

15 AVR. 1996

HISTOIRE DE L'EDUCATION

PIVIX

janvier

1996

n° 69

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
Institut national de recherche pédagogique
29, rue d'Ulm
75230 PARIS CEDEX 05

Directeur de la publication : **Jean-François Botrel**

SOMMAIRE

N° 69 — Janvier 1996

Adeline RUCQUOI : Éducation et société dans la Péninsule ibérique médiévale	3
Guy ASTOUL : L'instruction des enfants protestants et catholiques en pays aquitain, du milieu du XVI ^e siècle à la Révocation de l'Édit de Nantes	37
Clara BRAFMAN : Les manuels scolaires de lecture d'origine française en Argentine dans la deuxième moitié du XIX ^e siècle	63
Bruno BELHOSTE : Le bicentenaire de l'École normale supérieure. Entre histoire et mémoire	81

Actualité scientifique

L'Association internationale pour l'histoire de l'éducation ..	87
--	----

Notes critiques

B. Delgado Criado (Dir.) : *Historia de la Educación en España y América* (M.M. Compère) ; P. Riché, D. Alexandre-Bidon : *L'Enfance au Moyen Âge* (J. Verger) ; S. Aguadé Nieto (Dir.) : *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media* (B. Leroy) ; D. Nordman (Dir.) : *L'École normale de l'an III. Leçons d'histoire, de géographie, d'économie politique* (Ph. Marchand) ; F. Genton (Dir.) : *France-Allemagne : de Faust à l'Université de masse* (C. Charle) ; J.M. Swerry : *Aumôneries catholiques dans l'enseignement*

public (J.M. Mayeur) ; G. Cholvy, M.T. Cheroutre (Dir.) : *Le Scoutisme* (F. Mayeur) ; J. Roux : *Les Fédérations diocésaines de jeunes filles, 1904-1945* (F. Mayeur) ; M. Perrot (Dir.) : *Jeunesses XX^e siècle* (F. Mayeur) ; I. Farag (Dir.) : *L'Éducation en Égypte* (C. Mayeur-Jaouen) ; M. Kipp, H. Biermann : *Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungerlernten* (G. Bodé) ; M. Depaeppe : *Zum Wohl des Kindes ?* (M. Soëtard) ; D. Hameline, A. Jornod, M. Belkaïd : *L'École active* (C. Mouchet) ; M. Soëtard : *Pestalozzi* (C. Mouchet) ; M.F. Galand, J. Molères : *Scission syndicale de 1947/1948. L'autonomie de la F.E.N.* (A. Bévort)

Comptes rendus

E. Becchi : *I bambini nella storia* (M. Colin) ; A. Giallongo : *Il bambino medievale* (J. Verger) ; G. Cholvy : *De la Faculté des Arts à l'Université Paul-Valéry* (J. Verger) ; S. Roux : *La rive gauche des écoliers* (J. Verger) ; J. Verger, C. Charle : *Histoire des universités* (M. Wingens) ; C. Jenzer : *Die Schulklasse* (M.M. Compère) ; J. Glénisson, S. Le Men (Dir.) : *Le livre d'enfance et de jeunesse en France* (F. Huguet) ; H. Titze : *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten, 1830-1945* (C. Charle) ; C. Covato, A.M. Sorge : *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana* (M. Ostenc) ; F. Seitz : *L'École spéciale d'architecture, 1865-1930* (B. Belhoste) ; J. Baubérot, G. Gauthier, L. Legrand, P. Ognier : *Histoire de la laïcité* (J.M. Mayeur) ; J. Vial : *Histoire de l'éducation* (P. Caspard) ; G. Snyders : *Heureux à l'université* (A. Chervel) ; J. Felon : *Bon an, mal an* (J.L. Gineste)

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

Directeur de la Publication : J.-F. Botrel

ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ dans la Péninsule ibérique médiévale

par Adeline RUCQUOI

Bien que la seconde ne soit qu'une part de la première, éducation et instruction sont souvent considérées comme synonymes. Mais s'il est vrai que l'acquisition d'un savoir, à l'école ou par l'apprentissage, peut laisser des traces qu'étudiera l'historien, l'éducation relève de l'ensemble des situations personnelles, familiales et sociales des individus, situations qui nous échappent en général. Une incursion dans le domaine de l'« éducation » au Moyen Âge se voit ainsi réduite, trop souvent, nous en sommes consciente, à une étude de l'instruction, de ses institutions, de ses méthodes et, parfois, de ses résultats.

Ignorantia mater cunctorum errorum : « l'ignorance est la mère de toutes les erreurs » affirmait Isidore de Séville au début du VII^e siècle, alors même qu'il définissait la royauté wisigothique. Il ne s'agissait pas là d'une nouveauté en *Hispania*. En 531 déjà, le II^e concile de Tolède avait prescrit la création d'écoles épiscopales pour qu'y fussent formés les oblats. Un siècle plus tard, le IV^e concile de Tolède réitéra ces prescriptions en précisant que les enfants et les adolescents devaient vivre ensemble pendant leurs années d'études, mais laissa aux évêques toute latitude pour organiser leur instruction. En liant savoir et lutte contre l'erreur, c'est-à-dire contre l'hérésie, et en faisant du roi l'unique responsable devant Dieu de la défense de la foi, Isidore de Séville avait cependant jeté les bases d'une alliance entre le pouvoir et le savoir qui constitue l'une des caractéristiques les plus remarquables de l'Espagne médiévale. Six siècles plus tard, les rois ne se contentèrent plus de favoriser les études des clercs mais fondèrent et dotèrent des universités, accordèrent aux maîtres et aux docteurs la condition nobiliaire et choisirent eux-mêmes la Sagesse divine comme attribut ; et, tandis que le chanoine castillan Dominique de Guzmán entreprenait de lutter contre l'hérésie sur le terrain dogmatique, le philosophe majorquin Raymond Lulle prônait la création d'écoles d'arabe et d'hébreu. Trente ans après la conquête du Mexique, en 1551, Charles Quint y fonda la première université du continent américain alors que, depuis près de vingt ans, laïcs et ecclésiastiques y dirigeaient des écoles pour les enfants indigènes.

L'histoire de l'éducation est ainsi inséparable de celle du pouvoir dans la Péninsule ibérique au Moyen Âge. Elle n'a pourtant suscité que de rares vocations en Espagne et, en dépit des livres et des articles qui lui ont été consacrés depuis plus d'un siècle, n'a encore donné lieu à aucune grande synthèse. Le premier tome de l'*Histoire de l'éducation en Espagne et en Amérique* consacré à la période antique et médiévale et récemment publié (1), s'il offre une abondante bibliographie et de multiples renseignements sur le sujet, se présente toutefois comme une collection d'articles hétérogènes et d'intérêt inégal. Les Portugais ont en revanche à leur disposition, depuis 1986, une vaste *Histoire de l'enseignement au Portugal depuis la fondation de la nation jusqu'au régime de Salazar-Caetano*, qui ne consacre cependant qu'une centaine de pages – sur 962 – à la période antérieure à 1500. Tenter d'esquisser une histoire de l'éducation dans la Péninsule ibérique oblige donc le chercheur à recourir à la fois aux archives et à d'innombrables travaux, souvent dus à la plume de spécialistes de l'histoire de l'Église et publiés dans des revues locales. Et si certains domaines sont assez bien connus, comme celui des universités ou encore des « écoles de traducteurs », en revanche l'histoire de l'enseignement primaire comme celle de l'enseignement particulier ou préceptorat restent encore dans l'ombre.

Les quelques pages qui suivent ont ainsi pour seule prétention de présenter l'état actuel des travaux sur l'histoire de l'éducation dans la Péninsule ibérique au Moyen Âge et d'offrir à ceux que le sujet intéresserait une orientation bibliographique.

1. Les écoles wisigothiques (VI^e-VIII^e siècles)

Une histoire de l'éducation dans la Péninsule ibérique doit commencer avec les premiers textes qui en parlent de façon spécifique, c'est-à-dire les actes des conciles de l'époque wisigothique du VI^e au début du VIII^e siècle. Rappelons néanmoins que l'installation des Wisigoths dans la Péninsule, contrairement à celle des Francs en Gaule, n'entraîna pas de profonde rupture avec la période précédente. Les Wisigoths, qui s'établirent à Toulouse vers 410-420 afin de prêter main-forte aux gouverneurs romains en place, ne s'installèrent que progressivement dans la Péninsule où ils occupèrent majoritairement des terres en friche appartenant au fisc, c'est-à-dire à l'État. Lorsqu'ils durent abandonner, à la suite de la défaite que leur infligea

(1) Cet ouvrage fait l'objet d'un compte rendu *infra*, p. 91.

Clovis à Vouillé en 507, leurs possessions du nord des Pyrénées, et qu'ils limitèrent leurs ambitions à l'*Hispania*, les Wisigoths vivaient parmi les Romains depuis près d'un siècle et demi ; convertis au christianisme – arien – depuis deux siècles, leur langue était le latin et ils avaient déjà, des années avant que Justinien n'entreprît à Constantinople la compilation du *Code* qui porte son nom, élaboré des codes de lois inspirés du droit romain, le *Code d'Euric* et le *Bréviaire d'Alaric*. La présence des Wisigoths en Espagne fut donc pour celle-ci un garant de continuité et il est impossible d'étudier le système éducatif des VI^e et VII^e siècles sans se référer au système antique.

Les précepteurs dans le cas des familles aisées et les écoles municipales avec leurs trois degrés d'enseignement – l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'étude de la grammaire et la formation chez un rhéteur – sont attestés dans la Péninsule depuis le I^{er} siècle après Jésus-Christ et de nombreuses inscriptions témoignent de l'attachement des maîtres envers leurs disciples, quel que fût leur sexe. La fondation par Sertorius d'un *collegium iuvenum* à Huesca, telle que la relatent Plutarque et Suétone, et la réputation des « Espagnols » Sénèque et Quintilien contribuèrent à donner à l'enseignement ses lettres de noblesse. Les vicissitudes politiques qui accompagnèrent au cours du V^e siècle les invasions barbares – Vandales, Suèves et Alains – puis les incursions des bagaudes (1) affaiblirent, comme partout ailleurs, les institutions romaines. Tandis que les riches Hispano-Romains se retiraient dans leurs *villae*, l'Église se substituait progressivement aux administrateurs défaillants. Les actes des « conciles », assemblées d'administrateurs laïcs et ecclésiastiques, témoignent ainsi de la création ou du développement d'écoles épiscopales qui recueillaient les oblates, tandis que certains évêques fondaient des hôpitaux et distribuaient de la nourriture aux pauvres.

