'un soutien électoral catholique. En fait, c'est le manque de maîtres qui exige le recours aux ecclésiastiques. En 1862-1863, 36 % des enseignants des écoles publiques sont encore des prêtres. L'enseignement religieux ne suscite d'ailleurs aucune opposition dans l'opinion. Le règlement de 1865 prévoit un enseignement à part dans le secondaire, qui est dispensé par un directeur spirituel dans la chapelle de l'établissement. Cet enseignant n'est présent que dans 30 des 80 lycées, dans 30 des 103 gymnases et dans 20 des 63 écoles techniques. Si bien que la loi Casati, dénoncée par les laïques pour son intolérance, l'est aussi par les catholiques pour son laïcisme (3).

L'anticléricalisme renaît au cours des années 1860 ; mais les laïques estiment que la bataille doit être livrée au niveau des institutions et non pas à celui des familles. Les programmes Coppino de 1867, qui ne mentionnent pas l'enseignement de la religion à l'école primaire, entendent pourtant réagir contre la loi Casati. Une circulaire du ministre Correnti supprime même l'obligation de cet enseignement ; mais elle n'est pas correctement appliquée. Les libéraux restent en effet hostiles à toute suppression de cette discipline. Les campagnes de presse des Jésuites et des associations magistrales catholiques les enferment d'ailleurs dans ce dilemme : ils doivent être « catholiques avec le pape, ou barbares avec les socialistes ». L'instruction primaire laïque, gratuite et obligatoire figure au programme de Depretis ; mais la franc-maçonnerie considère désormais

(1) Gaetano Bonetta : « L'istruzione religiosa nell'Italia liberale », *Italia contemporanea*, n° 162, mars 1986, pp. 27-28.

(2) Guido Verucci : *L'Italia laica prima e dopo l'unità : 1848-1876. Anticlericalismo, libero pensiero e ateismo nella società italiana*, Rome-Bari, Laterza, 1981, 398 p., p. 143.

(3) Enzo Catarsi : *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, Milan, Franco Angeli, 1989, 323 p.

que l'alphabétisation est le meilleur moyen de combattre l'influence cléricale. Cette conviction suppose une méconnaissance des croyances religieuses populaires qui est vainement dénoncée par des laïques comme Giovanni Bovio ou Benedetto Cairoli. Le pédagogue positiviste Aristide Gabelli demande la suppression de l'enseignement religieux dans le secondaire ; mais il ne l'étend pas à l'école primaire par crainte qu'une telle mesure ne fasse fuir les élèves vers l'enseignement confessionnel. Francesco Saverio De Dominicis estime pourtant que l'enseignement religieux est un instrument de conservation sociale et Pietro Siciliani veut le remplacer par l'étude des lois cosmiques, qu'il considère comme un moyen d'élévation spirituelle (1). Le ministre Michele Coppino ne parvient pourtant pas à imposer l'instruction civique.

Les années 1890 voient, au contraire, un retour offensif des catholiques. L'enquête ordonnée par le ministre Emanuele Gianturco révèle qu'en 1896-1897, l'enseignement religieux est dispensé à 67,3 % des 2 309 481 écoliers. Il n'est refusé que par 13 572 élèves. Les écoles qui en sont dépourvues ne concernent que 27,7 % des 8 258 communes italiennes ; elles se situent principalement en Italie centrale et méridionale. Les catholiques sont bien représentés dans le nord du pays où ils s'opposeront à l'application de la loi Daneo-Credaro de 1911. Le règlement du 5 octobre 1895 prévoit encore le remplacement des instituteurs qui refusent de dispenser l'enseignement religieux par des prêtres. L'assassinat du roi Humbert frappe la conscience populaire qui attribue l'attentat à la chute des valeurs morales et à la laïcisation de l'école : Pompeo Molmenti en profite pour revenir aux directives et à l'esprit de la loi Casati.

La loi Orlando de 1904 est précédée d'un long débat. Il s'agit de préciser quelles disciplines seront enseignées dans les nouvelles classes de 5^e et de 6^e créées pour permettre la prolongation à 12 ans de l'obligation scolaire. L'un des représentants du modernisme catholique, le romancier Antonio Fogazzaro, préconise un enseignement religieux non intégré aux programmes de l'école publique et dispensé hors de ses locaux. Cette conception est critiquée par le sénateur catholique Filippo Crispolti qui lui reproche de méconnaître la vraie nature de la foi des Italiens. Le débat reprend en 1907 lorsque le ministre Rava soumet au Conseil d'État un projet de règlement qui ne mentionne pas l'enseignement religieux. Les catholiques exigent que les communes en organisent un lorsque leurs administrés

(1) Gianni Balduzzi, Vittorio Telmon : *Pietro Siciliani e il rapporto università-scuola*. Bologne, CLUEB, 1987, 384 p.

le demandent. L'article 3 du règlement leur donne satisfaction, à condition que la majorité du conseil municipal soit d'accord ; dans le cas contraire, les parents devront payer l'enseignant. L'habileté politique de Giolitti fait enfin largement échouer la motion du député Bissolati supprimant, en 1908, l'enseignement religieux dans les écoles primaires. L'étatisation de l'école lie toujours plus étroitement le problème de la religion à celui de l'instruction. Au lendemain de la Grande Guerre, le Parti populaire italien accorde une large place dans son programme aux revendications scolaires des catholiques et la réforme Gentile de 1923 reconnaît l'enseignement religieux comme une discipline à part entière de l'école primaire.

L'instruction technique et professionnelle de l'État libéral

Les lois scolaires organiques de Casati et de Gentile sont presque muettes sur l'enseignement technique et professionnel. Le premier projet de loi d'ensemble n'est présenté au Parlement que le 30 juin 1907. L'héritage risorgimental, particulièrement riche au niveau de l'idéologie politique, est inconsistant sur le plan économique et social. L'unité de la Péninsule est le fait d'une élite qui a transmis sa culture humaniste à l'ensemble du pays (1). L'enseignement technique bénéficie pourtant d'un climat favorable créé par le positivisme (2). La demande sociale d'éducation conditionne l'évolution de l'école technique. Sollicitée par une petite bourgeoisie qui s'oriente de plus en plus vers l'administration publique, elle s'ouvre aux disciplines scientifiques et aux langues étrangères, mais s'éloigne de l'industrie et de sa technologie. La situation est comparable dans les instituts techniques. Ils délivrent des diplômes de géomètres, d'agronomes ou de comptables qui permettent d'accéder au secteur tertiaire de la banque et de l'industrie. Ce succès n'est pourtant pas sans contrepartie. Le marché du travail local influe fortement sur la spécialisation de ces instituts ; ils abandonnent ainsi toute formation professionnelle dans les régions méridionales, qui sont privées d'environnement économique. L'École supérieure de commerce de Bari, par exemple, est créée en 1886 ; le décret De Vecchi du 19 décembre 1935 en fera l'actuelle Faculté d'économie et de commerce de la capitale des Pouilles. Ses origines sont liées à l'extension

(1) Giovanni Genovesi : « Cultura e istruzione tecnico-professionale in Italia tra '800 e '900 », *Bollettino del Centro Italiano di Ricerca Storico-Educativa (CIRSE)*, Saggi 2, Parme, 1991, 95 p.

(2) Antonio Di Vittorio : *Cultura e Mezzogiorno. La Facoltà di Economia e commercio di Bari (1886-1986)*, Bari, Cacucci Editore, 1987, 253 p.

du vignoble de la région et au commerce des vins (1). Elle est alors dirigée par l'économiste Maffeo Pantaleoni, dont la théorie de « l'équilibre particulier » est très inspirée des thèses marginalistes d'Alfred Marshall. La crise viticole de la fin du XIX^e siècle contribue à la stagnation du nombre de ses élèves. Les enseignements traduisent l'orientation de l'établissement vers une formation aux emplois tertiaires. L'inflation brutale des effectifs du premier Après-Guerre confirme cette tendance.

Sans doute, l'instruction technique intéresse-t-elle les entrepreneurs du nord de la péninsule, en quête de main-d'œuvre qualifiée. La demande devient plus exigeante et l'image du technicien s'améliore dans l'opinion ; mais le décalage entre la formation technique et l'enseignement de culture ne cesse de croître. L'accès aux établissements techniques n'est jamais défini par des normes rigoureuses ; il en résulte une orientation précoce et parfois prématurée des élèves qui pèse lourdement sur le niveau culturel de ces écoles. L'enseignement technique et professionnel s'avère incapable de s'adapter aux modifications technologiques et aux transformations de la production. Il est de plus en plus destiné à une clientèle issue de la petite bourgeoisie, qui en attend une formation aux emplois tertiaires. Le peu d'intérêt de l'État libéral pour cet enseignement explique son opposition à toute idée d'école unique. Certains historiens s'en prévalent pour voir dans les alliances électorales des libéraux et des cléricaux une manifestation d'un même conservatisme (2).

Idées pédagogiques et systèmes d'éducation sous l'État libéral

Le centenaire de la mort de Jean Bosco a été l'occasion de multiples études sur la vie, la pédagogie et la religiosité du saint. Ce jeune paysan piémontais trouve des figures paternelles de substitution chez les prédicateurs qui arpentent la montagne. Leur influence renforce sa conviction de la nécessité d'éduquer le peuple pour le soustraire aux risques d'une société sans Dieu (3). Il fréquente le séminaire de Chieri où l'on vit dans la hantise du péché. Il subit une théologie dogmatique destinée aux controverses avec les hérétiques

(1) Antonio Di Vittorio : *Cultura e Mezzogiorno. La Facoltà di Economia...*, op. cit., pp. 58 sq.

(2) Stefano Pivato : *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale...*, op. cit.

(3) Pietro Stella : *Don Bosco nella storia della religiosità popolare*, vol. I : *Vita e opera*, Rome, Editrice Libreria Ateneo Salesiana (LAS), 1979, 304 p. ; vol. II : *Mentalità religiosa e spiritualità*, 1981, 586 p.

qui empêche tout épanouissement de sa conception affective de la charité populaire (1) ; mais il est doté d'une intelligence pratique et d'une grande confiance en lui qui lui permettent de surmonter cette épreuve (2). Ainsi naissent les principes essentiels de sa pédagogie : la suppression des punitions par une méthode préventive, la participation du maître à la vie des élèves, l'idée d'une éducation fondée sur la raison et sur la religion. Jean Bosco est un éducateur et non pas un théoricien de l'éducation. Sans doute les arguments qu'il emploie dans ses controverses avec les Vaudois sont-ils empreints d'intolérance (3) ; mais l'optimisme conquérant de ses conceptions éducatives tranche sur le catastrophisme de l'obscurantisme catholique (4). Il n'est certes pas étranger au choix qu'il a dû faire entre le rigorisme de sa formation cléricale et les options salésiennes de sa vocation personnelle (5). Don Bosco est un personnage sans ambiguïté ni frustration, à la fois tenace et plein de mansuétude. Il a très vite affirmé son charisme ; mais le narcissisme n'efface jamais en lui la propension au don de soi.

Jean Bosco impute l'idéologie de la Révolution française à l'héritage de la culture classique. Il condamne sans appel Voltaire et Rousseau, les « deux vicieux coryphées de l'incrédulité » (6). Sa formation ultramontaine l'incite à ne voir dans les évêques que des porte-paroles de l'autorité pontificale (7). Les valeurs traditionnelles du catholicisme lui paraissent seules capables de régir la société moderne. Don Bosco s'inspire en fait des éducateurs de la Contre-Réforme et des pédagogues de la Restauration. Ses seules références

(1) Giorgio Chiosso : « Popolarità e modernità nella esperienza pedagogica di don Bosco. Il sistema preventivo nella società italiana dell'800 », in Carlo Nanni : *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica : eredità, contesti, sviluppi, risonanze*, Rome, Editrice LAS, 1989, 245 p., pp. 77-99.

(2) Giacomo Dacquino : *Psicologia di don Bosco*, Turin, Società Editrice Italiana (SEI), 1988, 349 p.

(3) Michele L. Straniero : *Don Bosco e i valdesi Documenti di una polemica trentennale (1853-1883)*, Turin, Claudiana, 1988, 166 p.

(4) Pietro Braidò : *Il progetto operativo di Don Bosco e l'utopia della società cristiana*, Rome, Editrice LAS, 1982, 40 p.

(5) Émile Poulat : « Don Bosco et l'Église dans le monde de leur temps », in Francis Desramaut : *Saint Jean Bosco. Recherches sur la vie et l'œuvre d'un prêtre éducateur italien du XIX^e siècle*, Rome, Editrice LAS, 1990, 190 p., pp. 61-74.

(6) Giovanni Bosco : « Storia ecclesiastica ad uso delle scuole », in Giovanni Bosco : *Opere edite. Prima serie : Libri e opuscoli*, vol. I : 1844-1855, Rome, Editrice LAS, 1976 (37 vol. : 19 600 p.), p. 496.

(7) Giuseppe Tuninetti : *Lorenzo Gastaldi : 1815-1883*, Casale Monferrato, Piemme Editore, 1983-1988, 2 vol. ; Giuseppe Tuninetti : « Le conflit entre Don Bosco et l'archevêque de Turin Lorenzo Gastaldi (1871-1883) », in Francis Desramaut : *Saint Jean Bosco. Recherches sur la vie et l'œuvre d'un prêtre italien du XIX^e siècle...*, op. cit., pp. 75-82.

sont Philippe de Neri et François de Sales. « Là où il n'y a pas de religion, écrit-il, il n'y a qu'immoralité et désordre » (1). L'objectif salésien est la paix de la conscience, et non pas la formation du citoyen. Le processus éducatif doit toucher le cœur avant d'atteindre l'esprit (2). La pensée de Don Bosco se rattache, même inconsciemment, à celle de Vittorino da Feltre, de Fénelon, de Pestalozzi et de Froebel. L'affectivité joue un rôle prépondérant dans sa pédagogie, où la tendresse est la grande vertu de l'éducateur (3). Le système préventif de Don Bosco a plusieurs origines. Ferrante Aporti est l'un des premiers à utiliser l'action charitable à des fins préventives. Le rôle de l'école primaire consiste à protéger l'enfant contre l'immoralité. La religion est conçue comme un moyen de prévention (4). Don Bosco bénéficie aussi de l'expérience de congrégations enseignantes comme celle des frères Maristes. Il connaît les initiatives d'Adolf Koplring qui multiplie les organismes d'accueil de jeunes travailleurs où le modèle paternel, symbolisé par le prêtre, préside une structure familiale dotée d'une liberté raisonnable. On peut encore citer le fondateur des Frères gris, Ludovico da Casoria, et le marseillais Joseph Timon-David. Jean Bosco introduit pourtant des correctifs originaux dans l'éducation salésienne. Il préconise la prudence et la persévérance dans la recherche de la vérité (5). L'utilisation du travail et du jeu donne à sa pédagogie un caractère moderne. Cette formation au travail ne saurait relever d'une éthique productiviste. Elle est destinée à faciliter l'insertion des jeunes dans la société industrielle. La devise « Labor et Temperantia » obéit à une vision religieuse de la vie et non pas à une conception industrialiste (6). Le chant, la musique, le théâtre, tout ce qui sollicite l'activité du corps et de l'esprit constitue une soupape de sécurité pour la jeunesse (7). Ces activités de loisir favorisent l'atmosphère détendue des collèges

(1) Giovanni Bosco : « Storia d'Italia raccontata alla gioventù (1877) », in Giovanni Bosco : *Opere edite...*, op. cit., vol. XXXVII : 1886-1888, Rome, Editrice LAS, 1977, p. 488.

(2) Francis Desramaut : « Jean Bosco éducateur », in Guy Avanzini : *Éducation et pédagogie chez Don Bosco*, Paris, Éditions Fleurus, 1989, 346 p., pp. 23-53.

(3) Xavier Thévenot : « Don Bosco éducateur. Un examen mené à partir de l'anthropologie psychanalytique », in Guy Avanzini : *Éducation et pédagogie chez Don Bosco...*, op. cit., pp. 95-133.

(4) Pietro Braidò : *L'expérience pédagogique de Don Bosco*, Rome, LAS, 1990, 190 p.

(5) Michele Pellerey : *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Rome, LAS, 1981, 234 p.

(6) Luciano Pazzaglia : « Il tema del lavoro nell'esperienza pedagogica di don Bosco », in Carlo Nanni : *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica : eredità, contesti, sviluppi, risonanze*, Rome, LAS, 1989, 245 p.

(7) Giovanni Bosco : *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola, 1965, 668 p.

salésiens et les rassemblements spontanés de la jeunesse des oratoires (1). L'adhésion à la pédagogie moderne s'insère dans un ensemble religieux qui n'en altère pas les effets (2). Elle est rendue possible par l'influence anti-rigoriste de François de Sales (3) ; mais elle s'insère aussi dans le renouveau éducatif piémontais de l'époque de Charles-Albert (4). Certains auteurs soulignent le caractère populaire de l'œuvre de Jean Bosco, en pensant à la familiarité de sa religiosité autant qu'à sa pédagogie (5). Sa conception de l'éducation est un savant équilibre entre l'école du savoir et la formation professionnelle, à une époque où la législation italienne ignore ce problème (6). Il parvient à transformer un vieil instrument d'éducation comme l'Oratoire en moyen d'insertion de l'Église dans la réalité urbaine. Jean Bosco se distingue de son siècle par le rôle qu'il assigne à l'éducation et par les finalités qu'il lui prête (7). Le problème posé est celui des possibilités d'extension de l'éducation salésienne à notre époque qui définit la pédagogie moderne en termes de laïcisation et de culture universelle (8).

Le positivisme passe pour l'idéologie de la bourgeoisie libérale italienne (9). Cette thèse épouse les analyses gramsciennes et conforte l'idée d'hégémonie culturelle de la classe dominante.

(1) Sergio Quinzio : *Domande sulla santità (Don Bosco, Cafasso, Cottolengo)*, Turin, 1986.

(2) Franco Cambi : « Osservazioni sulla modernità pedagogica di Giovanni Bosco », *Cultura e scuola*, n° 108, octobre-décembre 1988, pp. 124-131 ; Pietro Stella : *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1970)*, Rome, LAS, 1980, 654 p.

(3) Pietro Stella : *Crisi religiosa nel primo Ottocento piemontese*, Turin, Società Editrice Italiana (SEI), 1959 ; *id.* : *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. I : *Vita e opere*, Zurich, Pas Verlag, 1968, 2^e édition 1979, 304 p.

(4) Giorgio Chiosso : « L'oratorio di don Bosco e il rinnovamento educativo nel Piemonte carloalbertino », in Pietro Braido : *Don Bosco nella Chiesa al servizio dell'umanità*, Rome, LAS, 1987, 430 p.

(5) Francesco Traniello : *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Turin, Società Editrice Italiana (SEI), 1987, 391 p.

(6) Danilo Veneruso : « Il metodo educativo di Don Bosco alla prova. Dai laboratori agli Istituti professionali », in Pietro Braido : *Don Bosco nella Chiesa al servizio dell'umanità...*, *op. cit.*

(7) Guy Avanzini : « La pédagogie de saint Jean Bosco », in Guy Avanzini : *Éducation et pédagogie chez Don Bosco...*, *op. cit.*, pp. 55-93.

(8) Pietro Gianola : « Il magistero pedagogico di Don Bosco », in R. Giannatelli : *Don Bosco. Attualità di un magistero pedagogico*, Rome, LAS, 1987, 296 p., pp. 197-198 ; *id.* : *Don Bosco e le sfide della modernità*, Turin, Quaderni del Centro Studi Carlo Trabucco, 1988.

(9) Franco Cambi : « Alla ricerca dell' "asse culturale" per la scuola secondaria : Gentile, Salvemini, Gramsci », in Ernesto Bosna, Giovanni Genovesi : *L'istruzione secondaria superiore in Italia...*, *op. cit.*, pp. 191-242.

Francesco Saverio De Dominicis est l'un des chefs de file de la pédagogie positiviste tant décrite par Giovanni Gentile et par ses disciples idéalistes (1). La pensée de De Dominicis traduit pourtant un effort d'ouverture sur la réalité éducative et sur son environnement social. Elle a le mérite d'envisager l'enseignement secondaire comme une formation et de défendre son point de vue dans un esprit de tolérance. Les pédagogues positivistes italiens ne parviennent pourtant pas à remettre en cause le traditionalisme de l'école au profit des disciplines scientifiques, et leur engagement social reste purement formel (2). Le XX^e siècle s'ouvre au moment de la diffusion du matérialisme historique dans la péninsule et de l'affirmation des courants de pensée irrationnels (3). Les épigones de Marx, Nietzsche et Schopenhauer détrônent ceux d'Auguste Comte. Le débat sur la réforme de l'enseignement secondaire oppose les défenseurs d'un retour à l'esprit de la loi Casati, avec quelques aménagements garantissant la liberté de l'enseignement, aux partisans d'un ordre moins rigide. Les premiers sont persuadés que seules les humanités classiques peuvent former les élites de l'Italie future. Les autres préconisent au contraire une formation secondaire privilégiant les langues vivantes, l'histoire nationale et les sciences expérimentales. Ils en attendent un esprit plus critique, dans un pays longtemps voué au dogmatisme intellectuel et religieux. La complexité du débat vient de la superposition du conflit social à la vieille querelle des anciens et des modernes ; mais la matrice reste substantiellement la même. Le *Risorgimento* est inachevé parce que l'Italie n'a pas su faire les Italiens. Le couronnement de l'édifice est envisagé en termes de réforme morale ou de révolution sociale.

Un groupe de pédagogues du début du siècle s'efforce de trouver une troisième voie entre le déclin du positivisme et la montée de l'idéalisme. Luigi Credaro, Giovanni Vidari, Giovanni Calò, Mariano Maresca et Guido Della Valle s'expriment dans la *Rivista pedagogica*, qui devient, en 1908, l'organe officieux de cette tendance. Les comptes rendus très critiques de Gentile dans la *Critica*

(1) Giacomo Cives : « Francesco Saverio De Dominicis e la scuola secondaria », in Ernesto Bosna, Giovanni Genovesi : *L'istruzione secondaria superiore da Casati ai giorni nostri...*, op. cit., pp. 123-131.

(2) Luciana Bellatalla : « L'insegnamento delle materie scientifiche dal 1860 al 1900 : l'occasione mancata del positivismo italiano », in Ernesto Bosna, Giovanni Genovesi : *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati...*, op. cit., pp. 243-254.

(3) Giuseppe Trebisacce : « Cultura e società in Calabria tra '800 e '900 », in Ernesto Bosna, Giovanni Genovesi : *L'istruzione secondaria superiore...*, op. cit., pp. 427-439.

de Benedetto Croce dénoncent leur positivisme et contribuent à les discréditer (1). Leur pensée pédagogique échappe à tout déterminisme et fixe une limite kantienne à la connaissance humaine. Elle s'inspire d'Herbart pour concevoir la pédagogie comme une synthèse de la science et de l'éthique. Le dialogue avec les sciences humaines doit lui permettre d'échapper à l'emprise excessive de la philosophie et l'ouverture sur les ferments activistes du pragmatisme la préserver du rationalisme scientifique. Le groupe de la *Rivista pedagogica* ne parvient pas à imposer ses idées au niveau politique. Sans doute n'est-il pas étranger à l'adoption, en 1905, des programmes d'enseignement primaire de Francesco Orestano, qui s'inspirent de la pédagogie d'Herbart. La création du « lycée moderne » du ministre Luigi Credaro montre également que cette pédagogie reste sensible à la réalité économique et qu'elle s'efforce de promouvoir une école plus fonctionnelle ; mais ces succès sont sans lendemain. La *Rivista pedagogica* fait preuve d'un intellectualisme qui lui interdit de militer pour sa cause et elle se rattache à une pensée démocratique très affaiblie dans l'Italie du début du siècle (2). Elle ne peut offrir à l'idéalisme qu'une « alternative manquée ». L'Italie du premier Après-Guerre exige au contraire des solutions radicales qui s'adressent à la foi plus qu'à la raison.

Les écrits sur l'école de Giacomo Matteotti font preuve de cet « esprit militant combatif » (3). Ces extraits de discours prononcés par l'homme politique et d'articles publiés par le journaliste entre 1909 et 1924 concernent l'état réel de l'école italienne. L'orateur considère l'éducation du peuple comme un problème national. Il s'efforce de vaincre les réticences de la majorité parlementaire devant le coût des réformes et l'indifférence de ses collègues socialistes pour la question scolaire. Matteotti est persuadé de l'importance du rôle des communes dans l'école primaire. Il déplore que la loi Credaro n'ait pas eu d'effet concret sur la diffusion d'un enseignement professionnel adapté à l'économie locale. Le chef socialiste ne conçoit pourtant pas la promotion sociale du prolétariat en termes exclusivement techniques : l'importance de l'école primaire tient

(1) Franco Cambi : *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana (1900-1940)*, Milan, Mursia, 1989, 134 p.

(2) Giorgio Chiosso : *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983, 270 p. (C.R. *Histoire de l'Éducation*, n° 30, mai 1986, pp. 110-113) ; Giorgio Chiosso : *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, Brescia, La Scuola, 1984, 244 p.

(3) Giacomo Matteotti : *Sulla scuola, par Stefano Caretti*, Pise, Nistri-Lischi, 1990, 225 p.

aussi au fait qu'elle représente la seule phase de l'existence permettant au travailleur de s'adonner à des activités abstraites. La position de Matteotti concernant l'enseignement religieux est empreinte de libéralisme, puisqu'il estime que la laïcité suppose le libre choix des familles. Il dénonce par contre les manœuvres cléricales qui utilisent la religion en vue de la confessionnalisation de l'école. Le député socialiste de Rovigo a une position beaucoup plus dogmatique en matière universitaire. Sans doute ne conteste-t-il pas sa valeur culturelle, bien que ses enseignements lui paraissent trop éloignés de la réalité économique et sociale ; mais il la critique en tant qu'instrument de classe. La pléthore d'universités en fait des fabriques de déclassés ; mais elles sont par ailleurs sélectives dans la pire acception du terme, qui est celle de l'immobilisme social. L'éducation occupe aussi une place déterminante dans le socialisme de Matteotti, dont le marxisme ne parvient pas à dissocier la formation de l'homme de celle du citoyen.

Les périodiques scolaires de l'État libéral

Les revues scolaires antérieures à l'Unité italienne sont généralement conservatrices. Dans les États où l'école reste soumise au magistère de l'Église, les idées pédagogiques libérales se heurtent à la méfiance des classes dirigeantes qui redoutent une instruction primaire génératrice de transformations sociales (1). La multiplication des « ligues éditoriales » favorise pourtant l'apparition d'une conception plus libérale de l'instruction, qui inspirera plus tard certains aspects de la loi Casati. C'est le cas en Toscane, où le débat pédagogique est rendu plus libre par l'impartialité du gouvernement du Grand-Duché. Des intellectuels libéraux comme Niccolò Tommaseo, Raffaele Lambruschini ou Atto Vannucci exposent leurs conceptions dans l'*Antologia* de G.P. Vieusseux, puis dans les colonnes du *Guida dell'Educatore* (2). La presse scolaire s'interroge sur la nature de l'instruction primaire. Le journal piémontais *L'Educatore* apporte une réponse politique à cette question fondamentale : il s'agit d'instruire le peuple et non pas de s'inspirer de lui (3). Les commentateurs sont plus partagés quant aux finalités de

(1) Giuseppe Talamo : « Questione scolastica e Risorgimento », in Giorgio Chiosso : *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milan, Franco Angeli, 1989, 176 p., pp. 13-23.

(2) Angelo Gaudio : « La "Guida dell'Educatore" di Raffaello Lambruschini », in Giorgio Chiosso : *Scuola e stampa nel Risorgimento...*, op. cit., pp. 119-145.

(3) Giorgio Chiosso : « L'educazione del popolo nei giornali piemontesi per la scuola », in Giorgio Chiosso : *Scuola e stampa nel Risorgimento...*, op. cit., pp. 25-61.

l'enseignement primaire : les partisans de son autonomie, qui lui donnent une fin en soi, s'opposent aux tenants d'une préparation aux études secondaires. La presse scolaire de l'époque antérieure à l'Unité offre une source d'informations sur la réglementation, la pédagogie et la didactique ; elle fournit accessoirement des textes aux enseignants et apparaît surtout comme un lieu d'élaboration de l'enseignement futur (1).

La presse scolaire des débuts de l'Unité est beaucoup plus réduite que celle des autres pays européens. Elle connaît pourtant une augmentation des titres entre 1869 et 1879, qui traduit l'intérêt croissant de la bourgeoisie libérale pour une école conçue à la fois comme un facteur de promotion et d'ordre social (2). D'autres considérations interviennent pourtant. Les milieux laïques voient en effet dans la diffusion de cette presse un moyen de combattre l'influence de l'Église dans l'enseignement. La pédagogie positiviste, qui inspire les programmes scolaires d'Aristide Gabelli de 1888, montre clairement le rôle politique assigné à l'école. En dépit du transfert du ministère de l'Instruction publique à Florence puis à Rome, Turin conserve jusqu'à la fin du XIX^e siècle un rôle de premier plan dans l'édition scolaire : l'exemple des manuels de Paravia confirme cette suprématie piémontaise. En 1875, les 38 journaux scolaires ne tirent qu'à 21 000 exemplaires, dans un pays qui compte 45 000 instituteurs. La *Guida del maestro elementare italiano*, qui paraît à Turin, s'inspire de la pensée pédagogique libérale du milieu du siècle. Elle est très hostile au positivisme qu'elle considère comme une expression tardive du naturalisme de Rousseau. La *Guida* est favorable au maintien de l'enseignement religieux à l'école primaire et elle considère la laïcisation comme une déchristianisation. Elle suggère l'institution d'une taxe scolaire payée par les familles pour augmenter le traitement des instituteurs et éviter le transfert à l'État de l'école élémentaire. *L'Osservatore scolastico*, un hebdomadaire turinois qui tire à 1 500 exemplaires, partage la plupart des positions de la *Guida*. Il accueille pourtant les programmes de 1888 avec intérêt, car il en espère un esprit plus conforme au sens pratique de l'enseignement risorgimental piémontais. *L'Educatore* de Florence (1 500 exemplaires) souhaite une entente entre l'Église et l'État. Le journal combat les cléricaux aussi bien que les laïques intransigeants. *L'amico delle scuole popolari* est la principale feuille scolaire méridionale.

(1) Francesco Traniello : « Introduzione », in Giorgio Chiosso : *Scuola e stampa nel Risorgimento...*, op. cit., pp. 7-11.

(2) Giorgio Chiosso : *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, 557 p.

Elle paraît à Naples toutes les semaines, et tire à 1 100 exemplaires. Elle est proche de la droite historique et défend la pédagogie de Tommaseo et de Lambruschini. *L'Educatore italiano* soutient, par contre, Depretis et les réformes de Michele Coppino sur l'obligation scolaire ; mais cette feuille milanaise défend ensuite la moralité et l'italianité qu'elle juge menacées par une culture rationaliste héritée du positivisme et de l'évolutionnisme. Le journal ligure *Scuola e Officina* entend, enfin, développer une instruction populaire qui concilie l'éducation intellectuelle et la formation professionnelle (1). La presse scolaire se dote en 1890 d'une association qui adhère au Cercle des journalistes italiens. Des rubriques politiques et littéraires apparaissent à côté des articles pédagogiques et didactiques. Le premier numéro de *I diritti della scuola*, la fameuse revue des instituteurs de l'ère giolittienne, paraît le 7 octobre 1899.

La crise finale de l'État libéral paraît s'inscrire dans l'évolution d'un régime qui n'est plus adapté aux aspirations de la société bourgeoise de l'immédiat Après-Guerre. Elle est abordée indirectement par les ouvrages consacrés à Benedetto Croce (2). Leur préoccupation première reste toutefois de démontrer que l'engagement politique du philosophe en fait un intellectuel moderne, alors que l'historiographie du second Après-Guerre tend à le confiner dans la tour d'ivoire du lettré. Croce n'a pas semé l'ivraie fasciste et il n'est pas responsable de postérités illégitimes qui se sont indûment réclamées de lui. Le problème fondamental n'en est pas moins la similitude de ses projets de réforme, comme ministre de l'Instruction publique de Giolitti, avec ceux que son successeur Gentile fait aboutir dans le gouvernement de Mussolini. L'inspiration élitiste reste la même au niveau de la sélection par des examens d'État. L'échec de Croce démontre l'incapacité du régime parlementaire décrépît de l'État libéral d'adapter l'école à l'évolution culturelle de l'époque. La réforme Gentile s'exprime dans un contexte politique qui en durcit les aspects réglementaires ; mais elle s'inspire d'une philosophie qui traduit les aspirations de la majorité des intellectuels italiens du début du siècle. Elle ressemble à un aboutissement plus qu'à un point de départ. Cette continuité est manifeste au niveau des manuels scolaires. Beaucoup de livres de lecture écrits par les épigones de Edmondo De Amicis au début du siècle sont maintenus par la réforme Gentile. Ils seront encore utilisés sous la République après

(1) Sur la presse scolaire à Gênes dans la seconde moitié du XIX^e siècle, voir Marina Milan : *La stampa periodica a Genova dal 1871 al 1900*, Milan, Franco Angeli, 1989, 311 p.

(2) Giuseppe Tognon : *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, Brescia, La Scuola, 1990, 607 p.

avoir été expurgés des quelques pages de propagande introduites par le régime fasciste. Ces ouvrages placent le ressort essentiel de l'instruction au niveau des sentiments de l'enfant (1).

Les universités

La loi Casati de 1859 permet aux autorités piémontaises d'imposer à l'Italie unifiée leur conception du rôle central de l'État. Les universités italiennes ont une mission de formation et de recherche. Certains historiens se prévalent de cet étatisme pour présenter la loi fondamentale comme l'aboutissement du réformisme piémontais, et lui nier ainsi toute capacité d'adaptation à la société italienne de l'époque (2). Les universités sont l'objet de nombreuses critiques. On les juge trop nombreuses, mal réparties dans le pays et mal organisées. La qualité des études et la discipline des étudiants se dégradent ; la recherche scientifique est contrariée par la professionnalisation des études ; le système des examens et des concours est inadapté ; les professeurs manquent de zèle (3). Les réformes proposées sont pourtant limitées. Les catholiques réclament la liberté de l'enseignement, mais ils sont surtout préoccupés par la survie des facultés de théologie. Fascinés par le modèle universitaire de Guillaume de Humboldt, les intellectuels italiens rêvent d'une université autonome, siège d'une culture désintéressée. Cette exaltation de la science pure interdit tout débat fondamental et limite les discussions aux problèmes d'organisation, de recrutement et de discipline. Le projet de renouveau universitaire du ministre Matteucci comporte des innovations radicales qui suscitent de vives réactions. Il s'efforce notamment de réduire le nombre d'universités et se heurte à l'opposition de la commission sénatoriale chargée de son examen. Le projet d'un de ses successeurs, Domenico Berti, concède en 1866 aux communes et aux provinces le droit d'en créer de nouvelles ; mais il n'est pas examiné par le Parlement. Celui de Guido Baccelli en 1882 va dans le sens de l'autonomie ; mais il est critiqué par les partisans du renforcement de la puissance de l'État, comme le philosophe Silvio Spaventa qui appartient à l'école hégélienne de Naples, et il échoue devant le Sénat. Le débat reste ouvert. Le pédagogue positiviste Francesco De Dominicis s'en prend à la hiérarchie universitaire et

(1) M. Bacigalupi, Pietro Fossati : *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica*, Florence, La Nuova Italia, 1986.

(2) Ernesto Bosna : *Profilo storico della Università di Bari*, Bari, Cacucci Editore, 1988, 190 p.

(3) Tina Tomasi, Luciana Bellatalla : *L'università italiana nell'età liberale (1861-1923)*, Naples, Liguori, 1988, 228 p.

préconise une solution utopique organisant les universités en communautés scientifiques. Le marxiste Antonio Labriola reproche à ses collègues, en 1896, de donner trop d'importance aux examens au détriment de la recherche et de l'enseignement (1). La loi Rava de 1909 améliore le statut des enseignants, mais rejette toute autonomie universitaire. Les problèmes fondamentaux restent posés. La réforme Gentile de 1923 proclame la liberté de l'enseignement et octroie leur autonomie didactique aux universités ; mais elle multiplie les mécanismes de contrôle qui renforcent la centralisation administrative. À ce titre, elle paraît clore l'ère libérale plus qu'inaugurer la période fasciste.

L'histoire de l'École normale supérieure de Pise confirme une évolution vers la recherche scientifique de haut niveau (2). L'établissement est né à l'époque napoléonienne sur le modèle de celui de la rue d'Ulm. Il s'agit à l'origine de former des professeurs qualifiés pour l'enseignement des lycées. L'ENS de Pise se renforce après l'Unité sous la direction prestigieuse des historiens Pasquale Villari et Alessandro D'Ancona ; mais elle s'éloigne peu à peu de son objectif initial et s'adonne de plus en plus à la recherche scientifique. Cette orientation est encore accentuée par la direction de Gentile qui ouvre l'école aux savants étrangers. Par contre, l'université privée Luigi Bocconi est née à Milan en 1902 pour améliorer les capacités des entrepreneurs en matière de relations sociales et de commerce international (3). Les enseignants de l'établissement, comme Luigi Einaudi, Attilio Cabiati ou Vilfredo Pareto, appartiennent tous à la bourgeoisie libérale. Les milieux aisés fournissent d'ailleurs 56,6 % des élèves entre 1906 et 1915, mais 49,5 % seulement de 1916 à 1925 ; les autres viennent de catégories sociales moins favorisées et bénéficient de bourses d'études. La bourgeoisie libérale paraît donc ouverte à une promotion sociale qui concerne également des élites venues du Midi.

La dictature fasciste procède à l'unification de l'enseignement supérieur au sein de l'université. Son ministre Cesare De Vecchi transforme de nombreux instituts supérieurs en facultés universitaires. Il en résulte un important mouvement dans l'attribution des chaires, qui favorise la carrière des assistants. Le régime fixe enfin

(1) Antonio Santoni Rugiù : *Chiarissimi e Magnifici. Il professore nell'Università italiana (Dal 1700 al 2000)*, Florence, La Nuova Italia, 1991.

(2) Tina Tomasi, Nella Sistoli Paoli : *La scuola normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un istituzione*, Pise, ETS Editrice, 1990, 284 p.

(3) Didier Musiedlak : *Université privée et formation de la classe dirigeante. L'exemple de l'université Luigi Bocconi de Milan (1902-1925)*, Rome, École Française de Rome, 1990, 261 p.

de façon impérative le cursus des étudiants. Les rapports entre le fascisme et l'université sont plus complexes que ne le laisse supposer l'adhésion des professeurs, qui prêtent massivement serment au régime en 1931. Sans doute, beaucoup d'universitaires collaborent-ils aux entreprises culturelles fascistes ; mais ils les utilisent pour lancer des messages pleins de sous-entendus antifascistes à ceux qui sont à même de les entendre et pour semer les germes d'une renaissance libérale, sinon démocratique. Le manifeste antifasciste de Croce, qui obtient la signature d'une centaine de professeurs d'université en 1925, est donc plus significatif que le serment de 1931. Beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur continuent à diffuser une culture scientifique indépendante. L'influence fasciste dans les milieux estudiantins décline rapidement après la guerre d'Éthiopie, même si la rupture définitive avec le régime n'intervient qu'au moment des grandes catastrophes extérieures (1).

Les mouvements de jeunesse du début du siècle

L'Église concède peu à peu de l'importance au scoutisme dans la formation du chrétien. Les Jeunes Explorateurs sont créés en 1912 et l'Association des Scouts en 1916 (2). Ces mouvements sont vivement combattus par les cléricaux toscans qui leur reprochent de soustraire la jeunesse à l'autorité de la famille et les soupçonnent même d'être infiltrés par la franc-maçonnerie. *La Civiltà cattolica* des Jésuites se fait souvent l'écho de ces attaques qui transforment le scoutisme en cheval de Troie de l'esprit positiviste et du modernisme. Le scoutisme bénéficie pourtant d'un climat favorable au début du siècle : l'aspiration à la vie au grand air, l'intérêt pour la nature, l'intensification de la prise de conscience nationale, la dépréciation de la politique partisane et la primauté accordée au fait éducatif sur les questions économiques et sociales sont autant de facteurs propices à l'éclosion des mouvements de jeunesse. Ceux-ci se heurtent pourtant, jusqu'au premier Après-Guerre, à la méfiance persistante de l'autorité ecclésiastique. Ils ne sont finalement tolérés que pour permettre à l'Église de mieux lutter contre les mouvements de jeunesse non confessionnels (3). Le succès du scoutisme après la

(1) Albertina Vittoria : « L'università italiana durante il regime fascista. Controllo governativo e attività antifascista », in : *La Universidad española bajo el regimen de Franco*, Saragosse, Institucion Fernando el catolico, 1991, pp. 29-61.

(2) Mario Sica : *Storia dello scoutismo in Italia*, Florence, La Nuova Italia, 2^e édition 1987, 253 p.

(3) A. Trova : *Alle origini dello scoutismo in Italia. Promessa scout ed educazione religiosa (1905-1928)*, Milan, Franco Angeli, 1986, 185 p.