Bien que les textes de l'époque wisigothique ne nous renseignent que sur quelques centres spécifiques, l'enseignement particulier dans les familles aisées et, dans certains cas, les écoles municipales avaient probablement survécu. Le grand nombre de tablettes d'ardoise portant des inscriptions d'ordre économique, religieux ou juridique – contrats, ventes et achats de terrains, voyages, etc. – retrouvé dans le bassin du Duero, comme les collections de lettres, provenant aussi bien de nobles que de marchands, de soldats que d'ecclésiastiques, et

(1) Des troupes de paysans ruinés, d'esclaves fugitifs, de colons exploités, d'indigènes peu acculturés, que l'on désigne par le nom générique de « bagaudes », se livrèrent au brigandage et au pillage pendant la première moitié du V^e siècle dans une vaste zone qui couvrait l'Aquitaine, les Pyrénées et la vallée de l'Ebre ; en Espagne, ils furent anéantis en 454.

des rois eux-mêmes, attestent la vitalité et la diversité de l'enseignement aux VI^e et VII^e siècles. L'utilisation de l'écriture cursive, créée par l'évêque Ulfila dans la première moitié du IV^e siècle et connue sous le nom de « wisigothique » puis « mozarabe », facilita sans nul doute la diffusion de la culture écrite enseignée d'abord dans les écoles paroissiales et municipales ; les textes législatifs mentionnent en effet systématiquement l'institution des *magistri*.

Les Wisigoths s'attachèrent cependant tout particulièrement à l'éducation des élites à partir de l'abandon par Récarède, en 587-589, de l'arianisme au profit de l'orthodoxie religieuse. Désormais responsable des erreurs de son peuple, le roi devait s'entourer d'administrateurs ecclésiastiques et civils qui l'aideraient à remplir sa fonction de *defensor fidei*. Sous l'impulsion de grands évêques, certaines écoles épiscopales se distinguèrent entre 580 et 710 : Séville avec Léandre (579-599) et son frère Isidore (599-636), Palencia avec Conance (607-638), Saragosse avec Jean (620-631), Braulio (631-651) et Taion (651-664), et surtout Tolède avec Eugène (646-656), Ildephonse (657-667), Julien (680-690) et Félix (693-700). Parallèlement, des « monastères » furent créés, qui étaient probablement de simples communautés de clercs vivant ensemble sous une règle librement consentie ; de grands prélats se formèrent dans les écoles qu'administraient certains de ces monastères, comme l'*Honoriacense* à Séville, San Zoilo à Cordoue, Agali à Tolède, Cauliana à Mérida, Santa Engracia à Saragosse, Santa Eulalia à Barcelone, Biclare à Gérone. Les enfants du roi et des membres de l'*aula regia* recevaient un enseignement dans le palais lui-même, qui disposait également d'une vaste bibliothèque ; de nombreux témoignages attestent la culture des rois Sisebut (612-621), Sisenand (631-636), Chisdaswinthe (642-653) et Wamba (672-680), ainsi que celle de grands nobles comme les *comites* Bulgarus, Braulius et Laurentius. Des indices témoignent, enfin, de l'existence d'écoles militaires où furent formés les *magistri militum* du VI^e siècle et les *spatarii* du VII^e.

Les écrits d'Isidore de Séville, les diverses règles monastiques et l'anonyme *Institutionum Disciplinae* permettent de connaître les différentes étapes de l'éducation. L'enseignement primaire ou *litteratio* avait pour but « l'étude des lettres jusqu'à parvenir à connaître l'accentuation des syllabes et à distinguer la valeur des mots » ; la méthode suivie était essentiellement orale, fondée sur un système de questions et de réponses, d'affrontement de thèses opposées et de techniques de mémorisation. L'élève pouvait ensuite aborder l'étude des sept arts libéraux, telle que l'avait définie vers 430 Martianus Capella, c'est-à-dire successivement les sciences du langage – grammaire, rhétorique, logique – et les sciences abstraites – arithmétique, géométrie, astronomie et musique – ; la lecture des textes, leur

commentaire, les *quaestiones* pour éclaircir les points douteux, la *disputatio* entre les diverses opinions et la *collatio* ou confrontation avec l'ensemble de la communauté intellectuelle caractérisaient cette seconde étape. Les clercs de messe devaient, quant à eux, connaître parfaitement le psautier, les cantiques, les hymnes et le rituel. De fait, si les bibliothèques contenaient alors les auteurs classiques, les grammairiens, la Bible et les Pères de l'Église, la majeure partie de la production littéraire de l'époque consista en compilations destinées à servir de manuels d'étude. Des *Etymologies* et du *De officiis ecclesiasticis* d'Isidore de Séville jusqu'au *Liber Iudicum* et à l'*Hispana Collectio* en passant par les *Sententiae* d'Isidore de Séville et de Julien de Tolède, les Commentaires à l'Apocalypse d'Apringius de Beja, l'*Appendix* d'Eugène de Tolède, l'*Ars grammatica* et le *De dubiis nominibus* de Julien de Tolède, et l'ensemble des œuvres historiques d'Hydace de Chaves, Jean de Biclare, Isidore de Séville et Julien de Tolède, le souci didactique semble avoir prévalu dans l'Espagne wisigothique.

Les troubles de la fin du VII^e siècle et la disparition de personnages de la qualité d'un Isidore de Séville ou d'un Julien de Tolède contribuèrent sans doute au ralentissement de la vie intellectuelle wisigothique. Les écoles paroissiales et épiscopales, celle du palais et les bibliothèques laïques et ecclésiastiques subsistaient cependant en avril 711, lorsque le premier contingent musulman débarqua au sud de la Péninsule.

2. L'éducation dans le haut Moyen Âge (VIII^e-XI^e siècles)

L'apparition des musulmans en 711, leur conquête de la majeure partie de la Péninsule au cours de la décennie suivante, l'installation puis la révolte des Berbères dans les années 740, l'émigration consécutive qui draina hommes et livres du monde chrétien jusqu'au nord des Pyrénées, désorganisèrent profondément la vie culturelle qui avait été celle de l'*Hispania* wisigothique. Dès le milieu du VIII^e siècle cependant, celle-ci sembla renaître au sein des communautés soumises au pouvoir islamique, avant de s'épanouir à la fin du IX^e siècle dans le nord de la Péninsule en terre chrétienne ; en effet, à partir des années 870-880, l'émigration de nombreux chrétiens de Cordoue, Séville et Tolède vers les royaumes de León et de Pampelune et les comtés pyrénéens orientaux contribua à l'affaiblissement de la culture latine au sud de l'Espagne et à une véritable renaissance culturelle au nord. À la même époque, soit aux X^e et XI^e siècles, l'Andalus, le territoire soumis à la domination musulmane, connut grâce aux musulmans et aux juifs une époque de splendeur culturelle

et scientifique que caractérisa l'utilisation de l'arabe comme langue savante.

Les communautés chrétiennes de la majeure partie de la Péninsule avaient capitulé devant les envahisseurs, obtenant ainsi le statut de *dhimmis* ou « protégés » qui leur garantissait le maintien de leurs lois, leur religion, leurs magistrats et leur clergé ; les « comtes » – *comites* – et les juges – *judices* ou *censores* – de même que les métropolitains et les évêques étaient désormais investis de leur charge par le gouverneur musulman ou l'émir. L'épithète « mozarabes », dû à Francisco Javier Simonet (2) et qui est fréquemment attribué à ces communautés chrétiennes d'al-Andalus, est indiscutablement abusif avant le X^e siècle et masque une réalité autre, celle d'une continuité culturelle, sociale et religieuse avec la période précédente, qui s'enrichit progressivement au contact de la civilisation arabe. Les quelques indices que nous livrent les textes révèlent que les écoles, prescrites par les anciens conciles de Tolède, continuèrent à former clercs et laïcs dans les cathédrales et les monastères. À Cordoue, les églises de San Zoilo, San Acisclo, San Cipriano et des Trois Saints et celles des monastères proches de Tábanos, Cuteclara, Pinna Mellaria et San Felix entretenaient des écoles, et les noms de certains maîtres comme les abbés Speraindeo, Samson et Léovigilde ou encore ceux de Pomponia et d'Artemia sont parvenus jusqu'à nous ; dans les monastères doubles, garçons et filles recevaient en effet un enseignement qui leur était dispensé par des maîtres de leur sexe, ainsi qu'en témoigne la *Vita* de sainte Columba due à la plume d'Euloge de Cordoue. Le *trivium* et le *quadrivium* paraissent avoir été enseignés, bien que les auteurs de l'époque se plaignent de la mauvaise connaissance du latin qui régnait alors et de la fascination qu'exerçait, au milieu du IX^e siècle, l'arabe sur les jeunes chrétiens ; l'étude des textes scripturaires et patristiques aboutit à une littérature apologétique tandis que les œuvres historiques insistaient sur le providentialisme. Mais certains traités théologiques témoignent du souci des Espagnols de poursuivre leurs réflexions sur la Trinité, la virginité de Marie ou l'efficacité du baptême.

La recherche du martyr par une cinquantaine de chrétiens à Cordoue entre 851 et 859 déclencha une première vague de répression en al-Andalus. Les troubles qui déchirèrent l'émirat pendant les décennies suivantes s'y ajoutèrent pour pousser de nombreux chrétiens à émigrer vers le nord, vers l'ancienne Tarraconaise pyrénéenne et le royaume d'Oviedo-León. Cet apport vivifia l'ancien fond wisigothique que les rois d'Oviedo s'étaient efforcés de préserver ou de

(1) Francisco Javier Simonet : *Historia de los mozárabes de España*, Madrid, 1897-1903 (rééd., Madrid, Turner, 1983, 4 vol.).

recréer depuis la fin du VIII^e siècle et donna naissance à une intense vie culturelle que caractérisent la profusion des monuments, la constitution d'importantes bibliothèques, le travail de copie dans les *scriptoria* et l'élaboration d'ouvrages historiques. De grands monastères, parfois doubles et qui pouvaient abriter des centaines de personnes, furent fondés entre 860 et 960 sous l'égide des rois et des *comites* les plus puissants, tels ceux de Cuxa, Ripoll et Sant Joan de les Abadesses sur les terres du comte de Barcelone, Samos, Lorvão et Guimarães dans les régions occidentales de la Péninsule, San Salvador de Tábara, San Cebrián de Mazote, San Cosme y Damián d'Abellar et Escalada dans le royaume de León, San Pedro de Cardeña, San Pedro de Arlanza, Silos et Valeránica dans le comté de Castille, San Martin de Albelda, San Millán de la Cogolla, Leyre, San Pedro de Siresa et San Juan de la Peña dans les régions dominées par les rois de Pampe-lune. Centres culturels, les monastères du X^e siècle abritèrent écoles et *scriptoria*, et certains copistes connaissaient un peu de grec.