Grande Guerre doit beaucoup à l'action de Pie XI ; mais la faveur gouvernementale dont il bénéficie n'est pas étrangère à son nationalisme. Le recrutement bourgeois des organisations catholiques explique leur participation active à la mobilisation civique anti-socialiste du « biennio rosso » (1919-1920). L'apolitisme du scoutisme italien est donc très relatif ; mais il ne lui évite pas des affrontements avec le fascisme et certains prêtres catholiques, comme don Minzoni, le paient de leur vie. Les études consacrées aux mouvements de jeunesse catholiques se contentent jusqu'à présent d'ouvrir des perspectives ; elles ne résolvent guère les problèmes.

Pédagogie idéaliste et tradition laïque italienne au XX^e siècle

L'adhésion de la pédagogie italienne à la philosophie idéaliste s'explique par des considérations politiques et intellectuelles. Benedetto Croce et Giovanni Gentile ont une conception statique de la science qui les incite à s'opposer au positivisme et au matérialisme, ainsi qu'à l'héritage laïque et démocratique de la philosophie des Lumières. Leurs idées s'imposent à une époque qui rejette les excès d'intellectualisme du rationalisme et qui aspire confusément à plus de spontanéité et de créativité. L'idéal civique de la nouvelle Italie et la crainte des tensions sociales renforcent la conviction de la nécessité d'une formation élitiste des classes dirigeantes et d'un contrôle moral de l'État sur les masses populaires (1).

Les conceptions pédagogiques de Giuseppe Lombardo-Radice s'inspirent de l'idéalisme ; mais un besoin de réalisation concrète permet à sa pensée de préserver la valeur éthique de l'individu des attaques du dogmatisme philosophique (2). Giuseppe Lombardo-Radice illustre bien les contradictions d'un idéalisme qui identifie la vie à l'esprit, alors que l'existence s'épanouit dans la différence. Son spiritualisme répond à la mode intellectuelle italienne du début du siècle ; mais il traduit aussi une inquiétude intérieure qui place l'exigence de liberté au centre de la vie de l'homme. Les historiens mettent l'accent sur cet esprit critique pour rattacher Lombardo-Radice à une tradition laïque. Les uns insistent sur son comportement politique, en s'attardant sur ses liens avec le socialisme démocratique

(1) Remo Fornaca : « L'eredità pedagogica dell'idealismo », in Gastone Tassinari : *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra. Atti del convegno in onore di Lamberto Borghi*. Università di Firenze, Facoltà di Magistero (8-9 ottobre 1986), Florence, Le Monnier, 1987, 292 p., pp. 9-28.

(2) Giovanni Maria Bertin : *Pedagogia italiana del Novecento. Autori e prospettive*, Milan, Mursia, 1989.

avant 1914 et sur son opposition intellectuelle et morale au fascisme (1). D'autres s'attachent davantage à ses idées sociales. Lombardo-Radice est persuadé que l'école est l'instrument du renouveau de la société (2) ; son idéalisme réside en grande partie dans cette foi en l'école du peuple, alors que celui de Gentile débouche sur des conceptions élitistes (3). La pédagogie de Lombardo-Radice présente aussi une dimension morale. La tutelle de l'État doit préserver l'école de tout sectarisme ; la laïcité revêt ainsi une valeur éthique, qui est à la fois une négation du dogme et de la neutralité. Certains soulignent enfin la modernité d'une pédagogie qui voit dans le maître un créateur et qui s'efforce constamment de mettre sa réflexion théorique à l'épreuve de la pratique (4). Maria Boschetti Alberti figure parmi ces animatrices d'écoles expérimentales. Adolphe Ferrière décrit cette praticienne comme une « intuitive de génie ». Les réalisations de son école primaire du Tessin font d'elle une héritière authentique de la pédagogie de Pestalozzi (5). Giuseppe Lombardo-Radice est séduit par cette démarche qui cultive l'intuition de l'enfant et lui permet de développer son intelligence en affirmant sa personnalité. Il publie nombre d'articles de la pédagogue suisse dans sa revue *Educazione Nazionale*, avant que des considérations politiques ne le contraignent à mettre fin à cette collaboration en 1927.

Le parallèle entre Giuseppe Lombardo-Radice et son fils Lucio permet de mesurer l'ampleur des changements survenus dans la pédagogie italienne, tout en soulignant un certain nombre de permanences (6). Giuseppe Lombardo-Radice rompt avec le socialisme italien de 1914 en lui reprochant d'ignorer le prolétariat méridional ; Lucio Lombardo-Radice est un des premiers communistes italiens à manifester sa solidarité avec ces autres exclus que sont les dissidents

(1) Franco Cambi : « Giuseppe Lombardo-Radice nella tradizione pedagogica laica », in Vittorio Telmon, Gianni Balduzzi : *Pedagogia laica e politica scolastica : un'eredità storica*, Lecce, Milella Editore, 1985, 161 p., pp. 41-50.

(2) Raffaele Laporta : « Conclusioni », in Vittorio Telmon, Gianni Balduzzi : *Pedagogia laica e politica scolastica...*, *op. cit.*, pp. 147-152.

(3) Giovanni Genovesi : « Educazione laica e motivi attivistici in Giuseppe Lombardo-Radice », in Vittorio Telmon, Gianni Balduzzi : *Pedagogia laica e politica scolastica...*, *op. cit.*, pp. 51-69.

(4) Rino Gentili : « Giuseppe Lombardo-Radice, Ernesto Codignola e la formazione dei maestri », in Vittorio Telmon, Gianni Balduzzi : *Pedagogia laica e politica scolastica...*, *op. cit.*, pp. 79-87.

(5) Francesca Matasci : *L'inimitabile et l'exemplaire. Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'école sereine*, Berne, Peter Lang, 1987, 232 p.

(6) Nella Sistoli Paoli : « Note su alcuni aspetti del problema educativo in Giuseppe e Lucio Lombardo-Radice », in Vittorio Telmon, Gianni Balduzzi : *Pedagogia laica e politica scolastica...*, *op. cit.*, pp. 105-109.

soviétiques. Le paysan philosophe est devenu pour l'un le symbole d'une catégorie sociale dont l'école doit assurer l'intégration dans la communauté nationale ; l'ouvrier doté d'esprit scientifique incarne pour l'autre le modèle d'une société plus juste. Le caractère formateur de l'école primaire réside, pour Giuseppe Lombardo-Radice, dans la culture générale qu'elle dispense ; elle se situe, pour son fils, dans sa capacité à former un raisonnement logique par un enseignement scientifique. Giuseppe Lombardo-Radice considère la religion comme une philosophie mineure ; mais il accepte d'en faire une discipline de l'école élémentaire ; Lucio veut au contraire que l'enfant soit habitué à confronter les croyances et à ne pas considérer comme absolues les valeurs héritées d'une tradition confessionnelle. Au-delà des divergences de méthode et d'état d'esprit, l'humanisme apparaît comme un but commun au père et au fils. Des analogies comparables se retrouvent dans la personnalité des Codignola. Le disciple de Gentile Ernesto Codignola fait preuve, dans son opposition à la dictature, d'une intransigeance morale que l'on retrouve chez son fils Tristano. Membre du Parti d'Action pendant la Résistance, ce dernier est devenu un des dirigeants socialistes italiens de l'Après-Guerre. Ses écrits politiques sont empreints d'un esprit de tolérance cependant peu enclin au compromis (1). Il paiera cette passion du prix de l'isolement (2).

Catholiques et laïques italiens dans la bataille scolaire du second Après-Guerre

Le devenir de l'homme obéit à des considérations trop complexes pour être ramené aux formules de l'idéalisme philosophique. Le catholique Mario Casotti critique ce monisme pour mieux souligner les aspects pratiques de la science pédagogique (3). Il revalorise l'apport expérimental qui permet de dissocier la pédagogie de la philosophie. Le néo-thomisme de Mario Casotti restitue au maître une prépondérance dans l'acte éducatif que l'idéalisme tend à lui ôter ; mais il considère l'éducation comme un art et il reste ancré dans une tradition confessionnelle (4). Casotti est néo-thomiste et Luigi

(1) Tristano Codignola : *Scritti politici (1943-1981)*, par Nicola Tranfaglia et Tiziano Borgogni, tome I : 1943-1957, tome II : 1958-1981, Florence, La Nuova Italia, 1987, 1014 p.

(2) Tristano Codignola : *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, Florence, La Nuova Italia, 1987, 440 p.

(3) F.V. Lombardi : « Mario Casotti. Dalla 'Introduzione alla pedagogia' alla 'Pedagogia generale' », *Pedagogia e vita*, n° 4, 1985-1986, pp. 413-436.

(4) Mario Casotti : *Pedagogia generale*, vol. II, Brescia, 1947.

Stefanini personnaliste (1) ; mais ils voient l'un et l'autre dans l'individu le dépositaire d'une part de la transcendance. La personne est une étincelle divine avant de devenir un être pensant. Un monde qui a voulu s'édifier contre Dieu s'est finalement retourné contre l'homme. Le catholicisme peut seul apporter une réponse aux problèmes de la société contemporaine (2). Le Saint-Siège met d'ailleurs l'accent sur une spiritualité qui stimule les efforts de l'Église en faveur de la sauvegarde et de la perfectibilité de la société chrétienne. Ces fondements idéologiques permettent la naissance d'institutions qui centralisent l'organisation de l'enseignement privé et en élargissent l'audience. La politique scolaire des catholiques tend à maintenir les avantages acquis par le Concordat de 1923 dans le domaine de l'éducation. L'Église exerce à cette fin ses moyens de pression dans les ministères et auprès des forces alliées d'occupation (3). L'Assemblée constituante examine le problème de l'enseignement religieux en 1946. L'amendement présenté par Aldo Moro prévoit qu'il sera facultatif et dispensé sous la forme reçue de la tradition catholique. Le socialiste Lelio Basso critique l'introduction d'un tel article dans la Constitution et l'universitaire communiste Concetto Marchesi demande la suppression de cette discipline à l'école publique. Tout en admettant que cet enseignement est trop souvent utilisé à des fins politiques, Palmiro Togliatti accepte de le voir figurer à l'article 7 de la Constitution, par crainte de diviser la classe ouvrière italienne sur la question religieuse (4). Il s'agit d'une reconnaissance d'un fait acquis, certaines régions ayant rendu sa primauté à la religion catholique. La guerre a balayé la monarchie et le fascisme, mais elle a accru le prestige de l'Église (5).

Le catholicisme italien d'après-guerre part en lutte contre le laïcisme (6). Il dispose de pédagogues renommés et d'organisations structurées. Le ministre de l'Instruction publique Guido Gonella orchestre le mouvement. La nomination de ce proche de De Gasperi confirme l'intérêt de la Démocratie chrétienne pour la question scolaire. Le ministre s'attache particulièrement au rôle idéologique et social de l'école, à la formation des enseignants et aux rapports de

(1) Luciano Caimi : *Educazione e persona in Luigi Stefanini*, Brescia, La Scuola, 1985, 373 p.

(2) Giorgio Chiosso : « Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951) », *Pedagogia e vita*, décembre 1985-janvier 1986, pp. 197 et seq.

(3) Angelo Gaudio : *La politica scolastica dei cattolici (1943-1953). Dai programmi all'azione di governo*, Brescia, La Scuola, 1991, 182 p.

(4) Luigi Ambrosoli : *La scuola alla Costituente*, Brescia, Plaideia, 1987, 460 p.

(5) Hervé A. Cavallera : *L'insegnamento della religione nella scuola elementare italiana*, Bologne, Editore Magistero, 1986, 128 p., p. 29.

(6) Luigi Stefanini : *Pedagogia e didattica*, Turin, 1947.

l'État avec les initiatives privées (1). Il utilise une loi de 1942 pour créer des centres didactiques régionaux et dix centres nationaux. Cet emprunt à la législation fasciste suscite de vives polémiques. Une *Consulta* didactique est chargée d'élaborer de nouveaux programmes d'enseignement. À l'initiative de Giovanni Calò et de Luigi Stefanini, elle réduit à neuf la liste des auteurs étudiés en philosophie : Platon, Aristote, Saint Augustin, Galilée, Descartes, Kant, Vico, Rosmini et Gioberti (2). Gonella prévoit aussi une école unique en trois ans au premier cycle de l'enseignement secondaire ; mais elle reste partagée en quatre sections classique, artistique, magistrale et technique. Le ministre prolonge cette structure par un lycée et par cinq établissements de second cycle, les instituts artistique, magistral, technique, professionnel et féminin. Le rôle joué par les valeurs chrétiennes dans cette vaste entreprise ne correspond pourtant pas à une volonté de cléricaiser l'État. Il répond au vœu de l'Église d'être présente dans un monde en pleine transformation. Les catholiques italiens se mobilisent pour s'opposer à une conception de la laïcité qui exclut toute vision religieuse de la démocratie naissante. Ils s'intéressent aux valeurs qui inspirent la Constitution et aux institutions chargées de les transmettre (3). Ils obtiennent satisfaction sur la question de l'enseignement religieux, mais ne parviennent pas à imposer leur conception de l'école ni à conserver le caractère indissoluble des liens du mariage. Leur stratégie obéit à un compromis entre la fidélité aux principes et la nécessité d'un accord avec les autres forces politiques du pays (4).

Les meilleurs résultats obtenus par les associations catholiques se situent dans la lutte traditionnelle contre l'analphabétisme, qui régresse de 18 % environ à 8,3 % entre 1945 et 1961. L'« Associazione Italiana Maestri Cattolici » (AICM) et l'« Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi » (UCIM) figurent parmi ces organisations. L'AICM, qui regroupera le tiers des instituteurs italiens en 1959, soutient les positions d'Aldo Moro à la Constituante. L'UCIM préconise une réforme de la formation des maîtres et une large décentrali-

(1) Dario Ragazzini : « Guido Gonella ministro della Pubblica Istruzione nel periodo transitorio », in Gastone Tassinari : *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra...* op. cit., pp. 215-225.

(2) Antonio Santoni Rugiù : « Il dibattito pedagogico fra cattolici e laici (1945-1955) », in Gastone Tassinari : *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra...* op. cit., pp. 38-55.

(3) Giorgio Chiosso : *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988, 238 p.

(4) Mario Casella : *Cattolici e Costituente. Orientamenti e iniziative del cattolicesimo organizzato (1945-1947)*, Naples, Edizioni Scientifiche Italiane (ESI), 1987, 371 p.

sation de l'organisation scolaire (1). Les deux associations d'enseignants s'opposent à la « Federazione degli Istituti d'Istruzione e di Educazione Dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica » (FIDAE) qui entend aider les écoles confessionnelles dans leur concurrence avec l'enseignement public (2). Elles soutiennent la politique de Gonella qui est combattue par la FIDAE et par la revue *Civiltà cattolica*. L'AICM et l'UCIM suscitent de nombreux colloques, avec la participation de représentants des diverses tendances pédagogiques du catholicisme, afin de préparer une réforme de l'école. La nécessité d'une formation magistrale plus pratique s'impose, y compris chez un pédagogue méridional comme Giovanni Modugno qui souhaite un renforcement de la didactique (3). L'influence de Sergio Hessen sur un entourage de Gonella déjà fortement marqué par les thèses du personnalisme, incite les catholiques à surmonter la dichotomie entre la formation des élites et celle du peuple pour préconiser une école unique au premier cycle de l'enseignement secondaire (4). La grande réforme envisagée n'aboutit pas. Guido Gonella quitte le ministère en juillet 1951 et son décret sur les « Normes générales » ne sera jamais discuté par le Parlement. Son successeur Antonio Segni est un gestionnaire plus préoccupé par le fonctionnement de l'école que par sa réforme. Il laisse dormir les projets et inaugure ainsi une pratique qui va devenir courante sous la République. En fait, si les dirigeants démocrates chrétiens ont conscience de la nécessité d'une école ouverte à tous, ils ne parviennent pas à élaborer une véritable politique scolaire. L'engagement social des catholiques n'empêche pas la remise en cause de leurs valeurs morales par la société de consommation (5).

Le camp laïque sort affaibli de la phase idéaliste. Sa réflexion pédagogique fait preuve de scepticisme à l'égard des techniques et de leur expérimentation. Elle conserve une tendance à aborder les méthodes et la didactique sous l'angle idéologique. Seules, quelques voix isolées se font entendre. Gino Ferretti passe d'un idéalisme critique à un matérialisme inventif ; mais ses programmes scolaires de la Libération, qui prévoient un enseignement religieux privé de toute

(1) Roberto Sani : *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra : 1944-1958*, Brescia, La Scuola, 1990, 221 p.

(2) Roberto Sani : « 'La Civiltà cattolica' e il problema della scuola nel secondo dopoguerra (1945-1965) », *Pedagogia e vita*, n° 4, 1983-1984, pp. 415-434.

(3) Vittoriano Caporale : *Educazione e politica in Giovanni Modugno*, Bari, Cacucci Editore, 1988, 132 p.

(4) Sergio Hessen : *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Rome, 1950 ; *id* : *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Rome, 1956.

(5) Luciano Pazzaglia : *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra : 1945-1958*, Brescia, La Scuola, 1988, 563 p.

référence confessionnelle, ne seront jamais examinés. Franco Lombardi est le premier responsable socialiste chargé des problèmes de l'école ; mais il n'est pas en mesure de contrer les initiatives catholiques. La riposte est organisée par un disciple de Gentile, comme Ernesto Codignola, qui déplore dans la revue florentine *Scuola e Città* la disparition de Rousseau, de Pestalozzi, de Lambruschini et d'Herbart des programmes d'enseignement. Croce condamne à son tour cette tentative des catholiques de réduire la pensée du XIX^e siècle à celle de Rosmini et de Gioberti. Codignola rappelle que la laïcité ne signifie pas une répudiation des valeurs religieuses, mais une mise en valeur des éléments libérateurs de l'Évangile en opposition à la politisation voulue par la Contre-Réforme (1). L'influence américaine commence toutefois à se faire sentir dans la pédagogie laïque. Elle s'exerce par l'intermédiaire du haut commissaire allié à l'éducation Carleton Washburne, et surtout à travers la pensée de John Dewey (2). Lamberto Borghi est un des premiers à étudier les apports de l'instrumentalisme, une variante du pragmatisme qui considère les idées comme les instruments indispensables de l'action (3). L'idéal éducatif réside dans une fraternité de penseurs indépendants, aptes à semer le doute et le scepticisme. Le danger de l'Après-Guerre est celui d'une uniformité imposée d'en haut. Lamberto Borghi part en guerre contre l'Église et la Démocratie chrétienne qui incarne l'État (4). La pensée laïque doit renouer avec l'esprit critique ; mais elle doit définir une religiosité qui lui soit propre (5). La référence à Dewey va devenir une constante de la pédagogie italienne (6). Simultanément, Francesco De Bartolomeis mène une critique scientifique de l'idéalisme (7). Le jugement porté sur Maria Montessori est significatif de cette évolution. La pédagogue de la « Casa dei bambini » n'a jamais été prophète en son pays ; les polémiques entre ses partisans et les défenseurs des sœurs Agazzi

(1) Ernesto Codignola : *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, Florence, La Nuova Italia, 1951, p. 200 et seq.

(2) Dario Ragazzini : « La fortuna di Dewey nel dopoguerra », in Dario Ragazzini : *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Florence, Le Monnier, 1990, 132 p. ; Aldo Visalberghi : « L'influenza del pensiero pedagogico americano », in Gastone Tassinari : *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra...*, op. cit., pp. 29-37.

(3) Lamberto Borghi : *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Florence, 1951.

(4) Lamberto Borghi : *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Florence, La Nuova Italia, 1951, 342 p.

(5) Lamberto Borghi : *L'educazione e i suoi problemi*, Florence, 1953.

(6) Vittorio Telmon : « Lamberto Borghi e l'attualità del Dewey nella lettura in chiave ermeneutica di R. Rorty », in Gastone Tassinari : *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra...*, op. cit., pp. 167-168.

(7) Francesco De Bartolomeis : *Pedagogia come scienza*, Florence, 1953.

ont longtemps paralysé la pédagogie italienne de la petite enfance (1). Rosa et Caroline Agazzi considèrent que l'asile n'est pas une école. Elles reprochent au matériel didactique de Montessori sa rigidité et son caractère artificiel. Les critiques les plus vives concernent le schématisme de la psychologie montessorienne de l'enfant. Le débat est également rendu stérile par le souci de cataloguer Montessori en la classant parmi les philosophes, les psychologues ou les pédagogues ; il méconnaît le contenu réaliste de son message (2). Francesco De Bartolomeis déplore son absence d'« éducation sociale » et refuse tout caractère scientifique à sa pédagogie (3). Giovanni Maria Bertin reprend les critiques lancées par Claparède et par Sergio Hessen contre l'isolement et le caractère mortifiant de la « Casa dei bambini » (4). Roberto Mazzetti est le premier à tirer Montessori des limbes de sa méthode et à l'insérer dans son époque en montrant combien elle a contraint Giuseppe Lombardo-Radice à approfondir sa réflexion pédagogique pour mieux contrer la sienne (5). Une évolution se dessine avec Giovanni Calò (6). La rigidité du matériel didactique est toujours critiquée, mais on reconnaît à l'œuvre de Montessori sa capacité à donner un sens à la spiritualité de notre époque (7). Tout en ironisant sur le scientisme et l'utopie de sa pédagogie, Luigi Volpicelli apprécie chez elle la défense de la dignité de l'enfant (8). La méthode montessorienne est enfin reconnue comme une expression de la foi démocratique de notre époque. Ce renouveau de la pensée laïque italienne est manifeste à la lecture du périodique *Il Mondo* de Mario Pannunzio, auquel collaborent

(1) S.S. Macchietti : *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1987.

(2) Giacomo Cives : « Il giudizio sulla Montessori in Italia dopo la seconda guerra mondiale », in Gastone Tassinari : *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra...*, op. cit., pp. 191-199.

(3) Francesco De Bartolomeis : *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Florence, 1953.

(4) Giovanni Maria Bertin : *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Rome, 1963.

(5) Roberto Mazzetti : *Giuseppe Lombardo-Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Bologne, 1958 ; id : *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Rome, 1963.

(6) Giovanni Calò : « Maria Montessori (1870-1952) », in Jean Chateau : *Les grands pédagogues*, Paris, 1961, pp. 311-336.

(7) Giovanni Calò : « Maria Montessori », in Marziola Pignatari : *Maria Montessori cittadina del mondo*, Rome, 1967, pp. 207-219 ; Giovanni Calò : « Il messaggio universale di Maria Montessori », in Marziola Pignatari : *Maria Montessori oggi*, Florence, 1970, pp. 17-35.

(8) Luigi Volpicelli : « Il vero significato del Metodo montessori », in Marziola Pignatari : *Maria Montessori cittadina del mondo...*, op. cit., pp. 240-242.

Croce et Salvemini ainsi que le philosophe Guido Calogero (1). La revue dénonce la menace cléricale qui pèse sur l'école et s'oppose à la politique scolaire des gouvernements démocrates chrétiens. Elle ouvre un large débat sur l'héritage gentilien et souligne l'inadaptation du système éducatif au miracle économique italien des années 1950. *Il Mondo* soumet à la réflexion de ses lecteurs la modération des projets libéraux de Salvatore Valitutti et le réformisme des initiatives de Guido Calogero qui s'inscrivent dans la perspective d'une réforme laïque et démocratique de l'école. La faiblesse de ses commentaires vient peut-être d'une vision intellectualiste de la réalité italienne qui méconnaît le changement des mentalités lié à la société de consommation.

L'enseignement de la philosophie

L'histoire de l'éducation s'est attelée à l'étude des matières enseignées en mettant l'accent sur la philosophie qui est longtemps restée la reine des disciplines en Italie. Les *Istruzioni* de 1867 sont encore profondément influencés par l'esprit des Lumières, en dépit d'un apport spiritualiste risorgimental. La nouvelle foi scientifique du positivisme doit composer à son tour avec la tradition classique en 1884. Les instructions du ministre Coppino prévoient un cours d'histoire de la philosophie ; mais son successeur Boselli le supprime en 1888. Bien qu'il soit généralement considéré comme un penseur positiviste, Sante Ferrari déplore cette disparition d'un enseignement qui conférerait à la philosophie une tâche d'harmonisation des différentes disciplines. Carlo Cantoni se montre très critique à l'égard du rationalisme absolu et il reproche aux positivistes leurs explications scientistes des manifestations de la conscience. Francesco Fiorentino souligne enfin les limites des sciences expérimentales, incapables de fournir une explication de l'expérience elle-même. Le spiritualisme inspiré de Rosmini et de Gioberti reste donc largement présent dans la philosophie italienne et dans son enseignement. Il est vrai qu'à la fin du XIX^e siècle, Antonio Labriola plaide la supériorité du matérialisme historique et Giovanni Vailati celle d'un rationalisme scientifique expurgé de tout optimisme positiviste. Le rationalisme expérimental et l'expérience historique ne peuvent pourtant se rencontrer dans le climat culturel de l'Italie du début du XX^e, siècle. Pendant que Gentile élabore les principes « actualistes » de l'enseignement de

(1) Roberto Sani : « *Il Mondo* », *e la questione scolastica (1949-1966)*, Brescia, La Scuola, 1987, 156 p.

la philosophie, Gaetano Salvemini et Alfredo Galletti cherchent vainement à en faire une religion de la démocratie (1).

La réforme scolaire de 1923 bénéficie en fait d'un large consensus des milieux culturels. Elle introduit l'histoire de la philosophie au lycée, mais en tempère les effets directs par l'étude des grands classiques. Son libéralisme substantiel n'est pas altéré par les retouches des ministres Pietro Fedele et Balbino Giuliano, qui se contentent d'introduire les pères de l'Église dans ce panthéon philosophique ou d'en exclure quelques penseurs dangereux comme Jean-Jacques Rousseau. La fascisation se situe par contre au niveau pédagogique. La réforme Gentile entend débarrasser l'enseignement de l'usage excessif des manuels en les remplaçant par l'étude des textes. Le fascisme revient progressivement à un exposé des systèmes de pensée. Cette évolution est manifeste dans les programmes De Vecchi de 1936 (2). L'existentialisme, le matérialisme historique et diverses tendances reposant sur les principes de la science ou de l'analyse du langage sont présents dans la culture italienne du second Après-Guerre ; mais les programmes de 1944 n'en tiennent pas compte. Les débats opposent ceux qui définissent la laïcité comme un engagement politique à ceux qui récusent la philosophie comme moyen d'expression des valeurs religieuses. Les laïques identifient de plus en plus l'histoire de la philosophie à celle de la science dans une synthèse de la méthode expérimentale et de l'humanisme traditionnel. Les catholiques préconisent au contraire un retour aux programmes de Gentile, avec les retouches introduites par ses successeurs immédiats. Les propositions de la « Consulta » didactique réduisent la part de l'histoire de la philosophie au début des années 1950, mais établissent une liste d'auteurs qui fait la part trop belle aux catholiques. Dans une dernière période, le débat est dominé par la réforme du lycée ouvert à l'enseignement des masses et il s'élargit aux problèmes de l'adolescence. Il s'agit désormais de fixer les objectifs de l'enseignement de la philosophie, d'en déterminer le contenu et d'en établir l'organisation ; mais ces trois problèmes sont indissociables puisque le premier doit considérer l'enseignement de la philosophie dans notre société, le second préciser son contenu pour l'enseignant et le troisième organiser l'école en fonction de l'élève (3).

(1) Vittorio Telmon : *La filosofia nei licei italiani*, Bologne, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna (CLUEB), 1990, 398 p. (1^{re} édition, Florence, La Nuova Italia, 1970).

(2) V. Scalera : *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*, Florence, La Nuova Italia, 1990.

(3) Vittorio Telmon : *Insegnare filosofia e scienze umane*, vol. II : *Prospettive e proposte*, Naples, Edizioni Scientifiche Italiane (ESI), 1991, 355 p.

L'éducation dans la famille d'aujourd'hui

La crise de notre système éducatif incite à se tourner vers la famille qui offre à l'individu le tissu profond et irremplaçable de son enracinement ; mais les rapports entre parents et enfants sont plus difficiles à instaurer que ne le veut la tradition (1). Ils doivent éviter un amour parental excessif et toutes les fixations qui dérivent des frustrations de l'enfant. Les crises de l'enfance sont des épreuves indispensables qui nécessitent une attitude d'encouragement pleine de réserve de la part des parents. La crise de l'adolescence est plus que jamais caractérisée par l'incertitude qui pèse sur la place des jeunes dans la société. L'image du père connaît un incontestable déclin dans la famille d'aujourd'hui. Cette carence freine l'élan instinctif de l'enfant et tend à inhiber la sublimation. L'impuissance et l'utopie sont les deux sinistres marraines de l'enfant névrotique ; elles contrarient ses ambitions et ignorent sa révolte. Les enfants privés de soins maternels seront, par contre, des individus prédisposés au narcissisme et incapables d'aimer. Ils ne parviendront pas à établir des contacts profonds avec d'autres personnes. Les rapports avec la mère sont décisifs pour le processus de socialisation de l'individu. Le monde moderne évolue vers une société sans père, sans idéal et sans modèle, qui risque d'être faite d'individus « frères ». La famille peut seule s'opposer à cette dérive qui transforme l'enfant sans parents en adulte sans références ; car la libération de la famille a été abusivement confondue avec sa disparition. La fin des structures autoritaires lui donne des possibilités d'éducation plus importantes ; une conscience plus vive de ses responsabilités sociales et morales doit lui permettre de relever le défi qui lui est lancé ; mais elle ne peut y parvenir que dans un climat de confiance absolue entre parents et enfants.

Conclusion

L'histoire de l'enfance au XIX^e siècle privilégie en Italie les milieux populaires et déshérités. Elle présente souvent les revendications des droits de l'enfant comme une manifestation fondamentale des progrès de l'éducation. Cette vision d'une enfance persécutée par la violence des adultes et exploitée en fonction de son appartenance sociale traduit l'influence de Michel Foucault. L'historiographie italienne reconnaît pourtant l'existence de critères communs qui

(1) Giacomo Cives : *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*, Padoue, Nuova Piccin Libreria, 1990, 169 p.

permettent de définir une condition enfantine et d'en faire l'histoire. Celle-ci s'éloigne des aspects quantitatifs des statistiques sociales et revient volontiers sur les théories éducatives, qu'elle juge abusivement délaissées. L'État libéral considère l'instruction comme une richesse individuelle et collective. L'école lui apparaît comme un facteur de promotion, mais aussi d'ordre social ; il ne parvient pourtant pas à établir un statut définitif de l'école primaire. On évolue d'une école communale vers une école d'État pour des raisons financières, mais aussi pour satisfaire une exigence grandissante d'éducation nationale. Le débat sur les responsabilités d'un analphabétisme persistant semble pourtant se situer au delà de telles contingences. L'urbanisation et l'émigration apparaissent comme des facteurs déterminants de l'alphabétisation. Il semble admis par ailleurs que dans les milieux ruraux, la mentalité traditionnelle des fermiers et des métayers s'accommode plus facilement de l'absence d'instruction que celle de salariés agricoles, plus réceptifs à l'exigence de scolarisation. La condition enseignante bénéficie à la fin du XIX^e siècle d'une plus large diffusion de l'idée de promotion sociale par le travail et l'emploi ; mais l'instituteur n'occupe toujours pas, dans la société, une place comparable à celle des maîtres français. Le rôle de la religion dans l'école primaire n'a jamais été clairement défini pour des raisons d'opportunité politique ; mais la reconnaissance de sa primauté éducative va contrarier les tentatives ultérieures de laïcisation. L'enseignement technique et professionnel s'adresse à une petite bourgeoisie de plus en plus tentée par l'administration publique. La demande sociale d'éducation et le marché du travail font évoluer ces établissements vers des disciplines plus compatibles avec les emplois du secteur tertiaire, sauf dans les régions septentrionales, qui jouissent d'un meilleur environnement économique.

La prédilection de l'historiographie italienne pour les systèmes d'éducation n'est pas un simple retour à l'histoire de la pédagogie ; elle s'insère dans un contexte historique qui lui confère une dimension plus authentique. Ainsi s'explique son intérêt pour la pédagogie de Jean Bosco à l'occasion du centenaire de la disparition du saint, et pour les courants hérités du positivisme. La modernité des méthodes de Don Bosco contraste avec le conservatisme de son inspiration. Le débat concerne le renouveau éducatif dans le Piémont de Charles-Albert et s'élargit à l'histoire du Risorgimento ; mais il pose aussi un problème d'actualité au niveau des possibilités d'extension d'une éducation salésienne dans une société laïque ouverte à la culture universelle. Les pédagogues positivistes italiens de la fin du XIX^e siècle entendent combattre l'influence de l'Église dans l'enseignement public ; mais ils se heurtent au déferlement des courants de pensée

irrationnels sur l'intelligentsia de la péninsule et ne parviennent pas à réhabiliter les disciplines scientifiques dans une école traditionnellement orientée vers le classicisme. Le débat sur l'éducation est de plus en plus orienté dans une perspective commune. Le Risorgimento ne s'achèvera qu'avec la formation du citoyen italien. Cette exigence civique ne peut ignorer la dimension religieuse qui fait partie de la tradition nationale. La moralité et l'italianité s'estiment menacées par une culture rationaliste héritée du positivisme et de l'évolutionnisme. L'éducation occupe sans doute une large place dans l'esprit des socialistes qui ne dissocient pas la formation de l'homme de celle du citoyen ; mais l'Italie du premier Après-Guerre exige des solutions élitistes radicales plus conformes à la foi de l'idéalisme philosophique qu'à la raison démocratique. La pédagogie idéaliste s'impose à une époque qui condamne les excès d'intellectualisme du rationalisme et aspire confusément à plus de spontanéité et de créativité. Le scoutisme répond à cette aspiration, bien que son essor en Italie se fasse dans une dépendance totale vis-à-vis de l'Église.

Le spiritualisme idéaliste triomphant n'interdit pourtant pas un besoin de réalisation concrète. L'identification de la vie à des manifestations de l'esprit ne peut ignorer que l'épanouissement de l'existence implique la manifestation de différences. La dictature fasciste achève l'étatisation de l'école sans interdire une opposition intellectuelle et morale de caractère feutré. La confusion des formules idéalistes, longtemps masquée par les artifices de la dialectique hégélienne, devient manifeste au cours des années trente. Les événements politiques facilitent cette prise de conscience. Catholiques et laïques italiens retrouvent leur camp traditionnel dans la bataille scolaire du second Après-Guerre. L'engagement social des démocrates-chrétiens n'empêche pas la remise en cause des valeurs morales du catholicisme dans la société moderne ; la Démocratie chrétienne italienne ne parvient pas à élaborer une véritable politique scolaire. L'influence américaine de John Dewey contribue au renouveau de la pédagogie laïque, affaiblie par son scepticisme persistant à l'égard des techniques et toujours prisonnière d'une tendance paralysante à aborder les méthodes sous l'angle idéologique. La pensée laïque doit renouer avec l'esprit critique et inventer une religiosité qui lui soit propre. La réhabilitation de la pédagogie montessorienne fait partie de ce renouveau ; mais si on lui reconnaît des mérites dans la défense de la dignité de l'enfant, on ironise toujours sur son scientisme et ses utopies.

L'histoire de l'éducation en Italie est devenue celle des méthodes, des institutions et des mentalités éducatives. En dépit de considérations méthodologiques héritées du passé qui freinent parfois ses initiatives et d'une réticence naturelle pour l'histoire quantitative, elle a acquis une incontestable dimension sociale.

Michel OSTENC
Université d'Angers

Collection EMMANUELLE

dirigée par Alain CHOPPIN

Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours

5. LES MANUELS D'ALLEMAND

La collection EMMANUELLE est consacrée à l'une des sources les plus riches et les plus abondantes de l'histoire de l'éducation, les manuels scolaires.

Elle comprend une série de répertoires portant sur la production des manuels scolaires français publiés de 1789 à nos jours. Chaque volume de la collection correspond à la production intégrale d'une discipline ; sont indiqués toutes les éditions connues et leurs principaux lieux de conservation.

Outre la liste des références bibliographiques, classées dans l'ordre chronologique de la date de première édition des ouvrages, chaque répertoire comprend une introduction statistique, une liste des textes officiels et réglementaires concernant le domaine et des index multiples.

Ce volume, dernier paru dans la collection, contient la référence de 2 548 manuels consacrés à l'enseignement de l'allemand et 14 index.

1 vol. de 420 p. – Prix 200 F

INRP et Publications de la Sorbonne
1993

LA RECHERCHE EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION CHINOISE EN CHINE

par HUO Yiping

L'obstacle de la langue et l'éloignement géographique expliquent que, jusqu'à ce jour, les échanges dans le domaine de la recherche en histoire de l'éducation aient été quasiment inexistantes entre la Chine et la France. En dehors des travaux de Marianne Bruguère (1) les historiens français de l'éducation n'ont guère eu, dans un passé récent, l'occasion de connaître l'histoire de l'éducation chinoise ; quant aux tendances actuelles de la recherche dans ce domaine, et au profond renouveau qu'il connaît depuis quelques années, aucun écho n'en est vraisemblablement parvenu aux historiens français. L'ambition de ce texte est, modestement, de favoriser une meilleure connaissance mutuelle, et de promouvoir des échanges scientifiques (2).

I. UN SIÈCLE D'HISTOIRE CHINOISE DE L'ÉDUCATION

C'est en 1906 qu'a été publié ce qui est considéré comme le premier ouvrage sur l'histoire de l'éducation chinoise en Chine. Il était dû à HUANG Shaoji (3) qui était à la fois un grand pédagogue et recteur de la province du Hubei. La recherche en histoire de l'éducation chinoise est donc presque centenaire. On la divise traditionnellement en trois époques.

(1) M. Bruguère : *Aspects de la réforme de l'enseignement en Chine au début du XX^e siècle*, Paris, 1971 ; *L'évolution de la société chinoise à la fin de la dynastie des Qing, 1873-1911*, Paris, 1979 ; « Le rôle politique et social de la bourgeoisie dans le développement de l'enseignement technique à la veille de la Révolution de 1911 » in : *Actes du colloque pour le 70^e anniversaire de la Révolution de 1911*, Pékin, 1983.

(2) Cet article doit beaucoup aux conseils et aux relectures de Marianne Bastid-Bruguère, Hélène Brochet-Toutiri et Anne-Garance Primel.

(3) En chinois, le nom de famille (imprimé ici en majuscules) précède toujours le prénom. Le système Pinyin est utilisé ici pour la transcription des noms ou termes chinois.

La première, qui va de 1906 à 1949, voit l'établissement de la discipline. Durant cette période ont paru une soixantaine de publications. Tous ces ouvrages présentaient des caractères communs : plus de la moitié d'entre eux mettaient l'accent sur l'histoire ancienne de l'éducation en Chine, en particulier sur Confucius et le confucianisme. Ils peuvent être groupés en deux catégories : l'histoire générale et l'histoire spécialisée. À la première, appartiennent entre autres *l'Histoire générale de l'éducation en Chine* de CHEN Dongyuan (1936), celle de CHEN Qingzhi (1936), celle de WANG Fengkai (1928), etc. À la seconde, *l'Histoire de la femme en Chine* de CHENG Zhefan (1936) et *Recherche sur le système des académies* (1) dans la Province du Guangdong de LIU Boji (1938).

La deuxième époque commence lors de la création de la République populaire de Chine en 1949. Quelques écoles normales supérieures, telles l'École normale supérieure de Beijing (Pékin), l'École normale supérieure de l'Est de la Chine (Shanghai) l'École normale supérieure du Nord-Est de la Chine (Changchun) ont alors implanté des services spéciaux pour la recherche – les Services d'histoire de l'éducation – au sein des départements de pédagogie de ces écoles. En Chine, les historiens, qui travaillent le plus souvent dans les Instituts d'histoire ou dans les départements d'histoire au sein des universités, mettent généralement l'accent sur la recherche en histoire politique, économique, diplomatique, ou en histoire des idéologies ; on se consacre donc rarement, dans ces établissements, à la recherche en histoire de l'éducation. L'institution des Services d'histoire de l'éducation au sein des Écoles normales supérieures a, de ce fait, favorisé le regroupement des historiens spécialisés, ainsi que la conservation de ressources documentaires dans ce domaine. Les écoles normales supérieures ont donc joué un rôle particulier dans la recherche en histoire de l'éducation. Elles reçurent notamment pour mission d'assurer l'enseignement de l'histoire de l'éducation de la Chine aux étudiants des départements de pédagogie et de favoriser la recherche en histoire de l'éducation chinoise, ainsi que la conservation des documents utiles à cette discipline.

À la différence de l'époque précédente, ces missions tenaient compte à la fois de la recherche et de l'enseignement. Ceci profita

(1) Les *Shuyuan* ou académies étaient des établissements supérieurs privés. Elles furent créées à la fin de la dynastie des Tang (VIII^e siècle) et développées sous la dynastie des Song. Les *Shuyuan* faisaient concurrence aux écoles officielles qui étaient destinées uniquement à la formation des mandarins, et visaient surtout à former les étudiants en philosophie et en morale. Ces académies furent nombreuses. Dès le X^e siècle, elles contribuèrent à la diffusion et au renouveau du confucianisme en Chine.

surtout à l'enseignement de l'histoire de l'éducation. Un cours d'histoire de l'éducation en Chine fut en effet rendu obligatoire pour une certaine d'heures annuelles, en général dans le premier cycle. Cette formation visait, d'une part, à donner des connaissances sur la civilisation de la Chine et, d'autre part, à enseigner la méthodologie de la recherche en histoire de l'éducation. En 1955, un diplôme d'histoire de l'éducation fut instauré à l'ENS de l'Est de la Chine. Il pouvait conduire des étudiants vers une « Maîtrise » (équivalente à un DEA dans les universités françaises). Ce diplôme, préparé en trois ans, à caractère de discipline fondamentale, a formé de nombreux chercheurs et enseignants. Les services précédemment décrits, se mirent à accueillir des étudiants, les plus célèbres étant les cours de Shanghai et ceux de Beijing. Des dizaines d'étudiants en sont sortis, qui sont aujourd'hui professeurs dans ce domaine. Parmi eux, figure JIANG Ming, vice-président et secrétaire général de l'Association de l'Histoire de l'Éducation en Chine.