Aucune étude n'a été consacrée aux écoles monastiques dont l'existence est cependant dévoilée par les textes ; outre l'éducation de leurs membres – hommes, femmes et enfants –, les monastères pyrénéens comme San Juan de la Peña et San Salvador de Puyó accueillèrent les enfants de l'aristocratie et même de la famille royale. L'éducation paraît alors avoir été réservée aux clercs et aux membres de la noblesse et avoir eu pour cadre les monastères ruraux ; aucune mention n'apparaît d'écoles cathédrales et paroissiales – qui existaient peut-être – ou même d'un enseignement donné dans le palais royal d'Oviedo ou León, quoique celui-ci ait possédé une belle bibliothèque, dont l'inventaire daté de 882 nous est parvenu, et ait abrité, comme à l'époque wisigothique, un atelier d'orfèvrerie. Les rois se soucièrent cependant d'obtenir des copies du *Liber Iudicum* et de l'*Hispana Collectio*, le recours aux textes de lois écrits restant le fondement de l'exercice de la justice ; ils encouragèrent par ailleurs l'élaboration de chroniques et, si l'on en croit un témoignage concernant le roi Ferdinand I^{er} de Castille (1035-1065), favorisèrent l'éducation de leurs fils et filles. C'est néanmoins en al-Andalus, dans le sud de la Péninsule, que l'éducation, étroitement liée à la religion mais ouverte aux sciences profanes, fut accessible à une grande partie de la population.

Comme dans l'ensemble du monde islamique, les musulmans d'Espagne recevaient une éducation chez eux sous la férule d'un précepteur ou dans les écoles primaires dont les maîtres étaient engagés et rémunérés par les parents. L'existence d'écoles, situées à proximité des mosquées pour les enfants et à l'intérieur de celles-ci pour les adolescents, est attestée en al-Andalus dès le règne d'Abd al-Rahman I^{er} (756-788) ; deux siècles plus tard, le calife al-Hakam II (961-

976) faisait encore construire vingt-sept écoles dans lesquelles étaient enseignés le Coran et ses commentaires, la grammaire, la logique, la poésie et les sciences – arithmétique, astronomie, musique, agronomie – ; la mémorisation jouait un rôle primordial dans l'apprentissage des connaissances, et des techniques, comme le comput digital attesté dans le monde carolingien au IX^e siècle, s'y diffusèrent au cours du X^e. Selon l'*Inventaire des Sciences* rédigé par al-Farabi au cours de la première moitié du IX^e siècle, celles-ci se divisaient en cinq catégories : la grammaire, la logique, les mathématiques, puis la physique et la métaphysique, et enfin la politique, le droit et la théologie. Mais d'autres classifications des sciences, dont certaines parviendront dans l'Occident latin grâce aux traductions, témoignent de la vitalité de l'enseignement dans le monde musulman andalou.

Les communautés hébraïques de la Péninsule, qui s'épanouissaient alors en al-Andalus, se souciaient également de l'éducation de leurs enfants. Celle-ci commençait, dans la *midras* située à côté de la synagogue, par l'apprentissage de la lecture de l'hébreu dans le *Lévitique* et dans des textes lus le samedi à la synagogue ; à l'âge de sept ans, l'enfant abordait l'étude de la *Mishnah*, compilation des traditions et rites de la religion, puis du *Talmud*, véritable encyclopédie des connaissances juridiques et morales rédigée entre le II^e et le VI^e siècle. L'enseignement paraît avoir accordé une grande place à l'écrit ; aux XI^e et XII^e siècles, en raison de la rareté du papier, les maîtres se virent dans l'obligation d'utiliser pour les leçons des ardoises ou des tablettes de cire. Les traités d'éducation élaborés à partir du X^e siècle divisaient les études en deux catégories, hébraïques et profanes ; ces dernières incluaient la logique, la rhétorique, la poésie, les matières du *quadrivium* – arithmétique, géométrie, astronomie et musique – et l'arabe, auquel s'ajouta par la suite le latin. Dès le milieu du X^e siècle, une académie talmudique s'ouvrit à Cordoue où se distinguèrent juristes, philologues et philosophes ; au cours du XI^e siècle, celle de Lucena puis, aux XII^e et XIII^e siècles, celles de Barcelone, Tolède et Gérone lui succédèrent. La pratique de la médecine permit enfin à de nombreux talmudistes, qui ne pouvaient monnayer leur science dans le domaine religieux, de subvenir à leurs besoins.

Les chrétiens du nord de la Péninsule et du reste de l'Europe s'intéressèrent bientôt aux connaissances transmises en arabe par les musulmans et les juifs. Dès la fin du IX^e siècle, le monastère de Ripoll dans le comté de Barcelone avait acquis des ouvrages scientifiques arabes et Gerbert d'Aurillac (c.945-1003), le futur pape Sylvestre II, y étudia les mathématiques. La traduction d'ouvrages médicaux effectuée au Mont-Cassin par Constantin l'Africain dans la seconde moitié du XI^e siècle suscita un grand intérêt en Europe et la Péninsule ibérique, où coexistaient juifs, chrétiens et musulmans,

devint au cours des deux siècles suivants l'un des principaux lieux d'acquisition des connaissances « nouvelles » ou « modernes », c'est-à-dire de la philosophie aristotélicienne et des matières du *quadri-vium*. L'« école des traducteurs de Tolède » n'exista jamais car les traducteurs travaillèrent partout dans la Péninsule ibérique, notamment à Barcelone et surtout en Vieille Castille, et ne constituèrent jamais une « école » ; Espagnols – chrétiens et juifs –, Anglais, Écossais, Italiens, Allemands, Slaves et Flamands travaillèrent pour eux-mêmes ou sur commande et acquirent de nombreux ouvrages qu'ils ramenèrent parfois avec eux dans leurs pays d'origine. Mais si le mouvement des traductions de l'arabe au latin, puis au castillan et enfin au catalan, permit le transfert des connaissances, son impact réel sur l'éducation reste inconnu avant le XIII^e siècle.

3. Écoles et universités (XII^e-XIII^e siècles)

La « renaissance » culturelle du X^e siècle dans les royaumes chrétiens du nord de la Péninsule ibérique fut brusquement interrompue lorsque les campagnes militaires menées par le *hadjib* ou vizir de Cordoue al-Mansur dévastèrent et désorganisèrent très profondément, entre 980 et 1003, les royaumes de León et de Pampelune, le comté de Barcelone et les comtés pyrénéens. Les blessures alors infligées furent longues à guérir mais, à partir du milieu du XI^e siècle, grâce à une conjonction d'éléments favorables – de l'effondrement du califat de Cordoue en 1031 et de son émiettement en une multitude de petits émirats rivaux jusqu'aux changements climatiques qui favorisaient la croissance démographique de l'Occident –, les chrétiens reprirent l'avantage et entamèrent un processus de reconquête territoriale et religieuse qui dura plus de deux siècles. Cette reconquête fut légitimée par l'invocation du passé wisigothique et, tandis que la progression géographique s'accompagnait du rétablissement des anciens diocèses et archidiocèses, la monarchie prétendit recouvrer le rôle que lui attribuaient le *Liber Iudicum* et les canons de l'*Hispana Collectio*. L'alliance étroite entre le pouvoir et le savoir, mise en veilleuse entre le VIII^e et le XI^e siècle, se manifesta à nouveau pleinement dès le XII^e.

La restauration des sièges épiscopaux dans les terres reconquises s'appuya sur les textes anciens et n'hésita pas à recourir, le cas échéant, à des faux pour légitimer les changements intervenus depuis la chute de la domination wisigothique ; l'abandon, entre 1090 et 1120, de l'écriture mozarabe pour la minuscule caroline contribua à cette réélaboration. La reconstitution de la carte ecclésiastique en Espagne s'effectua au moment où l'Église romaine, de Grégoire VII à



La péninsule ibérique au Moyen Âge

Innocent III, se réorganisait ; le clergé séculier se substitua donc au régulier et retrouva le rôle éducatif et politique qui avait été le sien au VII^e siècle. Les conciles de Coyanza en 1055 et de Compostelle en 1056 et 1063 précisèrent la composition des chapitres, prévirent la nomination de *dispensatores* qui veilleraient à la formation du clergé dans les archidiaconés, et obligèrent les *abbates* à maintenir dans les paroisses rurales une *schola* pour l'instruction des clercs. Les prescriptions de ces conciles ne restèrent pas lettre morte : à Braga – siège restauré en 1070 –, des documents datés de 1072 et 1099 révèlent la présence dans la cathédrale de *pueruli*, d'enfants qui y recevaient une éducation ; des maîtres de grammaire ou *grammatici* figurent en 1088 dans la documentation de Coïmbre – évêché restauré en 1064 –, en 1115 dans celle de Tolède – restauré en 1085 – et à Palencia l'année suivante. Le canoniste Silvestre Godinho, qui fut archevêque de Braga entre 1229 et 1244, rappelait encore qu'il avait étudié trois ans à l'école paroissiale de São Paio de Pousada, petit village de son futur diocèse.

Dès le début du XII^e siècle, de nombreux chapitres cathédraux comme ceux de Tolède, Saint-Jacques de Compostelle, Braga et León abritèrent des *magistri* parmi leurs dignitaires et chanoines ; dans les années 1100-1110, l'archevêque de Compostelle engagea même un « maître en éloquence » qu'il fit venir de Beauvais. La dignité d'écolâtre – *caput scholae* ou *magister scholarum*, parfois appelé *precentor* –, que rendra obligatoire pour toute l'Église le concile de Latran III de 1179, avait été définie dès 1170 à Compostelle. Les constitutions dont se dota alors la cathédrale précisèrent que l'écolâtre était le dépositaire du sceau du chapitre, qu'il devait choisir et ordonner les leçons quotidiennes, nommer un maître de grammaire pour instruire les clercs et les enfants de l'église ainsi que « les autres de la ville et du diocèse », et enfin surveiller la diction et l'accent de ceux qui liraient au cours des fêtes liturgiques ; une *grammaticorum schola* existait à côté de la cathédrale depuis le milieu du siècle.

La présence d'un écolâtre n'est attestée dans les chapitres que progressivement ; celui-ci figure à Palencia en 1095, à Braga en 1101, à Compostelle en 1102, à Oviedo en 1113, à Coïmbre vers 1131, à Tolède en 1154, à Burgos en 1161, à Valladolid en 1171, à Salamanque en 1174, à León en 1181. Divers documents de la fin du XII^e puis du XIII^e siècle dévoilent aussi l'existence d'« élèves » dans les demeures de certains chanoines de Tolède, d'Avila et d'Oviedo ; en échange d'un service domestique, ces garçons et ces filles bénéficiaient de l'enseignement de leur maître. Quelques grands monastères, comme ceux de Santa Cruz de Coïmbre et de Santa María de Alcobça au Portugal, respectivement fondés en 1131 et 1152, dispensaient également un enseignement ; les inventaires de leurs

bibliothèques y révèlent l'existence de psautiers pour l'apprentissage de la lecture et de manuels et florilèges, comme le *Liber Questionum* d'Alcobaça qui couvre le domaine des Saintes Écritures. Les écoles cathédrales ou collégiales où était enseignée la grammaire se multiplièrent au cours du XIII^e siècle dans l'ensemble de la Péninsule : Guimarães en avait une en 1228, Lérida et Tudela en 1230, Calahorra en 1240, Sangüesa en 1241, Séville en 1254 – six ans après sa reconquête – et Olite en 1300.

Les chapitres des cathédrales et abbayes séculières prirent également des mesures pour faciliter la poursuite d'études dans des centres lointains et spécialisés, parfois étrangers, comme Bologne pour le droit canonique et civil, mais aussi Montpellier, Salerne, Paris – où étudièrent un fils du roi de Castille vers 1250 et un fils illégitime du roi d'Aragon en 1281 –, et même Oxford où des Espagnols suivaient les cours de philosophie naturelle donnés par Roger Bacon (c.1220-1292). Le chapitre de Compostelle permit ainsi en 1169 à ceux de ses membres qui voudraient s'adonner aux études de continuer à percevoir leurs bénéfices *in absentia* ; le roi du Portugal Sanche I^{er} alloua en 1192 une somme annuelle aux chanoines de Santa Cruz de Coïmbre qui partiraient étudier *in partibus Galliae* ; l'évêque de Saragosse Raymond de Castellazuelo (1184-1199) donna également aux chanoines aragonais les moyens nécessaires pour aller étudier la théologie. En 1250, tandis que l'évêque de Burgos réitérait les dispositions relatives au maintien des rentes pour les chanoines et prébendiers « pendant qu'ils résidaient dans les écoles », les chapitres d'Avila et de Salamanque durent adopter des mesures destinées à limiter le nombre des membres autorisés à s'absenter pour raison d'études. Parallèlement, les chapitres ibériques accueillirent de nombreux étrangers, souvent attirés par les facilités d'accès à la « doctrine des Arabes », c'est-à-dire aux ouvrages scientifiques, médicaux et philosophiques qui circulaient dans la Péninsule et étaient traduits à León, Pampelune, Ségovie, Tudela, Tolède et Barcelone : l'Anglais Robert de Chester fut ainsi chanoine de Pampelune vers 1143-1145.

Les rois recrutaient dans les chapitres des archevêchés et évêchés de leurs royaumes chanceliers, notaires, écrivains et conseillers. Mais convaincus que la Sagesse, à la fois attribut divin et but ultime de l'acquisition du savoir, leur avait été donnée en partage par Dieu, ce qui entraînait une lourde responsabilité envers Lui, ces mêmes rois prirent une part active à l'éducation de leur peuple. Les chroniqueurs Lucas de Tuy et Rodrigo Jiménez de Rada s'accordent pour attribuer au roi Alphonse VIII de Castille (1158-1214) la fondation d'un *studium* à Palencia et une politique d'attraction de savants italiens et français dans son royaume. Longtemps contestée, l'existence de

l'« université » de Palencia (1) ne peut plus être mise en doute et sa création doit être fixée au début des années 1180 : divers documents permettent de savoir que, dès la fin du XII^e siècle, les Arts, la Théologie et le Droit y étaient enseignés. Le futur saint Dominique, alors chanoine d'Osma, y étudia la théologie à partir de 1185 ; le juriste italien Hugolino de Sessa y rédigea quelques traités de droit civil vers 1195 ; un *Ars dictandi* anonyme et une grammaire en vers, le *Verbiginale* de Petrus Palentinus, remontent sans doute aux premières années du XIII^e siècle. La mort d'Alphonse VIII et les troubles du court règne d'Henri I^{er} de Castille (1214-1217) furent durement ressentis à Palencia. Le *studium* parvint cependant à surmonter la crise et des maîtres espagnols et étrangers, comme le théologien anglais Odon de Cheriton (c.1180-1246), s'y illustrèrent dans les années 1220-1240 ; mais la mort en 1246 de son principal soutien, l'évêque Tello Téllez de Meneses, et les conflits qui opposèrent ses successeurs aux rois tout autant qu'aux habitants de Palencia dont ils étaient seigneurs eurent pour conséquence la rapide disparition du *studium*, après quelque soixante-dix ans d'existence.

À la fin de l'année 1218 ou au début de la suivante, le roi de León Alphonse IX avait choisi Salamanque pour y créer à son tour un *studium* sur le modèle de Bologne ou Montpellier. Ferdinand III de Castille et León (1217/1230-1252) octroya diverses chartes d'exemptions aux maîtres et étudiants du *studium*, que son successeur Alphonse X le Sage (1252-1284) appela *universitas* dans le statut qu'il lui donna le 8 mai 1254 ; l'année suivante, le pape Alexandre VI confirma le statut de l'université et lui accorda la *licentia ubique docendi* ou, en d'autres termes, la reconnaissance des grades qui y étaient conférés puisque leurs titulaires pourraient désormais enseigner dans toutes les universités à l'exception de Bologne et de Paris – cette restriction disparut en 1333 –. Les statuts de 1254 instituaient des facultés de droit civil, droit canonique, arts – logique et grammaire – et médecine, ainsi qu'un enseignement de la musique ; le salaire des maîtres et des officiers fut assuré par le roi qui en confia l'administration, en son nom, aux premiers magistrats de la ville. Salamanque devint ainsi l'une des grandes universités d'Occident, alors même que Palencia disparaissait. Vers 1275, deux fils du célèbre glossateur Accurse y enseignaient le droit.

Alphonse X de Castille fonda également durant son règne des *studia* à Valladolid, Séville – spécialisé dans l'enseignement de l'arabe

(1) La qualification d'« université » est contestable dans la mesure où maîtres et étudiants ne s'unirent pas en corporation comme le firent vers 1200 ceux de Paris ; le *studium generale* de Palencia fut sans doute organisé sur le modèle de Bologne, Montpellier ou Salerne.

et du latin –, Murcie – pour l'étude des arts et de la médecine – et Tolède ; seul, le premier survécut et ses statuts servirent de modèle à la fondation en 1293 d'une université à l'existence éphémère à Alcalá de Henares. Le *studium generale* de Valladolid, qui s'était spécialisé dans l'enseignement du droit, dut attendre 1346 pour recevoir les privilèges attachés à la reconnaissance papale.

Mais d'autres universités avaient alors vu le jour dans la Péninsule. En 1288, à la demande d'un groupe important de prélats de son royaume, le roi du Portugal Denis I^{er} fonda celle de Lisbonne qui, obéissant aux ordres des souverains, émigra à Coïmbre vers 1307, revint à Lisbonne en 1338, repartit pour Coïmbre en 1354 et fut rappelée à Lisbonne en 1380. Le document de 1288 qui sollicitait l'approbation papale indiquait, dans son adresse initiale, qu'« il convient que l'Altesse Royale soit ornée non seulement des armes mais également des lois, afin que la république puisse être bien gouvernée en temps de guerre et de paix » ; le droit fut donc rapidement enseigné à Lisbonne, comme en témoignent les noms de quelques civilistes et décrétistes des années 1296-1301, ainsi que les arts et la médecine. De l'autre côté de la Péninsule, les rois d'Aragon, qui avaient largement favorisé l'université de Montpellier, à laquelle le pape accorda la *licentia ubique docendi* en 1289, créèrent en 1300 celle de Lérida entre l'Aragon et la Catalogne.

Alors que les œuvres de Cicéron, Quintilien et Isidore de Séville servaient de base à l'étude du latin et de la rhétorique (1), le droit et la médecine caractérisèrent, avec les arts et la musique, l'enseignement donné dans les universités hispaniques du XIII^e siècle. Les inventaires de bibliothèques confirment ce goût pour la médecine ainsi que pour le droit, tandis que les ouvrages de théologie appartiennent tous à la patristique. De Vincent d'Espagne à Petrus Hispanus, de Raymond de Penyafort à Alphonse X de Castille, les grands « intellectuels » de la Péninsule ibérique du XIII^e siècle cultivèrent sans faillir le savoir juridique, médical et scientifique tout en s'intéressant à la philosophie d'Aristote.

4. Éducation et société aux XIV^e et XV^e siècles

Le XIV^e siècle est traditionnellement considéré comme une période « noire », que caractérisent une profonde crise économique, des famines, la récurrence de la guerre – civile ou extérieure –, la

(1) Au XIII^e siècle et pour l'Europe septentrionale, Everard l'Allemand, dans son *Laborintus*, mentionnait parmi les « autorités » Virgile, Lucain, Ovide, Caton, Homère, Théodule et Avianus, avant d'ajouter à la liste l'*Alexandreis* de Gautier de Châtillon.

Grande Peste, puis celles qui subsistèrent endémiquement en Occident jusqu'au siècle suivant. La rareté de la documentation, en Castille en particulier, donne alors plus de poids à la thèse d'un marasme de la vie culturelle, que les nombreuses plaintes émises lors des synodes diocésains sur l'ignorance du clergé ne font que renforcer. Le XIV^e siècle ibérique n'est cependant pas le XIV^e siècle français ou anglais et l'impact de la « crise » demande à y être réévalué.

En dépit des plaintes synodales, qui révèlent plus l'existence d'exigences accrues que celle d'un déclin des connaissances ou d'une dégradation des études, les XIV^e et XV^e siècles – temps de la « religion flamboyante », selon l'heureuse formule de Jacques Chiffolleau – furent le théâtre d'une généralisation de l'éducation dans la Péninsule ibérique : à l'instar des rois, l'Église, la noblesse et les élites urbaines réfléchirent au problème de la formation, créèrent écoles, *studia* et collèges, et attribuèrent aux diplômés de l'université les privilèges honorifiques et fiscaux de la noblesse.

L'enseignement donné dans les écoles cathédrales et, parfois, paroissiales resta l'un des piliers de la formation culturelle des clercs et des laïcs. En Castille au XV^e siècle, le chapitre de la cathédrale de Palencia louait annuellement la « maison des écoles » à un ou plusieurs bacheliers qui, outre leur tâche éducative, devaient la garder en bon état. Au début du XV^e siècle, le chapitre de Séville et la municipalité payaient conjointement le salaire d'un maître de grammaire et pouvaient ouvrir une enquête si celui-ci ne remplissait pas bien sa mission auprès de tous les enfants de la ville. Le chapitre de León payait également un maître de grammaire et n'hésita pas, en 1498, à engager en cette qualité un docteur italien. Des *studia* de grammaire existaient en 1339 à Sahagún, en 1368 à Jaén, en 1369 à Atienza, en 1387 à Sepúlveda, en 1392 à Cordoue, en 1394 à Zamora, en 1405 à Soria ; certains prélats financèrent par ailleurs la création de *studia* de ce genre dans leurs circonscriptions, comme celui que fonda en 1424 à Cuéllar un chanoine de Ségovie et que régentaient un bachelier et deux répétiteurs. Le mouvement fut général et, en Aragon comme en Navarre, les écoles de grammaire fleurirent, telles celles de Vic en 1305, d'Uncastillo en 1328, d'Estella en 1340 ou de Pampelune en 1344. S'il est indéniable que la connaissance du latin laissa toujours beaucoup à désirer dans la Péninsule ibérique, la multiplication de l'écrit – tableaux dans les églises portant les articles de la foi, « affiches » aux portes des villes réclamant les fugitifs de la justice, *san benitos* pendus dans les édifices religieux pour rappeler les condamnations infligées par l'Inquisition à tel ou tel paroissien, etc. – indique un niveau d'instruction plus élevé que celui qui transparait à la lecture des textes ecclésiastiques.