Mais dans le même temps, l'état de la recherche laissait à désirer. Hormis quelques manuels, les publications étaient rares. L'une des raisons en était le poids excessif de la politique sur la recherche. Depuis 1949, à cause de l'influence de la théorie de la lutte des classes, on considérait toute la recherche en sciences humaines comme un domaine soumis à cette lutte. L'accent devait obligatoirement être mis sur la caractérisation, en terme de lutte des classes, de tous les faits, de toutes les idées et de tous les personnages ayant joué un rôle dans l'histoire de l'éducation. Dans ce contexte, les grands pédagogues, comme Confucius, ZHU Xi, CAI Yuanpei, etc., étaient critiqués et méprisés, car on reprochait à leurs idées d'être le pur produit de la société féodale et de la société capitaliste où ils vivaient : elles étaient considérées comme le moyen théorique par lequel les classes dominantes avaient pu consolider leurs régimes politiques et mieux dominer le peuple. Depuis 1953, et bien qu'il n'y ait pas eu de réglementations officielles dans ce domaine, un certain nombre d'historiens, dont YU Pingbo, WU Han, LIAO Mosha, furent soumis l'un après l'autre au feu de la critique, à cause de leurs conceptions de la recherche historique. À cette époque, les historiens craignaient d'aborder de nombreux sujets susceptibles de toucher à la politique, de sorte que la recherche en histoire ne pouvait être objective, même dans les domaines qui ne lui étaient pas purement et simplement interdits. La recherche en histoire de l'éducation ne put que se conformer aux canons de l'histoire révolutionnaire et perdit, en quelque sorte, ses caractéristiques d'histoire spécialisée.

La recherche suppose non seulement des moyens et des équipes, mais aussi un environnement ouvert et libéral. Se consacrer à l'étude de l'histoire de l'éducation était à l'époque mal vu. Beaucoup de chercheurs se découragèrent et l'avenir de cette discipline devint sombre. Cette situation prévalut durant toute la Grande Révolution Culturelle, entre 1966 et 1976, en atteignant son paroxysme dans les dernières années de cette période. Les années suivantes, des changements fondamentaux se produisirent dans toute la Chine. Après 1978, une discussion importante s'engagea sur les critères de la vérité, la question centrale du débat étant de savoir si la vérité naît de la pensée ou de la pratique sociale ; cela a conduit à donner une place croissante à la recherche.

L'Association nationale d'histoire de l'éducation (ANHE) se constitua en décembre 1979. La conférence fondatrice eut lieu à Hangzhou, chef-lieu de la province du Zhejiang. En Chine, ce fut la première organisation de chercheurs dans ce domaine. Près de 60 personnes, venues de 18 provinces chinoises, participaient à cette conférence. Le professeur LIU Funian, ancien président de l'École normale supérieure de l'Est de la Chine, fut élu premier président de cette association. À cette même conférence fut aussi élu un Conseil, composé d'une dizaine de professeurs de diverses écoles normales supérieures et instituts de recherche pédagogique, et chargé de diriger la recherche. Le thème unique de la Conférence fut « la critique et l'héritage de la tradition » ; après des discussions très animées, chacun se trouva en situation de libération et de dépassement. La création de cette association a dynamisé tout le champ de la recherche.

On peut considérer que cette Conférence a marqué le début de la troisième période, sur laquelle on insistera surtout ici. Pendant ces dix dernières années, les activités de la recherche et d'enseignement se sont en effet considérablement amplifiées et diversifiées.

L'activité de l'Association nationale d'histoire de l'éducation

Après son congrès fondateur de 1979, l'ANHE a tenu sa deuxième conférence en 1982 et la troisième en 1986. Les thèmes de ces deux conférences ont porté sur l'idéologie pédagogique de Confucius et du confucianisme ; l'idéologie pédagogique de TAO Xingzhi ; l'éducation de la zone contrôlée par le Parti Communiste Chinois pendant la période 1927-1949. Elles ont également engagé une réflexion méthodologique sur la recherche en histoire de

l'éducation. La conférence de 1986 a élu un nouveau président, le professeur CHEN Xuexun (décédé) et lui a adjoint deux vice-présidents, les professeurs JIANG Ming et WANG Tianyi.

Durant la période 1980-1990, outre ses propres conférences, l'Association a organisé des séminaires à Shanghai, à Guangzhou, à Changchun, à Wuhan, etc., sur des thèmes divers : « Comment hérite-t-on de la tradition morale en Chine ? » « Quel est le meilleur système de manuels scolaires sur l'histoire de l'éducation chinoise ? », etc. Les discussions auxquelles ces séminaires ont donné lieu ont accéléré fortement le rythme de la recherche. Sous l'égide de l'Association, plusieurs petites associations ont également été mises sur pied. Une partie d'entre elles ont axé leurs travaux de recherche sur les grands pédagogues anciens, dont elles ont pris le nom : telle l'Association Confucius, l'Association CAI Yuanpei, l'Association TAO Xingzhi, l'Association YANG Xianjiang, etc. (1). D'autres ont choisi de se concentrer sur l'histoire de l'éducation d'une région : telle l'Association d'histoire de l'éducation du Nord-Est, l'Association d'histoire de l'éducation de la province du Hubei, etc. Ces petites associations organisent souvent des séminaires, quelquefois internationaux.

Depuis 1989, l'ANHE a commencé à publier un périodique, *Recherche en histoire de l'éducation*, édité par l'Institut national de recherche pédagogique et l'École normale supérieure du Hebei. C'est le premier périodique dans cette discipline en Chine. De plus, tous les journaux des écoles normales supérieures et tous les journaux pédagogiques régionaux consacrent une place aux historiens de l'éducation. L'ANHE comprend aujourd'hui à peu près 300 membres actifs. À part les spécialistes de l'histoire de l'éducation étrangère, environ 200 enseignants ou chercheurs se consacrent à l'histoire de l'éducation chinoise ; ils se répartissent dans deux types d'établissements : les écoles normales supérieures et les instituts de recherche pédagogique. Certains chercheurs en histoire de l'éducation chinoise travaillent dans les instituts, soit nationaux, soit régionaux. Parmi ces instituts, le plus important est l'Institut national de recherche pédagogique, dont le Service d'histoire de l'éducation en Chine est situé à Beijing. C'est un établissement à caractère administratif sous tutelle de la Commission d'État à l'éducation.

(1) Sur ces pédagogues, voir *infra*.

La création d'une filière d'enseignement

L'enseignement en histoire de l'éducation chinoise a été progressivement mis en place dans les années 1980. Au début, dans les facultés de pédagogie, le cours d'histoire de l'éducation chinoise était obligatoire. Mais le contenu de l'enseignement a beaucoup évolué. Ont été notamment introduits une série de cours optionnels en troisième ou en quatrième année d'études ; ces cours avaient des sujets variables, tenant compte à la fois des besoins de l'organisation sociale chinoise et de l'intérêt des étudiants.

L'enseignement de l'histoire de l'éducation chinoise a ensuite largement débordé le public des étudiants des facultés de pédagogie. Aujourd'hui, de nombreux auditeurs – étudiants d'autres facultés, présidents des universités ou des écoles secondaires, administrateurs des écoles, inspecteurs des régions – peuvent suivre ces cours. Les cours abordent également des thèmes plus spécialisés : l'histoire de l'enseignement supérieur chinois, l'histoire de l'innovation curriculaire dans les écoles secondaires, l'histoire de l'inspection chinoise, etc. Malgré le petit nombre d'heures d'enseignement, en général 12 à 20 heures, les professeurs se documentent soigneusement pour préparer leurs cours, et tentent de répondre aux préoccupations de leurs auditeurs, en dégageant un certain nombre de recommandations pratiques de l'expérience historique.

Enfin, le plus important est qu'ait pu être mis en place un troisième cycle. Il sanctionne une formation doctorale de haut niveau ; pour être admis à s'inscrire, les candidats doivent justifier, soit d'un diplôme du niveau de maîtrise (équivalent d'un DEA en France), soit de larges connaissances dans le domaine concerné (qualification professionnelle). De plus, il leur faut passer des examens d'inscription. La durée des études est de trois ans. Après la présentation et la soutenance d'une thèse et d'un ensemble de travaux exécutés sous la direction d'un professeur doctoral, le titre de docteur peut être conféré. Aujourd'hui, le nombre de ces docteurs a dépassé la dizaine. Si on leur ajoute une cinquantaine de maîtrises habilitées, on voit que le groupe des spécialistes dans ce domaine est devenu plus important, tout en se rajeunissant. L'enseignement en histoire de l'éducation constitue donc aujourd'hui, en Chine, une filière complète, ce qui a contribué à élargir la sphère des recherches en histoire de l'éducation chinoise.

II. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Si l'on se livre à un bilan des recherches, nécessairement sommaire, on peut affirmer que de nombreux et importants résultats ont été obtenus. Globalement, on constate que les années 1980 constituent la période la plus fructueuse. Pour répondre aux besoins de l'enseignement et, en même temps, grâce aux commandes ministérielles, un nombre considérable d'ouvrages ont été publiés. Le nombre total de publications pendant les années 1980-1989 est d'une centaine, soit quinze fois plus que pendant les années 1949-1979. On peut distinguer parmi elles les catégories suivantes :

Les publications de sources et de documents

Les documents pour la recherche historique, comme les briques et les pierres pour la construction, sont les matériaux indispensables. De 1980 à 1989, on a beaucoup travaillé dans ce domaine et une dizaine d'ouvrages ont été publiés. Parmi eux, le plus connu et le plus complet est *Documents sur le système scolaire dans l'histoire moderne de la Chine*. Le professeur ZHU Youhuan, rédacteur en chef, et ses assistants, HUO Yiping et autres, se sont consacrés à ce travail pendant neuf ans. Ce grand ouvrage se compose de 7 volumes, soit près de 5 millions de caractères chinois (1), et rassemble fidèlement et en toute indépendance scientifique les documents pertinents en la matière. Le premier des 7 volumes concerne les écoles pendant la période du Mouvement du Yangwu (1862-1894) ; le deuxième, les documents sur les écoles pendant la période du Mouvement du Wuxu Bianfa (1894-1902) ; le troisième et le quatrième, la fondation du premier système scolaire moderne pendant la période de Xinzheng (1902-1911) ; le cinquième et le sixième, le système scolaire pendant la période du Gouvernement de Beijing (1912-1922) ; le dernier, les écoles créées par les pays impérialistes en Chine (1839-1927) (2).

Le professeur CHEN Xuexun, s'est livré, de son côté, à un travail exemplaire de collecte de documents sur l'histoire de l'éducation en Chine moderne, jetant ainsi les bases de recherches systématiques dans ce domaine. Pendant les années 1982-1988, le professeur

(1) Les caractères chinois peuvent être considérés comme des signes. Une page compte environ 1 000 caractères.

(2) Cet ouvrage a été édité par les Éditions de l'École normale supérieure de l'Est de la Chine entre 1983 et 1992.

CHEN et ses assistants, SHAO Zhude, TIAN Zhengping, ZHANG Bin et autres, enseignants du Service d'histoire de l'éducation au sein de l'Université HangZhou, ont successivement publié trois ouvrages : *Les grands événements de l'histoire de l'éducation de la Chine moderne* (1) ; *Articles pédagogiques choisis de l'histoire de l'éducation de la Chine moderne* (2) ; *Documents pour l'enseignement de l'histoire de l'éducation de la Chine moderne* (3). Il s'agit de la première série complète de documents publiés dans ce domaine depuis 1949. Ces ouvrages ont été conçus pour répondre aux demandes des historiens spécialisés, des enseignants en histoire de l'éducation et des étudiants de troisième cycle. Ils sont actuellement utilisés comme manuels dans les départements pédagogiques des ENS.

On peut citer encore *Les grands événements de l'histoire de l'éducation de la Chine contemporaine*, ouvrage réalisé par les chercheurs du Service d'histoire de l'éducation au sein de l'INRP ; il couvre les années 1919-1949, et il est considéré comme l'ouvrage de base pour commencer toute recherche dans ce domaine (4).

(1) L'ouvrage a été édité en 1980 par les Éditions de l'Éducation de Shanghai. Il contient près de 300 000 caractères chinois et couvre la période 1862-1922. L'existence d'une seconde édition, publiée il y a quelques années, montre l'importance de la demande pour cet ouvrage.

(2) Édité par les Éditions de l'Éducation du Peuple (Beijing) en 1984. Il rassemble les articles les plus importants d'une vingtaine de grands pédagogues, tels LIU Guangfen, SUN Yirang, ZHANG Jian, HUANG Yanpei, déjà mentionnés.

(3) Ouvrage publié par le même éditeur en 1987-1988. Il se compose de 3 volumes, soit près de 1,5 million de caractères chinois. À part les parties habituelles, il comprend des chapitres consacrés à l'introduction des idéologies éducatives étrangères en Chine moderne et à la création des écoles modernes dans les provinces avant 1902, année où la Chine fonda un système scolaire de type moderne.

(4) Ouvrage édité par les Éditions en Science de l'Éducation en 1989 ; il compte plus d'un million de caractères chinois. À part ces cinq ouvrages, on peut encore citer : *Documents pour l'enseignement de l'histoire de l'éducation de la Chine contemporaine* (rédigé par LI Guilin, édité par les Éditions de l'Éducation du Peuple en 1987) ; *Documents sur les écoles créées par les pays impérialistes en Chine* (rédigé par LI Chucai, édité par les Éditions en Science de l'Éducation en 1987) ; *Documents pédagogiques de la zone contrôlée par le Parti Communiste Chinois* (12 volumes, rédigé par les enseignants de l'IRP de l'ENS de la province du Shanxi, et édité par les Éditions en Science de l'Éducation en 1981) ; *Les grands événements de la zone contrôlée par le Parti Communiste Chinois* (rédigé par HUANGPU Dongyu et ses collègues, édité par les Éditions en Science de l'Éducation en 1989) ; *Documents sur le Mouvement Travail Diligent - Études Frugales en France* (3 volumes, édité par les Éditions de Beijing en 1979-1981) ; etc.

Les œuvres des grands pédagogues

De 1981 à 1989, ont été publiées une vingtaine d'éditions de textes de grands pédagogues, ce terme désignant des théoriciens ou des organisateurs de l'éducation. La plus importante d'entre elles est l'*Édition complète des œuvres de CAI Yuanpei*. CAI Yuanpei (1868-1940) est le pédagogue qui a joué le rôle le plus important dans l'histoire moderne de la Chine. C'est lui qui fut le premier ministre de l'Éducation nationale de la République chinoise (1912). Il fut Président de l'Université de Beijing, première université moderne en Chine. Pendant le mandat de CAI, la mission de cette université passa de la formation traditionnelle des mandarins à une fonction de recherche scientifique. CAI fut le premier à introduire les notions de « Liberté, Égalité, Fraternité » – inspirées de la Révolution française – dans le système éducatif chinois. L'édition de ses œuvres se compose de 8 volumes, soit de près de 5 millions de caractères chinois, rassemblant le plus complètement possible tous ses articles et ouvrages, classés suivant leur date de publication. Les textes édités exposent, entre autres, les idées de CAI : celui-ci prônait l'autonomie de l'éducation, aussi bien vis-à-vis des autorités politiques que religieuses ; il revendiquait le droit des enseignants et des chercheurs à décider librement des politiques scolaires, à administrer les écoles, à décider les sujets et les orientations de la recherche ; ceci était en rupture avec la mission traditionnelle des universités chinoises, qui était de former, non des scientifiques, mais des mandarins (1).

Un deuxième ouvrage important est l'*Édition complète des Œuvres de TAO Xingzhi*. TAO Xingzhi (1891-1946) était, lui aussi, un théoricien et un responsable de l'éducation. Il fit ses études dans des universités américaines pendant les années 1914-1917. Après son retour en Chine, il participa activement aux réformes de l'éducation, en détenant le poste de secrétaire général de l'Association pour la Réforme de l'Éducation en Chine. TAO fut le fondateur de l'Éducation dans les Campagnes. Pour lui, la réforme de l'éducation devait en effet commencer par les campagnes, car la Chine était un pays agricole. L'école publique devait « entrer dans les campagnes » et offrir au plus grand nombre des connaissances scientifiques de base, et pas seulement littéraires et classiques, ainsi que des compétences techniques, afin de développer et moderniser la Chine. C'est ainsi

(1) Ses œuvres ont été éditées par les Éditions de la Chine (Beijing) depuis 1983, sous la responsabilité de GAO Pingshu, professeur de l'Université Nankai à Tianjin. GAO a par ailleurs publié une *Anthologie pédagogique de CAI Yuanpei* (1987) et une *Chronologie de CAI Yuanpei* (1980) complémentaires de cette édition.

qu'il mit sur pied, de 1927 à 1935, une série d'écoles pour les enfants issus de familles pauvres dans les campagnes de la province du Jiangsu et dans la grande banlieue de Shanghai. Comme il avait été étudiant de John Dewey, TAO fut l'objet de vives critiques après 1949. Ce n'est que depuis 1978 que sa place est reconnue dans l'histoire de l'éducation de la Chine moderne (1).

Troisième ouvrage important, l'*Anthologie pédagogique de HUANG Yanpei* est consacré à un pédagogue (1878-1965) qui fut le fondateur de l'Éducation professionnelle en Chine. Il créa, en 1915, un Mouvement favorable à ce type d'éducation, et organisa, en mai 1917, l'Association de l'Éducation professionnelle de Chine. L'École professionnelle de la Chine, créée par HUANG lui-même en 1918 à Shanghai, fut célèbre jusqu'en 1952. Mais en Chine, l'éducation professionnelle fut pendant longtemps considérée comme d'inspiration capitaliste, parce qu'on estimait qu'elle empêchait les lycéens issus des familles d'ouvriers ou de paysans d'entrer dans l'enseignement supérieur, et trahissait l'esprit d'égalité dans l'éducation. Après 1983, suite à la réforme de l'enseignement secondaire, qui créa les lycées techniques et professionnels, à côté des lycées ordinaires existants, les idées de HUANG sont revenues en grâce auprès des historiens (2).

Le quatrième est l'*Anthologie pédagogique de CHEN Heging* (1892-1982), fondateur de l'enseignement préélémentaire moderne en Chine. Diplômé de l'École normale supérieure au sein de l'Université Columbia en 1918, il se consacra pendant soixante ans, après son retour en Chine, à l'enseignement préélémentaire. Pour CHEN, l'éducation devait être vivante, c'est-à-dire s'adapter à la psychologie, à la personnalité et aux demandes de l'enfant. Il insistait surtout

(1) L'*édition complète des œuvres de TAO Xingzhi* est composée de 8 volumes, soit 4 millions de caractères chinois. Dans cet ouvrage, les écrits sont regroupés par genres : du premier volume au troisième, sont rassemblés les articles et œuvres de TAO ; le quatrième réunit ses poèmes ; le cinquième regroupe sa correspondance ; le dernier ses autres écrits. Cette édition constitue, à ce jour, la documentation la plus complète pour toute recherche sur son œuvre. Elle a été réalisée par les enseignants de l'IRP au sein de l'ENS du Centre de la Chine, et publiée par les Éditions du Hunan. Par ailleurs, une *Biographie de TAO Xingzhi* a été rédigée par ZHU Chipu, et publiée en 1986 par les Éditions en Science de l'Éducation.

(2) L'*Anthologie pédagogique de HUANG Yanpei*, dans laquelle les articles sont classés suivant leur date de publication, rassemble 89 articles importants qui reflètent les conceptions de HUANG sur l'éducation, de 1906 à 1949. L'Association professionnelle de la Chine a fait le travail de rédaction, et cette anthologie a été publiée en 1985 par les Éditions de l'Éducation de Shanghai. Par ailleurs, il existe une *Biographie* de HUANG Yanpei, rédigée par XU Hanshan et éditée par les Éditions de Documentation Historique.

sur l'importance des activités ludiques et des leçons des choses, aussi bien dans l'enseignement que dans l'environnement familial de l'enfant. Il créa plusieurs écoles maternelles renommées et trois écoles normales maternelles à Nanjing, Shanghai, et dans la province du Jiangxi. L'*Anthologie pédagogique de CHEN Heping*, composée de 2 volumes, regroupe 99 articles et œuvres de CHEN, publiés de 1923 à 1980. Le premier volume traite de recherches sur la psychologie des petits enfants et sur l'éducation familiale ; le deuxième concerne l'enseignement préélémentaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement normal et la réforme des caractères chinois. Tous les articles et œuvres sont regroupés suivant leur date de publication (1).

L'Anthologie pédagogique de LIANG Shuming et *L'Anthologie pédagogique de YAN Yangchu*, sont deux ouvrages qui méritent également d'être cités. LIANG Shuming (1893-1988) et YAN Yangchu (1890-1990) furent les fondateurs du Mouvement de la Réforme dans les Campagnes pendant les années 1929-1949. Du fait qu'ils s'opposaient publiquement au Parti Communiste Chinois et préconisaient de sauver la Chine en s'appuyant sur le confucianisme, ils furent longtemps critiqués après 1949. Les historiens de l'éducation craignaient de mener des recherches sur leurs idées. La publication de ces deux anthologies est révélatrice de la liberté de recherche académique qui existe en Chine aujourd'hui. *L'Anthologie pédagogique de LIANG Shuming* rassemble 38 articles les plus représentatifs de cet auteur (2). *L'Anthologie pédagogique de YAN Yangchu* réunit 25 articles importants publiés pendant les années 1923-1980, soit 330 000 caractères chinois, qui traitent de deux questions : l'éducation de la population pauvre, et le Mouvement de la réforme dans les campagnes (3).

(1) Cette anthologie a été réalisée par l'Institut de la Recherche de la Science Pédagogique de Beijing et éditée par les Éditions de Beijing en 1983 et 1985.

(2) Elle a été publiée par les Éditions de l'Éducation du Jiangsu en 1987.

(3) Cette anthologie a été éditée par les Éditions en Science de l'Éducation en 1989. SONG Enrong, chercheur à l'INRP, est responsable de ces deux anthologies. SONG prépare actuellement une édition complète des œuvres de YAN Yangchu en 5 volumes, dont le premier est sorti des presses des Éditions du Peuple du Hunan en 1989. Outre les ouvrages susmentionnés, ont encore été publiées une dizaine de collections et chroniques, telle que *L'Anthologie pédagogique de KANG Youwei* (1988, Éditions de l'Enseignement Supérieur du Guangdong) ; *L'Anthologie pédagogique de LIU Guangfen* (1988, Éditions de l'Éducation du Shanxi) ; *L'Anthologie pédagogique de LIN Liru* (1984, Éditions de l'ENS de Beijing) ; *L'Anthologie pédagogique de XU Teli* (1979, Éditions de l'Éducation du Peuple).

Histoires générales de l'éducation chinoise

On peut caractériser toutes les histoires générales que l'on va évoquer en disant qu'elles ne sont pas des récits, mais qu'elles traitent aussi bien de l'histoire des institutions éducatives que de la sociologie des professeurs et des élèves, ou encore de l'histoire des contenus des enseignements. Les ouvrages de ce genre sont constitués de nombreux chapitres qui n'ont pas obligatoirement de liens directs entre eux et qui traitent des questions d'une façon très générale ; c'est en cela qu'ils diffèrent des histoires spécialisées, abordées plus loin.

Parmi les ouvrages traitant de l'histoire générale de l'éducation chinoise, l'*Histoire de l'éducation de la Chine moderne* et la *Brève histoire de l'éducation chinoise* sont deux manuels d'enseignement qui sont utilisés depuis le plus longtemps et de la manière la plus généralisée. Le premier est l'œuvre de CHEN Jingpan, ancien professeur du Département pédagogique de l'ENS de Beijing (1). Le deuxième fut réécrit par MAO Lirui, ancien professeur de la même école (2) ; l'un et l'autre furent rédigés pendant les années 1960. *L'Histoire de l'éducation de la Chine moderne* traite successivement de l'éducation de 1840 à 1901 puis de 1902 à 1919. Travaillant sur des sources de première main, l'auteur a profondément innové dans la façon d'enseigner l'histoire de l'éducation chinoise. En particulier, grâce à ses études à l'Université de St. John (créée par les protestants américains en 1879 à Shanghai), CHEN a utilisé beaucoup de documentation en langue étrangère pour traiter en premier de l'enseignement religieux créé par les pays impérialistes. Ce n'est qu'en 1989, que SHI Jinghuan, étudiante en doctorat sous la direction de CHEN, a approfondi cette question. *La Brève histoire de l'éducation chinoise* est un ouvrage collectif, réalisé pendant les années 1960. Les professeurs du Service d'histoire de l'éducation de l'ENS de Beijing avaient participé à la rédaction de cet ouvrage. Ensuite, MAO Lirui l'a retouché pendant les années 1970. Il retrace l'histoire de l'éducation chinoise depuis plus de 2 000 ans. Sa présentation est plus simple et plus claire qu'avant, et plus accessible aux étudiants. Naturellement, cet ouvrage porte la marque de l'époque où il a été écrit, et une grande partie de son contenu pourrait aujourd'hui faire l'objet de discussions ou d'approfondissements.

(1) Ouvrage publié par les Éditions de l'Éducation du Peuple en 1979.

(2) Ouvrage publié par les Éditions en Science de l'Éducation en 1984.

L'*Histoire générale de l'éducation chinoise* donne le résultat de recherches faites pendant les années 1980. Elle comprend 6 volumes, soit près de 4 millions de caractères chinois et s'attache plus particulièrement à l'histoire de la Chine ancienne. Le premier volume concerne l'histoire de l'éducation sous les dynasties pré-Qin (de la société primitive à 221 avant J.-C.) ; le deuxième traite de l'histoire de l'éducation sous les dynasties Qin, Han, Wei et Jin (de 221 avant J.-C. à 589 après J.-C.) ; le troisième aborde les dynasties Sui et Tang (de 589 à 960) ; le quatrième, les dynasties Song, Liao et Jin (de 960 à 1234) ; le cinquième, la dynastie Yuan (de 1277 à 1367) ; le sixième, les dynasties Ming et Qing (1368 à 1940). Une dizaine d'enseignants ont pris part à la rédaction de cet ouvrage, dont MAO Lirui et SHEN Guanqun, ont assuré la responsabilité (1). Cet ouvrage, comme le précédent, montre que les progrès de la recherche sur l'histoire générale de l'éducation laissent encore beaucoup à désirer. Les perspectives scientifiques et les méthodes de recherche n'ont guère changé. Les sources nouvellement découvertes – elles concernent aussi bien l'État que les administrations ou les écoles elles-mêmes – sont très insuffisamment prises en compte par la recherche en histoire générale. D'une part, ces ouvrages ont été rédigés d'une manière précipitée pour satisfaire aux besoins de l'enseignement. D'autre part, l'approfondissement des recherches sur l'histoire générale dépend du développement de l'histoire spéciale. Un autre ouvrage est aujourd'hui en cours de rédaction sous le même titre. Il se compose de 7 volumes, dont le premier *Histoire de l'éducation sous les dynasties Pré-Qin* est paru en 1992 (2) ; les derniers volumes sont prévus pour paraître avant 1995.

Histoire spécialisée et biographies des grands pédagogues

La recherche en histoire spécialisée et les biographies ont fleuri après 1985 : elles connaissent actuellement un net essor.

(1) Les volumes de cet ouvrage ont été publiés par les Éditions de l'Éducation du Shandong de 1985 à 1989.

(2) Par les Éditions de l'ENS de l'Est de la Chine. Outre les ouvrages susmentionnés, on peut citer aussi l'*Histoire de l'éducation de la Chine contemporaine* du professeur CHEN Yuanhui (1979, Éditions de l'Éducation du Peuple), celle des enseignants de l'ENS de l'Est de la Chine (1983, Éditions de l'ENS de l'Est de la Chine), et celle de GAO Qi (1985, Éditions de l'ENS de Beijing) ; la *Brève histoire de l'éducation chinoise* du professeur WANG Bingzhao (1985, Éditions de l'ENS de Beijing) ; l'*Histoire de l'éducation de la Chine moderne* des professeurs WANG Yue et ZHOU Dechang (1985, Éditions de l'Éducation du Hunan) ; l'*Éducation de la guerre de l'Opium au 4 mai 1919* du professeur SHEN Guanqun, (1984, Éditions en Science de l'Éducation), etc.

Les ouvrages publiés pendant les années 1982-1989 peuvent être classés en quatre catégories. La première concerne l'histoire idéologique, telle l'*Histoire des idées éducatives en Chine*, réalisée par le professeur GUO Qijia, enseignant de l'ENS de Beijing (1). Dans cet ouvrage, résultat d'un long travail d'enseignement spécialisé, GUO a mis l'accent sur les courants de pensée dominants de chaque époque depuis celle de Confucius jusqu'en 1949. *Mouvement et pensée mi-travail, mi-études pendant la période du Mouvement du 4 mai (1919)*, autre ouvrage résultant de la recherche sur le mouvement des idées, a été réalisé par le professeur GUO Sheng (2).

Un deuxième type d'ouvrage est relatif à l'histoire des systèmes éducatifs. Ont été successivement publiés l'*Histoire de l'enseignement supérieur de la Chine*, par le professeur XIONG Mingan (3) ; la *Brève histoire de l'éducation normale de la Chine*, par LIU Wenxiu (4) ; la *Brève histoire de l'éducation dans la zone contrôlée par le Parti Communiste Chinois*, réalisée par le professeur CHEN Yuanhui (5). Les recherches sur l'histoire du système scolaire connaissent aujourd'hui une prospérité qui n'en est sans doute qu'à ses débuts, car de nombreux chercheurs s'y consacrent intensément. Un certain nombre d'ouvrages, sur l'histoire de l'éducation professionnelle, l'histoire de l'enseignement secondaire, l'histoire de l'inspection de l'enseignement et l'histoire de l'éducation enfantine, etc., sont actuellement sous presse. D'une part, ces ouvrages visent à satisfaire les besoins de l'enseignement ; d'autre part, les publications de sources et de documents permettront d'approfondir les recherches dans ces domaines.

La troisième catégorie d'ouvrages aborde l'histoire des études à l'étranger. On citera, par exemple, l'*Histoire des études à l'étranger sous la dynastie Qing*, écrit par DONG Shouyi (6). L'ouvrage est consacré aux étudiants chinois aux USA pendant les années 1871-1881 et après 1909, et aux étudiants chinois au Japon de 1896 à 1911. *Étudiants chinois à l'étranger dans l'histoire moderne de*

(1) Publiée en 1987 par les Éditions en Science de l'Éducation.

(2) Édité en 1986 par les Éditions en Science de l'Éducation. Dans les années 1917-1920, des intellectuels créèrent le mouvement et le courant de pensée « mi-travail, mi-études » pour s'opposer à la séparation entre travail intellectuel et travail manuel qui représentait, d'après eux, les origines des inégalités sociales. Plusieurs associations reprenant les idées de ce courant de pensée se créèrent à Beijing, à Shanghai, etc.

(3) Édité par les Éditions de Chongqing en 1985.

(4) Publié en 1986 par les Éditions de l'Éducation du Peuple.

(5) Édité en 1982 par les Éditions en Science de l'Éducation.

(6) Édité en 1985 par les Éditions du Peuple du Liaoning.

Chine, de LI Xisuo (1) étudiée, après dépouillement de sources originales, les trois mouvements des études à l'étranger dans l'histoire moderne chinoise : étudiants chinois aux USA, étudiants chinois au Japon et étudiants-ouvriers chinois en France. Par ailleurs, HUANG Liqun a rédigé une *Brève histoire du Mouvement Travail diligent-Études frugales en France* (2) qui fait suite au *Mouvement Travail diligent-Études frugales en France* publié par le professeur ZHANG Yunhou (3).

La quatrième catégorie concerne les biographies des grands pédagogues. Deux grands ouvrages doivent être ici cités : *Biographies des pédagogues illustres de la Chine*, qui se compose de 3 volumes, soit près de 2 millions de caractères chinois (4) ; le professeur MAO Lirui et le professeur SHEN Guanqun sont les rédacteurs en chef de cet ouvrage. *Biographie des pédagogues contemporains de la Chine* est le résultat d'un travail collectif, et contient 9 volumes, soit 6 millions de caractères chinois. Il contient les biographies d'une centaine de pédagogues ayant vécu pendant la période 1919-1949, dont un grand nombre sont cités pour la première fois dans une histoire de l'éducation. Cette biographie collective est désormais l'ouvrage le plus important dans ce domaine.

Aujourd'hui, la recherche en histoire spécialisée connaît un développement continu. Dans le cadre des thèses de doctorat, ont été abordés quelques domaines qui n'avaient jamais été étudiés auparavant, telle l'histoire des universités religieuses, l'histoire de l'éducation bouddhiste ou taoïste, l'histoire de l'éducation des minorités ethniques ou de l'éducation tibétaine, l'histoire de l'introduction en Chine des idéologies éducatives étrangères.

(1) Publié en 1987 par les Éditions du Peuple.

(2) Édité en 1982 par les Éditions en Science de l'Éducation.

(3) Édité par les Éditions du Peuple de Shanghai en 1980. Inspirés par les principes de la Révolution française, des étudiants chinois (tel que ZHOU Enlai, DENG Xiaoping) se rendirent en France au début des années 1920 afin de trouver une voie pour réformer la société chinoise. Devant travailler pour vivre et pour suivre leurs études en France, ils furent les représentants de ce que les historiens appellent le mouvement « Travail diligent-Études frugales ». Une grande majorité d'entre eux adhéra au marxisme. Leur correspondance avec les marxistes chinois restés en Chine fut importante (le PCC fut créé en 1921).

(4) Édité en 1989 par les Éditions de l'Éducation du Peuple.

Dictionnaires

Depuis 1930, il n'y a plus eu de dictionnaire pédagogique publié en Chine. Pendant ces dernières années, un gros travail a été fait dans ce domaine, qui a permis la publication de quatre grands ouvrages : le *Dictionnaire pédagogique* (1) ; le *Dictionnaire pédagogique et psychologique* (2) ; le *Dictionnaire pédagogique et administratif* (3) et le *Grand dictionnaire pédagogique*. Tous ces dictionnaires consacrent des articles à l'histoire de l'éducation. Le *Grand dictionnaire pédagogique* est l'ouvrage le plus important paru depuis 1949. Il se compose de 12 volumes dont 3 (les huitième, neuvième et dixième) sont consacrés à l'histoire de l'éducation chinoise. Il contient plus de 8 000 entrées, et environ 1,6 millions de caractères chinois. ZHANG Ruifan et ZHANG Huifen sont les rédacteurs en chef de la partie consacrée à l'histoire ancienne de l'éducation chinoise (huitième et neuvième volumes). ZHOU Dechang, JIN Tiekuang, HUO Yiping et TIAN Zhengping sont les rédacteurs en chef du dixième volume, consacré à l'histoire de l'éducation chinoise moderne et contemporaine. Près de 300 personnes, enseignants, chercheurs et étudiants de 3^e cycle ont collaboré à la rédaction de ce dictionnaire, qui a nécessité cinq années de travail, de 1985 à 1990 (4).

III. NOUVEAUX THÈMES, NOUVELLES TENDANCES

En plus des ouvrages susmentionnés, on pourrait citer encore nombre de monographies issues de thèses de DEA ou de doctorats. Par exemple : *Recherche sur l'éducation professionnelle en Chine moderne* (thèse de DEA de TIAN Zhengping), *Recherche sur l'éducation féminine en Chine moderne* (thèse de DEA de HUO Yiping), *Recherche sur les universités religieuses en Chine moderne* (thèse de doctorat de SHI Jinhuan), *Recherche sur les tendances idéologiques en Chine moderne* (thèse de doctorat de WU Hongcheng), *Recherche sur les programmes scolaires des écoles secondaires modernes* (thèse de doctorat de LU Da), etc. Ce sont là des thèses relativement marquantes qui prouvent que la recherche en histoire de l'éducation chinoise est aujourd'hui vivante et variée. On traite désormais des sujets délicats que l'on n'osait pas aborder auparavant. Par exemple :

(1) 1987, Éditions de l'Éducation du Jiangxi.

(2) 1988, Éditions de l'Éducation du Fujian.

(3) 1990, Éditions du Peuple du Hainan.

(4) Ces volumes ont été édités aux Éditions de l'Éducation de Shanghai en 1991 et 1992.

quel rôle les écoles religieuses créées par les étrangers ont-elles joué dans l'histoire de l'éducation de la Chine moderne ? L'éducation professionnelle est-elle seulement une forme d'éducation bourgeoise ? Doit-on critiquer et refuser systématiquement les systèmes éducatifs modernes qui ont copié ceux des pays capitalistes ? Etc.

Les thèmes de recherches sont aussi beaucoup plus variés : les études à l'étranger, l'éducation professionnelle, l'éducation féminine, l'éducation du petit enfant, l'éducation dans la colonie du Nord-Est, l'éducation des minorités nationales, l'éducation artistique, l'éducation supérieure, les universités privées, l'éducation locale, etc. En particulier, CAI Yuanpei, TAO Xingzhi, LIANG Shuming, YAN Yangchu, CHEN Heqing, ZENG Guofan, LI Hongzhang, HUANG Yanpei, ZHANG Jian, WU Rulun, HU Shi, SUN Yinang, JIANG Menglin, etc. qui étaient des grands pédagogues, soit négligés, soit critiqués, sont maintenant étudiés pour leurs contributions, théorique ou pratique, au développement de l'éducation chinoise. En un mot, depuis 1979, la recherche en histoire de l'éducation chinoise a quitté peu à peu la sphère d'influence de la politique, pour approfondir et élargir les sujets d'études par l'analyse critique de sources nouvelles et originales (1).

Depuis le début des années 1990, il semble que Dieu se souvienne de la Chine et soit favorable au grand dragon oriental. Actuellement, l'économie chinoise se développe rapidement. « Toutes les recherches, pratiques ou théoriques, doivent servir le développement de l'économie et de la société ». Cet objectif est devenu un impératif pour tous les intellectuels, qui ne peuvent échapper aux rapides mutations culturelles, sociales et économiques du pays. Dans ce contexte, de nouvelles tendances sont apparues dans la recherche en histoire de l'éducation, même si l'évolution est faible par rapport à ce qu'elle est dans d'autres disciplines. Elle se traduit, d'abord, par une modification dans les priorités de la recherche. En Chine, on divisait habituellement l'histoire de l'éducation chinoise en trois

(1) Sont actuellement en chantier d'importantes publications, dont beaucoup sont des recueils de sources ou des synthèses monumentales, telles les *Œuvres pédagogiques choisies de l'histoire de la Chine ancienne* (15 volumes) ; les *Œuvres pédagogiques choisies de l'histoire de la Chine moderne* (20 volumes) ; les *Collections des documents sur l'histoire de l'éducation de la Chine moderne* (8 volumes) ; l'*Histoire générale de l'idéologie éducative en Chine* (10 volumes) ; les *Recherches sur le processus de modernisation de l'éducation en Chine* (8 volumes) ; les *Recherches sur l'histoire du développement des écoles de tous les degrés et de toutes les catégories* (10 volumes) ; l'*Histoire générale de l'éducation chinoise* (7 volumes) ; les *Recherches comparées sur l'éducation chinoise et étrangère* (8 volumes).

périodes : la partie ancienne (avant 1840), la partie moderne (1840-1949) et la partie contemporaine (après 1949). Les enseignants et les chercheurs des deux écoles normales supérieures de Beijing et de Shanghai se sont en général spécialisés dans la partie ancienne ; les enseignants de l'Université de Hangzhou ont mis l'accent sur la partie moderne ; les chercheurs de l'INRP, sur la partie contemporaine. En effet, si les chercheurs de la période ancienne ont longtemps été très majoritaires, il n'est plus possible actuellement de se satisfaire de la tripartition traditionnelle. Les historiens se sont beaucoup plus intéressés aux problèmes pratiques : l'histoire moderne et l'histoire contemporaine qui sont aujourd'hui de plus en plus liées, intéressent de ce fait de plus en plus les chercheurs. Par exemple, l'an dernier, le seul thème imposé au niveau national, « recherches sur le processus de modernisation éducative en Chine », se composait en fait de huit sous-thèmes, concernant l'évolution du système éducatif, le renouvellement des manuels scolaires, la relation entre le développement de l'éducation et la croissance régionale, les politiques éducatives à l'étranger ...

Ce renouveau se caractérise, ensuite, par des interventions disciplinaires de plus en plus nombreuses. Devant la demande sociale, la recherche en histoire spécialisée est apparue comme prioritaire, s'investissant, par exemple, dans l'histoire de la pédagogie des mathématiques, l'histoire de la pédagogie des sciences et de la technique, celle de l'art, celle du système des examens... Dans ce cas, l'histoire, les sciences exactes et les autres disciplines sont naturellement sollicitées de front et les recherches menées en coopération par les historiens de l'éducation et les spécialistes de l'enseignement de chacune des disciplines concernées. Enfin, l'accent est de plus en plus mis sur la comparaison entre les systèmes éducatifs en Chine et dans les autres pays. Des historiens, déjà bien au fait de l'histoire de l'éducation chinoise, se sont engagés dans cette voie comparatiste. Depuis 1991, plus de vingt personnes, dont une dizaine d'historiens, se consacrent à un grand ouvrage portant sur la « Recherche comparée sur l'éducation chinoise et étrangère » ; en huit volumes, il couvrira les temps allant de l'Antiquité jusqu'à la période actuelle.