Si certaines municipalités s'étaient associées avec le chapitre de la cathédrale pour assurer aux enfants de la ville un enseignement primaire – le *trivium* des sciences du langage –, d'autres prirent seules l'initiative de financer des études d'arts – essentiellement le *quadrivium* – et même de droit. Dix écoles d'arts furent ouvertes dans diverses villes du royaume de Valence entre 1334 et 1374 et six apparurent en Catalogne entre 1293 (à Montblanch) et 1499 (à Reus), celle de Barcelone datant de 1391 ; dans le *studium* de Cervera, fondé en 1318, des bacheliers formèrent une compagnie pour régir les études de grammaire et de logique en 1440-1441. En Aragon, huit *studia* d'arts apparurent entre 1268 (Barbastro) et 1488 (Jaca), dont certains prétendaient obtenir le statut de *studia generalia*, c'est-à-dire d'universités. En Castille, où des écoles d'arts sont documentées à Soria en 1285, à Madrid en 1346, à Sepúlveda en 1397 et à Jerez de la Frontera en 1484, la ville de Burgos versait en 1403 un salaire à un lecteur de *leges* qui enseignait le droit civil. Dans d'innombrables villes enfin, surtout en Catalogne et en Aragon, des médecins enseignaient la pratique de leur métier à des élèves qui, à la fin de leur apprentissage, devaient passer un examen devant la municipalité avant de pouvoir exercer à leur tour.

La noblesse, comme les élites urbaines, se soucia de l'éducation de ses descendants et, dès le début du XIV^e siècle, des traités d'éducation et autres « Régimes des Princes » virent le jour, sous la plume de philosophes comme Raymond Lulle ou de nobles comme l'infant don Juan Manuel. L'ensemble des traités d'éducation rédigés par la suite insista sur la nécessité de la connaissance des lettres tout autant que celle des armes pour les enfants nobles. Alphonse X de Castille, dans la II^e *Partida* (c. 1270-1280), avait effectivement indiqué que le roi devait « apprendre les savoirs car, grâce à eux, il comprendra mieux les affaires des rois et saura mieux agir », qu'il devait savoir lire pour mieux garder les secrets et connaître les hauts faits du passé, et qu'il était bon qu'il apprît « de tous les savoirs pour pouvoir en tirer profit » ; mais l'éducation du futur roi passait aussi, à l'adolescence, par l'enseignement de « comment savoir chevaucher et chasser et jouer à toutes sortes de jeux et user toutes sortes d'armes ». À la cour ou grâce à des précepteurs particuliers ou encore chez d'autres nobles, les enfants de l'aristocratie recevaient donc une formation intellectuelle et militaire qui suscita, pendant tout le XV^e siècle, d'innombrables polémiques sur les rapports entre les armes et les lettres.

Si l'aversion du jeune Pedro Niño (1378-1453), futur comte de Buelna, pour les lettres, que son écuyer-biographe considère comme inutiles à l'éducation d'un noble, trouve un écho dans le traité *De educatione* (1505) du napolitain Antonio de Ferrariis, qui affirme que

les Espagnols négligent les lettres et font élever leurs enfants chez des nobles de rang inférieur, ou encore dans les *Dialogues* de Juan Vives, d'autres exemples permettent de voir qu'il s'agit là bien plus de goûts et de choix personnels que de normes d'éducation. L'une des figures les plus éminentes de la littérature castillane est indubitablement Iñigo López de Mendoza, marquis de Santillane (1398-1458), tandis que la littérature catalane de l'époque s'enorgueillit du noble poète Ausias March (c.1395-1460) ; au Portugal, le connétable Pierre du Portugal (1429-1466), fils de l'infant Pierre, mort à Alfarrobeira en 1449, connaissait le latin, le portugais, le castillan et le catalan et laissa, comme son père, une œuvre littéraire ; en Navarre, le prince héritier, Charles de Viana (1421-1461) mit à profit un long emprisonnement pour rédiger une chronique des rois de Navarre et traduire *L'Éthique à Nicomaque* d'Aristote.

Les nouveaux ordres religieux, apparus au cours du XIII^e siècle, jouèrent rapidement une part active dans le mouvement intellectuel qui caractérise l'Occident de la fin du Moyen Âge. Les dominicains et franciscains de la Péninsule ibérique créèrent rapidement des *studia* de langues en Castille, en Aragon et dans les villes de Berbérie où existaient des consulats : Murcie, Valence, Játiva, Barcelone, Miramar dans l'île de Majorque et Alger s'ajoutèrent alors à ceux qu'avait fondés Alphonse X à Tolède et Séville ; l'étude de l'arabe, du latin et de l'hébreu, les trois langues savantes de l'époque, avait surtout pour but la conversion des infidèles. Dès le milieu du siècle cependant, les ordres mendiants sentirent le besoin de créer des *studia* dans certaines de leurs maisons afin de donner à leurs membres une formation spécifique ; le chapitre provincial des dominicains d'Estella en 1281 mentionna ainsi vingt-trois couvents où les frères recevaient une formation en grammaire, logique, philosophie naturelle – physique, morale et traité de l'âme – et parfois hébreu. Salamanque devint cependant le lieu d'élection des dominicains, des franciscains et des augustins de Castille pour y installer les *studia generalia* de leurs ordres, tandis qu'en 1428 les trinitaires fondaient le leur à Valladolid, où le *studium* du couvent dominicain s'était développé en même temps que l'université. Dans la province dominicaine d'Aragon, instituée en 1301, le couvent de Játiva se spécialisa dans l'enseignement de l'hébreu et de l'arabe et celui de Lérida entretenait d'étroits rapports avec l'université. Au Portugal, les franciscains régentaient, dès 1277 à Lisbonne et en 1302 à Santarem, des *studia* où étaient enseignées la grammaire, la logique, la philosophie et la théologie ; en 1382, ils fondèrent dans leur maison de Lisbonne un *studium generale* de théologie. Bien que certains d'entre eux aient été créés à l'extrême fin du XIII^e siècle ou pendant la première moitié du XIV^e, les *studia* des réguliers furent surtout actifs à partir de la fin du XIV^e siècle et au cours du XV^e ; ils

permettaient d'acquérir une formation en grammaire, arts et théologie qui pouvait ensuite être complétée à l'université ou dans les collèges.

L'acquisition d'une formation supérieure passait effectivement toujours par l'accès à l'université. Au XIV^e, comme au cours des deux siècles précédents, de nombreux étudiants ibériques prirent encore le chemin de Bologne et de Montpellier pour y étudier le droit et la médecine, et parfois de Toulouse et de Paris pour la théologie. Mais beaucoup choisirent les universités qui existaient dans la Péninsule et qui s'étaient spécialisées dans les mêmes domaines : Lérida, dans le royaume d'Aragon, offrait un enseignement en arts, en droit et en médecine, comme Salamanque et Valladolid en Castille et Lisbonne au Portugal. En dépit des graves difficultés économiques qu'elles connurent entre 1300 et 1370, les universités, notamment celle de Salamanque, continuèrent à faire preuve de vitalité : en témoigne le cas du docteur Pedro Yáñez (c. 1310-1379), qui fut ambassadeur et chancelier du roi de Castille et dont les œuvres étaient encore recommandées dans les constitutions que donna, en 1411, le pape à l'université de Salamanque. Le Grand Schisme mit fin, en Castille, à ces difficultés et fut à l'origine du développement postérieur des universités : Clément VII, et surtout Benoît XIII qui connaissait des problèmes avec l'université de Paris, favorisèrent par de nombreuses constitutions et privilèges celle de Salamanque, et jetèrent les bases de la réputation et du rayonnement qui furent les siens aux XV^e et XVI^e siècles. Des *rotuli* ou rouleaux de demandes de bénéfices ecclésiastiques par des étudiants des universités de Salamanque et Valladolid fournissent les noms de 434 d'entre eux en 1381 et de 442 en 1401 ; il ne s'agit cependant là que des clercs, et ces listes ne font apparaître ni les membres des ordres religieux ni les laïcs qui suivaient l'enseignement universitaire et furent extrêmement nombreux à la fin du XIV^e et au XV^e siècle, comme en témoigne le cas du canoniste Juan Alfonso de Benavente (c. 1388-1478) qui enseigna à l'université entre 1403 et 1463 et prit son fils pour substitut.

Dans le royaume d'Aragon, en revanche, l'université de Lérida ne surmonta pas ses problèmes financiers et fut concurrencée par l'université de Perpignan, créée en 1350, reconnue par le Saint-Siège en 1379 et qui se dota de statuts entre 1380 et 1390, et par le *studium generale* institué en 1354 à Huesca par le roi Pierre IV et confirmé en 1464 par le pape Paul II. Parallèlement, des *studia generalia* furent progressivement fondés à Barcelone en 1401-1402 – pour la médecine et les arts –, à Valence en 1411, à Calatayud en 1415, à Gérone en 1446 et à Saragosse en 1474. Le roi Alphonse V d'Aragon se soucia également de financer des *studia generalia* à Catane et à Naples.

Au Portugal, l'université revint à Lisbonne en 1380 et bénéficia alors, comme Salamanque et Valladolid, de la faveur des papes

d'Avignon. L'année même de son retour à Lisbonne, l'université reçut le privilège de la *licentia ubique docendi* et, en 1400, elle disposait d'une chaire de théologie. En 1392, le roi Jean I^{er} établit un barème des salaires que les étudiants, en fonction de leurs revenus, c'est-à-dire de leur origine sociale, devraient payer aux professeurs de droit civil et canonique, tandis qu'était créée la fonction de « protecteur des *studia* du Portugal », qu'exerça en particulier l'infant don Henrique en 1431-1436. En 1443, un *studium generale* fut créé à Coïmbre par le régent du royaume, l'infant Pierre. Au cours des XIV^e et XV^e siècles, de nombreux étudiants portugais préférèrent cependant poursuivre leurs études à Salamanque, Bologne, Montpellier, Toulouse ou Paris, tandis qu'en 1495 le roi Jean II récusait les candidats aux chaires de droit civil de Lisbonne et ordonna qu'elles fussent confiées à des professeurs formés à Salamanque.

Le droit resta, à Salamanque comme dans l'ensemble des universités du monde méditerranéen, la matière la plus enseignée, qu'il s'agît du droit canonique – avec six chaires – ou du droit civil – qui disposait de deux chaires –. Les canonistes étudiaient en six ans le *Corpus iuris canonici* – Décret, Décrétales, *Liber Sextus* de Boniface VIII, Clémentines, Extravagantes – tandis que, pendant six ans également, les étudiants en « lois » se formaient grâce au *Corpus iuris civilis*, c'est-à-dire le Code de Justinien et les *Consuetudines feudorum* ou constitutions des empereurs allemands, et aux textes juridiques de la Péninsule – *Liber Iudicum* wisigothique, *Fuero Real* et *Partidas* d'Alphonse X, Ordonnances d'Alcalá de 1348 et Ordonnances royales de Castille –. Chanoines et prébendiers des chapitres cathédraux de la Péninsule recevaient pour étudiant le droit de véritables « bourses » d'études, c'est-à-dire l'autorisation de percevoir leurs bénéfices sans obligation de résidence, car, comme l'expliquait le chapitre de Séville en 1431, les juristes étaient utiles « au gouvernement et à la défense » de ses intérêts. La connaissance du droit ouvrait par ailleurs aux étudiants, indépendamment de leur milieu d'origine, les portes de brillantes carrières, comme en témoigne le cas de Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470). Appartenant aux élites urbaines, devenu tôt orphelin de père, celui-ci apprit à lire, à écrire et un peu de logique et de philosophie chez les dominicains de Santa María La Real de Nieva, près de Ségovie ; alors que ses parents lui recommandaient ensuite, pour maintenir son nom et son lignage car il était l'aîné, de choisir « les sciences séculières et du monde », sa mère l'encourageait à acquérir les sciences divines. Rodrigo finira par « suivre la science canonique et civile » qu'il étudia dix ans à Salamanque tout en suivant les cours de Bible et de philosophie morale, études qui l'amènèrent à être ambassadeur du roi de Castille, référendaire du pape, évêque de divers sièges, châtelain de la forteresse Saint-Ange de Rome et l'un des auteurs les plus prolifiques du siècle.

La médecine à Salamanque, comme à Valladolid ou Lérida, connut également un grand développement, dont témoignent non seulement les noms de certains maîtres mais aussi les nombreux traités sur la peste et les épidémies qui parurent alors. En étroite corrélation avec l'étude de la médecine, une chaire d'astrologie, de géométrie et d'arithmétique fut créée en 1411, où s'illustrèrent l'astronome et mathématicien Abraham Zacut et le mathématicien Pedro Ciruelo ; le couvent dominicain de San Esteban abritait aussi une chaire d'astrologie et de mathématiques. À la suite des recommandations de Raymond Lulle, le canon 24 du concile de Vienne de 1311 avait prescrit aux universités de Salamanque, Bologne, Paris et Oxford l'entretien de chaires d'hébreu, de chaldéen et d'arabe mais, comme ailleurs, ces prescriptions ne furent pas appliquées à Salamanque avant le XVI^e siècle ; l'expulsion des juifs et des musulmans, qui s'accompagna de la conversion d'une partie des membres des anciennes communautés, rendit nécessaire un tel enseignement tout en fournissant à l'université des spécialistes en la matière.

La faculté des arts disposait de deux chaires depuis les statuts de 1254 ; au XV^e siècle s'y ajoutèrent une chaire de logique et deux de grammaire. Modeste tout au long des XIII^e et XIV^e siècles, la faculté des arts commença à jouer un rôle de plus en plus important par la suite. Beaucoup de grands personnages régentèrent la chaire de philosophie morale de l'université et les connaissances alors acquises marquent leurs œuvres et leurs choix intellectuels : face à l'orthodoxie d'un Luis de Valladolid, qui avait étudié les arts et la théologie à Valladolid et à Toulouse, ou d'un Juan de Torquemada, qui fit ses études à Salamanque et Paris, Alfonso de Madrigal *el Tostado* (1410-1455) qui était maître ès Arts en 1431, Pedro Martínez de Osma (c.1420-1480) qui régenta la chaire de philosophie morale jusqu'en 1463, Hernando de Talavera (1428-1507) qui lui succéda, Fernando de Roa (c.1448-1502) qui l'exerça entre 1473 et 1494, et enfin Antonio de Nebrija (1441-1522), qui occupa entre 1475 et 1487 la chaire de grammaire, constituent un courant « hétérodoxe » et fécond qui témoigne d'une réelle sensibilité aux courants thomistes et humanistes ; les attaques de Nebrija à l'encontre de ses collègues de l'université, dont il fustige l'ignorance du latin et de la grammaire, relèvent plus du domaine des querelles internes et personnelles que d'un quelconque retard intellectuel de l'institution.

Prévu dès la fin du XIII^e siècle, l'enseignement de la théologie ne fut une réalité à Salamanque que dans les années 1380, en relation avec le Schisme et la politique des papes d'Avignon ; en 1416, cinq chaires furent instituées à Salamanque, dont trois à l'université, tandis que Valladolid reçut de Martin V, en 1418, la confirmation de la création d'une chaire de théologie qui lui avait été promise par Benoît

XIII. Appuyées par les *studia* des dominicains et des franciscains qui, dans ces deux villes, donnaient aussi une formation en théologie, les facultés de Salamanque et Valladolid fournirent quelques-uns des plus brillants théologiens qui s'illustrèrent aux conciles de Constance (1415-1418), Bâle (1439-1445) et Ferrare (1446-1447) – comme le conciliariste Juan de Segovia et le tenant du pouvoir papal Juan de Torquemada – avant de jouer un rôle primordial au concile de Trente. Et si, pendant le XV^e siècle, la théologie scotiste paraît avoir prédominé à Salamanque, le cas de Pedro Martínez de Osma, dont un traité fut jugé hérétique et brûlé publiquement en 1479, révèle l'existence de tendances novatrices.

Les universités continuaient à bénéficier de la protection et du financement du roi, protection et financement qui, en Castille, avaient pour intermédiaires les oligarchies urbaines ; celles-ci nommaient les conservateurs et les *tasadores*, chargés de contrôler les loyers des logements offerts aux professeurs et aux étudiants, et administraient les rentes royales qui servaient à payer le salaire des maîtres et des officiers. Le roi Henri III de Castille (1390-1406), pour éviter l'usurpation de titres universitaires, ordonna que ceux-ci fussent sanctionnés par le Conseil Royal. Au Portugal, Alphonse V l'Africain (1438-1481) créa des bourses pour que les fils des courtisans, nobles ou non, fissent des études à l'université. En Aragon, Pierre IV le Cérémonieux créa en 1350 une université à Perpignan ; l'un de ses successeurs, Jean I^{er}, fonda en 1393 un Consistoire de la poésie dit « du Gai Savoir ».

Mais l'université n'était plus la seule qui offrit aux Aragonais, Navarrais, Castellans et Portugais la possibilité de poursuivre des études supérieures. Les collèges – futurs *colegios mayores* –, créés aux XIV^e et XV^e siècles, devinrent vite la pépinière où se recrutèrent les grandes figures de l'administration laïque et ecclésiastique des royaumes péninsulaires. En dépit de son nom, le Collège de Navarre, fondé à Paris en 1304, n'accueillit jamais aucun Navarrais ou étudiant du sud des Pyrénées. Le premier collège destiné à abriter des étudiants castillans fut créé en 1367 à Bologne par le cardinal Gil Alvarez de Albornoz (c.1295-1367) sous l'invocation de Saint-Clément ; il devait recevoir vingt-trois étudiants, dont 60 % de futurs juristes. Le grand développement de l'université de Salamanque à partir des années 1380 entraîna la fondation de collèges dans la ville : en 1386, l'évêque d'Oviedo Gutierre de Toledo fonda, pour six étudiants en droit, celui d'Oviedo, plus connu sous le nom « du Pain et du Charbon » – à cause des rentes qui le faisaient vivre – ; en 1405, l'archevêque de Séville Diego de Anaya instaura pour quinze étudiants, dont dix canonistes et cinq théologiens, le collège de San Bartolomé qui reçut du pape la confirmation de ses statuts en 1416 ; en 1500, fut

institué par Diego Ramírez de Villaescusa de Haro, ancien membre du collège de San Bartolomé et futur évêque de Cuenca, le collège de Saint-Jacques Zébedée, plus connu sous le nom de collège de Cuenca et, en 1517, l'évêque Diego de Muros créa celui de San Salvador dit d'Oviedo. À Valladolid, le cardinal Pedro González de Mendoza fonda en 1479 le collège de Santa Cruz, auquel le pape accorda les privilèges et exemptions de celui de San Bartolomé de Salamanque ; en 1487, l'évêque de Palencia Alfonso de Burgos créa pour les Frères Prêcheurs le collège de San Gregorio à côté du couvent de San Pablo. Les collèges de San Bartolomé de Salamanque et Santa Cruz de Valladolid formèrent les élites de l'Église et de l'État aux XV^e et XVI^e siècles en Castille.

Mais d'autres collèges furent ouverts, dont certains donnèrent ensuite naissance à des universités. Dans le royaume d'Aragon, fut fondé le premier collège de la Péninsule ibérique, par Domingo Pons en 1370 à Lérida, sous l'invocation de Santa María et avec les constitutions de Saint-Clément de Bologne, pour douze clercs qui y étudieraient le droit et la théologie. Si, au Portugal, les dernières volontés du docteur Diogo Afonso Mangancha, qui voulait en fonder un à Lisbonne en 1447, ne semblent pas avoir été respectées, en revanche à Alcalá de Henares, un collège apparut dès 1458, qui se transforma au début du siècle suivant, sous l'impulsion du cardinal Cisneros, en une grande université où prédominèrent les arts et la théologie. En 1485, l'écolâtre du chapitre de Tolède fonda dans sa ville le collège de Santa Catalina ouvert à douze clercs pauvres. En 1490 s'était ouvert à Pallars, à une centaine de kilomètres au nord de Lérida, le collège dominicain de Santiago pour soixante-douze étudiants de l'ordre et trente-trois séculiers. Dès sa nomination comme archevêque du siège restauré de Grenade, en 1492, Hernando de Talavera y créa le collège de San Cecilio pour vingt clercs. Les constitutions des collèges prévoyaient que les étudiants fussent des clercs de bonne famille auxquels étaient fournis, non l'enseignement qui, à Salamanque, était donné à l'université ou à San Esteban, mais des facilités d'études, grâce aux bibliothèques – celle de San Bartolomé possédait 180 ouvrages en 1433 et 298 en 1440 – et à la présence de répétiteurs.

Écoles, *studia* d'arts et de grammaire, *studia* des ordres mendiants, universités nationales et étrangères et collèges constituent donc le cadre institutionnel dans lequel reçoivent une éducation savante clercs et laïcs. De ceux-ci, la recherche en Espagne s'est peu souciée et de nombreuses lacunes subsistent quant à leur nombre – Vicente Beltrán de Heredia proposait le chiffre de 600 étudiants à Salamanque vers 1400, et 3 000 un siècle plus tard –, leur recrutement, leur provenance sociale ou géographique, la répartition entre étudiants clercs et étudiants laïcs, la réglementation de la vie scolaire ou universitaire, les libraires et les bibliothèques.

De nombreux réseaux d'acquisition du savoir nous échappent également, pour n'avoir pas laissé de traces dans la documentation. Nous sommes très mal renseignés, par exemple, sur l'éducation féminine alors que nous savons que les femmes lisaient, qu'elles correspondaient – par poèmes ou lettres – avec de nombreux lettrés de leur époque, et que certaines, comme Teresa de Cartagena, furent elles-mêmes auteurs d'ouvrages. Lorsque la reine Isabelle la Catholique, qui avait réuni à sa cour humanistes italiens et artistes flamands, voulut étudier le latin, elle engagea pour ce faire une préceptrice, Béatrice Galindo dite *la Latina* ; Rodrigo Sánchez de Arévalo dut son éducation à sa mère qui le poussa à faire des études ; et le seigneur de Monterrey, don Juan de Zúñiga, promettait en 1490 à sa fille des bijoux le jour où elle saurait bien lire et bien écrire.