On a essayé de présenter brièvement la situation de la recherche sur l'histoire de l'éducation chinoise en Chine. La Chine est un pays qui a une très longue histoire et sa civilisation une importance particulière. Comme une énorme salle de trésors culturels, ce pays offre aux historiens de l'éducation une immense possibilité de fructueuses recherches. Aujourd'hui, sur la lancée des changements importants intervenus ces dernières années, la Chine est en pleine mutation. D'une part, la recherche y devient toujours plus libre et indépendante : il n'est plus de domaines ou de sujets interdits. D'autre part, parallèlement à la croissance rapide de l'économie chinoise, il est hors de doute que la civilisation et l'éducation chinoises connaîtront un développement rapide et s'ouvriront encore davantage sur le monde extérieur. Ceci offrira des conditions inédites pour la recherche scientifique. Ainsi, ces dernières années, les historiens chinois de l'éducation ont-ils commencé à pratiquer des échanges avec leurs collègues au Japon, aux États-Unis, en France et dans d'autres pays étrangers, et à s'informer des résultats des recherches et des méthodes qu'ils pratiquent. Une nouvelle génération d'historiens, à l'esprit dynamique, ouvert et large, s'est déjà formée dans la discipline : c'est le gage que la recherche en histoire de l'éducation en Chine a aujourd'hui devant elle de belles perspectives.

HUO Yiping

Service d'histoire de l'éducation
de l'Institut d'administration pédagogique.
École normale supérieure de l'Est de la Chine à Shanghai.

André CHERVEL

HISTOIRE DE L'AGRÉGATION

Apparu en 1766, sous Louis XV, rétabli après la Révolution dans les années les plus noires du règne de Louis XVIII, le concours d'agrégation, marqué du sceau de l'élitisme et de la culture la plus traditionnelle, semblait ne pas devoir survivre aux évolutions démocratiques et modernistes du XIX^e et du XX^e siècle. Tirant parti de la situation d'infériorité dans laquelle stagne longtemps l'enseignement supérieur français, il réussit cependant à s'adapter aux circonstances et à se diversifier suffisamment pour assumer toutes les tâches nouvelles qui s'imposent à l'Instruction publique, puis à l'Éducation nationale. Longtemps, les jurys du concours contrôleront à la fois l'enseignement secondaire et celui qui est dispensé dans les facultés des lettres et des sciences ; et c'est en grande partie autour de lui que s'opère l'évolution des disciplines enseignées. Caractéristique du système d'enseignement français, le concours d'agrégation peut être considéré comme l'une des pièces importantes de la « spécificité française ».

1 vol. de 290 p. – Prix 170 F

INRP – Éditions KIMÉ
1993

LE CURRICULUM

D'un point de vue didactique à une perspective historique

par Egle BECCHI

Les débats sur le curriculum, dans les diverses filières scolaires et pour chaque discipline, sont aujourd'hui décantés. Il n'est plus de mode de proposer aux enseignants des textes leur permettant de bricoler eux-mêmes les programmes des classes où ils travaillent, au contraire des années 1960-1980, où cette perspective mobilisait attentions et énergies. Les problèmes soulevés par la définition et l'organisation d'un cours d'études se sont sensiblement déplacés. Ils portent aujourd'hui sur des prescriptions programmatiques de grande envergure, ou ont été reformulés par des associations d'enseignants dans le cadre de vastes ensembles disciplinaires, selon des approches essentiellement didactiques, et de ce fait indifférentes à la dimension diachronique des problèmes.

Tenter une reconstruction historique du thème du curriculum correspond donc à une tendance nouvelle, qui porte à se demander pourquoi l'intérêt pour le thème s'est réveillé, pourquoi il s'est renouvelé en se technicisant, et pourquoi sa définition même reste une question non résolue. La publication, dans la partie monographique de deux numéros récents de la revue espagnole *Revista de Educaciòn* (1), d'une série d'articles réunis sous le titre d'*Histoire du curriculum*, semble donc très prometteuse.

Le curriculum et ses approches

L'ouvrage répond, dans les intentions des responsables de la sélection, à une série d'exigences : élargissement et articulation du travail, historique dans le champ éducatif ; insistance sur le fait que

(1) *Revista de educaciòn*, mayo-agosto 1991, n° 295, septiembren-diciembre 1991, n° 296. *Monografico Historia del curriculum*.

l'histoire des institutions et des processus de formation est avant tout une histoire sociale ; mise en valeur des secteurs – en l'occurrence le curriculum – dignes d'être pris en considération à l'intérieur des institutions scolaires ; mise en lumière, dans le domaine nouveau et spécifique de l'analyse du curriculum, des nombreux facteurs extérieurs à l'organisation de l'enseignement qui contribuent à sa définition ; alignement sur de nouvelles orientations de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis qui, depuis une dizaine d'années, mettent en place une définition et une analyse d'un ensemble de problèmes jusqu'ici inédits dans le travail de l'historien, parmi lesquels figurent justement les disciplines scolaires et leur organisation dans les aller et retour entre enseignement et apprentissage. Telles sont les motivations qui ont présidé au choix de ce champ, auxquelles ne correspondent cependant pas – et cette réserve doit être annoncée d'emblée – les thèmes spécifiques abordés, la sélection des articles, l'organisation des deux parties monographiques, l'uniformité rédactionnelle, ni la pertinence des diverses contributions par rapport au titre.

Dans une brève introduction, le secrétaire de la *Revista de educación*, Miguel A. Pereira, affirme que, dans les articles de la partie monographique, l'histoire du curriculum ne se réduit pas à « l'histoire des disciplines ou des matières scolaires ou à la description de leurs objets, des pratiques et des programmes pédagogiques et éducatifs en vigueur dans les écoles du passé, dans des textes qui ne se réfèreraient à aucune analyse ni à aucune interprétation de l'ensemble des contextes sociaux, économiques et politiques expliquant les pratiques curriculaires et leurs systèmes de production et de reproduction ». On dispose là d'une approche supplémentaire pour intégrer l'histoire des institutions scolaires dans l'histoire sociale. Mais un tel élargissement de l'objet d'étude – d'autant plus que le thème est nouveau – risque, s'il est conçu en termes trop vagues, de faire perdre l'identité de l'objet lui-même et d'annexer toute opération de reconstruction historique qui ait une quelconque pertinence avec une approche sociale de l'école et de la formation.

De fait, le choix et l'organisation des deux ensembles monographiques montre que cette crainte est fondée, et que le thème, trop dilaté, a, pour ainsi dire, explosé en de multiples éclats sans relation entre eux. Les vingt articles – dix pour chacun des deux numéros – ne parviennent pas à s'ordonner dans la cohérence ni même à s'organiser en subdivisions selon un plan articulé. Le premier et le second volumes de la revue recueillent de manière indifférenciée des contributions dans lesquelles on traite du curriculum et des disciplines scolaires sous un angle diachronique, selon une approche conforme aux

intentions déclarées au départ, des essais de nature théoriques relatives à l'analyse du curriculum, mais aussi des articles plus éloignés du sujet, qui traitent, sans grande relation entre eux, de problèmes variés : l'organisation de l'école, la réforme des institutions éducatives et des systèmes scolaires, l'importance et le découpage des champs spécifiques du savoir dans l'une ou l'autre institution, l'analyse de manuels en usage en classe, les écarts entre diverses idéologies pédagogiques, l'émergence de savoirs et de pratiques pédagogiques nouvelles, la définition des orientations de recherche dans les universités, les instruments de diffusion du savoir populaire. Le fil qui relie entre eux tous ces articles apparaît encore plus difficile à démêler quand on observe que dans huit cas – soit plus d'un tiers du total – les textes ne sont pas originaux, mais correspondent, pour six d'entre eux, à des chapitres de livres déjà publiés, et dans les deux autres cas à des articles parus dans des revues non espagnoles. De manière plus singulière encore, ces textes non rédigés *ad hoc* et dont on pourrait supposer qu'ils servent à combler les lacunes nombreuses et évidentes d'un sujet en somme nouveau et peu étudié sur le Vieux Continent, sont en fait étrangers au sujet, à l'exception de deux (l'article d'André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches » (1) et l'essai de A. Benavot *et alii* « El conocimiento para las masas : modelos mundiales y curricula nacionales » (2)).

Dans un tel tableau, les articles pertinents au sujet, même dans son acception élargie, c'est-à-dire ceux qui traitent dans une perspective historique du curriculum et des disciplines scolaires, de l'organisation des études, et de la production et de la systématisation des savoirs scolaires, se réduisent à un petit nombre, et à très peu si on retient seulement ceux qui sont à la fois dans le sujet et originaux. Tels sont, dans l'ordre dans lequel ils apparaissent dans les deux numéros de la revue, celui d'I. F. Goodson, « La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la storia del curriculum », (I, pp. 7-37), qui, en distinguant entre le curriculum défini sur le papier et le curriculum pratiqué en classe, insiste sur la nécessité d'analyser séparément ces dimensions de la réalité scolaire par l'observation de cas spécifiques, pris également dans le passé, dans lesquels la construction sociale du curriculum – étudiée surtout à travers l'élaboration des disciplines scolaires – soit plus évidente ; celui de B. M. Franklin, « La historia del curriculum en Estados

(1) Paru sous le même titre dans le numéro 38 d'*Histoire de l'éducation*, mai 1988.

(2) Publié en 1991 dans le numéro 56 de l'*American Sociological Review*.

Unidos. Status y Agenda de Investigación » (I, pp. 39-57), dans lequel sont examinés, à partir des années 1960-1970, des travaux sur les curricula et sur les matières scolaires dans des écoles ou des systèmes scolaires particuliers situés aux États-Unis, selon une approche de l'historiographie qui, dans la culture américaine, est certainement plus abondante qu'en Europe ; celui de David Hamilton, « Orígenes de los terminos educativos "clase" et "curriculum" » (I, pp. 187-205), (1), dans lequel l'auteur situe l'origine du terme de curriculum dans un texte de Pierre Ramus, la *Professio regia*, de 1576, et en voit les premiers usages dans le monde universitaire calviniste de Leyde et de Glasgow au milieu du XVII^e siècle, quand le curriculum exprimait l'exigence d'articuler de façon organique les disciplines constitutives d'un cursus ; et enfin l'article de Stefan Hopman, « Las multiples realidades de la elaboración de la política curricular » (II, pp. 43-72), dans lequel on traite du processus de la mise en acte d'un curriculum, en prenant pour exemple l'école allemande du XIX^e siècle et l'école actuelle.

Ces cinq essais ne sont pas seulement conformes au thème choisi, ils sont aussi les plus riches de suggestions de nature théorique et de méthodologie historique. Dans un tel cadre, plus réduit mais plus pertinent par rapport au titre et aux intentions des éditeurs, émergent un certain nombre de problèmes avec lesquels celui qui étudie le curriculum – même s'il ne part pas d'une perspective diachronique – est nécessairement confronté : quelle définition donner du curriculum ? quelles opérations et quels agents contribuent à son élaboration ? quels liens existent entre le curriculum et les disciplines scolaires ? quels rapports entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires ?

Problèmes de définition

Avant tout, la définition du curriculum : il faut d'autant plus tenir compte d'une telle question que, dans le vocabulaire pédagogique et scolaire courant, le sens du mot est pour le moins équivoque, puisqu'on lui donne indifféremment le sens de programme, de cursus, d'organisation des disciplines d'enseignement, quand il n'est pas utilisé dans une acception vague – comme celle proposée dans l'introduction : « processus selon lesquels les groupes sociaux sélectionnent au cours du temps, organisent et distribuent les connaissances et les idées à travers les institutions ». Les définitions du curriculum suggérées dans quelques-uns des articles mentionnés sont sans aucun

(1) Extrait d'un ouvrage, *Towards a theory of schooling*, London, Palmer, 1989.

doute plus précises, bien que divergentes. Deux d'entre elles nous semblent emblématiques : Aaron Benavot et les autres auteurs de l'essai déjà cité sur les modèles mondiaux et les curricula nationaux entendent le curriculum dans une double acception, soit comme *iter* ou programme scolaire clairement défini et souvent officiel, commun à plusieurs écoles, soit – dans la mesure où il englobe l'axiologie, les contenus implicites que comportent la culture, les discours institutionnels, les manuels scolaires, la transmission complexe des savoirs aux élèves –, comme savoir gradué mais caché, comme curriculum latent qui opère à différents niveaux dans l'expérience scolaire. D'autres auteurs vont au-delà dans la précision. Stefan Hopman, qui travaille dans cette *Pädagogische Hochschule* de Kiel à laquelle on doit tant en matière d'études sur le curriculum publiées dans les années 1960 (pensons à l'ouvrage fondamental de K. Frey, *Theorien des Curriculum*s (1)), tout en admettant d'autres significations, définit le curriculum écrit comme « une sélection plus ou moins explicite de contenus combinés avec quelques observations relatives à leur usage ou à leur utilité. Pour autant, vu sous cet angle, le curriculum instruit sur ce qui peut ou doit être enseigné » (art. cit. II, p. 43).

Ensemble de contenus sélectionnés et ordonnés : c'est donc l'acception du curriculum qui semble en vigueur dans les articles les plus conformes au thème, certains auteurs y ajoutant la présence d'un itinéraire implicite d'acculturation, d'autres les règles d'usage de sa transmissibilité. Et c'est par rapport à un tel objet pédagogique, évasif, polysémique, qui fuit de définition en redéfinition, qui fonctionne à différents niveaux et dans différents champs, comme l'affirme Ivor F. Goodson que se font des opérations d'analyse tant théorique que sociologique ou de reconstruction historique, par l'interrogation des mouvements culturels, politiques, pédagogiques, dont le curriculum est le produit et à travers lesquels il se modifie. Les réponses, encore une fois, ne sont pas convergentes et il est nécessaire d'en mentionner brièvement quelques-unes, ne serait-ce que pour identifier leurs retombées pour ainsi dire rétroactives, sur la signification même du curriculum. I. F. Goodson, dans l'ouvrage cité (p. 11 sq.), insiste sur le fait qu'il existe de notables différences, presque un conflit, entre le curriculum écrit – ou mieux, prescrit – et le curriculum effectivement pratiqué, et précise que le curriculum comme prescription est une « invention de la tradition », fruit de constructions et d'accords sociaux (p. 16 sq.), qui se produisent à divers échelons. D'où l'intérêt historique pour de telles négociations

(1) Weinheim, Belz, 1971.

qui se réalisent dans le temps et pour des durées variables, grâce à l'action de groupes et d'individus, en fonction d'intérêts et en vue de fins qui ne sont pas toujours homogènes. Mais parvenu à ce point, l'auteur ne traite plus tant du curriculum que des matières qui le constituent (p. 22 sq.), de leur « invention », de leur transformation en disciplines scolaires, de leur poids dans les modifications du curriculum lui-même, de leur distinction entre matières traditionnelles et matières nouvelles. C'est en somme l'étude des matières qui constitue la voie royale vers l'étude du curriculum (p. 37). Une telle approche, bien que nécessaire, n'est pas suffisante : le curriculum n'est pas la somme, ou du moins un ensemble de disciplines scolaires qui le constituent dans tous les cas ; quand bien même on connaîtrait celles-ci, le sens général échapperait, non seulement parce qu'il existe des curricula propres à une classe ou destinés à des groupes ou des élèves particuliers, mais aussi dans la mesure où le curriculum est une organisation originale de matières qui répond à des fins complexes, les établissant dans des rapports réciproques et selon une progression.

Analogie est la perspective dans laquelle se situent A. Benavot et alii (« El conocimiento para las masas », *art. cit.*) qui, à propos du curriculum de l'école primaire, s'interrogent sur ce qu'ils appellent le point de vue fonctionnaliste (le curriculum dépend du degré de développement de la société dans les écoles de laquelle il est appliqué et se montre homogène internationalement) et historique (le curriculum est lié à la tradition de chaque société, ce qui engendre des différences internationales et une homogénéité nationale). À ces perspectives qu'ils jugent inadéquates, les auteurs opposent la conception selon laquelle le curriculum élémentaire, standardisé – ou en voie de standardisation – à l'échelle mondiale, est relativement peu différencié en fonction de critères nationaux ou sociaux en regard d'uniformités internationales très vastes. Toutefois, l'analyse de tels curricula-programmes scolaires de cent vingt pays de 1920 à 1985 porte sur les matières (surtout la langue et les mathématiques) qui constituent les plans d'études, et sur le poids (en termes de temps) qui leur est imparti au long des années dans les différents États. Une telle optique analytique – tirer la physionomie d'un curriculum du nombre d'heures réservées aux disciplines scolaires qui le constituent – non seulement ne fonde pas la perspective de « standardisation mondiale » avancée (p. 339, les auteurs admettent, de fait, que « nous manquons d'informations sur les processus par lesquels s'accomplit cette standardisation curriculaire »), mais n'explique pas quels rapports les matières, qu'il ne suffit pas d'additionner les unes aux autres, entretiennent avec le curriculum.

La constitution des curricula

Il faut donc prendre une autre voie, si on ne veut pas dissoudre l'objet propre de l'étude dans ses composants. Plusieurs possibilités sont ouvertes, l'une par l'article de S. Hopmann, l'autre par celui d'A. Chervel. Il s'agit de se demander comment s'élabore un curriculum dans sa complexité, où et de quelle manière il se réalise, quelles modifications il subit dans son « application » dans l'école ; de même, il est nécessaire d'interroger, en termes plus détaillés, la façon dont se construisent, s'interpénètrent, convergent ou divergent au fil des années les matières scolaires jusqu'à ce qu'elles caractérisent – non sans laisser de restes – un curriculum.

Pour comprendre l'élaboration du curriculum dans toutes ses instances, phases et modalités, S. Hopmann (1) parcourt successivement plusieurs itinéraires ; le premier, diachronique sur le temps long, consiste à analyser les productions du curriculum pour l'école primaire dans la Prusse du XIX^e siècle ; le second, diachronique sur le temps court et synchronique, est l'étude de près de sept mille curricula d'instruction générale dans la République fédérale allemande de 1948 à nos jours. Il soumet à trois paramètres la construction du programme scolaire (*Lehrplanarbeit*) examinée, le travail de mise au point, d'application, de contrôle de l'efficacité d'un curriculum : la compartimentalisation, c'est-à-dire le fait que l'organisation du curriculum repose sur des réglementations hétérogènes (programme général, sélection locale des thèmes d'instruction, horaires, contrôles, examens, qualifications spécifiques des enseignants etc.) ; la segmentation, soit la distinction progressive de niveaux de discours et d'instances délibératives dans lesquelles on décide du curriculum (commissions ministérielles, congrès, organes pédagogiques et organes politiques) ; enfin, les systèmes de contrôles destinés à établir les écarts entre la norme et l'exécution. Telles sont les trois dimensions à reconstituer de toutes façons dans la mise au point et l'application d'un curriculum dans sa rédaction officielle ; ces dimensions ne sont pas seulement récurrentes, autorisant les études sur le passé comme sur le présent, mais aussi susceptibles d'accueillir d'autres rubriques d'analyse, naguère encore tenues pour essentielles, dans la problématique du curriculum comme dans tout autre phénomène scolaire, à savoir l'influence déterminante – qu'on a trop souvent considérée comme exclusive ou qu'on a exagérée – des groupes dominants (politiques, professionnels, économiques) dans la

(1) « Las multiples realidades de la elaboración », *art. cit.*

sélection et la traduction, en termes curriculaires, des savoirs opérationnels dans une structure sociale et productive donnée.

Une autre approche peut conduire à considérer la constitution du savoir scolaire à partir de ses éléments officiellement définis, c'est à dire les matières scolaires, et non plus seulement des lieux où elles s'élaborent et se transforment. C'est ce qu'étudie André Chervel dans « L'histoire des disciplines scolaires », article dans lequel l'auteur entre dans le vif de la constitution du savoir scolaire codifié, en prenant comme objet d'analyse la réalité française depuis la seconde moitié du XVIII^e siècle jusqu'à la Première Guerre mondiale. Un premier ensemble d'observations concerne les rapports entre les disciplines spécifiques et les savoirs savants dont ils seraient la forme vulgarisée à l'usage scolaire. L'exemple de la grammaire – A. Chervel est l'auteur d'un livre sur ce sujet, *Histoire de la grammaire scolaire* (1) – dans les écoles françaises à la fin du siècle dernier, montre qu'il ne s'agit pas de simplification, mais que « la grammaire a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école, pour l'école » (p. 65). Dans les écoles françaises de la fin du XIX^e siècle, la grammaire n'est pas une réduction, aux fins d'instruction, d'un savoir savant, mais « une méthode pédagogique d'acquisition de l'orthographe » (*ibid.*) et constitue un exemple de la façon dont l'école crée les disciplines, dont elle produit spontanément de l'« enseignable » (p. 86) à son propre usage, dont elle produit « une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale » (p. 69). Un savoir ne devient pas discipline scolaire à la suite de réductions opérées sur sa forme élaborée, mais à la suite de transformations pratiquées en vue d'objectifs d'instruction et de pédagogie que le social délègue à l'école. C'est ici que l'étude des disciplines scolaires se relie d'un côté à l'analyse des textes officiels – lois, circulaires, programmes –, de l'autre à l'observation de la réalité pédagogique, les deux séries de phénomènes offrant peut être moins de convergences, que de « décalages », de trahisons et d'omissions de pans entiers de la culture. L'expérience de l'enseignement secrète en fait, de la part des maîtres et des élèves, à long terme et à des rythmes imperceptibles, grâce aux institutions elles-mêmes et à l'outillage scolaire (manuels, exercices), des modifications, des innovations, des sélections par rapport aux prescriptions inscrites dans les programmes, qui conduisent finalement à l'obsolescence, à l'élimination, ou, *vice versa*, à l'introduction de nouvelles disciplines dans les curricula officiels.

(1) Paris, Payot, 1977.

Révéler ainsi la capacité à produire et innover que l'institution scolaire manifeste dans sa confrontation aux matières scolaires n'est pas seulement le résultat d'un travail historique approfondi et original ; à partir de là, on peut fonder le curriculum comme réseau de disciplines et résultat d'une élaboration scolaire. Une telle démarche déboucherait sur d'autres problèmes, mais de toute évidence interdirait désormais de poser toutes ces questions sans réponse à propos de la mise au point du curriculum pour ensuite le faire passer *sic et simpliciter* dans une école qui se contenterait d'en faire usage.

Questions ouvertes

Demeure en tous cas hors du panorama de la *Revista de educación*, une série de problèmes fondamentaux dans l'étude du curriculum. Avant tout, l'interdépendance du curriculum et du système scolaire et l'identification des degrés de liberté des différentes unités scolaires – classe, école, catégorie d'établissement – et administratives dans la définition et l'application des programmes. À cet égard, il faudrait mettre mieux en valeur les différences, parmi les systèmes scolaires, entre ceux – comme l'italien ou le français – où sont en vigueur des programmes officiels à l'échelle nationale et où programmes et curricula correspondent à chaque catégorie d'établissement et à chaque type d'école, et ceux – comme l'anglais ou l'américain, les mieux étudiés de ce point de vue – où les institutions, individuellement ou dans des regroupements locaux, jouissent de l'autonomie dans la définition du curriculum. Il convient également de reconnaître toute l'importance de la période comprenant la fin des années 1960 et la décennie suivante, au cours de laquelle les études sur le curriculum furent si intenses qu'elles suscitent encore aujourd'hui l'intérêt et la polémique, en particulier dans la culture pédagogique des États-Unis (on en veut pour preuve les entrées relatives au curriculum dans l'*International Encyclopedia of Education* (1)). Traiter de ce problème obligerait à réexaminer, dans une histoire du passé récent, toute une littérature, qui ne manque pas non plus de pertinence en Europe (pensons aux ouvrages de Frey, Landsheere, Nicholls, Schwab, si largement traduits, ainsi qu'aux différentes versions des livres et essais de Bloom), dans lesquels on définissait les curricula en donnant des indications aux décideurs, aux responsables scolaires et aux enseignants sur la mise au point, la valeur, l'application des itinéraires d'instruction-apprentissage, la définition des

(1) T. Husén et T. N. Postlethwaite : *International Encyclopedia of Education, Research and Studies*, Oxford, Pergamon Press, 1985, 2 vol.

objectifs, la vérification des résultats dans chaque matière. Seul un auteur – Goodson – fait allusion à l'importance de cette période : « de fait, une grande partie de nos connaissances principales sur le curriculum, et sans doute sur le curriculum comme construction sociale, ont été produites dans les années soixante et au début des années soixante-dix. Ce fut indubitablement une période de changements et de fluctuations dans tout le monde occidental, et non seulement dans celui de l'école et du curriculum en particulier. Le développement du savoir critique sur le curriculum au cours de cette période représenta à la fois un nouveau souffle et, en un certain sens, un symptôme ». Il précise (p. 30) que, dans ces années-là, l'élaboration et les modifications du curriculum avaient pour lieu d'élection la salle de classe. Selon l'auteur, une telle idée serait aujourd'hui insoutenable, le contrôle du curriculum officiel et le caractère centralisé de sa définition – donnée à un niveau plus élevé que la classe et que l'école elle-même – étant aujourd'hui privilégié.

Last but not least, il conviendrait de préciser, encore une fois du point de vue de l'histoire récente tout autant que de l'analyse conceptuelle, les vicissitudes qu'a connues la signification latente du mot curriculum dans le discours pédagogique ; depuis la désignation de l'organisation des études jusqu'à la métaphore des pratiques et des modèles éducatifs, telles qu'elles se différencient en fonction des catégories sociales dans la pédagogie familiale (1), en passant par les « pédagogies invisibles » qui influent sur l'application des textes officiels, à l'école comme à la maison (2), le terme dans ces acceptions se réfère à un domaine d'études dans lequel on ne traite pas spécifiquement du curriculum, mais on analyse les phénomènes éducatifs – scolaires et domestiques – engendrés par la rencontre-opposition entre les groupes socialement et culturellement désavantagés et les institutions éducatives. Une attention plus grande portée à ces déplacements dans le champ sémantique aurait permis de donner plus de force aux articles du second volume relatifs aux manuels scolaires (V. Bozal, « Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen », pp. 217-243) et au curriculum caché qui y est contenu (A. Sacristan Lucas, « El currículo oculto en los textos : una perspectiva semiótica », pp. 245-259) : sans ces mises au point terminologiques, ces études demeurent hors du thème visé. Elle aurait également permis l'élargissement des sujets, souhaité dans l'introduction, mais non réalisé en fait.

(1) Comme l'a bien montré F. L. Strotbeck dans « The Hidden Curriculum of the Middle-Class Home », in A. H. Passow, M. Goldberg, A. H. Tannenbaum (Eds) : *Education of the disadvantaged*, New York, Holt, 1967, pp. 244-260.

(2) Cf. B. Bernstein : *Class and Pedagogies*, Paris, CECD, 1975.

Il est dommage qu'une occasion de relecture cohérente et critique de ce passé récent ait été ainsi perdue et, surtout, qu'on n'ait pas mieux organisé le recensement des thèmes théoriques et sociaux relatifs au curriculum, ainsi que leur discussion. On dispose cependant là de coups de sonde dans un secteur du savoir éducatif qui n'est que trop souvent laissé, sans aucune médiation conceptuelle, aux décisions administratives et bureaucratiques, ou, inversement, aux pratiques quotidiennes des enseignants, que l'urgence laisse souvent désarmés. Reste cependant l'ambition de ces deux recueils, louable, et dont il faut souhaiter qu'elle reçoive les prolongements dignes d'une question dont les enjeux culturels sont aussi considérables. Plus précisément, il s'agira d'analyser l'élaboration du curriculum au cours du temps, en tenant compte du contexte et des circonstances de cette élaboration ; cette analyse sera indispensable pour la clarté même des définitions qui seront données au curriculum, et des questionnements dont il pourra alors être l'objet : sur le sens même qu'ont les processus de sa construction, la valeur normative qui peut lui être attribuée, les rapports entre les différentes disciplines et le dispositif curriculaire lui-même, etc. Réflexion qui ne peut en aucun cas se réduire à un discours sur les savoirs et les pratiques scolaires.

Egle BECCHI

Université de Pavie

traduit de l'italien par Marie-Madeleine Compère

Alain CHOPPIN, Martine CLINKSPOOR

LES MANUELS SCOLAIRES EN FRANCE

**TEXTES OFFICIELS
1791-1992**

Les manuels scolaires comptent parmi les sources le plus fréquemment utilisées par tous ceux qui s'intéressent, non seulement à l'histoire de l'enseignement mais, plus largement, à celle des idées et de la culture.

On trouvera ici, présentés et commentés, l'ensemble des 388 textes officiels qui ont régi la question des livres scolaires de la Révolution à nos jours. Une introduction substantielle retrace, pour la première fois, l'histoire de la politique du livre scolaire en France, tandis qu'une série de dix index et annexes facilite les approches multiples dont ce corpus peut être l'objet, depuis l'histoire matérielle du livre jusqu'à sa manipulation par les pouvoirs autoritaires.

1 vol. de 594 p. – Prix 280 F

INRP et Publications de la Sorbonne
1993

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

Institut National
de Recherche Pédagogique
Centre de
Documentation-Recherche

UN GISEMENT DE VERSIONS LATINES *datant du XIX^e siècle, aux Archives nationales*

La série des cartons F¹⁷ 1713 à 1923, qui regroupe une documentation des facultés des lettres (de 1810 à 1860), contient un gisement de plus de 12 000 versions latines du baccalauréat, datant des années 1841 à 1847. En 1841, le baccalauréat est confié d'une part aux dix facultés des lettres existantes (il y aura trois nouvelles créations, à Poitiers, Aix et Grenoble, entre 1845 et 1847), d'autre part, dans les académies dépourvues de facultés, à des « commissions des lettres », constituées par des professeurs du collège royal et présidées par leur proviseur ou par l'inspecteur d'académie. En 1847, les commissions seront supprimées, et, à partir de la session d'août 1847, c'est la faculté des lettres la plus proche qui se déplace dans les chefs-lieux d'académie pour faire passer les épreuves.

Soucieux de relever le niveau d'un examen trop facilement accordé jusque-là, le ministère a introduit, par le règlement du 14 juillet 1840, une épreuve écrite de version latine, et il oblige les présidents des jurys à lui rendre compte désormais des résultats de chacune des quatre sessions annuelles (janvier, avril, août et novembre). Le Conseil royal de l'Instruction publique étudie attentivement leurs rapports et félicite les jurys qui se montrent sévères dans la correction de l'épreuve. Dès le mois de novembre 1841, il tance les commissions des lettres qui font preuve de trop d'indulgence et leur réclame, pour vérification du niveau, les copies des candidats reçus à l'examen. Sans jamais formuler cette exigence par circulaire, le ministère généralise peu à peu la demande, par des lettres individuelles, auprès de tous les recteurs d'académie, au cours des années 1842 et 1843.

À partir de 1843, les vingt-sept centres d'examen envoient donc au ministère, avec le rapport et le procès-verbal des épreuves, des paquets de versions, accompagnées du ou des sujets. En 1847, à la suite du remplacement des commissions par les facultés, le ministère cesse apparemment de s'intéresser aux copies, et le flot se tarit en quelques mois, les derniers paquets parvenus à Paris étant ceux de la

session d'août 1847. Subsiste une documentation, souvent abondante, pour vingt-cinq de ces centres ; elle est contenue dans quarante-neuf cartons de la série signalée. Les effectifs de copies conservées s'étagent de vingt et une pour la commission de Limoges à 1 604 versions pour la faculté de Montpellier. N'ont pas été conservées, du moins dans les cartons de cette série, les copies envoyées par la commission de Marseille et par la faculté des lettres de Paris, si tant est que la Sorbonne ait été soumise au même contrôle.

Chaque paquet de copies envoyé au ministre correspond, en général, à plusieurs sujets de version, car, pour des raisons diverses, trop grand nombre des candidats, retard de certains d'entre eux, ou simple indifférence à la question de la part des examinateurs, les jurys ne réunissent pas tous les candidats en même temps. Mais le Conseil royal reproche vivement ces pratiques à ceux qui en abusent, par exemple la faculté des lettres de Rennes, qui, en août 1841, propose 28 sujets de versions différents à ses 170 candidats. Il obtiendra peu à peu gain de cause, sans parvenir jamais à l'unification totale. Dès le début de la période, certains jurys s'efforcent, au contraire, de faire concourir l'ensemble des candidats sur le même texte, et il arrive que l'on puisse disposer de paquets homogènes de plusieurs dizaines de versions. Ainsi, la faculté de Besançon envoie en août 1844 cent copies sur un petit texte de Pline.

Les copies sont en général celles des lauréats. Mais certains recteurs adressent parfois au ministre l'ensemble des copies de l'écrit, celles des « admissibles » (les reçus), comme celles des « inadmissibles », lesquels sont souvent classés en « éliminés » (à l'écrit) et « ajournés » (du fait de leur insuffisance à l'oral). Au total, ont été repérées dans les cartons des Archives nationales 12 401 copies qui, suivant les années et les académies, se répartissent de la façon suivante :

– 1841 : 612 copies ; 1842 : 869 ; 1843 : 2 029 ; 1844 : 2 440 ; 1845 : 2 555 ; 1846 : 2 563 ; 1847 : 1 333.

– Amiens : 421 copies ; Angers : 398 ; Besançon : 651 ; Bordeaux : 330 ; Bourges : 207 ; Caen : 443 ; Cahors : 422 ; Clermont : 612 ; Corse : 45 ; Dijon : 787 ; Douai : 401 ; Grenoble : 753 ; Limoges : 21 ; Lyon : 940 ; Metz : 507 ; Montpellier : 1 604 ; Nancy : 615 ; Nîmes : 903 ; Orléans : 315 ; Pau : 296 ; Poitiers : 290 ; Rennes : 267 ; Rouen : 265 ; Strasbourg : 723 ; Toulouse : 185.

André Chervel

INFORMATIONS

Les débuts de l'école républicaine

L'UFR d'Histoire de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille III et l'équipe n° 3 de l'URA CNRS 1020 envisagent d'organiser au printemps 1995 (avril ou mai) un colloque sur les « Les débuts de l'école républicaine (1792-1802) ». Lors de la célébration du bicentenaire de la Révolution française, se sont déroulés de nombreux colloques qui ont envisagé les questions politique, économique, sociale, religieuse... L'un d'entre eux a, certes, étudié « L'enfant, la famille et la Révolution française » (Paris, 1989), mais aucune confrontation scientifique n'a été organisée sur le thème précis de l'école. Or il est incontestable que la question de l'enseignement s'est trouvée placée au cœur de la Révolution française, de ses ambitions, de ses réalisations, voire de ses désillusions. En 1995, à l'occasion du bicentenaire de la naissance des écoles centrales, des débuts de l'École normale de l'an III, après ceux des écoles primaires, il paraît opportun de s'interroger sur l'émergence d'un modèle, sur sa mise en place, ses réalités, ses acteurs et sa pérennisation dans l'histoire contemporaine. S'interroger sur « les débuts de l'école républicaine » exige à l'évidence qu'on prenne aussi en compte de nombreuses questions d'ordre politique, économique, social, culturel, religieux. Pour tenter de faire le point, la réalisation scientifique du colloque pourra s'organiser autour des trois axes suivants.

1. *La construction du modèle de l'école républicaine : héritages et novations.* Une première réflexion pourra être menée sur les origines intellectuelles et sur les différents enjeux (politiques, économiques, sociaux, culturels) de la pensée éducative des hommes de la Révolution célèbres et surtout ignorés. Dans quelle mesure ont-ils été des héritiers et/ou des novateurs ? Les investigations pourront porter sur l'influence des Lumières et des pédagogues du XVIII^e siècle ; les rapports entre christianisme des Lumières et éducation ; le rôle attribué à l'école dans la formation de l'individu et de la nation et, enfin, l'utilité sociale assignée à l'école.

2. *Les réalités de l'école républicaine.* Selon les types d'enseignement, la législation scolaire de la Révolution a été différemment appliquée. Il sera intéressant de s'interroger sur les conditions de la mise en place de l'enseignement républicain à partir de 1792 : comment s'est effectuée la transition avec la période précédente ? Y a-t-il eu continuité ou bouleversement ? Pourront être étudiés les acteurs, le cadre matériel de l'institution scolaire pendant la révolution, les

pratiques scolaires (programmes, méthodes, supports pédagogiques), la formation des élèves en dehors de l'institution scolaire, la politique scolaire des administrations et des administrateurs de la période révolutionnaire.

3. *Difficultés et mémoire de l'école républicaine.* L'école républicaine a été confrontée à des difficultés croissantes entre 1792 et 1802. Quelles en furent les causes, les manifestations et l'importance ? Est-il possible de proposer, pour certaines régions, un bilan pour tel ou tel ordre d'enseignement ? Au cours de cette décennie, la naissance et l'expérience d'une dualité scolaire fondée sur une opposition idéologique de plus en plus forte n'a-t-elle pas favorisé une évolution décisive de l'institution scolaire ? En d'autres termes, peut-on voir déjà, à l'aube du XIX^e siècle, naître l'école contemporaine ? Comment s'est transmise et perpétuée l'image de l'École républicaine ? Dans cette perspective, pourront être abordés les phénomènes de résistances, d'adhésions ou de rejets (attitude des populations citadines et rurales ; rôle du clergé, des enseignants...) ; la place de l'école dans la conjoncture (politique, économique, militaire...) ; le contre-modèle des écoles particulières et, enfin, la mémoire de l'école républicaine au XIX^e siècle dans les souvenirs comme dans les travaux historiques.

Tout renseignement complémentaire peut être demandé aux organisateurs du colloque, D. Desvignes, R. Grevet et Ph. Marchand, à l'adresse suivante : URA CNRS 1020, Colloque École républicaine, Université Charles-de-Gaulle – Lille III, B.P. 149 – 59653 Villeneuve d'Ascq cedex.

Transferts des savoirs et créations d'universités

Le prochain congrès de la Commission Internationale pour l'Histoire des Universités se tiendra à Montréal (Canada), au mois d'août 1995, dans le cadre du XVIII^e congrès international des sciences historiques.

Comme le colloque se déroulera sur le continent américain, le comité de programme a retenu pour thème : transfert des savoirs et créations d'universités. Dans une perspective comparatiste, il s'agira d'étudier comment, à chaque époque, depuis les débuts de l'Université, cette institution s'implante dans les sociétés et les régions où l'on perçoit le besoin de maîtriser les savoirs. Le colloque s'efforcera de répondre à un certain nombre de questions : À travers les âges, quels sont les savoirs dont la transmission nécessite la création

d'universités ? Les nouvelles universités s'inspirent-elles toujours d'universités préexistantes, ou sont-elles aussi un facteur de renouvellement du modèle institutionnel ? Au cours de l'histoire, d'autres structures, à côté de l'université, ont-elles été retenues pour la transmission des savoirs théoriques ? La création de nouvelles universités modifie-t-elle la configuration des savoirs ? Les universités nouvelles sont-elles un facteur dynamique de développement des connaissances ?

Le comité de programme du colloque fait appel à tous les spécialistes qui s'intéressent au thème retenu pour lui soumettre des projets de communications. La rencontre de la commission s'étendant sur trois demi-journées, ne pourront cependant être acceptées plus d'une vingtaine d'interventions.

Le comité de programme est composé des professeurs L. S. Dmonkos (USA), J. Farge (Canada), S. Lusignan (Canada), H. de Ridder-Symoens (Belgique-Pays-Bas), J. Verger (France).

Les propositions de communications, accompagnées d'un bref résumé, devront être envoyées avant le 1^{er} décembre 1994 à l'adresse suivante : Professeur S. Lusignan, Département d'études médiévales, Université de Montréal, C.P. 6128, Succ. A, Montréal, H3C 3J7, Canada.

Histoire des universités et ordinateurs

Un nombre croissant d'historiens des universités recourent aux techniques informatiques pour traiter et analyser des données de masse, particulièrement d'ordre prosopographique. Un groupe de travail international réunira les chercheurs travaillant dans ce domaine, en se donnant une triple perspective : examiner la typologie des sources, à l'aune de leur traitement informatique ; comparer les méthodes de traitement et d'analyse des bases de données concernant l'histoire des universités, existantes ou en projet ; et, enfin, explorer les perspectives et les méthodes d'accès des chercheurs à ces bases de données, ainsi que les possibilités qu'elles offrent à des recherches collectives, ou à des coopérations internationales.

La rencontre aura lieu du 1^{er} au 3 juillet 1994, à l'université de Londres (Humanities Computing Centre, QMW) et sera organisée par l'Association *History and Computing* et la revue *History of Universities*.

Toute demande d'information complémentaire ou proposition de communication peut être adressée au Dr. Peter Denley, Department of History, Queen Mary and Westfield College (University of

London), Mile End Road, London E1 4NS, Royaume-Uni. Tel. : 44 71 7753148 ; Fax : 44 84 9808400. Le programme définitif sera arrêté en mars 1994.

Histoire des jeux et des sports

Le 119^e congrès national des Sociétés historiques et scientifiques se tiendra du 24 au 28 octobre 1994 à Amiens. L'un des colloques thématiques organisés dans le cadre de ce congrès sera consacré à l'histoire des jeux et des sports.

Le thème principal portera sur la place des jeux et des sports dans l'éducation, avec ses enjeux politiques, idéologiques, économiques ou culturels. Le thème devrait rassembler de multiples contributions permettant de définir la place et le rôle des jeux et des sports dans l'éducation de la jeunesse, ainsi que leur évolution dans le temps. À titre indicatif, les communications pourront porter sur des études locales, nationales ou comparatives ; les lieux d'éducation : école laïque, confessionnelle, écoles d'entreprise, écoles municipales, les mouvements de jeunesse, les écoles spécialisées, etc. ; l'importance des jeux, des sports dans l'éducation scolaire, militaire, familiale, etc. ; les jeux des enfants, les récréations, les approches pédagogiques des jeux ; l'intégration des jeux et des sports dans l'éducation de la jeunesse ; l'évolution des programmes, des méthodes d'enseignement ; les finalités assignées à l'éducation par les jeux, les sports ou, plus largement, les exercices physiques, en fonction des époques, des représentations de l'enfance et de l'adolescence, des systèmes idéologiques et politiques, des connaissances scientifiques, etc. ; la différenciation des actions éducatives ou des conceptions pédagogiques en fonction de l'origine sociale (les élites et le peuple, l'éducation des princes et des chevaliers, etc.), du sexe, de l'âge, etc. ; l'influence des facteurs militaires, politiques, scientifiques et médicaux, sociaux, économiques, démographiques, etc., sur les conceptions et les pratiques éducatives ; les implications dans le domaine de l'équipement (constructions), du matériel pédagogique ou dans le domaine budgétaire ; les courants pédagogiques favorables ou hostiles à l'introduction des jeux et des sports dans les programmes d'éducation ; les influences étrangères ; des monographies : innovations, expériences pédagogiques pionnières dans des établissements d'enseignement, des écoles d'entreprise, des académies, etc. ; des biographies (personnages ayant joué un rôle déterminant dans la promotion des jeux et des sports dans l'éducation).

Le thème d'ouverture portera plus précisément sur l'histoire de la place des sports dans les arts ; est donc lancé appel à toute communication mettant en évidence la prise en compte du thème sportif (au sens large) dans les différentes formes d'expression artistique (dessin, peinture, vitraux, sculpture, architecture, photographie, cinéma, etc.).

Les propositions de communications, accompagnées d'un résumé, doivent impérativement parvenir au Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, 1 rue d'Ulm - 75005 Paris, avant le 31 mars 1994.

André CHERVEL

**LES LAURÉATS DES CONCOURS
D'AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
1821-1950**

De 1821, date de leur création, à 1950, on dénombre 1 463 concours d'agrégation. Longtemps réservée aux hommes, l'agrégation s'ouvre, en 1883, aux jeunes filles, non seulement dans des concours de lettres et de sciences qui leur sont réservés, mais dans les concours de langues vivantes où elles entrent en compétition avec les hommes, cas de figure probablement unique à l'époque. À la date de 1950, 15 726 titres d'agrégés avaient été décernés, dont 3 445 à des femmes.

Ces listes de lauréats ont été recueillies d'une part dans les périodiques de l'époque, et d'autre part dans les cartons des Archives nationales, quand toute trace imprimée avait disparu. Présenté ici à partir des listes annuelles, le catalogue des « agrégés de l'Université », qui regroupe toute l'« élite » du corps enseignant (secondaire et supérieur) de cette période, constitue un outil de travail pour l'histoire de l'enseignement français. Le catalogue se termine au milieu du XX^e siècle, à la veille de l'explosion scolaire. Dans la période qui s'ouvre alors, 50 000 nouveaux titres seront décernés en un peu plus de quarante ans, soit une moyenne annuelle dix fois supérieure à celle des 130 premières années.

1 vol. de 152 p. – Prix 140 F

INRP
1993

NOTES CRITIQUES

NEUGEBAUER (Wolfgang) (Ed.). – *Schule und Absolutismus in Preussen: Akten zum preussischen Elementarschulwesen bis 1806*. – Berlin ; New York : de Gruyter, 1992. – VI ; 813 p. – (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin ; 83 : Quellenwerke ; 8).

Wolfgang Neugebauer nous avait donné en 1985 un ouvrage essentiel pour l'histoire de l'éducation allemande, qui démythifiait en grande partie le rôle que l'Absolutisme prussien avait joué dans le développement de l'école primaire, à l'encontre d'une longue tradition historiographique (1). Sa démonstration était fondée avant tout sur la confrontation entre, d'une part, les règlements étatiques et les déclarations d'intention officielles et, d'autre part, la réalité scolaire vécue sur le terrain. Il est donc particulièrement intéressant que W. Neugebauer nous donne désormais à « voir » les éléments qui l'ont amené à ces conclusions en publiant les sources qui fondaient son étude.

C'est une collection imposante (environ 600 p. de textes) de 209 documents datant de 1696 à 1806, précédée d'une solide introduction (112 p.) qui présente bien sûr l'origine de ces textes et les raisons de leur choix, mais qui reprend aussi les points forts de la démonstration du premier tome, en fonction, cette fois-ci, des grands types de sources à notre disposition. Une longue bibliographie, qui fait quelque peu double emploi avec celle du volume de 1985, et un index bien fait complètent cet ouvrage. On peut déplorer en revanche le classement purement chronologique des documents publiés, qu'aggrave l'absence de table des matières détaillée, qui serait pourtant bien utile pour se repérer dans cet ensemble compact. L'auteur justifie cette présentation par le fait que les *Acta borussica*, dans la continuation desquels s'inscrit cette publication, avaient adopté cette règle de classement ; mais il confesse aussi qu'il a dû renoncer à regrouper

(1) Wolfgang Neugebauer : *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*, Berlin/New York, 1985, XVIII, 715 p. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin ; 62). Voir notre compte rendu dans *Les enfants de la Patrie*, numéro spécial de l'*Histoire de l'éducation*, 42, mai 1989, pp. 183-188.

cette matière en fonction du contenu ou du type d'acte à cause des chevauchements multiples qui se seraient ensuivis. Il me semble cependant qu'on pourrait trouver des solutions de compromis qui auraient rendu la matière plus abordable au lecteur.

Comme bien souvent, ces documents ne sont pas répartis uniformément sur la durée considérée (le XVIII^e siècle), mais concentrés de façon quasi-exponentielle en fin de période : 85 % des documents sont postérieurs à 1750, et 70 % postérieurs à 1770. La répartition géographique des territoires concernés par ces actes est aussi inégale car la documentation est fournie essentiellement par les archives de la Marche de Brandebourg qui n'ont pas été transférées ou détruites pendant la guerre. En effet, les archives consistoriales de Berlin ont disparu alors ; et l'auteur n'a pu utiliser celles qui sont restées à Mersebourg du fait de la fermeture de l'Allemagne de l'Est jusqu'en 1991. Le travail de publication était trop avancé ensuite pour que l'éditeur puisse raisonnablement intégrer ces nouvelles données. Selon W. Neugebauer, la richesse des fonds du Brandebourg, sa proximité du cœur politique du Royaume et le fait que les compétences de ses autorités administratives s'étendaient parfois au-delà de ses limites territoriales (par exemple pour les Réformés) compensent d'une certaine façon ces lacunes. Mais il reste certain que le centre de gravité de cette publication de sources s'est trouvé, en raison de la partition de l'Allemagne, déporté à l'ouest vers la Marche de Brandebourg.

La sélection des documents s'est faite en fonction d'un parti pris méthodologique qui vise à modifier l'état de la recherche en publiant non plus la réglementation et ses travaux préparatoires, mais des sources qui éclairent la réalité scolaire, jusqu'ici méconnue. Pour résumer : ont donc été choisis les documents qui éclairent l'état effectif des systèmes scolaires « primaires » urbain et rural à l'époque du Haut Absolutisme prussien, période pendant laquelle la prétention de l'État à gouverner l'école fut proclamée dans divers règlements jusqu'à la fameuse déclaration de l'*Allgemeines Landrecht* qui désigne les écoles comme « institutions de l'État ».

W. Neugebauer explique comment, dans ce cadre, il a sélectionné les documents : à côté d'exemples uniques pris dans toute la Prusse et le Brandebourg, il a volontairement surreprésenté quelques petites villes de la Marche en accumulant sur leurs écoles des documents variés. Cette remarque peut être interprétée comme l'aveu inconscient d'une faiblesse méthodologique ou d'une contradiction : vouloir montrer la réalité scolaire du terrain n'implique-t-il pas de concentrer son attention sur un champ géographique relativement restreint ? Car l'on sait qu'une collecte impressionniste des sources, guidée souvent par le caractère pittoresque ou extraordinaire des cas

évoqués, aboutit à une vision déformée de la réalité. L'option qui mélange les deux méthodes est sans doute un moindre mal, mais elle n'est pas très satisfaisante sur le plan de la rigueur.

L'introduction essaie de systématiser autour de quatre grands points l'apport de ces documents à la problématique chère à W. Neugebauer. D'abord, la question de savoir si la politique royale a vraiment modifié les pratiques en matière de formation, recrutement et nomination du personnel enseignant ; ensuite, si les visites et les comptes rendus annuels ont constitué un moyen efficace de contrôle de l'école par l'État absolutiste ; puis, si le pouvoir royal a su s'imposer face aux patrons nobles ; enfin, s'il s'est engagé financièrement dans l'amélioration du système scolaire primaire. Faute de place, et parce qu'on a déjà rendu compte dans cette revue des thèses que l'auteur avait abondamment développées dans son livre de 1985, on ne rentrera pas ici dans le détail des réponses à ces questions : on peut dire, en simplifiant à peine, qu'elles sont toutes négatives.

Ce qui est nouveau dans ce livre, c'est que W. Neugebauer donne à lire les textes qui fondent sa conviction. Et il est vrai que beaucoup de ces documents témoignent sans équivoque des difficultés de la modernisation du système scolaire. L'auteur est le plus convaincant quand il met en valeur des textes issus de l'administration elle-même qui révèlent la réticence, pour ne pas dire plus, des autorités centrales à imposer fermement leurs propres décisions, pour ne pas froisser les patrons nobles ou surcharger les communautés. Mais on ressent parfois un malaise devant la façon dont certains autres témoignages sont sollicités, pour ne pas dire « surexploités », dans l'introduction. Un exemple parmi d'autres : dans une courte autobiographie (doc. n° 147, p. 531), un inspecteur d'école normale raconte que les visiteurs qui le contrôlèrent dans son premier poste écrivirent dans leur rapport « que l'on ne pouvait confier un cours de religion à cet homme » (sans qu'on en sache plus), mais que cela n'eut aucune incidence sur sa carrière ultérieure ; et l'auteur de citer ce fait comme preuve de l'inefficacité de l'administration scolaire (p. 17). Chacun (du moins en France) connaît sans doute le cas de collègues, tout à fait dignes de l'enseignement, qui eurent un jour quelque démêlé avec un inspecteur sans que cela remette en cause leur carrière ! Il est vrai que W. Neugebauer semble avoir sur ce point une conception que les clichés qualifieraient de « prussienne » : « Ni l'injonction, ni la mise à pied en cas de manquement à leur fonction, ni d'autres sanctions ne caractérisent la visite d'inspection », prévient-il, notant qu'on se contente souvent « d'exhorter à l'amélioration » les maîtres défaillants (pp. 60-61). En fait, il juge implicitement le fonctionnement du système scolaire et de son administration en fonction de standards idéaux dont on peut même douter qu'ils soient toujours

atteints à notre époque. À l'inverse, l'idée de progrès par rapport à l'état de chose antérieur n'est pratiquement jamais prise en compte, de sorte qu'on en retire l'impression d'une histoire assez statique. D'une façon générale, le point de vue destructif l'emporte : pour filer une métaphore judiciaire, W. Neugebauer instruit son enquête presque toujours « à charge », rarement « à décharge ».

Mais enfin, ce n'est que l'introduction et chacun peut se forger librement son opinion en parcourant ce recueil. Car l'essentiel est évidemment dans la richesse et la variété des sources qui le composent : rapports d'inspection, comptes rendus de maîtres ou d'autorités locales, relevés de salaires, plaintes et requêtes diverses, matériaux d'examens de maîtres à leur nomination, listes d'écoles ou de postes avec leur rétribution, relevés d'absents avec la profession des parents, programmes d'enseignement, correspondances entre autorités, etc. Nous ne pouvons tout citer ici.

L'appareil critique est riche d'un nombre imposant de références à d'autres sources ou à la bibliographie, mais il comporte à mon goût trop peu d'explications immédiatement accessibles. Il n'est pas non plus fait autant qu'on aurait pu l'attendre de renvois à l'étude de 1985, de sorte que l'articulation entre les deux volumes, qui aurait pu constituer le point fort et l'originalité de cette entreprise, n'est pas vraiment bien assurée.

Mais cela n'enlève rien au fait que W. Neugebauer a fait là encore une fois une œuvre utile et remarquable, et qu'il a renouvelé ainsi l'état de la documentation disponible sur les écoles prussiennes. On doit aussi le louer pour avoir consacré autant de temps et d'efforts à une publication de sources, un genre qui passe souvent pour secondaire par rapport aux études historiques alors qu'il constitue pourtant une des missions essentielles de l'historien, et souvent la plus durable de ses œuvres.

Jean-Luc LE CAM



GENOVESI (Giovanni) *et alii* (Ed.). – *History of Elementary School Teaching and Curriculum*. – Hanovre : Ed. Bildung und Wissenschaft, 1990. – 162 p.

Cet ouvrage inaugure une série qui correspond à une pratique nouvelle dans la publication des actes issus des rencontres annuelles de l'Association internationale des historiens de l'éducation, ou ISCHE (*International Standing Conference for the History of*

Education). Depuis la création de cet organe, le comité d'organisation est resté fidèle au principe qui consiste à ne pas trier a priori les communications proposées. Il se contentait le plus souvent de diffuser parmi les présents au congrès les papiers dans l'état où ceux-ci étaient parvenus. Désormais, le comité opère une sélection pour déterminer quelles contributions sont destinées à la publication ; les actes sont ensuite intégrés dans une collection dirigée à Hanovre par Manfred Heinemann. Le présent ouvrage, qui comprend seize communications, est le produit ainsi obtenu de la rencontre qui eut lieu à Oslo en 1989 : elle avait pour thème les évolutions institutionnelles et les changements de programme qui ont affecté sur le long terme l'enseignement élémentaire ; il était préconisé dans les documents d'invitation d'insister sur le passage d'une organisation religieuse à un système étatique d'enseignement.

Sans doute reflet de l'assistance au congrès, le monde anglo-saxon y domine largement avec dix contributions (quatre sur les États-Unis, deux sur l'Australie deux sur le Canada, une sur l'Irlande, et une sur l'Angleterre). Seules deux contributions traitent des pays scandinaves, bien que la rencontre eût lieu à Oslo. Inutile de préciser que la quasi totalité des articles sont rédigés en anglais, soit quatorze sur seize, les deux derniers l'étant en allemand. Les articles sont rangés dans l'ordre chronologique du sujet traité.

La plupart des communications portent sur des sujets nationaux spécifiques, qui sont exposés de manière synthétique à l'usage d'un public international. Les questions ainsi traitées peuvent être de vaste envergure, exposant un sujet central dans les histoires nationales de l'éducation. Erwin Johanningmeier évoque ainsi les fondements religieux des contenus de l'enseignement aux États-Unis, pour expliquer comment s'enracinait dans le passé l'œuvre de Horace Mann, directeur scolaire du Massachusetts dans la première moitié du XIX^e siècle et considéré comme le père de l'enseignement élémentaire public (« Piety and Patriotism in 17th and 18th Century American Education: The Foundation for Horace Mann's Common Crusade », pp. 9-25). Antonio Vinao-Frago mesure le retard de l'Espagne en matière de scolarisation et d'alphabétisation, à propos de la première campagne contre l'analphabétisme (« The first national Campaign of literacy (1922-1923) in the context of the history of literacy in Spain », pp. 157-162). Stephen Rusak (« Relationship in Education between the Vatican and the Canadian Liberal Government: The "Concordat" of 1897 », pp. 115-124) rappelle les conséquences scolaires des rapports conflictuels au Canada entre la communauté anglophone protestante, qui dominait le gouvernement fédéral, et la communauté francophone catholique, empêchée d'essaimer au-delà des frontières du Québec. Boguslav Chmielowski enfin (« Formation

of the New Formula of the Primary School in Poland between the Two World Wars: 1918-1939 », pp. 151-156) expose les principes institutionnels et idéologiques qui ont présidé à l'organisation de l'enseignement primaire dans la Pologne enfin rendue à un État national après la Première Guerre mondiale.

Dans ce premier ensemble, les deux communications sur le Danemark et la Norvège (Ingrid Markussen, « Curriculum and Literacy: The 18th Century Danish Case », pp. 27-36 ; Age Holter, « Church-School State: The Norwegian Case. From the parish School of 1739 to the Public School of 1889 », pp. 37-46), pays aux dimensions restreintes, les auteurs brossent une histoire globale de l'enseignement, en y intégrant des résultats originaux. Le Danemark et la Norvège, qui font partie du même royaume jusqu'en 1814, appartiennent à la même culture luthérienne qui insiste tant sur la pratique individuelle de la lecture ; ils sont de la même façon solidaires des États luthériens allemands, d'où proviennent mouvements pédagogiques et réformes scolaires. I. Markussen insiste sur les racines religieuses des réformes scolaires au Danemark où l'obligation scolaire est décrétée dès 1739 (d'où la célébration de cet anniversaire par le congrès). A. Holter compare au cas français la législation scolaire votée en 1889 en Norvège (autre anniversaire) ainsi que les débats auxquels elle a donné lieu.

Parmi les communications qui, au contraire, traitent un point limité, les plus nombreuses abordent les contenus de l'enseignement élémentaire, soit au sens étroit de programmes et de manuels, soit au sens plus large de valeurs transmises. Dans le cas allemand (Christa Uhlig, « Der Einfluß der Reformpädagogik auf die Entwicklung der Bildungsinhalte der Volksschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts », pp. 145-149), l'accent est mis sur la pensée pédagogique dont l'influence conduit à l'élargissement des objectifs de l'école primaire dans les dernières décennies du XIX^e siècle : l'apprentissage de la lecture intègre désormais une meilleure connaissance de la langue et de la littérature allemandes, les programmes se diversifient, comprenant le travail manuel, les sciences naturelles, la musique et le dessin. Démentant le titre de leur communication, Millicent Drower et John K. Smith (« Progressivism and the Changing American Reader: 1880-1920. A Period of Educational and Social Change », pp. 65-73), montrent la permanence des thèmes (amour du travail et de la liberté, piété et patriotisme) dans les manuels de l'école élémentaire aux États-Unis à une période pourtant charnière de l'histoire nationale, marquée par l'immigration, l'urbanisation et l'industrialisation massives, autant de sujets qui restent absents de ces livres. Sur l'Irlande, John Coolahan (« Ideological Attitudes on Textbook Content in Nineteenth Century Irish national Schools », pp. 75-85)

part du travail d'un bureau national chargé en 1831, entre autres missions, de publier des manuels à l'usage des écoles primaires ; dans l'analyse, ceux-ci apparaissent peu, quelques-uns seulement étant examinés rapidement ; l'auteur se contente de critiquer le mauvais parti pédagogique qui les organise, la priorité étant donnée à l'énoncé sec des connaissances au détriment de l'exercice de l'imagination, et de dénoncer, après les contemporains eux-mêmes, la faible place qui y était laissée à la spécificité irlandaise au sein de l'Empire britannique. En Australie, c'est dans les rapports des inspecteurs formant le « bureau de l'éducation générale », que Tom Watson (« Shadow or Substance? Religion and Morality in Queensland State Primary Schools, 1860-1875 », pp. 125-134) cherche à apprécier la réalité de l'inculcation chrétienne, omniprésente dans l'énoncé des objectifs et des règlements scolaires : l'insistance y est, en fait, plutôt mise sur le comportement physique et moral que sur l'attitude proprement religieuse. Évoquant, pour la même Australie, la question soulevée à propos des manuels irlandais, Elizabeth Kwan (« Educating Australia's Citizens, 1901-1939: As Australians or Britons? », pp. 135-143) essaie de repérer comment l'école a promu la spécificité australienne à l'intérieur de l'Empire britannique, deux manifestations symboliques étant testées comme critères de l'allégeance à l'Empire, la cérémonie du drapeau (« Union Jack ») et la célébration de l'« Empire Day » (24 mai), introduite en 1903 ; les attitudes constatées se différencient en fait subtilement selon les provinces, la peur inspirée par le Labour Party venant renforcer le camp des britannophiles, d'où une conclusion tout en nuances, qui souligne l'ambiguïté de cette appartenance à l'Empire.

Deux recherches originales développent des aspects limités de l'histoire de l'éducation aux États-Unis : les « School Dames », qui, un peu comme les béates auvergnates, initient les petits enfants à la lecture sont évoquées comme institution scolaire spécifique de la Nouvelle Angleterre coloniale (E. Jennifer Monaghan, « Noted and Unnoted School Dames: Women as Reading Teachers in Colonial New England », pp. 47-53) ; l'enseignement catholique américain est abordé à travers la biographie, les écrits et les idées de l'évêque John Lancaster Spalding, organisateur du système scolaire catholique américain, conçu en étroite soumission à l'Église, dont la puissance est manifestée au grand jour à l'exposition de Chicago en 1893 (Robert N. Barger / Josephine C. Barger, « Bishop John Lancaster Spalding: Founder of the American Catholic Elementary School System », pp. 55-63).

Sur deux sites restreints, le Bedfordshire en Angleterre et l'île de Newfoundland, au large du Canada, l'alphabétisation est étudiée

dans des dossiers très fouillés, qui tranchent sur l'ensemble par le recours qu'ils font à la statistique. Richard Aldrich (« *Elementary Education, Literacy and Child Employment in mid nineteenth-century Bedfordshire: A Statistical Study* », pp. 87-99) explique les faibles taux du Bedfordshire en matière d'alphabétisation et de scolarisation (au sens de fréquentation de l'école quotidienne) en les mettant en relation avec le fort pourcentage d'enfants au travail et, en particulier, de jeunes filles employées précocement à la fabrication d'objets en paille ; sa conclusion est volontairement ambivalente, soulignant la réelle indépendance que procurait aux jeunes ce travail qui, par ailleurs, les tenait éloignés de la culture écrite, émancipatrice d'un autre point de vue. W.P. McCann (« *Elementary Education and Religion in a Colonial Economy: Newfoundland 1836-1901* », pp. 101-113) montre de son côté la fragilité économique de Newfoundland du fait de son statut colonial et de l'écrasante domination d'une pêche déclinante, et met cette faiblesse en relation avec le retard scolaire qui caractérise l'île, en particulier au sein de la communauté catholique.

La sélection des communications et leur quasi restriction au monde anglo-saxon ont limité l'impression d'éparpillement qui domine généralement dans les rencontres de l'ISCHE. Celle-ci révèle cependant une des incertitudes permanentes de ces vastes réunions, à savoir l'absence de statut des communications : comme on le constate ici, les recherches fondées sur des sources originales y sont beaucoup plus rares que les dossiers traités de seconde main. Les questions les plus vastes y sont volontiers abordées : à Oslo, une communication s'apparentait d'ailleurs plutôt à la conférence générale, celle de L. Glenn Smith (« *For the Greater Glory of God: Religious Competition and Educational Improvement 1565-1650* », pp. 1-7) qui mettait en parallèle les œuvres de Loyola et de Comenius, rapprochés dans leur volonté commune de christianiser le plus grand nombre en dépit de leur opposition confessionnelle. La tradition pédagogique s'y manifeste toujours avec vivacité, qui garde une prédilection pour les idées pédagogiques ou l'idéologie de l'enseignement et pour l'enseignement populaire, envisagé exclusivement en fonction d'une histoire nationale.

Marie Madeleine COMPÈRE

•

ROUET (Gilles). – *L'Invention de l'école. Étude statistique et cartographique diachronique des modèles scolaires et exploration d'un exemple régional. L'école primaire dans la Marne et les Ardennes sous la Monarchie de Juillet*. – Thèse pour le doctorat d'université, Reims, 1990. – 3 vol., 1500 p.

Id. – *L'Invention de l'école. L'école primaire sous la Monarchie de Juillet*. – Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1993. – 300 p.

De la thèse au livre, le chemin parcouru par Gilles Rouet est bien intéressant à suivre.

La thèse, d'abord. Un ensemble considérable : 1 500 pages en 3 volumes ; recours aux méthodes les plus diverses, de l'analyse d'archives, traditionnelle et minutieuse, à des spéculations statistiques hardies et variées, et à une représentation cartographique surabondante (le troisième volume est un *Atlas* de 500 pages) ; bibliographie quasi exhaustive (pas tout à fait ; mais n'est-ce pas chose impossible en la matière ?) ; illustration précieuse avec une soixantaine de reproductions pittoresques et suggestives...

Je me reconnais incompetent pour apprécier l'appareil statistique, mathématique et graphique. Il est impressionnant. Je note toutefois qu'à la soutenance, il a été assez sévèrement jugé par les spécialistes.

On ne peut qu'être frappé par l'opposition qui se marque, tant dans l'*Atlas* que dans le développement entre les deux parties de l'étude : une première partie, « L'école en France de 1820 à 1880 », excède dans l'espace (tous les départements français) comme dans le temps (de la Restauration à Jules Ferry), le cadre de l'étude monographique qui fournit la base solide du travail ; une deuxième partie est consacrée, elle, à l'école primaire dans la Marne et les Ardennes de 1830 à 1848. L'auteur s'accommode assez mal des frontières, semble-t-il, qu'elles soient graphiques (et cela nous vaut une intéressante comparaison avec les cantons belges voisins), chronologiques ou méthodologiques.

Ainsi, en apparence du moins, G. Rouet procède du général au particulier, du quantitatif au qualitatif, un ordre qui n'est certainement pas satisfaisant dans la mesure où le général s'élabore d'ordinaire à partir du particulier et où l'on ne peut compter que ce que l'on a d'abord bien défini. Et il reste tellement à découvrir en ce qui concerne les recherches locales pour leur assurer un minimum d'homogénéité ! Quant aux données chiffrées, on sait combien elles sont sujettes à caution. Le mode de présentation est donc contestable, qui part d'une perspective d'ensemble encore fragile pour placer en second lieu une description des faits scolaires, fouillée, intelligente, puisée aux meilleures sources, et qui constitue le cœur de l'ouvrage.

C'est donc cette deuxième partie monographique – et pas seulement parce qu'elle est champenoise, mais parce qu'elle est exemplaire – qui fait à mes yeux la valeur de la thèse de G. Rouet. Elle occupe tout de même quelque sept cents pages ! Une idée directrice l'anime comme il convient pour toute bonne thèse : « *Il est clair que l'invention de l'école sous la Monarchie de Juillet s'est produite avec et non contre le peuple* » (p. 842). S'il y a eu prise de pouvoir, comme on a un peu trop pris l'habitude de dire récemment et sans réserve, prise du pouvoir culturel par le pouvoir politique, cette prise de pouvoir s'est effectuée en douceur, et elle a rencontré, dans la Champagne septentrionale du moins, l'assentiment d'une part croissante de la population, des notables d'abord, puis des petites gens des villes et des campagnes.

Les aspects retenus et remarquablement analysés illustrent l'idée directrice. « Le vécu scolaire des enfants est peu traité faute de documents », avoue l'auteur qui a centré son effort sur quelques problèmes essentiels auxquels il consacre de copieux et solides développements. Ce sont ceux que l'on retrouve, dans un ordre un peu différent, dans le livre que viennent de publier sous le même titre (mais le sous-titre n'est pas le même, et pour cause) les Presses universitaires de Nancy.

Le passage de la thèse-fleuve au livre de taille usuelle impliquait des coupes sombres. G. Rouet les a faites hardiment, tenant compte peut-être de quelques critiques encourues par sa thèse et certainement des nécessités ordinaires de l'édition. On y perd l'appareil statistique et cartographique ; et l'on peut regretter qu'il n'en soit pas resté un minimum, ce qui concernait l'aire géographique et chronologique de son sujet. On y perd aussi l'illustration, si variée et bien venue. On y gagne une présentation plus sobre et méthodique des questions traitées, autrement et mieux ordonnées, avec, toujours, la même abondance d'exemples précis, circonstanciés, datés et localisés.

Car la méthode reste la même : une attention portée dans le détail à un espace privilégié, les deux départements de la Marne et des Ardennes (avec, encore, la comparaison avec quelques cantons belges), et dans une période décisive, en gros, la première moitié du XIX^e siècle. Cette méthode descriptive, aussi objective que possible, s'oppose à nombre de clichés habituellement reçus sur les revenus des maîtres (pp. 164-165) ou sur la pauvreté en matériel des petites écoles – comme à certains schémas outranciers qui ont eu cours naguère – une école qui serait « née d'une volonté utopique de normalisation du corps social ».

Pour G. Rouet, l'école est née de la rencontre entre une offre et une demande ou, mieux, au pluriel, « au centre d'un rapport d'offres et de demandes » (p. 286). Elle a été le résultat d'une convergence

entre les aspirations des communautés locales, de plus en plus conscientes, et la volonté d'uniformisation de l'État. Au cœur de cette dialectique, G. Rouet place les notables (c'est une sorte de leitmotiv), les notables des comités, comités de cantons (créés en 1826) et surtout comités d'arrondissement (à partir de 1833) dits « supérieurs ». Ces notables étaient moins les propriétaires fonciers que des membres des professions libérales *lato sensu*, proviseurs ou principaux, magistrats, notaires, médecins, ecclésiastiques aussi plus effacés – « tout un microcosme d'activité et de qualité qui se rassemble autour de l'instruction primaire » (p. 60), animateurs et coordinateurs : « ils ont découvert l'école en même temps qu'ils se sont forgé une idée de l'école ». Puis les inspecteurs primaires ont pris peu à peu la relève des comités et de leurs « inspecteurs gratuits ». G. Rouet parle dans une formule heureuse d'« un État qui entre en douceur dans l'école » (p. 63).

L'invention de l'école est, bien entendu, au cœur du livre ; l'auteur dit aussi la « construction », d'un terme plus modeste et sans doute plus exact, même s'il réduit la part de l'imagination. Le meilleur des analyses de la thèse est repris dans un ordre un peu modifié, plus synthétique, au long d'une demi-douzaine de chapitres.

Vient d'abord *l'organisation de l'école*, organisation hiérarchique – salles d'asile, pensionnats et cours d'adultes encadrant les écoles primaires proprement dites – et pédagogique avec le succès bientôt total de « la méthode simultanée laïque », sinon dans quelques villes qui restaient attachées à la méthode mutuelle.

Les instituteurs : c'est le plus gros chapitre. Il traite des carrières, des revenus (y compris les retraites), de la formation des maîtres. Il fait peu de place aux institutrices, congréganistes encore plus que laïques. La primauté est désormais reconnue à leur rôle d'enseignants. Leur place s'affirme dans la communauté villageoise ; ils doivent servir de modèles et de guides. Ils se fonctionnarisent.

L'intérêt des parents grandit pour l'éducation scolaire dans la mesure où ils se rendent compte qu'une part de leurs prérogatives familiales leur échappe, que *l'enfant devient l'écolier*. « L'Église, un temps ennemie du pouvoir, redevient alliée pour cette école. L'État-instituteur est un État-moralisateur : aux curés de reconnaître cette souveraineté » (p. 282). Guizot avait pris les précautions nécessaires, et la tiédeur religieuse des populations favorisait ce ralliement.

Le sixième et dernier chapitre n'est pas le moins intéressant, même s'il rapproche de manière un peu forcée les éléments du cadre de vie : *les bâtiments*, d'abord médiocres et exigus, suivent une évolution parallèle à celle des maisons d'habitation ; *le mobilier* s'enrichit et s'adapte à la clientèle enfantine ; *les livres*, d'abord abécédaires et catéchismes surtout, se spécialisent et se multiplient – le

livre s'inscrit dans le paysage scolaire ; une réglementation s'impose pour gérer le temps, pour punir et récompenser (mais l'émulation est plus prisée que la répression).

Au terme de 1850, même dans un département comme la Marne, l'école est encore en devenir. Si une volonté commune d'uniformisation est bien à l'œuvre, on la rencontre plus dans les conceptions que dans les réalisations, qui restent aussi disparates. L'école est « le lieu de confrontations complexes ». Après 1848 si, pendant un temps, mais en Champagne septentrionale moins qu'ailleurs, « le pouvoir d'État a peur de son école », c'est que « l'école doit servir à gérer un ensemble d'individus, à inventer la nation française ».

Des détails précis aux larges vues d'ensemble, le livre de G. Rouet tente de satisfaire son lecteur de manières opposées. Il y réussit à mon sens même si trop de négligences de forme, beaucoup plus rares cependant dans le livre que dans la thèse, sont à regretter.

Maurice CRUBELLIER



ESPAGNE (Michel), LAGIER (Françoise), WERNER (Michael). – *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France, 1830-1850*. – Paris : Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1991. – 238 p.

Les auteurs ont rencontré les premiers maîtres d'allemand des collèges royaux à l'occasion de leurs travaux sur les relations interculturelles entre la France et l'Allemagne au XIX^e siècle. Ce point de départ explique à la fois l'intérêt et les limites de ce livre original, dont le premier mérite devrait être de relancer les études sur le germanisme français, à peu près inexistantes depuis la publication des deux volumes de Paul Lévy, *La langue allemande en France*, en 1950 et 1952. Le dictionnaire des enseignants recensés et la bibliographie qui figurent à la fin de l'ouvrage sont une contribution importante à une histoire de l'enseignement des langues en France, qui reste à écrire. On regrettera simplement que ne figure pas également en annexe un inventaire des fonds d'archives consultés, qui aurait été précieux pour les chercheurs à venir.

L'équivalence posée entre le titre et le sous-titre est discutable : si les germanistes étudiés ici sont, certes, semblables aux autres maîtres de langues par leur statut précaire, la formation que ces « philologues faméliques » ont reçue dans les universités allemandes les rend très différents de leurs collègues maîtres d'anglais ou d'arabe, plus fami-

liers des traités de correspondance commerciale ou des recueils de contes pour enfants que des racines du sanscrit.

La période choisie va du ministère Vatimesnil à la suppression de l'agrégation, qui venait à peine d'être créée. L'objectif des auteurs – « restituer à un groupe oublié, avec sa biographie collective, sa qualité d'acteur d'un transfert culturel » – est pleinement atteint. Grâce au très beau travail d'archives de Françoise Lagier, le dépouillement des dossiers individuels de la série F¹⁷ a permis de reconstituer le vécu et le destin de ces hommes, le plus souvent des émigrés, qui « ont essayé, dans le dénuement et l'indifférence soupçonneuse, de fonder une nouvelle discipline ». L'étude des concours de recrutement, des carrières et des écrits des professeurs, aurait toutefois gagné à s'arrimer plus solidement à l'histoire du système éducatif français et des établissements d'instruction : par exemple, ce qui est présenté comme « la suppression de l'agrégation d'allemand », indépendamment de toute référence à la réorganisation de l'agrégation de 1852, risque fort d'être perçu par le lecteur comme une lubie du ministre Fortoul d'autant plus inexplicable que ce dernier est, à juste titre, présenté comme un « ami » des langues vivantes. La brochure que Benjamin Lévy publie en 1865 est certes l'œuvre du « cacique » de la première agrégation d'allemand, à ce titre « bien placé pour mesurer le chemin parcouru » ; mais, au moment où Victor Duruy envisageait de nommer des inspecteurs généraux de langues vivantes, le « cacique », qui ne pouvait pas encore compter sur l'aide décisive que son beau-frère Michel Bréal devait lui apporter huit ans plus tard, avait d'excellentes raisons de tenir le même discours que son ministre. Jean-Frédéric Simon, dont le nom est simplement mentionné, n'est pas un inconnu : ses liens avec le Comité d'instruction publique de la Convention et ses projets de création d'écoles normales justifient la notice assez longue que lui consacre le *Dictionnaire* de Buisson. Joseph Savoye, professeur d'allemand au lycée Louis-le-Grand, est aussi l'un des collaborateurs les plus actifs de Robertson à l'école de langues de la rue de Richelieu. Autant de repères précieux pour évaluer une intégration qui fut sans doute moins exceptionnellement réussie qu'on ne pouvait le supposer.

Les auteurs reproduisent de larges extraits des lettres des germanistes au ministre qui, inlassablement, retracent les itinéraires de l'exil, peignent la misère et réclament un peu de dignité. Au-delà de l'émotion, se dessine l'histoire sociale et culturelle des maîtres d'allemand, et tous les développements consacrés à leur origine géographique et sociale, leur formation dans les universités allemandes et les raisons qui les ont poussés à quitter leur pays sont extrêmement stimulants. Il faut signaler aussi le chapitre très détaillé sur les débuts de l'enseignement de l'allemand à l'École normale.

L'historien de l'enseignement des langues a donc tout lieu d'être reconnaissant aux auteurs : grâce à eux, la première moitié du XIX^e siècle, particulièrement mal connue, ne pourra plus être sommairement refoulée dans la préhistoire ou le folklore. Mais il a aussi quelques raisons de n'être pas entièrement satisfait de la part faite aux méthodes et aux exercices scolaires. L'approche inter-culturelle aurait pourtant pu permettre des amorces de comparaisons entre les développements de l'enseignement des langues vivantes dans les établissements scolaires en France et en Allemagne. On est d'autant plus surpris de ce silence que les ouvrages allemands consacrés à l'histoire de l'enseignement des langues en Allemagne sont nombreux. On peut s'étonner aussi que la question de la pénétration des méthodes allemandes dans les collèges français n'ait pas été posée. Le cas de Meidinger, qui est considéré comme l'un des plus éminents théoriciens de la méthode « grammaire-traduction », est pourtant particulièrement intéressant : massivement utilisé en Allemagne, il est rejeté à plusieurs reprises par le Conseil royal de l'Instruction publique (« ne convient pas à l'enseignement des langues modernes ») et néanmoins constamment utilisé dans les classes. Et le rejet et la permanence de Meidinger auraient pu trouver une place privilégiée dans cet « espace culturel franco-allemand » qu'explorent les auteurs. Tout comme d'ailleurs le rôle, évoqué plutôt qu'analysé, que ces humbles philologues jouèrent dans l'introduction de la grammaire comparée en France : leurs traductions et leurs travaux personnels dans ce domaine auraient sans doute mérité un recensement systématique, et leur activité dans les sociétés savantes parisiennes et provinciales ne fut sans doute pas négligeable.

Les maîtres de langues de 1840 se disaient victimes des préjugés d'une Université rétrograde. La précarité des statuts des personnels, le refus de sanctionner les compétences des professeurs par une agrégation et celles des élèves par des prix au Concours général étaient autant d'irréfutables preuves de la frilosité du système éducatif et de l'étroitesse de vues de ses responsables. Enfin, les langues classiques cherchaient à imposer leurs méthodes aux langues modernes, faute de pouvoir les contenir. Ce sont, à très peu près, les conclusions des auteurs, même s'ils notent des « contradictions », qui nuancent leur propos. Ils partagent avec Paul Lévy l'opinion que 1830 opère une rupture radicale dans l'enseignement des langues vivantes en France. Or on peut très légitimement contester cette analyse. D'abord parce qu'un nombre non négligeable de ceux qui sont recrutés dans les collèges royaux pour y enseigner les langues en 1830, particulièrement à Paris, ont été et sont encore maîtres particuliers : ils introduisent tout naturellement dans les collèges les méthodes et les manuels qui leur sont familiers. Mais aussi parce que la mise en place progressive

d'un enseignement des langues vivantes dans les collèges ne met pas un terme à toutes les possibilités d'apprentissage qui existent en dehors de l'institution. Ce sont d'ailleurs souvent les mêmes enfants qui en bénéficient : un tiers des élèves du lycée Bonaparte inscrits dans les cours d'anglais au début du Second Empire avaient eu une gouvernante anglaise.

Chercher les traces de la continuité plutôt que les effets d'une rupture inaugurale aurait permis de remettre en perspective ce que les maîtres de langues appelaient « l'hostilité » de l'Université. Car l'utilité de la connaissance des langues vivantes n'est, en fait, jamais mise en doute. Ce qui est discuté, c'est la possibilité d'enseigner les langues vivantes en milieu institutionnel et l'opportunité de donner le statut de discipline scolaire à un savoir-faire qui est plus efficacement appris ailleurs, et sans enseignement : tel proviseur qui mène la vie dure à un maître d'anglais dont il ne veut pas dans ses classes, recrute des maîtres d'études anglophones pour surveiller les dortoirs. Tel autre déplore, preuves à l'appui, que l'Université puisse récompenser par un prix au Concours général des connaissances acquises à Londres par un fils de diplomate. Ce ne sont pas des proviseurs bornés mais des élèves bilingues qui surnomment le prix de langues du Grand Concours « le prix des bonnes ». Un inspecteur général de lettres qui couvre d'éloges un maître d'anglais non bachelier qui a le bon goût de rester à sa place, c'est-à-dire dans un enseignement pratique, et n'a que sarcasmes pour un germaniste qui a le mauvais goût de faire étalage de sa science grammaticale et de « se prendre pour un professeur », n'appelle certes pas de ses vœux une uniformisation des méthodes des langues vivantes et des langues mortes, qui, lorsqu'elle est effective, est d'abord l'œuvre des professeurs eux-mêmes. Les fonctionnaires de l'Université défendent ainsi une conception de l'étude des langues, « archaïque » sans doute, mais qui a sa cohérence. Ni l'agrégé de langues vivantes, ni le manuel de langue, ni l'organisation d'un enseignement des langues étalé sur sept ans n'étaient des choix institutionnels inéluctables. Et certains d'entre eux pouvaient légitimement apparaître comme contradictoires avec la nature même de cette « discipline » qui ne ressemblait à aucune autre. Ne fait-on pas de l'histoire pour comprendre la relativité des « évidences » ?