Des indices révèlent par ailleurs qu'un certain nombre d'Espagnols, souvent issus des noblesses urbaines, furent élevés en Italie : le plus fameux d'entre eux est le cordouan Nuño de Guzmán, fils du Maître de Calatrava Luis de Guzmán, qui ramena de nombreux manuscrits de Florence et commanda à des humanistes italiens traductions et œuvres originales ; membre de l'oligarchie urbaine de Burgos, Fernando de la Torre (c.1416-1475) rappelle dans l'une de ses lettres être passé par une école de Florence. Beaucoup d'Aragonnais et Castillans firent en outre, à des âges divers, des séjours en Italie où ils accompagnaient rois et cardinaux, participaient à des ambassades ou des conciles, étudiaient le droit à Bologne ou s'adonnaient à des activités commerciales. L'éducation du jeune roi Alphonse V du Portugal fut confiée par son tuteur à l'Italien Mateus Pisano. Et tandis que Jean II du Portugal (1481-1495) engageait comme précepteur pour son fils illégitime l'humaniste Cataldo Sículo, la cour de Castille accueillait Lucio Maríneo Sículo et Pietro Martir d'Anghiera. Les rois d'Aragon avaient depuis longtemps donné le ton en s'installant à Naples et en s'entourant d'artistes et d'humanistes.

L'histoire de l'apprentissage de tous ceux qui quittaient l'école après l'étude des premières lettres est également un domaine peu étudié. Les statuts des corporations – en Aragon et au Portugal – ou des confréries de métiers – en Castille – ne donnent que peu d'informations sur la formation des futurs ouvriers et maîtres. L'apprentissage commençait à l'âge de douze ans environ et, dans le royaume d'Aragon, faisait l'objet d'un contrat avec le maître qui s'engageait à loger, nourrir et élever l'enfant en même temps qu'il lui enseignait le métier. L'apprentissage débouchait, au bout de quatre ans, sur l'entrée dans la vie active comme ouvrier, étape qui devait conduire, grâce à un examen, à la maîtrise. Les *fueros* ou textes légaux promulgués par Jacques I^{er} d'Aragon au milieu du XIII^e siècle définirent les obligations du maître et lui reconnurent le droit de châtier un apprenti qui l'aurait volé ou injurié.

Le contenu de l'enseignement reste encore souvent ignoré. Seuls, des inventaires de bibliothèques, la recension de toutes les œuvres dues à des professeurs ou d'anciens élèves, les citations qui parsèment ces œuvres pourront permettre de lever le voile qui recouvre ce domaine. Tous les anciens étudiants ne se soucièrent pas, comme le fit Alfonso de Toledo en 1467 à la fin de son *Inventionario*, d'indiquer la liste des « autorités » apprises à Salamanque et qui légitimaient son ouvrage. Trop souvent, la méconnaissance actuelle de l'histoire de l'éducation et de son contenu dans la Péninsule ibérique pousse historiens et même spécialistes de la littérature à adopter sans critique les constats pessimistes des ecclésiastiques du Moyen Âge et à émettre des jugements négatifs sur la vie intellectuelle hispanique médiévale. Des recherches plus approfondies devraient aboutir à une meilleure connaissance de certains domaines et à une révision des conclusions traditionnelles.

L'éducation, qui seule permet d'échapper à « l'ignorance, mère de toutes les erreurs », fit donc toujours partie de la vie politique hispanique. En 1492, Antonio de Nebrija avait adressé sa *Grammaire* – première grammaire d'une langue vernaculaire – aux Rois catholiques, en affirmant que *la lengua es compañera del imperio*, « la langue est la compagne du pouvoir ». Dès 1512, soit une dizaine d'années après les débuts de la colonisation dans les îles Caraïbes, les lois de Burgos stipulèrent que « dans les communautés de plus de cinquante Indiens, l'*encomendero* devrait nommer un garçon idoine pour leur apprendre à lire, à écrire et la religion ». En 1535, quatorze ans après la conquête du Mexique, Charles Quint prescrivit la fondation de collèges pour l'éducation des fils des *caciques*, c'est-à-dire les élites indiennes ; en 1536, l'évêque Zumarraga inaugura donc le collège de Santa Cruz de Tlatelolco, régi par les franciscains, où étaient enseignés les arts, un peu de théologie et la médecine, tandis que, dans la chapelle proche de San José, le grammairien Arnaldo de Basacio formait d'excellents latinistes. Le mouvement culmina en 1551 avec la fondation, à Mexico, d'une université « de toutes les sciences » dotée des mêmes statuts que celle de Salamanque, Salamanque où enseignaient alors Soto, Vitoria et Suárez et où étaient débattus les grands problèmes de droit et de théologie qui se posaient à l'Europe.

Adeline RUCQUOI
Centre de recherche historique - CNRS

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie générale

- Rómulo de Carvalho : *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- V. De La Fuente : *Historia de las universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, Madrid, 1884.
- Ángeles Galino : *Historia de la educación*, tome I, Madrid, 1960.
- José Goñi Gaztambide : « Boletín bibliográfico sobre universidades, colegios y seminarios », *Hispania Sacra*, 9 (1956), pp. 429-448.
- Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, Fundación Santa María – Ediciones SM, 1992.
- Raquel Homet : *Sobre la educación medieval*, Buenos Aires, Tekne, 1979, rééd. 1985.
- José Mattoso : *Religião et cultura na Idade Média portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1985.
- J. Rius Serra : « Subsidis vaticans per a la historia de la nostra cultura », *Analecta Sacra Tarraconensia*, 9 (1933), pp. 180-181.
- José Silvestre Ribeiro : *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarquia*, 18 vol., Lisboa, 1871-1889.
- A. Rubio I Lluchs : *Documents per l'història de la cultura catalana mig-èval*, Institut d'Estudis Catalans, Barcelona, 1908.
- Revista Española de Pedagogía* (Instituto San José de Calasanz), 1943 →
- Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, 1982 →

Les écoles wisigothiques (VI^e-VIII^e siècles)

- José Amador De Los Rios : « Estudios sobre la educación de las clases privilegiadas de España durante la Edad Media », *España*, IV (1869), pp. 503-521.
- Michel Banniard : *Viva Voce. Communication écrite et communication orale du IV^e au IX^e siècle en Occident latin*, Paris, Institut d'Études Augustiniennes, 1992.
- Bernabé Bartolomé Martínez : « La educación en la España visigótica », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 127-148.
- C.H. Beeson : « The *Ars Grammatica* of Julian of Toledo », *Studi e Testi*, 37 (1924), pp. 50-70.
- C. Canal : *La escuela cristiana de Sevilla durante la dominación visigoda*, Sevilla, 1894.
- Manuel C. Díaz Y Díaz : « Aspectos de la cultura literaria en la España visigoda », *Anales Toledanos*, III (1971), pp. 33-58.
- Jacques Fontaine : *Isidore de Séville et la culture classique dans l'Espagne wisigothique*, 2 vol., Paris, 1959.
- Jacques Fontaine : *Culture et spiritualité en Espagne du IV^e au VII^e siècle*, Variorum Reprints, 1986.
- Zacarías García Villada : « La cultura literaria del clero visigótico », *Estudios eclesiásticos*, 3 (1924), t. I, pp. 250-263 ; t. II, pp. 356-369.

- S. González : « La formación del clero en la España visigoda », *Miscelánea Comillas*, Santander, 1 (1943), pp. 373-393.
- A. González Hernández : « Cultura y educación en la España visigoda », *Anales de Pedagogía*, Universidad de Murcia, 1 (1983), pp. 129-169.
- I. Gutiérrez Zuloaga : « Las *Etimologías* de San Isidoro de Sevilla, manual escolar del alto medievo europeo », *Cuadernos de realidades sociales*, 27-28 (1986), pp. 191-199.
- Francisco Martín Hernández : « Escuelas de formación del clero en la España visigótica », dans l'éd. espagnole de A. Fliche et V. Martin : *Historia de la Iglesia*, Valencia, Edicep, 1974-1980, t. V, pp. 677-706.
- P. Pascual : « The *Institutionum Disciplinae* of Isidore of Seville », *Traditio*, 13 (1957), pp. 425-451.
- Pierre Riché : *Éducation et culture dans l'Occident barbare (VI^e-VIII^e siècles)*, Paris, Le Seuil, 1962.
- Pierre Riché : « L'éducation à l'époque wisigothique : les *Institutiones disciplinae* », *Anales Toledanos*, III. *Estudios sobre la España visigoda*, Tolède, 1971, pp. 171-180.

L'éducation dans le haut Moyen Âge (VIII^e-XI^e siècles)

- José Amador De Los Ríos : « Silvestre II y las escuelas isidorianas », *España*, VI (1869), pp. 211-225.
- Bernabé Bartolomé Martínez : « La educación entre los mozárabes », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 205-228 ; « Instituciones docentes », *ibid.*, pp. 528-531.
- J. Bourret : *De schola Cordubae christianae sub gentis omniditarum imperio*, Paris, 1885.
- Roger J.H. Collins : « Latin Poetry in the Ninth Century Spain », *Papers of the Liverpool Latin Seminar*, 4 (1983).
- Manuel C. Díaz y Díaz : *De San Isidoro de Sevilla al siglo XI*, Barcelone, El Albir, 1976.
- Manuel C. Díaz y Díaz : « Mozárabes y asturianos en la cultura de la Alta Edad Media », *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CXXXIV (1954), pp. 137-288.
- Luis Díez Merino : « La educación entre los hebreos », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 229-308.
- José S. Gil : *La escuela de traductores de Toledo y sus colaboradores judíos*, Tolède, Diputación Provincial, 1985.
- Guillermo Gozalbes Busto : « La enseñanza en la España musulmana », *Cuadernos de la Biblioteca Española de Tetuán*, 11 (1975), pp. 7-35.
- M. Güdemann : *Das Jüdische Unterrichtswesen während der Spanish-Arabischen Periode*, Wien, 1873.
- Ramón Menéndez Pidal : « España y la introducción de la ciencia árabe en Occidente », *Estudios Segovianos*, IV (1952), pp. 257-280.
- J. M. Millás Vallicrosa : « Valoración de la cultura románica en la época de Santa María de Ripoll », *Pirineos*, 1 (1945), pp. 63-87.