Un livre qui a le bon « goût de l'archive » et que l'on referme dévoré de curiosité.

Marie-Hélène CLAVÈRES



NIQUE (Christian). – *L'Impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires.* – Paris : Nathan, 1991. – 200 p.

En dédiant son livre à ses amis, « anciens » normaliens de l'école normale d'instituteurs de Laon ou « anciens » professeurs de l'école normale d'Amiens, Christian Nique marque qu'une page a été tournée : les écoles normales primaires sont devenues à part entière des objets d'histoire, puisqu'elles sont mortes le 10 juillet 1989, avec le vote de la loi qui les remplace par les IUFM. Ainsi s'est achevée une histoire que C. Nique fait commencer à la Révolution, puisque la Convention crée l'éphémère École normale de l'an III. Les livres ne vont sans doute pas manquer pour célébrer « la beauté du mort » et doter après coup ces écoles de toutes les vertus. C. Nique, qui revendique pourtant ses attaches primaires, laissera les amateurs de nécrologie sur leur faim.

Son livre est d'autant moins un piège à nostalgie qu'il a choisi de limiter volontairement son étude à l'histoire politique de l'institution, c'est-à-dire à une analyse des débats et des décisions du pouvoir central. L'organisation des écoles normales, les pratiques d'enseignement qui y ont eu cours, leurs retombées dans le tissu scolaire, les caractéristiques des publics de normaliens, tout cela n'est pas l'objet du livre. L'histoire sociale de ces écoles reste à faire, malgré la multitude des études monographiques ou des analyses partielles déjà réalisées. En revanche, C. Nique a collecté les textes législatifs, consulté les archives des débats parlementaires, lu les circulaires adressées aux préfets, aux recteurs, retrouvé à certaines occasions les échos des polémiques dans la presse. Chaque grande décision législative ou gouvernementale donne lieu à de vives discussions entre les partis en présence et on peut ainsi retrouver comment chacun se représente les écoles normales, ce qu'il en attend ou ce qu'il en redoute, comment il définit leurs visées ou circonscrit leurs fonctions.

Les scansion de l'ouvrage suivent, par conséquent, les scansion politiques qui voient se succéder les différents régimes. À chaque étape, C. Nique résume en une formule lapidaire la façon dont les discours énoncent la mission des écoles normales, comme en témoignent les titres des chapitres. Chapitre 1 : Restaurer l'esprit humain (1789-1799). Chapitre 2 : Propager les lumières (1800-1830). Chapitre 3 : Gouverner les esprits (1830-1848). Chapitre 4 : Lutter contre le socialisme (1848-1870). Chapitre 5 : Consolider la République (1870-1904). Chapitre 6 : Former des maîtres, tout simplement (1904-1991). Un premier constat, à cette lecture : il s'agit d'une histoire du XIX^e siècle. Le dernier chapitre, qui enjambe le XX^e siècle en trente pages, montre bien où sont les intérêts de l'auteur : retrouver

comment l'institution a été construite, et pas comment elle a été habitée, aménagée et transformée par l'usage, une fois devenue un rouage ordinaire du système. Deuxième constat : le moment clef est la Monarchie de Juillet, si bien que le titre du chapitre se retrouve dans le titre du livre. C. Nique, dans la logique de ses recherches antérieures, attribue à Guizot ce qu'on donnait à Jules Ferry dans la légende dorée construite autour du père fondateur.

L'institution symbole de l'école républicaine s'est d'abord construite dans les esprits. Le premier chapitre rappelle les projets révolutionnaires et la fameuse expérience de l'école des poudres qui crée le modèle de la « formation en chaîne » : que celui qui a été instruit (dans la capitale) devienne à son tour relai des savoirs à transmettre (dans le département). L'École normale où enseignent Monge, Laplace et Daubenton offre donc ce que nous appellerions un stage de formation théorique à des provinciaux désignés par des jurys, qui, après leur séjour dans la capitale, reviendront irriguer le terroir et transmettre aux autres maîtres les savoirs reçus. Las ! Même avec le concours des plus grands savants du temps, égrenant leurs conférences magistrales, il est plus difficile de transmettre les règles pour la direction des esprits que les gestes pour fabriquer la poudre à canon. C'est donc plus près des terrains qu'il faut agir et les « libéraux » de la Restauration s'intéressent aux écoles créées sur le modèle allemand, en Alsace, tandis que par ailleurs fleurissent des « cours normaux », où un maître chevronné initie d'autres maîtres aux méthodes d'enseignement.

Deux systèmes sont donc potentiellement en concurrence : celui de l'école en internat qui opte pour une formation initiale longue, à la fois intellectuelle et pédagogique (la préparation au brevet y occupe une place centrale) et celui du stage dans les classes de « maîtres de stages », pour parler dans le vocabulaire d'aujourd'hui, qui vise la transmission des gestes professionnels. La thèse de C. Nique, cherchant à comprendre pourquoi le premier modèle l'a emporté, est d'affirmer que la volonté de gouverner les esprits du peuple par instituteurs interposés a été, sous des habillages divers, une constante des dirigeants politiques. La lutte contre le socialisme qui caractérise le Second Empire, puis la consolidation de la fragile III^e République relèvent donc d'une même volonté de prise de pouvoir idéologique. Pour cela, il faut sortir les futurs maîtres de leur milieu et de leurs familles et créer entre eux ces solidarités indéfectibles, faites d'expériences vécues, d'apprentissages scolaires, de discipline collective et de rituels d'internat. Dans ce terreau, il est aisé d'enraciner de nouvelles représentations sociales et politiques. On reconnaît là ce que C. Nique appelle le « modèle séminarial ».

Cette volonté d'inculcation aurait-elle finalement pris acte de son irréalisme ou de son échec ? Cela expliquerait la dernière césure retenue (1904), que, pour le coup, l'auteur ne fait coïncider avec aucun autre changement, ni institutionnel, ni politique, ni législatif. Cette date est celle d'un rapport resté lettre morte, mais qui marquerait bien la future donne. Il préconise « la suppression des écoles normales et leur remplacement par des instituts de formation professionnelle recrutant après le baccalauréat ». Dès lors, c'en serait potentiellement fini de la volonté qui guide implicitement ou explicitement tous les législateurs du XIX^e siècle : faire des écoles normales un réseau de contrôle idéologique relayant la volonté de l'État, faisant des hussards noirs les avant-garde du pouvoir central auprès du peuple.

Certains points restent pourtant énigmatiques. Ainsi, on ne comprend pas en quoi « former des maîtres tout simplement » signifie nécessairement un abandon de cette volonté d'emprise. En posant que cela va de soi, C. Nique se rallie-t-il implicitement à l'idée qu'une formation professionnelle serait neutre politiquement et relèverait de la simple technicité pédagogique ? Une telle position mériterait d'être argumentée. De plus, caler l'instruction des futurs maîtres du primaire sur le modèle secondaire, à une époque où le lycée, réservé aux enfants de l'élite, n'accueille qu'une minorité d'entre eux au baccalauréat, est un projet socialement subversif. Enfin, on ne sait si le « modèle séminarial » qui aurait fait la force inculcatrice de l'école normale tient à l'internat (mais il y a des internats de lycée : est-ce pour autant un modèle « séminarial » ?) ou à des modalités spécifiques de la vie ou de l'enseignement dans ces internats particuliers. Pour répondre à ces questions, il faudrait sortir de l'histoire politique et avoir suffisamment d'informations sur la vie scolaire, les programmes, bref entrer réellement dans une histoire sociale et pédagogique de l'institution.

En datant de 1904 l'origine d'un retournement qui ne prendra effet qu'en 1989, C. Nique ne peut empêcher son lecteur de penser que deux ans plus tôt, Combes ferme les écoles congréganistes et que deux ans plus tard, la loi sépare l'Église de l'État. Les écoles normales n'auraient donc plus eu qu'à former des maîtres (« tout simplement » former des maîtres, dit C. Nique) à partir du moment où l'État aurait enfin assuré son monopole en matière d'instruction publique. L'idée de supprimer les écoles normales ne viendrait donc pas de ce qu'elles ont échoué, mais réussi. Au début du XX^e siècle, ces « machines de guerre » de la lutte anticléricale ont rempli leur mission politique. En effet, le gouvernement des esprits relevant des « séminaires laïques » ne prend sens que dans une lutte pour ravir à l'Église catholique, traditionnellement chargée d'enseignement, le

contrôle de la « formation » des maîtres. On voit que le mot prend là son sens classique (former, c'est avoir autorité pour instruire les esprits, éduquer les personnes, régler les mœurs et inculquer les valeurs) et non pas son sens contemporain, visant les savoir-faire professionnels. Ce qui est en question n'est donc pas du côté des méthodes (Guizot a fait adopter par l'école publique celles des Frères des écoles chrétiennes), ni même du côté des comportements (la culture et les vertus exigées du normalien apparaissent rétrospectivement bien cousines de celles du séminariste). La question est de savoir qui a le pouvoir (de l'Église ou de l'État) ; qui a, dans la loi et dans les consciences, autorité pour imposer un programme, contrôler des conduites, inspecter des classes. La question des écoles normales est donc « réglée » (au point qu'on peut déjà envisager leur abolition) dès lors que les instituteurs (passés ou non par des écoles normales), sont devenus des fonctionnaires laïques de la République.

On pourra alors se soucier de l'autre barrière qui sépare en France deux jeunessees, grandissant sans jamais se voir, alors même qu'elles fréquentent toutes deux des établissements publics mais appartenant à des « ordres » différents : les « primaires » qui connaissent la maternelle, et après l'école élémentaire, l'école primaire supérieure, et pour les meilleurs, l'école normale ; les « secondaires » avec leur petit lycée (les classes allant jusqu'à la 7^e), puis le lycée et ses suites (grandes écoles, facultés). On sait qu'il faudra les tranchées de la Grande Guerre pour que ces deux mondes se rencontrent et qu'apparaisse aux futurs Compagnons de l'Université nouvelle l'iniquité de cette situation. Garder les écoles normales c'est à coup sûr promouvoir une élite « populaire », mais c'est aussi entériner cette fracture sociale. Unifier l'enseignement, c'est prendre le risque d'une crise de recrutement (les bacheliers voudront-ils devenir instituteurs ?) et faire pénétrer chez les enseignants du peuple des références culturelles bien élitaires. L'histoire du XX^e siècle ne se joue donc plus autour d'un conflit entre instances politiques mais entre des modèles culturels qui se révèlent à l'usage ne pas reproduire les clivages politiques. Derrière le « former des maîtres », s'ouvre un débat social sur les finalités de l'école (quels modèles de savoirs ? Quelles modalités de transmission ?) que la fin des écoles normales n'a pas clos.

Anne-Marie CHARTIER

•

OZOUF (Jacques et Mona). – *La République des instituteurs*, / Avec la collaboration de Véronique Aubert et Claire Steindecker. – Paris : Hautes Études/Gallimard/Le Seuil, 1992. – 331 p.

On attendait ce livre. On l'attendait depuis qu'un volume de la collection Archives (*Nous les maîtres d'école*) avait, en 1967, révélé la vaste consultation entreprise par Jacques Ozouf, entre 1961 et 1964 : à 20 000 instituteurs « ayant enseigné avant 1914 », J. Ozouf avait proposé un questionnaire (donné ici en annexe pp. 341-343) sur leurs origines, leur carrière, leurs conditions de vie, leurs lectures, le syndicalisme et les problèmes sociaux, les questions politiques et philosophiques. Ce questionnaire avait obtenu près de 4 000 réponses, substantielles et souvent accompagnées de documents et de commentaires, qui dépassaient largement le cadre du questionnaire et les espoirs du questionneur. Un trésor d'informations sur une profession modeste et efficace, saisie à un moment essentiel de son histoire, une histoire étroitement associée à notre histoire nationale. Les textes retenus pour le volume de la collection Archives, ces morceaux judicieusement choisis, faisaient désirer une analyse méthodique du corpus et une synthèse capable d'enrichir, sinon de renouveler notre connaissance, si riche et variée déjà, de l'école républicaine et de son rôle (1).

Les thèmes développés dans ce nouveau livre ne coïncident pas exactement avec les articles du questionnaire. En fonction des réponses obtenues, supputées au départ mais non convenablement dosées, les auteurs ont opéré une répartition différente de leur matière. Nouvelle répartition et nouveau dosage surtout. Ont été retenus, et regroupés parfois dans plusieurs chapitres, les sujets suivants : 1. la carrière (le choix du métier, les parts respectives de la famille et de l'école dans ce choix, la « vocation ») ; 2. politique et religion ; 3. la vie associative (la sociabilité du milieu en général et, en particulier, l'évolution des amicales au syndicat) ; 4. la pédagogie ; 5. la vie quotidienne.

La part respective accordée à chacun de ces sujets reflète, plus que la réalité historique et sociologique, la place laissée par chacun dans la mémoire des maîtres et des maîtresses, c'est-à-dire leur charge idéologique et affective beaucoup plus que le temps et les efforts consentis à chacun d'eux dans leurs vies. Cela nous donne, sur un total de 266 pages (sans l'introduction, sans le questionnaire, la conclusion et les annexes) : 126 pages à l'ensemble politique-religion (qu'il convient en effet de ne pas dissocier), soit presque la

(1) Dans une note p. 10, les auteurs signalent que l'enquête est sur le point d'être déposée au Musée national de l'Éducation de Mont-Saint-Aignan, Seine-Maritime. C'est chose faite en janvier 1994.

moitié ; 70 à la carrière, conçue quelque peu par les maîtres eux-mêmes comme la préparation à leur « mission » ; 37 pages *seulement* à la pédagogie ; et moins encore à la vie associative et à la vie quotidienne, soit une trentaine pour chacune.

Une place a été faite à une interprétation statistique des données de l'enquête. En gros, elle illustre et confirme l'analyse des témoignages écrits. Un petit regret : que n'ait pas été indiquée, voire figurée sur une carte, la localisation géographique des témoins ; dans une France où la situation scolaire était loin d'être homogène (les auteurs parlent de « l'extrême régionalisation des affrontements, qui varient non seulement au gré des départements mais au gré des communes », p. 198) n'y aurait-il pas eu un empressement plus grand à répondre à partir des zones conflictuelles, et moindre dans les départements où l'implantation de l'école publique était la plus ancienne ?

Vouloir rendre compte en quelques pages d'une telle synthèse amène forcément à trahir toute l'attention qu'elle accorde à des nuances qu'il importe de toujours garder à l'esprit. En très gros, le titre, *La République des instituteurs*, comporte une double signification, communautaire et idéologique ; il désigne à la fois une réalité sociale et le service d'un idéal, il recouvre une grande similitude de vie et une large communion dans l'action.

La République des instituteurs c'est, d'abord, un petit monde à part. Eux-mêmes sont convaincus que le destin du groupe qu'ils constituent doit pouvoir se lire à travers leurs histoires individuelles. Ce destin, conscient, volontaire, endossait fièrement les comportements de la société globale à leur égard : la pauvreté sinon la misère des débuts de carrière, ressentie diversement, sans amertume d'ordinaire en un temps où la vie du grand nombre était rude et où les instituteurs, au regard de certains paysans, pouvaient être des « trop payés » ; la « bâtardise » d'un statut culturel largement étranger à celui du peuple et considéré avec condescendance, sinon avec mépris, par les notables des villages ou des petits bourgs.

Leur force, ils la puisaient dans la mission que la République leur avait confiée et qu'ils assumaient pleinement : l'encadrement et le service des humbles – une mission que leur reconnaissait avec insistance la presse tant hostile que bienveillante (p. 333). Ils s'éprouvaient comme une sorte de levain dans la pâte ; n'offraient-ils pas aux plus doués de leurs élèves, par le biais du CEP notamment, un marchepied en vue d'ascensions sociales et à tous, un accès au libre débat des idées ?

Au fond, ils s'estimaient voués à prendre la relève du bas-clergé d'autrefois et ils étaient bien décidés à arracher aux curés d'aujourd'hui leur emprise sur les esprits et les cœurs. Leur vocabulaire trahit souvent le caractère sacré qu'ils attribuaient à leur métier. Ils

parlent de leur vocation, du « sacerdoce civique » (p. 234), qui est le leur. Ils se considèrent comme des « apôtres » ayant « une mission à remplir » (p. 264)... Tel pense que l'instituteur doit être « une sorte de curé laïque » (p. 290).

La plupart ont rompu avec la religion de leur enfance, alors même que leur famille ou leurs curés avaient pu les destiner au séminaire et à la prêtrise (deux exemples de « conversion », p. 185). Le passage par l'école normale est souvent donné comme l'étape décisive dans la perte de leur foi ; question d'âge peut-être, plus que de milieu, puisque ceux qui ne sont pas passés par l'école normale ont souvent connu la même évolution. Ils ont comme basculé d'une religion dans une autre ou, plus exactement, ils ont opéré une *conversion culturelle*, rejetant à la fois leur catholicisme et la représentation traditionnelle du monde qui en était le support pour y substituer une nouvelle représentation du monde fondée sur la science positive et sur l'adhésion au devenir de ce monde, au Progrès, à la République, voire au Socialisme. Mais cette nouvelle religion se veut ouverte ; c'est ainsi du moins qu'ils la considèrent au soir de leur vie, quand ils répondent à l'enquête de Jacques Ozouf. Leur enseignement aura moins été la transmission d'une doctrine que le moyen d'une libération. Ils ont enseigné une morale universelle comme la Raison et la Science. La liberté était au cœur de leur message : « sans liberté, il n'y a ni dignité ni bonheur » (p. 124) ; l'égalité restait un objectif plus difficile à atteindre. J. et M. Ozouf citent des propos typiques : que l'on commence par atténuer les inégalités (comme le souhaitait Ferry lui-même) ; c'est l'objectif d'un socialisme généreux et limité, dont ils pouvaient trouver chez Jaurès l'expression prestigieuse. (Jaurès est l'homme politique le plus admiré : par 33 % des enquêtés, contre 3 % pour Ferry).

Leur école, ils veulent qu'elle soit « l'instrument d'une conversion collective ». Ils veulent aussi qu'elle soit tolérante, ce qui n'est pas aisé dans tant de départements et de communes où sévit une petite guerre, cléricaux contre laïcistes, une guerre que des incidents locaux ou des événements nationaux raniment périodiquement. Situation douloureuse selon plus d'un témoignage, pour le maître qui a reçu dans son enfance une formation chrétienne, qui adhère toujours à l'idéal de fraternité prêché par Jésus, dont l'anticléricalisme n'est bien souvent que la réplique à une agression cléricale. « Très rares sont en réalité les accents laïcistes dans nos réponses, même chez ceux qui se réjouissent d'être, pour leur propre compte, affranchis de l'empreinte religieuse » (p. 213). Une littérature polémique ne doit pas faire illusion. Les quelques pages consacrées à la franc-maçonnerie, par exemple, mettent les choses au point : petit a été le nombre des adhérents déclarés, 6 %, même si beaucoup plus, 22 %,

reconnaissent avoir eu des liens d'amitié avec des francs-maçons, avoir été tentés de les rejoindre, une tentation freinée par la crainte de l'embrigadement.

Pour moi, plus et mieux qu'un livre d'histoire, la *République des instituteurs* est un livre de mémoire. Des maîtres de la Belle Époque, répondant au questionnaire de Jacques Ozouf, le remerciaient d'avoir « sauvé de l'oubli leur passé » (p. 262), de les avoir provoqués à le revivre. La plupart des documents du présent ouvrage sont des souvenirs, c'est-à-dire des matériaux plastiques, vivants, tout autre chose que les matériaux dont une histoire objective se nourrit d'ordinaire. Cela se manifeste en particulier dans le fait qu'ils portent, à la différence des documents retrouvés par les témoins et livrés tels quels à l'enquêteur, la marque du temps où ils ont été consignés, le début des années 1960, le temps de la guerre d'Algérie notamment, la marque aussi des événements qui s'étaient accomplis entre la période évoquée et le moment de leur évocation. Les enjeux du présent et de la veille infléchissent les témoignages.

Mieux que le portrait d'un groupe social dans un temps donné, le livre de J. et M. Ozouf restitue une chaîne de mémoire, dont les articulations sont bien apparentes. Leurs témoins les plus jeunes étaient nés autour de 1890 ; ils auraient cent ans aujourd'hui. Les plus vieux étaient nés autour de 1870 ; ils approchaient les cent ans au moment de l'enquête. Les uns comme les autres évoquent souvent la génération qui les avait précédés, leurs parents, leurs maîtres, pour dire leur reconnaissance ou pour marquer une opposition, par piété aussi, « pour se sentir le fils de quelqu'un » (p. 26). L'opposition se rencontre même à l'intérieur de la génération consultée ; elle traduit alors des décalages idéologiques : « il est normal que le radicalisme paraisse rengaine de vieilles barbes et le socialisme clairon de jeunes loups » (p. 134). Puis le temps vécu des enquêtés, dont les carrières ont pu se poursuivre après 1914-1918, jusqu'en 1945, n'a été rien moins qu'homogène ; il a mis à rude épreuve leurs convictions premières.

Surtout le temps de l'enquête – 1961-1964 – risquait de leur paraître étranger, après tout ce qui s'était passé hors de l'école et dans l'école même, la Seconde Guerre mondiale, la IV^e République, la fin de la colonisation – qui était bien quelque chose comme la fin de leur idéal national et universaliste à la fois –, le déclin ou l'abandon des œuvres laïques et tous les bouleversements introduits dans l'école. Comment tant de désillusions ne les auraient-elles pas amenés à brosser « un tableau désenchanté » (p. 332) d'une histoire qui, du coup, ne peut plus être vraiment une ? Et cependant, ce qui n'est pas le moins étonnant, c'est que beaucoup n'hésitent pas à dire que « si l'occasion leur en était donnée, ils recommenceraient leur vie à

l'identique » (p. 333). Ils veulent croire à la vertu de l'école pour laquelle ils ont œuvré, même si elle a été finalement trahie par les événements et les hommes.

Une telle mémoire n'en a jamais fini de cheminer. Elle s'attarde, avec d'autres nuances, chez un vieil homme comme moi, qui a été l'élève de ces maîtres dans les années 1920, qui les a spontanément respectés et aimés, au point de leur emboîter le pas et de vouloir devenir l'un des leurs. Oui, cette mémoire me touche parce qu'elle est une part de la mienne, parce qu'elle est à mes yeux de la véritable histoire, ce que j'appelle de l'histoire culturelle, véritablement culturelle, où l'individuel et le collectif se mêlent et se fondent, fluide (comme les historiens positivistes n'ont sans doute jamais souhaité que devienne la leur), sans cesse dépassée mais consciente de l'être, une histoire existentielle.

Il faut remercier les auteurs, au terme d'un énorme labeur, d'enquête et de digestion de l'enquête, de nous l'avoir restituée.

Maurice CRUBELLIER



CRUBELLIER (Maurice). – *L'École républicaine 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*. – Paris : Éditions Christian, 1993. – 169 p. (Vivre l'histoire).

Encore une histoire de l'école républicaine ! Mais cette fois, elle nous est proposée par Maurice Crubellier avec pour sous-titre *Esquisse d'une histoire culturelle* et comme limites chronologiques 1870-1940. Le programme de l'auteur relève d'une ambition totalement différente de celle de ses devanciers. Il veut décrire le projet de Jules Ferry, et son échec, de s'emparer au moyen de l'école primaire du pouvoir culturel et à sa suite de tous les autres pouvoirs pour assurer l'avènement d'une France meilleure, plus libre et plus égalitaire. M. Crubellier entend se servir à cette fin d'autres sources que celles ordinairement utilisées par les historiens. Dans cet ouvrage qui n'est pas une synthèse encore prématurée, il veut surtout s'attacher à repérer les valeurs dans lesquelles les Républicains ont voulu faire communier maîtres et élèves pour accomplir leur grand dessein.

Soucieux de situer son propos dans la longue durée, M. Crubellier rappelle, en quelques pages, comment l'école est devenue depuis le XVI^e siècle le média culturel par excellence pour la masse de la nation. Dans cette longue naissance, il insiste sur la période qui, de

Guizot à Ferry, voit l'école s'imposer à l'enfance pour devenir l'outil d'une vaste entreprise d'acculturation nationale dont les Républicains se saisiront. Pendant ce demi-siècle, de profondes transformations culturelles affectent le paysage culturel français. L'auteur résume ici les thèmes qui lui sont familiers : affrontement entre cultures populaires très tôt disqualifiées aux yeux des notables, et culture des élites ; et surtout, surgissement d'une culture nouvelle forte de ses médias (presse, mode,...) et de son message « consommationniste ». Confrontés à ce paysage culturel, les Républicains parachèvent la liquidation des cultures traditionnelles en promouvant pour le peuple une culture scolaire laïcisée, élitiste, cautionnée par la science et la raison, différente cependant des humanités classiques toujours réservées aux collèges et aux lycées.

Est-ce à dire que les Républicains voulaient faire de l'école un instrument de domination culturelle propre à assurer la reproduction à l'identique de la société et de ses valeurs ? L'auteur estime que cette problématique est excessive et doit être nuancée. Les Républicains voient dans l'école et sa culture un moyen d'assurer la cohésion du corps social, ce qui n'est pas synonyme d'une suppression immédiate de l'inégalité entre les citoyens et de la reconnaissance d'une seule et même culture. L'égalité, fondement idéal de la République, se réalisera par l'école, mais lentement et à son heure. En attendant, les Français doivent s'accommoder d'une dualité de cultures ; celle du primaire et de ses extensions (les EPS), *culture dominée*, et celle du secondaire, *culture dominante*.

Dans la partie la plus longue de son ouvrage (trois chapitres), l'auteur passe ensuite en revue les dogmes de cette culture primaire qui se veut unifiante. Avec le système métrique et la géographie, les élèves sont munis d'une nouvelle grille de lecture du temps et de l'espace qui les désapproprie de l'expérience vécue et familière. L'apprentissage du français des bons auteurs et l'inculcation au quotidien d'une morale conservatrice constituent deux autres fondements de la vaste entreprise d'acculturation républicaine. Ce programme qui doit arracher les petits Français à leur cadre ancien, routinier, faussé par toutes sortes de croyances, laisse beaucoup de choses dans l'ombre : l'irrationnel exclu de l'école, l'art et la beauté bien délaissés, le corps objet de méfiance et préparé à servir plutôt qu'à s'épanouir. Le « totalitarisme culturel » de l'école républicaine a suscité une « contre-culture enfantine » qui a puisé à pleines mains dans l'héritage des traditions populaires.

Les tentatives de renouvellement pendant l'Entre-deux guerres n'ont pas empêché l'échec des Républicains. Le souhait de suppression de la dualité primaire-secondaire et de substitution d'une école au service de l'enfant, et non plus de la société, s'est révélé vain. À

cela deux raisons. C'est, tout d'abord, l'absence d'un idéal bien défini. L'école navigue à vue, ne sait ni prendre parti ni réaliser une synthèse. Et surtout, elle ignore les conséquences de la formidable révolution culturelle de notre siècle. Les médias audiovisuels sont en effet devenus un terrible pouvoir extra-scolaire que l'école ne parvient pas à maîtriser. Ils entraînent « le monde dans une aventure culturelle dont l'étroite sagesse des fondateurs de notre école, qui ne l'auraient même pas imaginé, devaient garder notre pays ».

Une copieuse bibliographie où les ouvrages d'ethnologie, d'ethnographie, de psychologie et de sociologie sont largement représentés clôturera l'ouvrage. Des illustrations tirées des collections du Musée national de l'Éducation ornent l'ouvrage. Mais pourquoi les avoir rassemblées en un cahier au lieu de les insérer dans les chapitres auxquelles elles se rapportent ?

Le projet de M. Crubellier, poursuivi à travers toute son œuvre, est séduisant. Il doit permettre de sortir des sentiers battus d'une historiographie souvent redondante et de (re)découvrir des aspects méconnus ou oubliés de l'histoire de l'école. Il présente cependant quelques faiblesses qui l'exposent aux critiques. La démonstration repose en effet sur une certaine nostalgie d'un temps antérieur souvent idéalisé et sur des postulats qu'il conviendrait de vérifier par l'enquête. M. Crubellier fait remarquer, avec raison, que les manuels constituent une source particulièrement précieuse pour décrypter le message diffusé par l'école. De nombreux travaux l'ont bien montré au cours de la dernière décennie. Mais il serait peut-être temps de s'interroger sur l'usage qu'en faisaient maîtres et élèves en classe. Et pour commencer, les utilisaient-ils régulièrement et comment ? Une exploration systématique des cahiers d'élèves, des cahiers de préparations des maîtres et des rapports d'inspection nous en apprendrait probablement beaucoup sur ce sujet. Les souvenirs et les témoignages des maîtres et des élèves permettent sans aucun doute d'appréhender le dialogue et la relation instaurés entre les deux parties. Encore conviendrait-il de ne pas convoquer toujours les mêmes témoins à la barre. P.-J. Hélias vient six fois à l'appui de la démonstration de l'auteur, en particulier quand est abordé le thème de l'unification linguistique « entreprise à marches forcées » par les républicains (p. 61). Signalons à ce propos que l'article très nuancé de J.-F. Chanet, « Maîtres d'école et régionalisme en France sous la III^e République » (1) n'apparaît pas dans la bibliographie. Reposant sur une réelle démarche d'enquête, il bouscule pourtant bien des idées reçues. De plus, il conviendrait de s'interroger plus longuement que ne le fait M. Crubellier sur la fiabilité des témoignages invoqués (p. 116 : *récits d'enfance plus ou moins romancés*). Admettons avec

(1) *Ethnologie française*, 1988.

l'auteur que l'école républicaine a enseigné au quotidien une morale stricte, une morale du respect et de l'obéissance. Mais peut-on accuser les Républicains d'avoir voulu « achever et consolider un ordre social économique et politique » (p. 84) en apprenant aux enfants les gestes de la civilité et les règles de la socialisation ? Cette « morale conservatrice » (p. 84), dont l'impact réel sur les élèves n'a jamais été mesuré, n'a quand même pas empêché des générations d'écoliers de devenir des citoyens responsables, épris de justice, de liberté et de vérité. Faut-il parler de constitution d'une « contre-culture enfantine » en réaction à l'école républicaine ? Ou plus simplement, n'y a-t-il pas permanence d'une culture enfantine, culture de refuge, hostile à toute forme d'encadrement, changeante dans ses origines et dans ses manifestations ? S'il faut tenter un procès à l'école républicaine, ce n'est sans doute pas celui de la liquidation de la culture traditionnelle (sur ce dernier point, la démonstration reste à faire), mais bien celui d'avoir ignoré les potentialités de la culture nouvelle et de n'avoir pas su les intégrer dans les pratiques scolaires. Il nous semble excessif d'écrire que « l'étroite sagesse des fondateurs » de l'école républicaine aurait dû garder notre pays de l'aventure culturelle induite par l'irruption des nouveaux médias (p. 143). C'est faire de l'histoire à rebrousse-poil et ne vouloir comprendre le passé qu'en fonction de ce qui lui succède.

Pour en terminer, signalons le problème posé par les limites chronologiques adoptées : 1870-1940. Elles sont artificielles pour le sujet traité. L'école républicaine se met en place à partir de 1879 avec l'avènement des Républicains et se prolonge bien au-delà de la chute de la III^e République, jusque dans les années 1960. Des développements qui mériteraient d'être approfondis amènent d'ailleurs l'auteur à faire des incursions dans le présent.

Ces quelques remarques montrent que l'essai de M. Crubellier ne laisse pas le lecteur indifférent. Bien au contraire, il stimule la réflexion, incite au débat et à la recherche.

Philippe MARCHAND



AUDOIN-ROUZEAU (Stéphane). – *La Guerre des enfants 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*. – Paris : Colin, 1993. – 188 p.

Cet ouvrage apporte, sur un sujet assez neuf, une synthèse dans l'ensemble bien informée, qui s'adresse, comme en témoigne un apparat critique important, au monde universitaire, aux étudiants, professeurs et spécialistes.

L'auteur, qui veut étudier « l'effort dont l'enfant fut l'objet » pendant les années 1914-1918, ne nous propose pas une histoire de l'enfant, ni de l'enfance, pendant la Première Guerre mondiale, mais bien « l'histoire de la propagande de guerre » qui lui fut destinée : « c'est moins l'enfant lui-même qui nous retiendra que ce qui fut dessiné, écrit, composé pour lui », est-il bien précisé dans l'introduction (p. 12). Et cela même n'est examiné que dans la perspective plus large d'une histoire culturelle de la Première Guerre mondiale. Pour Stéphane Audoin-Rouzeau, auteur d'ouvrages antérieurs sur les guerres de 1870 (1) et de 1914-1918 (2), il s'agit en effet de mettre en évidence l'avènement d'une violence propre au premier conflit mondial, qui n'est pas due seulement « aux conditions techniques nouvelles du combat », mais à un phénomène global de « totalisation » de la guerre dans les mentalités, précédemment conceptualisé sous le terme anglo-saxon de *brutalization* (« rendre brutal ») par l'historien George Mosse (p. 11). La démarche de l'auteur est donc entièrement animée par l'idée – mais ne serait-ce pas un postulat ? – que la « culture de guerre à l'usage de l'enfance » (p. 65), parce qu'elle est plus statique et plus schématique que le discours réservé aux adultes, en offre une « version stylisée » et doit être lue comme un révélateur : « Tout l'intérêt de l'étude de la propagande pour enfants est là : elle permet d'appréhender ce qui constituait en quelque sorte le noyau dur des cultures nationales, ce que chacune d'elle jugeait le plus indispensable de faire comprendre et d'enseigner à ses jeunes. L'étude de ce qui leur fut "appris" de la guerre permet d'atteindre au cœur les mécanismes culturels des sociétés en guerre » (p. 12).

Quatre grands chapitres structurent l'ouvrage. Le premier, « encadrer l'enfance en guerre », dresse un panorama général des efforts de la République et de l'Église pour mobiliser l'enfance et lui apprendre la guerre à travers l'enseignement scolaire, les jouets et les jeux, les livres et les périodiques. Le second développe l'idée d'« apprendre la guerre » aux enfants, et détaille les thèmes abordés. Continuant une démarche « cinématographique », par *zooms* successifs, le troisième chapitre s'attache exclusivement au thème de « l'enfant héroïque ». Le dernier, en guise d'épilogue, s'attache à « ce qu'enfant pense... », livrant une réflexion sur l'enfance à partir de mots clés : l'enfance *parfaite* (c'est le discours des adultes), l'enfance *utilisée* (à cause de ses vertus), l'enfance *docile* (suivant le modèle énoncé par les adultes), l'enfance *autonome* (vivant cependant la guerre à un niveau qui lui est propre).

(1) 1870. *La France dans la guerre*, Paris, Colin, 1989.

(2) 14-18. *Les combattants des tranchées*, Paris, Colin, 1986.

Avant d'analyser divers aspects de l'ouvrage d'Audoin-Rouzeau, il est cependant nécessaire de s'interroger sur deux points essentiels : la méthodologie de la recherche conduite par l'auteur, et le concept général « d'essai d'histoire culturelle » proposé en sous-titre de son ouvrage.

Le postulat de départ suivant lequel la propagande à destination de l'enfance serait une image schématique et révélatrice d'un phénomène plus global, « le noyau dur des cultures de guerre nationales » appelle des justifications. Depuis la deuxième moitié du XVIII^e siècle en effet, l'enfance constitue en France un public *distinct* auquel s'adressent des images et une littérature *spécifiques* élaborées par des artistes et des auteurs de plus en plus *spécialisés*, suivant des conceptions et des savoirs en constante évolution. À tout le moins, une confrontation terme à terme des thèmes et des discours respectivement adressés aux adultes et à ce « monde autre », suivant l'expression de Marie-José Chombart de Lauwe (1), eût été souhaitable. « Tout l'intérêt de l'étude de la propagande pour enfants », pour reprendre les termes mêmes de l'auteur, aurait pu résider également dans la pesée et l'analyse de ses caractères propres. Le phénomène de « schématisation du discours », sa « stabilité » durant les années de guerre ont-ils vraiment été démontrés ? Pour ce faire, il eût fallu analyser en profondeur toutes les facettes de cet « univers culturel à l'usage de l'enfance » (p. 65), c'est-à-dire pénétrer, en toute connaissance de cause, dans des domaines de recherche – l'imagerie, les jeux et les jouets, les livres pour la jeunesse, les manuels scolaires et les travaux d'élèves – qui ont chacun leur logique, leur histoire et leurs sources spécifiques. Dotés aujourd'hui d'une historiographie propre, ils exigent du chercheur qui en propose une approche globale de vastes connaissances et la conscience des problématiques et des concepts spécifiques à chaque champ. Or, d'une part, ce sont souvent les mêmes sources (françaises surtout, anglaises et dans une moindre mesure allemandes) que l'auteur met à contribution au cours des différents chapitres ; et d'autre part, d'importantes lacunes nous laissent parfois l'impression d'un survol (2).

Il faut aussi s'interroger sur le concept d' « histoire culturelle », proposé en sous-titre, quand il s'applique aux produits du monde des adultes adressés à l'enfance. Des historiens de l'Ancien Régime ont utilisé avec profit le concept d'« objets culturels » en parlant des livres (Roger Chartier) ou des vêtements (Daniel Roche), mais en

(1) *Un monde autre : l'enfance, de ses représentations à son mythe*, Paris, Payot, 1971, 443 p.

(2) Il n'y a pas d'index ni de bibliographie à la fin de l'ouvrage, et c'est dommage, car celle-ci aurait permis de mieux situer les sources et les dettes de l'auteur, ainsi que ses éventuelles lacunes.

tenant compte de l'histoire économique et sociale de la production et de la diffusion des objets. Or cette dimension fait presque complètement défaut dans l'ouvrage d'Audoin-Rouzeau qui ne s'intéresse qu'aux messages véhiculés par ce qu'il nomme des « vecteurs culturels à destination des jeunes » (p. 64). S'il essaie de nuancer le tableau en signalant une différence de classe sociale pour les destinataires, c'est en affirmant – mais sans preuve – que ces objets s'adressent d'abord à la bourgeoisie et aux classes moyennes, ensuite aux classes populaires urbaines, enfin aux campagnes, dans lesquelles « seules les images d'Épinal pénétraient réellement » (p. 64, note 223). C'est oublier les manuels scolaires et les livres pour la jeunesse présents dans les bibliothèques scolaires de village et offerts en prix même dans les écoles rurales les plus humbles. C'est faire peu de cas de la vente des jouets dans les foires et marchés et dans les bazars des bourgs. Même centré sur la propagande, un « essai d'histoire culturelle », peut-il se contenter d'effleurer ces questions de production et de diffusion des objets, si intimement liés aux enjeux du conflit ? Mesurer cette diffusion ne permettrait-il pas d'avancer notablement dans la question si importante et si difficile à traiter de l'impact de cette propagande sur les enfants ?

L'histoire des **jeux** et des **jouets** par exemple, apparaît, dans l'ensemble, la plus mal traitée dans cette histoire culturelle. La seule référence bibliographique citée concerne l'intéressante exposition (1), organisée en 1982 par Jeanne Damamme au Musée du jouet de Poissy sur le thème *Jeu-jouet et politique* qui montrait plus d'une vingtaine d'objets pour la période 14-18. Il aurait fallu s'attacher, en l'absence d'autres travaux de référence dans ce domaine, aux objets eux-mêmes conservés dans les musées ou figurant dans les ouvrages pour collectionneurs qui constituent une source bibliographique à ne pas négliger.

Sur le sens profond de cette histoire du jouet pendant la Première Guerre mondiale, une simple allusion à l'enjeu patriotique que représentait la production de jouets français s'affranchissant « d'une certaine suprématie commerciale allemande » ne nous apprend rien de nouveau (p. 43). Sur ce sujet, qui est en rapport direct avec la propagande, les sources de l'époque – la presse en particulier – fournissent des chiffres, des études, des articles polémiques : une seule citation d'un journal (pp. 43-44) ne rend pas l'auteur quitte d'un dossier important, plus complexe qu'il n'en a l'air, et qui aurait mérité un développement spécifique ou, au moins, une mise au point synthétique qui n'ignorerait pas les données du problème. Parmi les nombreux articles polémiques de l'époque, on pourrait citer celui du

(1) Assortie d'un catalogue de 24 p.

vicomte George d'Avenel en 1915 (1). L'année suivante, paraissait l'enquête sur le jouet parisien menée par Pierre du Maroussem et publiée dans *L'Œuvre économique* du 25 décembre 1916. Elle rappelle l'histoire de la fabrication, fournit un bilan par secteur de la production et des techniques employées, en insistant sur ce qui était allemand et sur les moyens envisagés pour « produire français ». L'étude économique de « la crise du jouet français » donne les chiffres d'importation depuis 1913, discute du marché et des prix et signale la « renaissance du jouet » français. En témoignent deux importantes expositions organisées en 1916 au Pavillon de Marsan par l'Union Centrale des Arts décoratifs (2). Enfin, on rappelle l'importance de la fabrication de jouets par les mutilés de guerre, dont les ateliers forment non pas seulement une œuvre de bienfaisance, mais une véritable « organisation industrielle » qui, comme les ateliers Lebourgeois, est devenue capable d'exporter en Amérique (3) ; leurs travaux sont également exposés en 1916 au Musée Galliera (4). Nous avons développé cet exemple, mais les textes de ce genre abondent, en particulier à l'occasion des étrennes de chaque année, et pour le concours Lépine. Annulé en 1914, il donne lieu ensuite à des commentaires dans la presse (1916, 1917, 1918). Ainsi, l'article du *Mercur de France* de septembre 1917 qui décrit des jouets militaires disparus de nos collections : « un fort de Douaumont ; un autre fort explosif dont la catastrophe se produit lorsqu'un projectile de ce tir vient toucher la porte », et des quantités d'aéroplanes, de sous-marins, de pièces d'artillerie, etc. C'est du reste la mitrailleuse de M. Blavette qui emporte le prix Alphonse Guérin décerné au jouet « le plus amusant » (5). Une analyse minutieuse des jouets guerriers produits durant la guerre, avec les commentaires de l'époque, permettrait de mieux comprendre comment la propagande de guerre s'inscrit dans les jeux des enfants. De même pour les jeux de l'oie, les lotos, etc., dont les règles et la riche iconographie nécessiteraient une lecture attentive, au même titre que les périodiques et ouvrages pour la jeunesse qui forment l'essentiel des sources citées par l'auteur. De plus certains jouets, autres que les jouets guerriers, ont eu une importance symbolique qu'on ne peut

(1) « Jouets français contre jouets allemands », *Revue des Deux Mondes*, 15 mai 1915, pp. 340-368.

(2) Notamment : Union centrale des Arts Décoratifs, *Exposition de jouets artistiques et de l'image de guerre populaire*, nov. 1916-janvier 1917.

(3) Art. cité, p. 31

(4) *Les travaux des mutilés de guerre*, Musée Galliera, 1916.

(5) D'après un travail de recherche de Martine Granger, réalisé sous notre direction dans le cadre du DESS « Sciences du Jeu », Université Paris-Nord, 1985. Barbara Spadacini avait, dans le même cadre, travaillé sur *La poupée en France pendant la guerre de 1914-1918*.

ignorer. C'est le cas des poupées dessinées par Hansi et par Poulbot (Nénette et Rintintin), ce dernier ayant aussi participé activement, comme dessinateur dans les périodiques enfantins, par ses affiches et ses cartes postales, à la propagande de guerre adressée à l'enfance (1). Poulbot s'est expliqué sur les poupées Nénette et Rintintin ; il les avait réalisées « pour remplacer, dans les grands magasins, les pantins allemands à la perruque filasse et à l'air idiot, les horreurs *Made in Germany* » (2). Et nous savons comment ces poupées, fabriquées en laine et répandues partout, devinrent de véritables fétiches, symboles de l'esprit français incarné dans le jouet (3).

La **littérature enfantine** fournit la plus grande part de la documentation de l'auteur, à en croire le grand nombre de citations tirées des périodiques enfantins et des livres de l'époque. Mais il faut y regarder de plus près. Seize périodiques français pour la jeunesse sont cités, dont quatorze fournissent des citations ou des références ponctuelles. Les plus utilisés sont *Les Belles images* et *L'Étoile noëliste* (29 références chacun) (4), suivis par *Fillette* (22), *Diabolo-Journal* (18), *Le Bon Point amusant* (11), les autres n'étant utilisés que de une à neuf fois. La ventilation chronologique de ces références (5) fait apparaître des choix qui mériteraient d'être explicités, sinon justifiés. Pourquoi le périodique catholique *L'Étoile noëliste*, qui paraissait au début de la guerre n'est-il utilisé que dans les années 1917-1918 pour affirmer qu'il paraît « beaucoup moins contaminé par la guerre que d'autres hebdomadaires laïques » (p. 42), alors qu'il est dit d'autre part que tous les périodiques pour la jeunesse, après une « très forte mobilisation initiale », enregistrent en 1916 et surtout en 1917-1918 une baisse sensible de « la place consacrée à la guerre » (p. 58) ? À l'inverse, *Les Belles images* n'est exploité qu'en 1915 (26 références) et 1916 (3). Cela suffit-il pour en inférer une évolution de la propagande à l'égard de l'enfance ? L'aspect non systématique des dépouillements apparaît ainsi clairement : le corpus semble avoir été constitué au gré des découvertes de l'auteur, et sans la constitution rigoureuse de l'échantillonnage.

(1) Une importante partie de l'exposition, réalisée sous la direction de Serge Lesmanne : *Les petits Poulbots. Poulbot, 1879-1946*, au Musée départemental de l'Éducation, à Saint-Ouen l'Aumône (1991-1992), portait sur « La grande guerre » (catalogue, pp. 37-72, n° 79 à 318), avec des sections sur « la propagande », le « bourrage de crâne », les « jeux à la guerre », etc.

(2) Cité dans *Les petits Poulbots...*, *op. cit.*, p. 72.

(3) Cf. Jacques Porot : « Les poupées de Poulbot », *L'Ami du jouet*, Paris, 1986-1987, et Poulbot, « Jeux et jouets », Collection raisonnée de la poupée et du jouet ancien (références données par *Les petits Poulbots...*, p. 113).

(4) Nous ne comptons que les renvois à un numéro précis du périodique, avec citation d'un passage ou référence à une idée qu'il contient, ce qui donne 151 références au total.

(5) 1914 : 5 ; 1915 : 73 ; 1916 : 20 ; 1917 : 35 ; 1918 : 18.

Les mêmes remarques peuvent être faites en ce qui concerne les livres et albums français pour la jeunesse. Un peu plus d'une soixantaine sont cités, fournissant environ cent cinquante citations, mais les mêmes pages et passages servent plusieurs fois. Cependant, les références bibliographiques sont parfois difficiles à utiliser : la date, l'auteur, et même le titre peuvent manquer ; le nom de la collection tient lieu parfois de nom d'auteur : « comme l'écrivent les Livres roses pour la jeunesse » (p. 150) (1). Un même ouvrage peut être cité avec des variantes significatives, et, fait plus important, la nature de la source n'est pas toujours indiquée : est-ce un livre pour enfants, pour jeunes, pour tous publics ? S. Audoin-Rouzeau, qui reproche aux spécialistes de la littérature de jeunesse d'échouer « le plus souvent à proposer une classification politique crédible des auteurs pour enfants », ne cherche jamais lui-même à cerner la personnalité de ceux qu'il cite. La propagande dont il parle devient un discours global de la société toute entière, où ne sont distingués que le discours laïc et le discours catholique, sans jamais se poser la question de la composante personnelle que pourrait apporter tel ou tel auteur. L'évolution chronologique de ce discours est à peine esquissée (« Signes d'usure », pp. 58-65), et nous avons vu qu'elle repose sur un échantillonnage insuffisant. La ligne générale est sans doute juste, mais cela demanderait à être mieux établi et nuancé.

La propagande ne s'exprime pas que par des mots : les images sont là, nombreuses, douées d'une grande force de suggestion. La littérature enfantine – bandes dessinées, périodiques illustrés, livres illustrés –, les manuels, les planches didactiques, les affiches mises dans les écoles, nous livrent des représentations qui ont eu un réel impact sur les enfants de l'époque. Sur ce point, l'interrogation de l'auteur se demandant si « la multitude d'images mises en circulation pendant la guerre... sont destinées aux adultes ou aux enfants » (p. 126), tombe d'elle-même. Pourquoi l'auteur, quand il cite *Bécassine* ou *Les Pieds Nickelés*, ne se réfère-t-il qu'aux textes, et jamais aux images ? Citer les cartes postales n'est pas suffisant. S'intéresser aux divers illustrateurs pour enfants, comme Hansi, Hellé, Job, Benjamin Rabier, etc., aurait permis de dégager des styles différents, des visions propres à chacun. Il pouvait aussi être fait état des travaux qui commencent à défricher ce terrain (2).

(1) Même formule p. 131.

(2) Jean-Paul Tibéri : *Les Pieds-Nickelés*, SEDLI, Goupil, 1984 ; Francis Lacassin : « Bécassine ou le temps retrouvé », in : *Pour un neuvième art, la bande dessinée*, chap. VI, Paris, 10/18, 1971 ; Jacques Tramson : « La guerre de 1914-1918 : de la réalité aux images. Images de guerre, guerre d'images », *Cahiers de la Défense*, n° 10, 1984, Université de Montpellier ; François Robichon : *Job, ou l'histoire illustrée*, Paris, Herscher, 1981 ; *Le grand livre de l'Oncle Hansi*, textes de M. Ferro, T. Ungerer..., Paris, Herscher, 1982. Toutes ces références figuraient déjà dans le catalogue d'Annie Renonciat cité ci-dessous, et la liste s'allonge sur ce thème fertile.

Sur l'histoire de la littérature de jeunesse pendant la Grande Guerre, l'auteur ne signale pas comme il le devrait ses sources et ses dettes. Les « spécialistes » auxquels il fait référence (p. 55, note 191) sont Marc Soriano (1) et Claude-Anne Parmegiani (2). Il cite aussi (p. 47, note 153), Alain Fourment (3). Par contre, le travail novateur d'Annie Renonciat consacré aux lectures enfantines dans les années 1914-1954, *Livre mon ami* (4) n'est cité qu'une fois (p. 47, note 154), par son seul titre entre parenthèse, et sans le nom de l'auteur, alors qu'il est constamment utilisé. En effet, les principaux thèmes traités par S. Audoin-Rouzeau y figuraient dans la section intitulée « la guerre des mômes » (cf. La guerre des enfants !). Des sous-sections de l'ouvrage ont fourni des développements que l'on retrouve dans le même ordre : chansons et contes actualisés (pp. 12-13 du catalogue, pp. 50-51 d'Audoin-Rouzeau), les périodiques (pp. 13-14 et 51-53), les bandes dessinées comiques (pp. 14-15 et 53-54). « L'enfant héroïque » (catalogue, pp. 16-17) donne lieu au chapitre « l'enfant héroïque », qui intègre d'autres idées et documents que ceux mis au jour en 1991. Divers passages du catalogue se retrouvent paraphrasés par S. Audoin-Rouzeau (5), qui, il est vrai, pousse plus loin les pistes ouvertes par A. Renonciat, qui étaient le fruit d'un travail scientifique de première main sur des sources jusque là inexploitées. Il y a là un double problème déontologique de portée plus générale : d'une part, un catalogue d'exposition portant sur sa page de titre la mention « établi et rédigé par... » est un travail d'auteur dont le nom ne doit pas être occulté. D'autre part, tout en visant un public élargi, il peut être le fruit d'un travail scientifique neuf qui, s'il est utilisé, doit être reconnu comme tel.

Pour l'histoire de l'éducation et de l'enfance, Audoin-Rouzeau peut paraître mieux informé (6). Il est venu au Musée national de l'Éducation (Mont Saint Aignan / Rouen), mais ne cite que quelques exemples tirés des cahiers d'élèves. Or, un dépouillement minutieux de cette source aurait sans doute alimenté de manière fructueuse son

(1) *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975.

(2) *Les petits français illustrés, 1860-1940*, Paris, Cercle de la Librairie, 1989.

(3) *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants (1768-1988)*, Paris, Éole, 1987.

(4) Il s'agit de l'exposition dont elle était commissaire, en septembre-octobre 1991 à la bibliothèque Forney, en novembre-décembre 1991 à la Mairie du V^e arrondissement : *Livre mon ami. Lectures enfantines, 1914-1954*, catalogue établi et rédigé par Annie Renonciat, 1991, 127 p.

(5) Un seul exemple : la note 200 p. 59 est faite uniquement avec les livres présentés à l'exposition (catalogue n° 61, 62, 63, 64, 67) et la synthèse d'Annie Renonciat pp. 20-21.

(6) Il utilise la *Revue pédagogique*, la *Revue de l'enseignement primaire*, le *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, quelques rares manuels et monographies d'époque, sans compter quelques recherches locales.

dernier chapitre qui cherche à se situer du côté de l'enfant. Pour la pénétration des thèmes de propagande dans la réalité de la pratique des enseignants, les cahiers d'écoliers constituent une source irremplaçable, et le lecteur reste sur sa faim, puisque rien n'est démontré, quand l'auteur écrit que cette série fournit un sondage convaincant « qui tend à confirmer dans l'ensemble la pénétration réelle du nouvel enseignement de guerre » (p. 35).

Nous passerons sous silence l'histoire de l'enfant et de la famille, à laquelle l'auteur a dit ne pas s'attacher et pour laquelle il se contente de très sommaires mises au point. Tel n'était pas son propos, mais il découle de ce choix initial que de nombreux thèmes abordés n'ont guère été conceptualisés ni mis en perspective. Ainsi pour « l'enfance parfaite », l'étude de ce thème n'aurait pas manqué de s'approfondir, de s'enrichir, par la comparaison avec le processus de mythisation de l'enfance au XIX^e siècle, si bien mis en lumière par M.-J. Chombart de Lauwe (1). Pour les analyses sur les rapports entre l'État, la nation et l'enfant, les travaux du colloque de 1989 à la Sorbonne sur *L'Enfant, la famille et la Révolution française* (Paris, 1990, Olivier Urban, 491 p.) auraient été riches d'enseignements. Le passage sur Bara et Viala (p. 155) aurait pris une autre densité, mis ainsi en perspective. En fait, l'auteur procède souvent par accumulation de citations, tirées de sources différentes ayant chacune sa propre logique. De ce fait, il masque les problématiques soulevées par les différents types de documents, lesquelles ne se réduisent pas systématiquement à celle que l'auteur met toujours en avant : le phénomène de totalisation de la guerre, la « *brutalization* » frappant le domaine sacré et pur de l'enfance.

Voilà donc un ouvrage utile, puisqu'il évoque sources et problèmes concernant l'enfance dans la guerre de 1914-1918, et que ce domaine est neuf. Mais nous avons cependant montré tous les regrets qu'on peut avoir à la lecture de ce livre, qui ne traite pas ce champ nouveau de la recherche avec tous les égards, toutes les précautions méthodologiques et conceptuelles nécessaires. Il ne faudrait pas que le lecteur s'arrête à la fausse impression que le sujet est abordé comme il devait l'être, ni qu'il pense que ses résultats sont un acquis définitif en ce domaine. On pourra donc sans crainte reprendre ce chantier, qui reste très prometteur, et que l'auteur aura eu le mérite de faire connaître au public.

Michel MANSON

(1) *Op. cit.*

MARGADANT (Jo Burr). – *Madame le Professeur, Women Educators in the Third Republic*. – Princeton : Princeton University Press, 1990. – XIV-358 p.

La biographie collective de la première génération de Sévriennes, que trace Jo Burr Margadant à partir de leurs dossiers individuels, ne prétend pas constituer une histoire institutionnelle ou pédagogique de l'enseignement secondaire féminin en France. Cette histoire a été faite, et bien faite, par Françoise Mayeur qui avait attiré l'attention sur l'importance et le rôle fondateur des Sévriennes et avait déjà utilisé, dans une perspective plus sociologique, leurs dossiers individuels. La perspective de J. B. Margadant est autre, directement inspirée d'une histoire des femmes. Ce qui l'intéresse, c'est la première véritable profession féminine, la façon dont elle est assumée et vécue par des femmes, vouées à l'éducation d'autres femmes.

J. B. Margadant conduit son entreprise avec beaucoup de finesse et de pénétration. Elle a de la sensibilité, elle s'intéresse à ce que les Sévriennes ont vécu, et elle l'exprime avec tact et nuances. Leur trajectoire est connue, mais à la suivre avec précision et sympathie, elle prend un nouveau relief.

Au départ, l'école de Sèvres ; ses élèves aux origines hétérogènes, jusqu'à la mise en place progressive de filières de préparation qui élèvent le niveau du concours ; sa directrice, Madame Favre avec ses convictions pédagogiques, républicaines et protestantes ; son corps enseignant, tout entier masculin ; sa grande liberté, son culte du travail personnel et du devoir moral et, surtout, son style de relations familial. J. B. Margadant souligne l'adéquation entre ce modèle éducatif familial et l'objectif assigné à l'institution dont les Sévriennes doivent devenir les pionniers : éduquer les jeunes filles de la bourgeoisie dont la mission, spécifiquement féminine, est de devenir épouses et mères. Puis c'est la dispersion en province, loin de la famille, avec des difficultés matérielles, la précarité des emplois une fois les premiers lycées et collèges pourvus de professeurs, les directrices moins titrées mais autoritaires, la difficulté à trouver un logement, la petite ville et ses commérages.

F. Mayeur avait déjà tracé ce tableau dans le cadre nécessairement plus rapide d'une étude plus générale. J. B. Margadant dont l'objet propre est cette génération de Sévriennes, entre naturellement dans plus de détails, sans pour autant se livrer à une étude prosopographique systématique. Elle analyse le déroulement des carrières dans une perspective proche des travaux de J.-M. Chapoulié qui, de façon surprenante, ne figurent pas dans sa bibliographie. Quarante pour cent des Sévriennes de la première génération (1881-90) se marient. Les agrégées et les professeurs de lycées continuent plutôt

leur carrière, et elles le font massivement quand leur mari est lui-même professeur. Deux perspectives de promotion s'offrent à elles : devenir directrices ou monter à Paris. Les profils des Sévriennes qui choisissent l'une ou l'autre voie sont différents. J. B. Margadant montre notamment que les directrices ne sont pas malades, tandis que les professeurs – mais est-ce aussi vrai des scientifiques que des littéraires ? – ont de nombreux ennuis de santé que les médecins traduisent, dans le langage médical de l'époque, comme de la *neurasthénie*, ou de l'*anémie*, notamment de l'*anémie cérébrale*.

J. B. Margadant explique la fréquence des maladies nerveuses chez ces femmes jeunes non seulement par le surmenage (cocassement orthographié *surménage*), mais par un conflit de rôles extrêmement profond. D'une part, beaucoup de ces jeunes professeurs, fidèles comme on le leur demande aux rôles féminins, ont de vieux parents à soigner, ou des frères et sœurs à élever, et elles vivent très mal un éloignement géographique qui leur interdit de remplir leur devoir envers leur famille. D'autre part, les qualités qu'on attend d'elles dans leurs classes : l'autorité, la personnalité, l'indépendance de pensée sont précisément celles qu'elles ne doivent pas montrer en dehors de la classe, où leur devoir professionnel est d'imposer une image féminine rassurante d'obéissance et de discrétion. Pour J. B. Margadant, ces femmes trouvent dans l'éthique du devoir et du sacrifice, forgée à Sèvres, la force de surmonter ces contradictions, assurant ainsi le succès de l'institution.

La réussite même de cet enseignement séparé, doté de son esprit propre, rend paradoxale la mutation qui le conduit à s'aligner sur l'enseignement secondaire masculin en une quinzaine d'années. Les raisons sont à la fois internes au système scolaire et externes. D'une part, le ministère maintient les femmes professeurs dans une situation d'infériorité injuste. Non seulement leurs traitements sont inférieurs à ceux de leurs collègues masculins, mais leur régime de retraite et de maladie est moins favorable. Inspectées par les mêmes inspecteurs masculins, elles n'ont aucune représentation au Conseil supérieur de l'Instruction publique et ne sont pas consultées sur les réformes qui les concernent. D'autre part, si l'enseignement secondaire réussit, il attire les jeunes filles des classes moyennes plus que celles de la meilleure bourgeoisie, qu'il visait au départ. Or cette clientèle est plus soucieuse d'un débouché professionnel éventuel. Elle est attirée par le baccalauréat. La guerre accentue l'évolution : l'inflation fait fondre les dots, et la mort de tant de jeunes gens diminue les chances de mariage. L'enseignement des jeunes filles tend donc à s'aligner sur celui des jeunes gens, d'autant que les jurys d'agrégation, depuis le début du siècle, et l'inspection générale, dans leur appréciation des qualités professionnelles, sont moins attentifs

aux qualités morales et éducatives qui faisaient naguère les bons professeurs. Ils privilégient désormais des critères positivistes d'accomplissement intellectuel. L'égalité dans la différence n'ayant pas été reconnue par l'administration quand elle correspondait au vœu du personnel, l'égalité dans l'assimilation s'impose.

J. B. Margadant surestime sans doute cette assimilation : les observateurs attentifs reconnaissent, aujourd'hui encore, alors que tous les lycées sont mixtes, des différences significatives entre les anciens lycées de jeunes filles et ceux de garçons. Les seconds, par exemple, ont plus souvent des classes préparatoires que les premiers. La discipline n'est pas exactement la même, et dans les rapports entre chefs d'établissement et professeurs, comme entre professeurs, subsiste encore parfois quelque chose de l'esprit « familial » qui caractérisait les lycées des premières Sévriennes. Mais elle a raison sur le fond. La rapidité et la facilité, somme toute surprenantes, avec lesquelles disparaissent les inégalités entre l'enseignement secondaire des deux sexes est un fait que devraient considérer plus attentivement certains spécialistes d'histoire des femmes, trop pressés de conclure que la guerre de 1914 a entraîné un recul de l'émancipation féminine.

J. B. Margadant dit avec beaucoup de finesse les sentiments partagés de cette première génération de Sévriennes devant une évolution à laquelle elles n'adhèrent pas vraiment, les comportements de repli, ou au contraire d'affirmation un peu agressive qu'elles adoptent. L'étude se termine avec les départs en retraite et la vieillesse. Les directrices changent de ville et meurent plus vite que les professeurs. Ces dernières pages, un peu nostalgiques, s'achèvent avec une conclusion qui dégage bien les thèses de l'auteur.

Au total, nous avons là un beau livre, qui ne fait pas double emploi avec la thèse de F. Mayeur, et qui mérite pleinement les prix qu'il a obtenus aux États-Unis. Un livre attachant et juste, qui plaide plus largement pour l'intégration de l'histoire de l'enseignement dans une histoire sociale attentive aux personnes.

Antoine PROST



SINGER (Madeleine). – *Le SGEN. De 1937 à mai 1986*. – Paris : Cerf, 1993. – 352 p.

Dans cet ouvrage, Madeleine Singer décrit l'histoire d'une organisation que certains ont longtemps considérée comme une « anomalie » dans le paysage syndical de l'éducation nationale. Ce syndicat

de l'enseignement public, organisation laïque créée dans une confédération catholique, l'historienne en raconte non sans passion – elle en fut une militante ancienne et fidèle – les origines, les engagements, les actions et les soubresauts internes. C'est « essentiellement une histoire idéologique » même si M. Singer ne néglige pas certains épisodes organisationnels. Cette histoire qui commence en 1937 et que l'auteur clôt en 1986 – avec néanmoins quelques incursions dans les dernières années – est construite selon une double progression chronologique et thématique.

Les deux premiers chapitres racontent ainsi la naissance de ce « syndicat national, général et laïque » pour enchaîner avec le combat du SGEN pour la laïcité. Pourquoi des enseignants publics qui appartiennent plutôt à la gauche catholique qu'au centre gauche s'affilient-ils à la CFTC ? Qu'est-ce qui explique le combat pour la laïcité par les fondateurs du SGEN qui « prennent résolument le parti de l'école laïque mais (ils) ne sont pas laïcistes » ? M. Singer décrit le sens de ce combat dans la CFTC, contre le pouvoir gaulliste, jusqu'à la lutte avortée pour un « grand service public unifié et laïque » sous Savary.

Le troisième chapitre décrit cinquante années de politique revendicative d'un syndicat confédéré. Un chapitre dense consacré à l'action syndicale au sein de la fonction publique et aux luttes pour l'amélioration des conditions de travail dans l'éducation ou de ce qu'elle nomme « la situation matérielle et morale de l'enseignant ».

Les chapitres IV et V exposent la riche histoire pédagogique du syndicat, du temps de Paul Vignaux d'abord puis sous la direction de ses successeurs. On sent que M. Singer préfère de loin cette histoire là à l'action syndicale classique. C'est aussi le terrain privilégié du SGEN « à la pointe des réformateurs ». Elle montre la continuité de l'organisation, « en avance », « prophétique », qui ne comprend néanmoins pas bien le mouvement de mai 1968, problème qui sera analysé plus en profondeur dans le chapitre consacré à la vie interne de l'organisation. Depuis 1972, « le SGEN lutte toujours pour une réforme de l'enseignement », mais pour M. Singer, l'action n'est plus aussi exaltante et innovante, et l'apport des derniers congrès, malgré certains signes d'espoir, lui semble bien « mince » eu égard au passé du syndicat.

Le chapitre VI décrit le virage socialiste du syndicat. Pour analyser cette histoire politique, M. Singer revient aux origines du SGEN et même à celles de la CFTC, « traditionnellement apolitique ». Elle raconte le rôle du SGEN dans l'évolution de la confédération, mais aussi comment « Le SGEN, qui a joué un rôle majeur dans l'évolution de la CFTC devenue CFDT, semble singulièrement effacé pendant (la) dernière période ».

Enfin, les deux derniers chapitres sont consacrés à la vie interne du syndicat. D'abord la crise au sein du SGEN à partir de la fin des années 1960 qui aboutit au changement de majorité, en 1972, puis au départ de P. Vignaux. L'auteur décrit ensuite comment se creusent les différends entre le syndicat et sa confédération, qui conduisent progressivement à une méfiance profonde et durable, accompagnée de multiples soubresauts dans l'organisation. C'est à cette occasion qu'elle ne néglige pas l'histoire organisationnelle, notamment le processus de « fédéralisation » du syndicat national.

C'est une histoire engagée mais bien informée que nous livre M. Singer. Avec les chapitres consacrés aux combats du SGEN pour une autre conception de l'école et de la pédagogie, celui sur la laïcité est parmi les plus convaincants. Les actions pour la réforme de l'enseignement et pour une certaine conception de la laïcité sont certainement aussi les terrains privilégiés et les plus originaux du SGEN, c'est aussi celles dans lesquelles il y a le plus de continuité dans les engagements du syndicat. De ce point de vue, ce livre constituera une référence obligée pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'éducation. On peut néanmoins se demander si dans ce domaine, comme dans d'autres, M. Singer n'exagère pas le rôle de P. Vignaux, qu'elle admire manifestement même si elle conserve son esprit critique. Elle répète à plusieurs reprises que les nouveaux responsables n'ont plus l'autorité ni les relations pour faire reconnaître les positions d'un syndicat minoritaire ni l'autorité pour inscrire l'action quotidienne dans la continuité historique (p. 83 et p. 129 par exemple). Les difficultés du SGEN ont probablement d'autres causes plus profondes, comme le suggère l'évolution de la CFDT sous la direction de la pourtant forte personnalité d'Edmond Maire.

Le chapitre sur l'action revendicative est riche en informations, trop riche peut-être. Il était certes difficile de résumer en un chapitre toute l'action syndicale classique et de dégager clairement la cohérence du SGEN dans ces diverses actions syndicales. On apprend cependant des épisodes intéressants comme celui opposant en 1971 Edmond Maire aux fédérations de fonctionnaires – dont le SGEN – qui ont décidé de signer alors que le tout nouveau secrétaire général confédéral fait pression pour la non application de cette décision (pp. 98-99). De façon générale, M. Singer expose tout au long du livre de nombreux faits qui éclairent bien les relations complexes entre le SGEN et la confédération.

Bien que le livre soit consacré à l'histoire idéologique, M. Singer, au contraire de certains travaux sur la CFDT, ne craint pas de donner les chiffres sur la syndicalisation, même si un tableau récapitulatif eut été le bienvenu. L'analyse du déclin des effectifs est cependant un peu rapide : certes, le discours « ultra pédagogue » a probable-

ment provoqué des démissions (p. 205), mais l'hémorragie des années 1984-1986 s'inscrit dans un contexte beaucoup plus complexe. Ce cas singulier aurait mérité d'être replacé dans l'histoire générale du syndicalisme français.

Faut-il regretter l'image très « enseignante » que M. Singer donne de ce syndicat qui s'est défini – et se revendique toujours – syndicat « général » ? Elle correspond certainement à la réalité, mais la faible implantation de ce syndicat parmi les autres catégories de personnel pouvait être l'objet d'une analyse. Ces réserves n'enlèvent rien au grand intérêt de ce livre, qui sur l'histoire interne du SGEN et sur ses relations avec la confédération fournit une mise en perspective pertinente éclairant aussi bien l'histoire éducative que l'histoire syndicale en France depuis la fin des années 1930.

Antoine BEVORT



CHOSSON (Jean-François). – *Les Générations du développement rural*. / Préface de Bernard Kayser. – Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1990. – 291 p.

Alors que l'enseignement agricole est peu étudié, les autres aspects de la formation des ruraux sont mieux connus, car ils ont été, et sont souvent encore, l'enjeu et le signe de rivalités aussi bien au niveau national que dans les instances locales. Ils sont, de plus, la toile de fond de la formidable évolution du monde « paysan » durant la deuxième moitié du siècle, qu'ont étudiée H. Mendras, B. Hervieu, F. Colson et J. Rémy. Acteur et analyste de cette évolution, Jean-François Chosson, maître de conférences à l'INPSA (Institut national de promotion supérieure agricole) et président de l'association « Peuple et culture », fait un bilan exhaustif et très fouillé du « développement rural ».

En 1983, Édith Cresson, alors ministre de l'Agriculture, ouvrait les états-généraux du « développement agricole ». En 1984, la DATAR (Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale) définissait le développement rural comme « un processus concret d'organisation de l'avenir d'un territoire : il résulte des efforts conjoints de la population concernée, de ses représentants, des acteurs socio-économiques et, éventuellement, des agents de l'État pour construire un projet de développement intégrant les diverses composantes économiques, sociales, culturelles, des activités et ressources locales ». Si la définition précise est récente, l'idée elle-même est bien plus ancienne, elle englobe aussi bien les actions

qui concernent la « vulgarisation », c'est-à-dire la formation continue des agriculteurs, puis celle des ruraux, que « l'animation culturelle », et, au sens le plus large, tout ce qui favorise les manifestations de sociabilité villageoise.

L'auteur définit trois « générations » qui ont vécu différemment les aléas du développement, en raison du contexte international et des clivages français. S'adressant manifestement à un public de non-historiens, il situe chacune d'elles dans son cadre historique, minutieusement décrit.

La première génération (1945-1960) est marquée par l'idéologie d'Uriage et le planisme ; elle est moins proche de la Restauration nationale de Vichy et de la Corporation paysanne qu'on ne l'a dit à l'époque, et certains de ses membres les plus influents sont issus de la Résistance comme le ministre Tanguy-Prigent. Mais l'auteur déplore que la quasi-unanimité des débuts ait vite cédé devant une défense crispée d'une étroite laïcité au moment des lois Marie-Barangé (1951), après que le tournant de 1947, a eu induit une nouvelle attitude du Parti communiste, de la SFIO et des syndicats enseignants. À cette époque, si les initiatives viennent le plus souvent des directeurs des services agricoles, le rôle de l'école laïque est essentiel ; les instituteurs itinérants, chargés de l'enseignement post-scolaire agricole, se préoccupent aussi de vulgarisation et d'animation rurale, le plus souvent dans le cadre des « Foyers ruraux », fondés en 1946 et gérés par différentes associations, puis dans celui des CIVAM (centres de vulgarisation, et d'animation pour l'agriculture et le milieu rural) nés en 1959, et placés sous la responsabilité des enseignants de l'école publique. Des associations, affiliées à la Ligue de l'Enseignement, comme « Peuple et culture » s'occupent surtout d'animation, des danses folkloriques aux concerts de variétés, des « farces traditionnelles » aux représentations du TNP. Autre force motrice de la formation continue et de l'animation rurale, la JAC (Jeunesse agricole chrétienne), qui promeut, dans le cadre des CETA (centres d'études techniques agricoles, fondés en 1945) « la productivité sur fond de musique sacrée » et trouve une base doctrinale dans des groupes de réflexion animés par les Jésuites et les Dominicains.

La deuxième génération (1960-1974) est celle de la croissance, de l'État-providence, de la construction européenne, mais aussi celle que soudent la guerre d'Algérie, puis les mouvements contestataires nés en mai 1968, tandis que croît l'influence des chambres d'agriculture et du puissant syndicat conservateur de la FNSEA (Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles). Mais dans celui-ci, la JAC, frondeuse, opposée à la guerre d'Algérie, est très présente, puisqu'elle contrôle le CNJA (Centre national des jeunes agriculteurs) qui s'est détaché en 1954 de la CGA (Confédération générale

de l'agriculture, radicale et socialiste). Tandis que, selon J.-F. Chosson, la querelle soulevée par la loi Debré sur l'école libre empêche tout vrai débat sur les mutations du monde rural et les enjeux du développement, l'enseignement agricole passe sous la tutelle du ministère de l'Agriculture, et la vulgarisation sous celle des chambres d'Agriculture, qui gèrent les fonds d'assurance-formation (FAF-EA pour les exploitants et FAF-SEA pour les salariés). En fait, jusqu'en 1974, les actions du ministère peuvent s'appuyer sur l'enseignement public, issu des écoles d'hiver et des cours post-scolaires. Des institutions nouvelles, les CFPPA (Centres de formation professionnelle et de promotion agricole), dont l'auteur a été un des instigateurs, assurent les stages qualifiants, nécessaires pour l'obtention des diplômes agricoles indispensables aux jeunes agriculteurs, s'ils veulent bénéficier de crédits et de primes à l'installation. Comme pour la plupart des institutions de formation agricole, la fondation des CFPPA a précédé les textes officiels qui les instituaient.

C'est l'animation rurale qui reflète le plus les soubresauts idéologiques de la période. La JAC a su s'adapter à l'évolution du monde rural en devenant en 1961 une branche du MRJC (Mouvement rural de la jeunesse chrétienne), mais, dans les années 1970, celui-ci a perdu sa crédibilité, à cause de ses prises de position extrêmes sur tous les problèmes de société et de son activisme dans le mouvement lycéen. La Ligue de l'Enseignement, absorbée par son combat pour la laïcité, a, elle aussi, perdu beaucoup de son influence, malgré le dynamisme de certains mouvements d'éducation populaire, comme Peuple et culture. Les CIVAM eux-mêmes, pour garder leur efficacité, doivent se rapprocher des chambres d'agriculture. De nouveaux acteurs interviennent à cette époque dans le monde rural. Pour animer les foyers créés dans les nouveaux établissements d'enseignement agricole, le ministère de l'Agriculture recrute à partir de 1964 des animateurs socio-culturels. « Fonctionnaires et prophètes », créatifs et contestataires, formés par l'INPSA à partir de 1969, ceux-ci sont très actifs dans les Maisons des jeunes et de la Culture, ainsi que dans les Foyers ruraux, de plus en plus nombreux, et qui ont su profiter des nouvelles dispositions législatives de la Jeunesse et des Sports.

La troisième génération (1974-1990) est-elle uniquement celle de la crise ? Elle est certainement marquée par les mutations profondes de la société et de la morale, puis par les difficultés de la régionalisation ; elle redoute le chômage, mais plus encore de « quitter le pays », et a conscience qu'il faut imaginer de nouvelles qualifications. C'est sans doute pourquoi le tissu associatif se resserre, alors que le rural revient à la mode en France.

La nécessité d'améliorer leur formation professionnelle et d'obtenir de nouveaux diplômes n'est désormais plus contestée par les agriculteurs, qui suivent de nombreux stages, dans les CNFPPA entre autres, devenus établissements publics en 1984. En 1985 sera créé un brevet professionnel agricole « par unités capitalisables ». Colloques et états-généraux se succèdent, pour définir les nouvelles orientations. L'animation rurale s'articule autour du patrimoine, de sa valorisation, de sa défense. Le cas de l'agriculture de montagne prouve que les exploitants, et surtout leurs femmes, savent aussi être des animateurs, des prestataires de services, formés pour cela. Malgré une certaine méfiance à l'égard de l'animateur socio-culturel, de nombreuses institutions ont recours à lui, dans le cadre des « Contrats de pays ». Les foyers ruraux sont désormais 2 500, les militants du MRJC, ceux de la JAC, sont de nouveau actifs dans les villages, cherchant des solutions à la crise économique, et l'on peut à leur sujet évoquer un certain « retour du religieux ». Retour aussi de la Ligue de l'enseignement, devenue étrangère aux CIVAM mais qui participe au CELAVAR (Centre d'études et de liaison pour la vulgarisation et l'animation en milieu rural). Tous organisent de spectaculaires rassemblements, témoins de leur dynamisme.

Le panorama se termine sur une note d'optimisme, car l'auteur, témoin engagé plus qu'historien, ne peut que se réjouir du « renouveau de la saga animatrice », tout en concluant à l'impossibilité de faire une véritable synthèse. Le lecteur, quant à lui, peut regretter de ne disposer, dans ce maquis de sigles et d'associations, où se croisent la plupart des personnages de l'Après-Guerre, ni d'un glossaire, ni d'un index pour faciliter son cheminement.

Anne-Marie LELORRAIN

COMPTES RENDUS

COMENIUS. – *La Grande didactique*. / Traduit et présenté par M.-F. BOSQUET-FRIGOUT, D. SAGET, B. JOLIBERT. – Paris : Klincksieck, 1992. – 284 p.

Rédigée vers 1630, soit dix ans après la fin de l'indépendance tchèque et le début de la dernière persécution contre les Frères moraves, la *Grande didactique* est assurément l'ouvrage dans lequel Comenius a le mieux vulgarisé son projet pédagogique. En s'inspirant des principes spirituels de sa communauté, alors exilé en Pologne, il affirme plusieurs principes, fondamentaux pour les systèmes scolaires des siècles futurs : l'urgence de la tâche éducative, non seulement pour donner à chacun le moyen de lire les Écritures, mais pour organiser le monde en vue d'une meilleure existence, le caractère universel de l'enseignement, destiné à des créatures toutes égales devant Dieu, enfin, le respect de l'évolution psychologique de l'enfant et de l'ordre des connaissances adapté aux étapes de ce développement.

Jusqu'alors, les lecteurs francophones disposaient seulement – en plus des extraits publiés par J. Prévot dans son précieux recueil de textes (1) – de la traduction intégrale de J.-B. Piobetta, parue en 1952. Emporté par son désir de retrouver un penseur pré-laïque chez le pédagogue tchèque, ce traducteur n'avait pas hésité à transformer le sens de certaines expressions (*Ecclesia*, assemblée des chrétiens, traduit par *République* !) et à supprimer plusieurs passages relatifs à la valeur religieuse de l'éducation comme instrument de réalisation de la destinée humaine.

C'est dire tout l'intérêt de la nouvelle traduction réalisée par M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget et B. Jolibert, à partir de l'édition d'Amsterdam (1657) et après vérification de toutes les références scripturaires. Précédée d'une introduction suggestive sur l'évolution des interprétations de Comenius, elle permet, enfin, de bien comprendre la dimension théologique de sa pédagogie.

Jean-Noël Luc

(1) J. Prévot, *L'utopie éducative : Comenius*, Paris, Belin, 1981, 286 p.

GUEREÑA (Jean-Louis), FELL (Eve-Marie), AYMES (Jean-René) (dir.). – *Matériaux pour une histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique latine (XVIII^e-XX^e siècles)*. – Tours : Publications de l'Université de Tours, CIREMIA, 1990. – VII-184 p. (Études hispaniques, t. X).

Ce volume contient les derniers travaux correspondant au premier programme de recherche du CIREMIA (1985-1988) consacré à l'école primaire en Espagne et en Amérique latine (qui a déjà été l'objet des tomes V à IX de la même collection). Il réunit dix études regroupées en deux parties, dont la première est consacrée aux aspects quantitatifs et juridiques de la scolarisation, et la seconde à sa dimension sociologique. Six de ces études portent sur l'Espagne au XVIII^e et XIX^e siècles, les quatre autres sur l'Amérique latine (Pérou, Mexique et Chili) aux XIX^e et XX^e siècles.

Au-delà de la diversité des situations décrites, un certain nombre de points communs apparaissent dans ces travaux :

– le retard de l'enseignement féminin est un thème récurrent, plus particulièrement analysé par I. Tauzin-Castellanos pour le Pérou entre 1821 et 1900 ;

– l'insuffisance des budgets d'éducation, des salaires des maîtres, des locaux et, surtout, le grave problème de la désertion scolaire, sont étudiés aussi bien à Malaga au tournant du siècle (1899-1900), que dans le Pérou des années 1980, et le Mexique des années 1970, où Claude Fell montre les aspects positifs et les échecs de la réforme de l'enseignement entreprise par le président Echeverria au lendemain des événements de 1968.

Ce volume témoigne aussi, à plusieurs niveaux, des avancées de la recherche en histoire de l'éducation, soulignées dans l'introduction. Ainsi, des questionnements comme les rapports maîtres-élèves, qui étaient réservés, il y a peu de temps encore, à la période contemporaine, sont maintenant appliqués au XVIII^e siècle par J.R. Aymes qui montre l'évolution de la pensée de l'élite éclairée dans le domaine de la pédagogie (condamnation des châtimens corporels et portrait du maître idéal, très influencé par Rousseau) à partir d'une analyse sémantique de textes du Père Sarmiento, des périodiques *El Pensador* et *El Censor*, et de Jovellanos, Olavide et Cabarrus. Des sources nouvelles sont interrogées : les demandes d'inscription gratuite formulées par les familles populaires dans les écoles publiques de Madrid en 1830, ou encore les procès-verbaux des réunions de la première internationale, à partir desquels Jean-Louis Guereña montre la prise en compte progressive par le mouvement ouvrier des besoins populaires en matière d'éducation. Enfin, une plus grande vigilance se manifeste quant à la signification même des données recueillies,

en particulier celles qui concernent les taux de scolarisation, plusieurs communications s'efforçant de mesurer l'ampleur de l'absentéisme et ses raisons. Ces avancées méthodologiques sont significatives des progrès réalisés ces dernières années par la recherche en histoire de l'éducation dans le domaine hispanique et hispano-américain.

Jacques Soubeyroux

ALBERTINI (Pierre). – *L'École en France, XIX^e-XX^e siècle. De la maternelle à l'université.* – Paris : Hachette, 1992. – 192 p. (Carré d'histoire).

Un quart de siècle après Antoine Prost, Pierre Albertini s'attaque à une entreprise redoutable : la publication d'une synthèse sur l'histoire de l'enseignement en France aux XIX^e et XX^e siècles. Le plan chronologique comprend trois parties. La première embrasse les années 1800-1879 et décrit ce que l'auteur appelle la fin de l'Ancien Régime scolaire. L'état des lieux met en évidence la juxtaposition de deux types d'établissements : les écoles primaires fréquentées par les enfants du peuple et les établissements secondaires par les fils de notables. Ces deux filières ont des finalités différentes et n'enseignent pas les mêmes savoirs. Au lire, écrire et compter de l'école primaire s'opposent les humanités du collège enseignées selon les traditions éprouvées de l'Ancien Régime. Deux écoles mais aussi deux sociétés enseignantes que sépare un profond fossé. D'un côté, les maîtres d'école, placés sous la tutelle des notables locaux, connaissent une timide amélioration de leur condition matérielle. En revanche, la généralisation des écoles normales et la création de l'inspection primaire améliorent sensiblement leurs conditions de formation et contribuent au développement de leur identité. À l'autre bout, les professeurs. L'urbanité, l'endogamie et la reproduction sont les traits caractéristiques d'une société professorale très réduite en nombre, constituant une véritable bourgeoisie universitaire. Au terme de cette première partie, l'auteur consacre un développement aux polémiques sur l'école. L'école est enjeu de débats bien avant l'arrivée des Républicains au pouvoir. Dans sa volonté d'affirmation contre l'État et de reconquête de la jeunesse à la foi, l'Église s'oppose au courant libéral soucieux de moderniser et de diversifier l'enseignement. La prudence de l'État encourage le maintien du *statu quo* et il faut la crise sociale de 1848 pour renforcer temporairement le cléralisme scolaire.

La seconde partie, « Le siècle de Jules Ferry », couvre les années 1880-1968. D'entrée de jeu, l'auteur souligne l'incontestable

cohérence de cette période, en dépit de sa longue durée. Au cœur de l'identité nationale, l'institution scolaire résume une sorte d'idéal français d'acculturation complète ajoutant au modèle allemand le sens aigu des exigences de la citoyenneté. Le rôle des enseignants dans la nation est considérable. Les instituteurs diffusent les valeurs des Lumières ; les professeurs entretiennent dans la bourgeoisie l'idéal d'une culture générale désintéressée et les universitaires, quant à eux, sont souvent la conscience du pays. Les enseignants bénéficient d'une image positive dans l'opinion publique. Leur intérêt pour la gestion concrète des affaires communales, pour la vie politique locale ou nationale témoigne de leur volonté d'exercer un rôle social qui déborde largement de leurs classes. Des ombres ternissent ce tableau qui pourrait donner une vision idyllique du siècle de Jules Ferry. La séparation sociale du primaire et du secondaire contredit l'idéologie méritocratique du système. Avec le temps, le contenu et les méthodes ne font plus l'unanimité et la foi des acteurs s'érode. Cependant, globalement, l'œuvre de Jules Ferry et de ses successeurs est positive. La relative démocratisation des savoirs, le rapprochement culturel des sexes et le profond enracinement républicain sont des acquis incontestables.

La troisième partie, « Le temps des turbulences », évoque la période qui va des années 1970 à nos jours. Reprenant l'analyse d'A. Prost, l'auteur montre que la massification de l'enseignement secondaire n'a guère fait progresser le vieux rêve de la démocratisation de l'enseignement. Est-ce une raison suffisante pour parler de cette période en termes de crise, comme le font trop souvent les media ? Derrière ce discours se dissimulent à la fois l'impuissance à rendre compte de la réalité administrative en perpétuel changement (l'annonce d'une possible réforme du baccalauréat n'en est que le énième épisode) et le reflet de profonds malaises humains qui éprouvent la société enseignante. Le temps des professeurs et des maîtres d'école est révolu. Voici venu celui des « profs » et des « profs d'école » formés dans les IUFM. Ces instituts sauront-ils redonner à la société enseignante une identité et la conscience claire d'une mission qu'il appartient à l'État de définir ?

Une copieuse bibliographie et une brève mais éclairante mise au point sur les sources et les mutations de l'histoire de l'enseignement au cours des dernières décennies concluent l'ouvrage.

Ce bref compte rendu n'épuise pas la richesse du livre de P. Albertini, qui complète et renouvelle sur bien des points le maître ouvrage d'A. Prost. Les développements consacrés aux contenus scolaires et aux débats qu'ils ont suscités ainsi qu'aux débuts de l'enseignement féminin, sont particulièrement bien venus. Il faut également féliciter l'auteur de la clarté de son exposé et du choix de

documents qu'il propose à ses lecteurs. Il est cependant permis d'exprimer quelques regrets. Il y a dans l'ouvrage de P. Albertini deux grands absents : l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement technique surtout, auquel l'auteur ne consacre que quelques lignes. Il est également dommage que l'histoire politique de l'enseignement soit réduite à la portion congrue. Les débats et combats autour de la loi Guizot et des lois Ferry méritaient sans doute un sort meilleur. Enfin, le développement consacré à la restauration des humanités dans l'enseignement secondaire pendant la période 1800-1880 est un peu trop schématique. Il ne faut pas méconnaître tous les efforts d'innovation, certes encore mal connus mais réels, dans les collèges pendant les années 1820-1850.

Ces remarques n'enlèvent rien aux grandes qualités de l'ouvrage de P. Albertini qui constitue pour les étudiants (et non pas les élèves) des IUFM, pour les étudiants en sciences de l'éducation et en histoire une excellente initiation. Il figurera désormais aux côtés du « Prost » dans les bibliographies.

Philippe Marchand

BARREAU (Joël), GUIFFAN (Jean), LITERS (Jean-Louis). – *Un Grand lycée de province, le lycée Clemenceau de Nantes dans l'histoire et la littérature depuis le Premier Empire*. – Thonon-les-Bains : Éditions de l'Albaron, 1992. – 412 p.

Composé à l'occasion du centième anniversaire de la reconstruction de l'établissement, c'est un très beau livre qu'ont réussi les trois auteurs pour le « Comité de l'histoire du Lycée Clemenceau de Nantes ». L'ouvrage est fait de trois parties : la plus longue retrace l'histoire de l'établissement, la deuxième est une anthologie de textes d'écrivains, anciens élèves essentiellement, qui décrivent, à diverses époques, l'établissement, ses personnels, ses activités et le vécu contrasté de ses « potaches », la dernière répertorie les notices biographiques de plus de 450 anciens élèves et professeurs qui ont pu jouir ensuite d'une certaine notoriété dans tous les domaines d'activité. On peut saluer la documentation de l'ouvrage, très riche et très agréablement mise en page. La partie iconographique utilise avec bonheur différents genres et techniques, la représentation graphique ou picturale, la photo de reportage (d'un événement universitaire), les photographies d'individus, d'établissement ou de classe. Dans ce dernier petit genre, aux formes très codées, on saisit d'autant mieux l'évolution des vêtements, des attitudes, des physionomies. Page après page dans la première partie, la documentation écrite utilisée

est systématiquement donnée en regard du texte qui lui fait référence.

Si, à plusieurs reprises, le propos hagiographique est explicitement tenu à distance par l'un ou l'autre des auteurs, les limites du genre monographique sont bien là. Cette histoire d'un établissement est faite d'éléments divers cousus ensemble : petites « affaires » très anecdotiques et événements locaux, flux d'élèves et créations de classes ou d'annexes, politiques des proviseurs, moments de consécration. Mais l'exposé détaillé, précis et agréablement rédigé par Jean Guiffan, a quand même plusieurs mérites. Alors même que le découpage chronologique retenu est essentiellement appuyé sur les différents moments de la vie du lycée, deux époques bien distinctes sont mises en évidence : jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'enseignement secondaire public souffre d'une certaine fragilité ; il est en butte, en permanence, aux attaques de ses concurrents de l'enseignement privé confessionnel. À partir des années 1890, le grand lycée de Nantes est dans une tout autre position : les cycles de dépression et d'embellie qui rythmaient les sept premiers chapitres s'estompent dans les six derniers. Le piquant ici est que la charnière entre ces deux moments est organisée autour du « dernier prêtre-proviseur de France » et l'on a su donner à cette particularité tout son relief. Par ailleurs, à travers le compte rendu de l'action des chefs d'établissement qui se succèdent, on peut aussi apprécier pleinement la manière dont interfèrent politiques nationales, déterminismes locaux, compétences individuelles.

L'anthologie des textes littéraires qui fait suite apporte un éclairage différent. Dans ces trente-deux pages, bien entendu, l'anecdotique est roi, mais pourvu d'une autre résonance. Pour cette raison, on regrettera peut-être que les textes cités soient parfois morcelés en très courts passages. Si, surtout à propos de Jules Vallès, un lien est fait entre les deux parties de l'ouvrage, on pourrait souhaiter que ce lien soit en permanence plus précisément noué. Car c'est peut-être dans la confrontation entre une histoire centrée sur les démêlés de l'établissement et ses concurrents privés et les propos critiques de quelques-uns des écrivains qui furent des élèves ou des professeurs du lycée de Nantes qu'apparaît certaine spécificité d'un enseignement secondaire qui pouvait être à la fois progressiste et oppressif.

Jean François Massol

WARIDEL (Françoise). – *Le Premier institut suisse pour enfants sourds-muets. Une page d'histoire yverdonnoise.* – Yverdon : Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1992. – 96 p.

Ce petit ouvrage, luxueusement présenté, raconte la genèse, la création et le développement en Suisse, dans la mouvance de l'action de Pestalozzi à Yverdon, du premier institut pour enfants sourds-muets. Le formidable pari du pédagogue suisse sur l'éducabilité de l'homme trouve ici à s'appliquer. Comme le souligne justement Françoise Waridel, Pestalozzi n'est pas le premier à s'intéresser en Suisse et hors de Suisse au sort de ces handicapés : l'Institut royal pour enfants sourds-muets a été créé en 1770 à Paris par l'abbé Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) ; dès 1777, à Zurich, le pasteur Keller accueille dans sa cure deux enfants sourds-muets, et il publiera en 1786 des *Recherches sur le meilleur moyen d'enseigner les sourds-muets*. Plusieurs tentatives de créations d'instituts échouent à Zurich et à Genève, jusqu'au jour où Pestalozzi fait appel à un jeune maître, Johann Konrad Naef, lui-même élève de Johann Konrad Ulrich, qui a suivi l'enseignement de l'abbé de l'Épée à Paris. Naef commence avec un enfant sourd-muet : les résultats sont surprenants, et le *Journal suisse* du 27 avril 1813 raconte comment l'enfant a été admis à la Sainte Cène. L'institut est fondé le 1^{er} juillet 1813, dans un local indépendant du château, avec le plein accord de Pestalozzi. Parmi les matières enseignées, on favorise le dessin ; les techniques utilisées sont proches de celles de l'institution de Paris.

Johann Konrad Naef meurt subitement en 1832. C'est alors sa femme, aidée de sa fille aînée et d'un fidèle instituteur formé par Naef, qui assurera la direction de l'institut. Le Conseil d'État vaudois prend la maison sous sa protection (l'argent fait toujours défaut) et sous sa... surveillance. Charles Naef succède à sa mère en 1847 : il donnera une nouvelle expansion à l'institut, et substituera au langage mimique le langage articulé. Après sa démission en 1868, l'institut sera transféré au château de Carrouge. Là s'arrête l'histoire que nous relate F. Waridel dans un style alerte, en apportant témoignages et documents (en particulier, p. 81, le tableau des leçons journalières données à l'institut de Naef).

L'auteur présente dans un second chapitre l'enseignement à l'Institut des sourds-muets. On y retrouve les principes chers à Pestalozzi : l'étude des formes géométriques à l'aide de carton découpé, la gymnastique élémentaire, le rapport permanent de l'enseignement avec la vie quotidienne, et le souci de le dégager de tout apprentissage purement mécanique pour, comme l'écrit Naef dans son *Avis* de 1816, « agir sur la partie la plus noble de la nature humaine, sur le sentiment ». C'est en effet l'intuition du fondateur de

l'institut d'Yverdon, qui rejoint en cela le souci du « cœur » chez Pestalozzi, que l'enfant sourd-muet souffre d'abord de sa solitude et de son isolement social : que l'on établisse avec lui la meilleure relation « maternelle » possible, et l'enseignement suivra. Les techniques d'apprentissage prennent alors tout leur sens : l'acquisition du langage mimique et des structures syntaxiques, l'accès aux notions abstraites, puis au langage articulé. F. Waridel souligne à juste titre la façon dont on fait servir toutes les disciplines à l'enseignement de la langue, central dans l'un et l'autre instituts d'Yverdon. Quelques témoignages d'époque concernant d'anciens élèves de l'institut des sourds-muets d'Yverdon forment l'heureuse conclusion de ce bel ouvrage.

Michel Soëtard

CHÂTELET (Anne-Marie) (dir.). – *Paris à l'école, « qui a eu cette idée folle... »*. – Paris : Éditions du Pavillon de l'Arsenal/Picard, 1993. – 304 p.

Selon une habitude appréciable, le Pavillon de l'Arsenal (Centre d'information et de documentation d'urbanisme et d'architecture de la ville de Paris) a publié, en marge d'une exposition sur la politique et l'architecture scolaires à Paris, depuis le début du XIX^e siècle, un très bel ouvrage relatif au même sujet. Commissaire scientifique de l'exposition, Anne-Marie Châtelet a aussi conçu le livre collectif réalisé à cette occasion. Après quelques récapitulations sur la naissance et le développement des différents niveaux d'enseignement, et sur l'action du grand administrateur que fut Octave Gréard, cet ouvrage présente plusieurs études, toujours très synthétiques, sur l'architecture et, parfois, le mobilier des salles d'asile, des maternelles, des écoles et des lycées, au XIX^e siècle, dans l'Entre-deux-guerres (à une époque où la modernité « s'affiche » en banlieue), puis à l'époque actuelle, des articles sur certains responsables ou témoins privilégiés du paysage scolaire (tels l'architecte Émile Vaudumer, grand adepte des « charmes austères du rationalisme » et concepteur, à la fin des années 1880, des lycées Molière et Buffon, le peintre Jean Geoffroy, 1853-1914, ou le photographe Robert Doisneau), et des monographies de quelques établissements exemplaires (école de la rue de Tanger, collègue Chaptal, Lycée Camille-Sée).

Cet ouvrage, hélas assez cher, mérite, à double titre, de retenir l'attention de ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'espace scolaire. Il associe les regards des historiens de la société et de l'éducation (F. Mayeur, P. Gerbod, P. Bousquet, P. Lesage, ...), des historiens de

l'art (F. Boudon, F. Beaugrand) et des architectes (C. Weill-Rochant, H. Bresler, M.-J. Dumont, M. Rubio, V. Bradel...) qui, à l'image d'A.-M. Châtelet, possèdent parfois une double formation, en architecture et en histoire. Il est, d'autre part, remarquablement et abondamment illustré, par des cartes, des plans, des dessins de façades et des reproductions de bâtiments.

Jean-Noël Luc

BOULET (Michel). – *Le Fonctionnaire et le paysan, 1836-1912*. – Dijon : INRAP, 1991. – 64 p.

Si l'enseignement agricole n'a longtemps touché qu'une partie infime de ceux qui se destinaient à l'agriculture, c'est-à-dire uniquement des enfants d'exploitants et d'ouvriers agricoles, on s'est assez tôt soucié, en France, de tenir les ruraux, les « paysans », au courant des progrès en agronomie. Il fallait en effet accroître la production agricole française, pour retenir les ruraux à la terre et assurer la stabilité du corps électoral, ou, après 1871, pour marquer des points par rapport à la Prusse. C'est peut-être pourquoi, dans la « terre en friche » qu'est l'histoire de la formation des ruraux, il est un domaine un peu mieux connu, celui de la « vulgarisation », ou du « développement », nous dirions de la « formation continue » des agriculteurs.

L'histoire de cette formation, qui est aujourd'hui tout entière, ou presque, aux mains des organisations professionnelles a été évoquée par quelques auteurs (M. Augé-Laribé d'abord, M. Debatisse ensuite, puis J.-F. Chosson, H. Mendras, B. Hervieu, M. Gervais), mais sous un angle surtout sociologique et souvent dans un but politique. Michel Boulet, ingénieur agronome, directeur de l'INRAP (Institut national de recherches et d'applications pédagogiques), fait quant à lui œuvre d'historien en ressuscitant les origines de la vulgarisation agricole, grâce à un parcours compliqué dans les archives départementales. En effet, dès qu'il s'agit de formation, initiale ou continue, des ruraux, les initiatives individuelles ou locales, privées ou publiques (municipalités, comices agricoles), précèdent les mesures officielles, ce qui rend très difficile l'histoire de l'institution.

Dans cette brochure, M. Boulet évoque en détail le premier professeur départemental d'agriculture, chargé par les Bordelais de conférences à l'usage des agriculteurs, mais aussi, dans les écoles normales, de la formation des futurs instituteurs primaires, qui seront les seuls à pouvoir donner aux jeunes ruraux le goût de la terre et du progrès. La loi de 1879 sur l'enseignement départemental et communal de l'agriculture crée dans toute la France des chaires départementales d'agriculture. Petit à petit, la charge du professeur départemen-

tal s'alourdit, car il doit surveiller les écoles saisonnières, fixes ou ambulantes, les cours post-scolaires agricoles, les champs d'expérience et de démonstration... Devenu le représentant officiel du ministère de l'Agriculture, créé en 1881, il doit, dès 1893, s'adjoindre un « professeur spécial », plus particulièrement chargé de l'enseignement.

À partir de 1912, les professeurs départementaux deviennent « chefs des services agricoles ». Malgré l'hostilité de certains syndicats agricoles, ils réussissent la « conquête des ruraux », à une époque que M. Boulet évoque avec nostalgie, où la profession ne jouait pas un très grand rôle, et où rien ne faisait écran entre l'État, ses fonctionnaires et les paysans.

Anne-Marie Lelorrain

ROCA (Jacqueline). – *De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975.* – Vanves : CTNERHI, 1992. – 338 p.

C'est une histoire complexe qu'expose la thèse de Jacqueline Roca, celle des enfants – et des adolescents – inadaptés au cours des trois premiers quarts du XX^e siècle. Une histoire complexe en raison de son objet même. Qui sont les « enfants inadaptés » ? Les arriérés, instables, débiles, mais aussi les aveugles et les sourds-muets, les délinquants normaux et anormaux les accidentés handicapés moteurs... Un même traitement ne saurait être appliqué à tous. D'où la diversité des intervenants : neuro-psychiatres, juristes, instituteurs spécialisés – et une concurrence inévitable entre les institutions qu'ils représentent. Et combien peuvent-ils être ? Difficile à dire. Les estimations ont grossi (80 000 enfants ou adolescents inadaptés en 1927, 300 000 en 1974-1975 accueillis dans l'enseignement spécial tant public que privé) à mesure que progressait leur prise en charge.

De 1909 à 1975 – les dates limites retenues par l'auteur – représentent : 1909, la création d'un enseignement spécial, au démarrage lent ; 1975, la loi d'orientation, « résultat de plusieurs années de négociations, d'élaboration longue et difficile » (p. 281). J. Roca distingue trois étapes du difficile passage de la *ségrégation* à l'*intégration* (ou à une intention d'intégration) : l'élan donné par le Front populaire et poursuivi par Vichy ; la nouvelle impulsion imprimée à la Libération ; « un âge d'or » enfin, de 1958-1960 à 1975.

À l'étude minutieuse des institutions et des faits, J. Roca ajoute l'évocation des acteurs de cette histoire, hommes et femmes, femmes plus encore qu'hommes – Suzanne Lacore et Cécile Brunshvicg, Marie-Madeleine Dienesch... Elle leur donne la parole.

Les jugements portés restent toujours nuancés. Le titre ne doit pas faire illusion à cet égard. L'intégration est restée surtout un idéal, réalisable dans certains cas, assurément pas dans tous. Il s'agissait d'élargir « la prise en charge » des enfants et des adolescents en amont et en aval de l'obligation scolaire traditionnelle (p. 307). J. Roca préfère parler d'une « obligation éducative » adaptée aux besoins des enfants. L'intégration va à l'encontre de la *discrimination* d'hier. Il y a bien eu, en deux ou trois générations, « un cheminement, lent peut-être, mais combien progressif et porteur d'espoir ».

Maurice Crubellier

RAILLON (Louis). – *Roger Cousinet. Une pédagogie de la liberté*. – Paris : A. Colin, 1990. – 300 p. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).

Roger Cousinet (1881-1973) appartient sans conteste, au groupe des coryphées de l'éducation nouvelle. C'est pour cette raison qu'il était bon qu'une étude lui fût consacrée, qui semble, en France, la première du genre. Le livre est de Louis Raillon qui entre 1964 et 1973, publia en collaboration avec Roger Cousinet la revue *Éducation et développement*. Cet engagement aux côtés du personnage principal offre indiscutablement de nombreux avantages, au risque toutefois de rendre les propos de l'auteur peu objectifs. Grâce à son étroite collaboration avec Roger Cousinet et à ses nombreux entretiens avec les membres de sa famille, ses amis et connaissances, l'auteur est bien au fait de sa vie et de ses travaux. Tous ces renseignements sont incorporés dans une histoire vivante, suivant un ordre chronologique. Pour ainsi dire, nous « voyons » l'étudiant R. Cousinet, l'instituteur avide de savoir, le secrétaire de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, l'inspecteur en province, le protagoniste de l'éducation nouvelle, l'initiateur des méthodes modernes d'enseignement comme le travail en groupe, l'auteur, le rédacteur et, plus tard, le professeur à la Sorbonne. Ce qui rend l'ouvrage passionnant et agréable à lire, c'est le récit de ses succès personnels, de ses heurs comme de ses malheurs. Le plus instructif est peut-être la description des résistances qui surgissent et la distance qui sépare la base théorique d'une innovation pédagogique de sa traduction dans la pratique concrète.

Néanmoins, le lecteur a parfois du mal à savoir où L. Raillon a tiré ses renseignements. Par exemple, il cite à plusieurs reprises le contenu d'une conversation entre Cousinet et un de ses supérieurs, mais sans jamais citer ses sources d'information : pièces d'archives

ou autres documents. En outre, L. Raillon fait souvent appel à son imagination quand il veut reconstruire une situation bien précise. Apparemment, c'est le message qui l'intéresse avant tout. Comme il apparaît clairement dans la seconde partie de son livre, où les acquis de la pédagogie de Cousinet sont systématiquement passés en revue, l'auteur espère, au fond, offrir une solution aux problèmes actuels de l'éducation, en propageant, à la façon de Cousinet, l'idée du développement libre de l'enfant.

Même si un tel discours est un antidote aux plaidoyers actuels en faveur d'un accroissement de l'ordre et de la discipline dans l'éducation, il est historiquement indéfendable et ce pour plusieurs raisons. Il est clair, d'abord, que le portrait de Cousinet brossé par l'auteur est totalement dénué de nuances : il est le martyr qui se fait bannir dans le nord-est de la France par des bureaucrates bornés de Paris ; il est celui qui, apparemment sans doctorat, mérite une chaire de pédagogie dans la plus prestigieuse université de France, parce qu'« on ne trouverait pas facilement en France un homme qui, comme lui, a lu tout ce qui est paru depuis le début du siècle, en Europe et en Amérique, sur la psychologie de l'enfant, sur les recherches pédagogiques » (p. 161). En outre, le mouvement de l'éducation nouvelle en lui-même est apprécié favorablement mais de façon trop partielle. Il est regrettable que l'auteur n'ait pas pris connaissance des récentes études allemandes qui font clairement apparaître la continuité qui existe entre la *Reformpädagogik* et les anciennes idées pédagogiques. Peut-être ne se serait-il alors pas cru obligé de prendre l'héritage humaniste de la *Reformpädagogik* comme point de départ pour expliquer la formation de la théorie pédagogique contemporaine – tendance qui, de plus, est très en vogue dans les ex-pays de l'Est et dans le CEI depuis la disparition de la théorie linéaire du marxisme-léninisme.

Il est également regrettable que L. Raillon n'ait pas distingué la « pédagogie expérimentale » – la recherche qui mesure, c'est-à-dire l'expérimentation scientifique – et la « pédagogie expérimentée » – l'expérimentation pratique intuitive prônée par les pédagogues de la réforme – comme l'avait fait Raymond Buyse dès avant la Seconde Guerre mondiale. Il me semble pourtant que ces deux courants, que L. Raillon englobe dans le même courant positiviste que celui en faveur de l'hygiène, se sont développés selon deux voies différentes et possèdent également des caractères fondamentalement différents. Si on peut encore admettre que beaucoup d'expériences de la *Reformpädagogik* (de Cousinet et d'autres) étaient axées sur le développement intérieur de l'individu, il faut avouer que la recherche scientifique (de Binet, par exemple) était plus au service du développement de la méritocratie occidentale que de l'émancipation de

l'enfant. De par sa volonté de mettre constamment la comparaison individuelle au service de la classification et la sélection des écoliers, la recherche expérimentale-pédagogique était plus de nature à rendre dépendant qu'indépendant. Il n'est donc pas étonnant, compte tenu du point de départ de l'auteur, qu'il ne l'ait pas vu ou qu'il n'ait pas voulu le voir. L. Raillon veut avant tout convaincre, et n'admet pas que l'on puisse rien dire de mal ni de la « pédagogie expérimentale », ni de Cousinet lui-même. Que l'on puisse envisager la société sous un angle fonctionnel, en terme de comptabilité, est pour L. Raillon une approche complètement tabou. Tout au plus l'auteur constate-t-il qu'un problème comme le « surmenage scolaire », est un phénomène d'ordre cyclique (p. 127)...

Marc Depaep

DRUBAY (André). – *Une fédération internationale d'enseignants : la FIPESO, esquisse historique de 1912 à nos jours*. – Paris : *Bulletin international de la FIPESO*, supplément au numéro de 1993. – 52 p.

Dans un supplément au *Bulletin international annuel de la FIPESO*, André Drubay, ancien président et ancien secrétaire général de la Fédération, s'intéresse à la création et à l'évolution de cette organisation internationale d'enseignants, dont l'activité pendant près d'un siècle, intéressera l'historien de l'enseignement, mais aussi tout responsable d'éducation.

Fruit d'un travail long et précis, les archives de l'organisation étant dispersées dans plusieurs États européens, cette étude s'attache plus particulièrement aux années 1912-1947, mais se prolonge jusqu'à nos jours, au moment où la FIPESO intègre (décembre 1993) l'Internationale de l'Éducation. Riche en illustrations et en annexes, elle dépasse le simple cadre de l'évolution interne de l'organisation, pour la faire vivre face aux réalités du contexte international troublé du premier XX^e siècle (voir les pages consacrées aux enseignants de l'Italie fasciste et de l'Allemagne nazie) ; mais elle fait aussi réfléchir sur la modernité et l'actualité des chantiers de réflexion pédagogiques et professionnels qui, depuis l'origine, ont animé ses recherches, ses congrès et ses publications.

Née d'une initiative lancée dès 1907 en Belgique, et qui prit forme en 1912, la FIPESO, qui a toujours revendiqué une autonomie totale et un souci d'unité des enseignants par delà les frontières, regroupe aujourd'hui 63 associations représentant 45 États du monde entier. Son objectif premier : établir une collaboration profession-

nelle internationale, s'est peu à peu élargi, au travers d'enquêtes, de publications, de colloques, de participations aux travaux de la Société des Nations puis de l'Unesco et du Conseil de l'Europe, à une réflexion sur les contenus, les finalités et les méthodes nouvelles de l'enseignement, sur le travail des élèves, la formation des enseignants et leur défense dans les états totalitaires, pour s'élever à la protection et à la promotion des droits de l'homme et de la paix.

Sous une forme ramassée, A. Drubay pose donc un jalon pour une histoire largement méconnue, celle des voies de la diffusion des idées et des initiatives pédagogiques, par delà les frontières des États.

Pierre Mignaval

HULIN (Michel). – *Le Mirage et la nécessité. Pour une redéfinition de la formation scientifique de base.* – Paris : Presses de l'École normale supérieure/Palais de la Découverte, 1992. – 337 p.

Cet ouvrage est un ensemble de textes de Michel Hulin (1936-1988), physicien, professeur à l'Université Pierre-et-Marie-Curie, directeur du Palais de la Découverte de 1984 à 1988, textes pour certains inédits, écrits entre 1970 et 1988, concernant le problème de la diffusion de la connaissance scientifique, de l'enseignement à la vulgarisation. Ces textes sont regroupés en deux parties, la première consacrée à l'enseignement scientifique, la seconde à la didactique et à la vulgarisation.

C'est à la première de ces parties que nous nous intéresserons ici. Les différents textes présentés – notes, prérapports, rapports, interventions – ont tous trait à l'activité de la Commission Lagarrigue – commission ministérielle pour la rénovation de l'enseignement des sciences physiques et de la technologie créée en octobre 1970 et supprimée en septembre 1976 – au sein de laquelle M. Hulin a joué un rôle de tout premier plan. Les premiers de ces textes (1970-1976) se rapportent à la création de la commission et à ses différentes missions ; suivent une série de textes (1978-1988) s'interrogeant sur le bilan de ses travaux et des réformes qui en découlèrent. Ces textes sont les bienvenus dans la mesure où ce moment de l'histoire de l'enseignement des sciences physiques en France – moment relevant de tout un courant international de réflexions et de tentatives de rénovation de l'enseignement des sciences physiques – est très peu connu. Contrairement à la réforme de l'enseignement dite des mathématiques modernes qui lui est contemporaine, la réforme Lagarrigue n'a pas encore été l'objet d'études d'ordre historique ou sociologique, ni même d'ordre pédagogique ou didactique. Dans le registre

de l'histoire, la seule étude que nous puissions mentionner est l'article de Nicole Hulin, « La constitution de la Commission Lagarrigue ou du rôle moteur des sociétés savantes » (1).

Mais, au-delà de leur intérêt historique immédiat, ces textes nous semblent avoir une portée plus fondamentale pour l'historien de l'enseignement. En mettant en lumière les dimensions épistémologiques, sociales, « idéologiques » – le mot qu'il utilise « sans dénigrement d'ailleurs » est de Michel Hulin (p. 121) – des positions affirmées par la Commission, les textes présentés ici montrent bien que ce mouvement de réforme ne fut pas d'abord un problème pédagogique. Le contexte est constamment présent ; celui de la réforme Fouchet-Aigrain pour le supérieur, puis Fontanet et Haby pour le secondaire, celui de la réforme des mathématiques modernes et du structuralisme, celui enfin d'un développement quantitatif et qualitatif sans précédent de la discipline physique provoquant « une épistémologie nouvelle version de la discipline » (p. 163). Réagir contre « la désaffection vis-à-vis des sections scientifiques » et « l'envahissement par les mathématiques délibérément les plus abstraites, (...) école de dogmatisme », réhabiliter « la spécificité de la méthodologie et de la problématique des sciences expérimentales (...) reposant sur une interaction entre un réel, des concepts, des lois, un formalisme, des applications » (toutes phrases extraites du premier texte (pp. 39-40) sont les premiers enjeux de cette réforme.

Le bilan qu'en fait M. Hulin appartient également à l'histoire. Le titre même du livre le suggère : les objectifs n'ont pas été atteints. Un des derniers textes de cette première partie consacrée à l'enseignement scientifique, intitulé « La physique ou l'enseignement impossible » développe longuement la position de M. Hulin. Ce constat, profondément mûri et argumenté mais délibérément provocateur, conduit à la deuxième partie de ce livre qui regroupe les réflexions de M. Hulin sur la didactique et la vulgarisation de la physique sur deux décennies.

Hélène Gispert

(1) *Bulletin de l'Union des physiciens*, n° 730, janvier 1991, pp. 11-28.

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DU VAL-DE-MARNE. – *Archives de l'École nationale vétérinaire d'Alfort*. Répertoire provisoire par Éric JINGEAUX sous la direction de Claire Berche. – Créteil : Archives départementales du Val-de-Marne, 1992. – XXXIII-413 p.

Les archives de l'école vétérinaire d'Alfort, fondée en 1767, ont été versées progressivement aux archives départementales du Val-de-Marne, où elles forment la sous-série 7 M, dont les cotes vont de 1 à 1936. Le fonds ainsi constitué comprend des textes officiels et des documents administratifs mais aussi des plans des bâtiments, des gravures, des photographies, ainsi que des livres provenant de la bibliothèque de l'école, dont le plus ancien remonte à 1805, et des documents audiovisuels. Le cadre de classement, qui dépend en grande partie des dimensions des documents et de leurs supports, comprend sept rubriques : Administration-scolarité-enseignement (dans cette rubrique sont conservés de nombreux documents imprimés, revues de l'école et publications faites à l'occasion de commémorations) ; Correspondance et pièces manuscrites ; Plans ; Gravures ; Photographies ; Livres ; Documents audiovisuels.

Au début de chaque rubrique, les auteurs du *Répertoire* exposent l'intérêt historique et documentaire des documents conservés, et quelques fac-similés donnent une idée de la qualité de documents anciens. Pour chaque cote, l'auteur a donné une description précise et détaillée du contenu auquel elle correspond. L'introduction comporte une bibliographie sur l'histoire de l'école et les biographies des fondateurs et enseignants, ainsi qu'une liste des sources complémentaires, imprimées et manuscrites, conservées dans d'autres dépôts d'archives. En annexe, on peut trouver une liste des documents figurés conservés par la bibliothèque et le musée de l'école. Le répertoire comporte un index alphabétique des thèmes et des noms propres.

Ce *Répertoire provisoire* est un outil de travail remarquable pour un historien de l'éducation et de l'enseignement, mais aussi, grâce à la diversité des documents conservés, pour certains secteurs de l'histoire des sciences et de celle des mentalités. Il n'est « provisoire » que parce que ses auteurs pensent le compléter prochainement par des archives des chaires d'enseignement, et par des papiers personnels de certains directeurs, enseignants ou chercheurs.

Anne-Marie Lelorrain

ARCHIVES NATIONALES. – *Archives du ministère de l'Agriculture et de la Forêt. État des versements effectués aux Archives nationales de 1976 à 1988*, par Isabelle ROCHEFORT. – Paris : Archives nationales, 1990. – XVII-156 p.

Si la législation des archives françaises permet aux chercheurs d'obtenir des dérogations pour l'examen des dossiers non encore communicables, il est cependant, assez souvent, difficile de profiter de ces dispositions en raison de l'absence de répertoires des fonds contemporains. Aussi, le principal mérite du travail d'Isabelle Rochefort est bien de fournir aux utilisateurs potentiels un état des documents versés par le ministère de l'Agriculture et de la Forêt au Centre des Archives contemporaines pour la période 1976-1988. Si certains articles datent des débuts du XIX^e siècle et complètent ainsi la sous-série F¹⁰ des Archives nationales, la majorité d'entre eux est composée d'archives contemporaines conservées ici jusqu'en 1986.

Cet *État des versements* fut réalisé à partir de la base de données *Priam 3* et regroupe les archives en plusieurs rubriques selon leur origine (service versant) ou leur fonction administrative. Divers fonds concernent l'enseignement agricole, vétérinaire et les écoles des forêts. Ainsi, dans la rubrique consacrée à l'administration générale, apparaissent de nombreux dossiers de personnel de l'enseignement agricole et des services vétérinaires. Des renseignements pertinents peuvent encore être glanés sous la rubrique « Forêts ».

Mais la partie la plus intéressante pour l'historien de l'éducation concerne la partie intitulée « Enseignement et recherche » dont il paraît inutile de signaler la richesse, même si ces fonds demeurent lacunaires. Les différents aspects du développement de l'enseignement agricole, autant public que privé, depuis la dernière guerre, sont traités dans ces dossiers (généralités, affaires administratives et ministérielles, correspondance du cabinet du directeur général de l'enseignement et de la recherche ; gestion et tutelle des établissements ; enseignement technique, formation professionnelle et continue, apprentissage ; enseignement supérieur, etc.).

Même si cet inventaire reste temporaire et s'il sera modifié par suite d'éliminations nécessaires des dossiers d'intérêt purement administratif, il permet au chercheur de disposer d'un récolement très précieux des dossiers les plus contemporains et autorise ainsi de nouveaux questionnements ou pistes de recherche. On ne peut que se réjouir de sa publication et espérer que des instruments de recherche similaires voient le jour pour les autres branches de l'enseignement.

LE MARELLEC (André), DANNE (Jean-Jacques). – *Répertoire numérique de la série M : Administration et économie du département (1800-1940)*. – Angoulême : [Archives départementales de la Charente], 1991. – XXX-546 p.

MOULIN (Danielle). – *Répertoire numérique de la série M : Administration générale et économie du département (1800-1940)*. – Tulle: Archives départementales [de la Corrèze], 1991. – XXVIII-180 p.

En vertu des dispositions de la circulaire de la Direction des Archives de France de 1965, les documents relatifs à l'enseignement agricole et à l'enseignement technique sont classés dans la série M des archives départementales. Ces dispositions, qui ne sont pas toujours respectées (exemple: Archives de la Marne ou du Nord qui intègrent ces documents dans la série T, Instruction publique), ont été suivies aux archives de la Charente et de la Corrèze.

Ces deux départements ont un profil assez similaire; l'enseignement agricole y est plus développé que l'enseignement technique industriel et commercial, comme le révèle le déséquilibre entre la sous-série 7 M, Agriculture et la sous-série 9 M, Industrie. Les écoles commerciales, classées en 8 M, ne sont pas représentées.

Cette prééminence de l'enseignement agricole est surtout visible en Charente où, si l'on fait une liste des écoles mentionnées dans le répertoire, on ne trouve que quatre cours techniques (dont un qui n'a jamais dépassé le stade du projet) contre dix écoles, chaires ou cours d'agriculture. Cet enseignement est de plus assez tardif. Si l'on excepte le projet de cours de géométrie pour ouvriers d'Angoulême de 1822 et l'école pratique d'agriculture de la Charbonnière (puis du Petit-Rochefort) créée en 1838, toutes les autres écoles sont postérieures à 1870.

Le département voisin de la Corrèze connaît une situation plus complexe (1). Certes, l'enseignement agricole l'emporte sur l'enseignement technique, avec notamment des cours agricoles ambulants et des cours post-scolaires fort actifs. Mais ce département avait vu apparaître de petits cours techniques dès le Premier Empire (Cours de géométrie appliquée à l'apprentissage d'Uzerches, 1808) et, avant 1870, on compte 6 de ces cours techniques, généralement éphémères. En 1930 y fut aussi créée – pour des raisons essentiellement politiques – une École nationale professionnelle à Égletons. Ce relatif

(1) Le département de la Corrèze est étudié par Hubert Vènes dans le cadre du projet d'atlas-répertoire de l'enseignement technique du Service d'histoire de l'éducation. Ce travail, en voie d'achèvement, devrait donner lieu à une prochaine publication.

développement de l'enseignement technique est dû aux militaires établis à la manufacture d'armes de Tulle ainsi qu'à la rivalité entre Brive-la-Gaillarde et Tulle, le bicéphalisme stimulant une vive concurrence.

Tout comme pour la Charente, l'enseignement agricole et technique corrézien ne connaît de réelle expansion qu'à partir des années 1870 et, surtout, au cours de l'Entre-deux-guerres.

Ces répertoires de la série M démontrent bien, par l'énumération de leurs cotes d'archives, l'intérêt que peuvent présenter pour une meilleure connaissance des enseignements technique et agricole de province, des départements comme la Charente ou la Corrèze, généralement oubliés au profit de régions plus typées (comme le Nord pour l'enseignement technique, ou la Bretagne pour l'enseignement agricole). Ils témoignent de la grande diversité de ces enseignements et invitent les chercheurs à en dépouiller les fonds ainsi répertoriés. Dans le cas présent, ils ne paraissent pas complets puisque, pour ne citer que deux exemples, on n'y a trouvé aucune mention de l'école pratique d'industrie d'Angoulême, ouverte en 1907, ou encore de l'école nationale professionnelle d'Égletons, créée en 1930.

Gérard Bodé

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double,

Abonnement	du 1 ^{er} /08/93 au 31/07/94
France (TVA 2,1 %)	128,00 F ttc
Corse	128,00 F
DOM	126,69 F
Guyane, TOM	125,37 F
Étranger	180,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	42,00 F ttc
- spécial	68,00 F ttc
- double	73,00 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.



service d'histoire de l'éducation