- A.A. Neuman : *The Jews in Spain. Their social, political and cultural Life during the Middle Ages*, t. II, Philadelphia, 1944.
- Moïse Orfali : « Los traductores judíos de Toledo : nexo entre Oriente y Occidente », *Encuentro de las Tras Culturas*, Actas del III Congreso Internacional (1983), Toledo, 1985, pp. 153-260.
- Justo Perez de Urbel : « Los monjes españoles en los tres primeros siglos de la Reconquista », *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CI (1932), pp. 23-113.
- R. Ruiz Amado : « La enseñanza monástica en España », *Razón y Fe*, X (1927), pp. 36-53.
- Horacio Santiago Otero : « La transmission des savoirs à Tolède à l'époque de la Reconquête », *Fe y cultura en la Edad Media*, Madrid, CSIC, 1988, pp. 191-204.
- C. del Valle Rodríguez : *La escuela hebrea de Córdoba. Los orígenes de la escuela filológica hebrea de Córdoba*, Madrid, 1981.
- Juan Vernet : *La cultura hispano-árabe en Oriente y Occidente*, Barcelona, 1978 ; traduit en français par Gabriel Martínez Gros : *Ce que la culture doit aux Arabes d'Espagne*, Paris, 1985.
- Juan Vernet : « La educación en la Hispania musulmana », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 179-204.

Écoles et universités (XII^e-XIII^e siècles)

Écoles

- Amaja Arizaleta & Concepción Martínez Pasamar : « Acerca de la educación de los letrados medievales y de un manuscrito del "Alexandreis" », *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, Universidad de Navarra, 10 (1994), pp. 9-14.
- Bernabé Bartolomé Martínez : « Antiguas escuelas en la catedral de Burgo de Osma », *Celtiberia*, 58 (1979), pp. 253-264.
- Bernabé Bartolomé Martínez : « Los niños de coro en las catedrales españolas. Siglos XII-XVIII », *Burgense*, 29/1 (1988), pp. 139-193.
- Bernabé Bartolomé Martínez : « Instituciones docentes », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 532-540.
- Vicente Beltrán de Heredia : « La formación intelectual del clero en España durante los siglos XII, XIII y XIV », *Miscelánea Beltrán de Heredia*, t. I, Salamanca, 1972, pp. 19-58.
- Francisco da Gama Caeiro : « As escolas capitulares no primeiro século da nacionalidade portuguesa », *Arquivos de História da Cultura Portuguesa*, I, n° 2 (Lisboa, 1966).
- Francisco da Gama Caeiro : *A organização do ensino em Portugal no período anterior à fundação da universidade*, Lisboa, 1968.
- Sanç Capdevila : *Les antigues institucions escolars de la Tarragona restaurada*, Institució Patxot, Barcelona, 1929.
- E. Colomer : « Las « Artes liberales » en la concepción científica y pedagógica de Ramón Llull », *Arts libéraux et philosophie au Moyen Âge*, Montréal-Paris, 1969, pp. 683-690 (éd. espagnole *De la Edad Media al Renacimiento*, Barcelona, 1975).
- António Domingues de Sousa Costa : « Escolas episcopais e paroquiais », article du *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, 1963-1971.

- Charles B. Faulhaber : *Latin Rhetorical Theory in Thirteenth and Fourteenth Century Castile*, Berkeley, University of California Press, 1972.
- J. Gallego Salvadores : « Las escuelas de Valencia en los días de Jaime el Conquistador », *Perspectivas pedagógicas*, 37-38 (1976), pp. 117-132.
- Antonio García y García : « De las escuelas catedralicias a las universidades », *Historia 16*, enero 1989.
- José Goñi Gaztambide : « La formación intelectual de los Navarros en la Edad Media », *Estudios de la Edad Media de la Corona de Aragón*, X (1975), pp. 143-303.
- J.M. Madurell Marimón : « Las escuelas de la Seo de Barcelona », *Hispania Sacra*, 1 (1948), pp. 389-401.
- J.F. Rivera Recio : « Escuelas eclesiásticas », article du *Diccionario de Historia Eclesiástica de España*, Madrid, 1972.
- S. Rodríguez Salcedo : « Historia de los centros palentinos de cultura », *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses* (Palencia), 2 (1946), pp. 13-45.
- Adeline Rucquoi : « La formation culturelle du clergé en Castille à la fin du Moyen Âge », *Le clerc séculier au Moyen Âge*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1993, pp. 249-262.
- Adeline Rucquoi : « Las rutas del saber. España en el siglo XII », *Cuadernos de Historia de España (Homenaje a D. Claudio Sánchez Albornoz)* (à paraître en 1996).
- Artur Moreira de Sa : « Primórdios da cultura portuguesa », *Arquivos de História da Cultura Portuguesa*, I, n° 1 (Lisboa, 1967).
- J. Sanchis Sivera : « La enseñanza en Valencia en la época foral », *Boletín de la Academia de la Historia*, 108 (1936), pp. 147-179 et pp. 661-696 ; 109 (1936), pp. 7-80.
- H. Sancho : « La enseñanza en el siglo XII », *Ciencia Tomista*, V, 9 (1914), pp. 52-76.
- Horacio Santiago Otero : « La formación de los clérigos leoneses en el siglo XII », *Santo Martino de León*, León, Isidoriana Editorial, 1987, pp. 175-191.
- Horacio Santiago Otero : « La escuela catedral de Burgo de Osma en tiempos de santo Domingo de Guzmán », *Fe y cultura en la Edad Media*, Madrid, CSIC, 1988, pp. 219-226.

Universités

- Santiago Aguade Nieto (sous la dir. de) : *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*, Alcalá de Henares, Universidad, 1994.
- Cándido M^a Ajo G. Y Sainz de Zuñiga : *Historia de las universidades hispánicas*, Madrid, CSIC, 1957.
- Mariano Alcocer Martínez : *Historia de la universidad de Valladolid*, 2 vol., Valladolid, 1918.
- Manuel Alvar : « La « Partida Segunda » y la vida académica del siglo XIII », *Las abreviaturas en la enseñanza medieval y la transmisión del saber*, Barcelona, Universitat, 1990, pp. 197-218.
- Marcelino V. Amasuno Sarraga : *La escuela de medicina del estudio salmantino (siglos XIII-XV)*, Salamanca, Universidad, 1990.
- A. Barcala Muñoz : « Las universidades españolas durante la Edad Media », *Anuario de Estudios Medievales*, 15 (1985), pp. 83-124.
- L. Battle y Prats : « Estudiantes gerundenses en los Estudios generales », *Hispania*, 7 (1947), pp. 179-221.

- Vicente Beltrán de Heredia : *La universidad de Palencia*, Palencia (Semana Pro Ecclesia et Patria de Palencia), 1934.
- Vicente Beltrán de Heredia : *Bulario de la universidad de Salamanca*, 3 vol., Salamanca, 1966-1967.
- Vicente Beltrán de Heredia : *Cartulario de la universidad de Salamanca* : 4 vol. : Salamanca : 1970 et ss.
- Teófilo Braga : *História da Universidade de Coimbra*, 4 vol., Lisboa, 1892-1902.
- Enrique Esperabe Arteaga : *Historia pragmática e interna de la universidad de Salamanca*, 2 vol., Salamanca, 1914-1917.
- Estudios sobre los orígenes de las universidades españolas*, Homenaje de la Universidad de Valladolid a la de Bolonia en su IX centenario, Valladolid, Universidad, 1988.
- Antonio García y García : *Estudios sobre la canontística portuguesa medieval*, Madrid, FUE, 1976, en particulier « Los estudios jurídicos en la universidad medieval » (pp. 17-65) : « La penetración del derecho clásico medieval en la Península Ibérica » (pp. 67-94) et « Canonistas portugueses medievales » (pp. 95-153).
- Antonio García y García : « Los difíciles inicios (siglos XIII-XIV) », chap. I de *La Universidad de Salamanca*, 1, Salamanca, 1989, pp. 13-34.
- Antonio García y García : « La enseñanza universitaria en Las Partidas », *Glossae. Revista de Historia del Derecho Europeo*, Murcia, 2 (1989-1990), pp. 107-118.
- R. Gaya Massot : *Comentarios al período preparatorio de la fundación del Estudio general de Lérida*, Lérida, 1949.
- Alberto Jiménez : *La ciudad del estudio. Ensayo sobre la universidad española*, México, El Colegio de México, 1944.
- A. Jiménez Fraud : *Historia de la universidad española*, Madrid, Alianza Editorial, 1971.
- Francisco Martín Hernández : « Enseñanzas y universidades españolas del siglo XI al XIV », en Fliche & Martín, *Historia de la Iglesia*, t. XIV, pp. 637-662.
- Gonzalo Martínez Díez : « La universidad de Palencia. Revisión crítica », *Actas del II Congreso de Historia de Palencia*, Palencia, 1990, pp. 155-191.
- Jesús Menéndez Peláez : « El IV Concilio de Letrán, la universidad de Palencia y el mester de clerecía », *Studium Ovetense*, 12 (1984), pp. 27-39.
- Miscelánea de trabajos sobre el Estudio General de Lérida*, I, Lérida, CSIC, 1949.
- Antonio Pérez Martín : « Estudiantes zamoranos en Bolonia », *Studia Zamorensia*, 2 (1981).
- Américo Cortez Pinto : *A primeira escola de medicina em Portugal*, Lisboa, 1948.
- Artur Moreira de Sa : *Chartularium Universitatis Portugalensis (1288-1537)*, Lisboa, 1966.
- Artur Moreira de Sa : « La fondation de l'université à Lisbonne en 1288 et son rôle dans le développement de la culture portugaise jusqu'au milieu du XV^e siècle », *Revista da Faculdade de Letras de Lisboa*, III Série, n° 12 (1969), pp. 29-36.
- Jesús San Martín Payo : *La antigua universidad de Palencia*, Madrid, 1942.
- Joaquim Veríssimo Serrão : *Portugueses no Estudo de Toulouse*, Coimbra, 1954.
- Joaquim Veríssimo Serrão : *Portugueses no Estudo de Salamanca (1250-1550)*, Lisboa, 1962.
- Joaquim Veríssimo Serrão : *Les Portugais à l'université de Montpellier (XII^e-XVII^e siècles)*, Paris, 1971.

- Paulo Dias da Silva : « O Estudo Geral de Lisboa », *Boletim de Trabalhos Históricos : Arquivo Municipal Alfredo Pimenta*, XL (1989), pp. 73-81.
- F. Soetermeer : « Un professeur de l'université de Salamanque au XIII^e siècle, Guillaume d'Accurse », *Anuario de Historia del Derecho Español*, 55 (1985), pp. 753-765.
- Antoine Thomas : « Roger Bacon et les étudiants espagnols », *Bulletin Hispanique*, 6 (1904), pp. 18-28.
- Universidad de Valladolid. Historia y Patrimonio*, éd. par Celso Almuíña & J.J. Martín González, Valladolid, Universidad, 1981, rééd. 1986.
- Mercedes Vico Monteoliva : « Bibliografía sobre las universidades españolas », *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, 3 (1984), pp. 281-290.

Éducation et société aux XIV^e et XV^e siècles

Éducation

- Isabel Beceiro & Ricardo Córdoba de la Llave : *Parentesco, poder y mentalidad. La nobleza castellana, siglos XII-XV*, Madrid, C.S.I.C., 1990.
- Miguel Carmen Limón : « Nota bibliográfica sobre tratados de educación de príncipes », *Revista Española de Pedagogía* (1949), pp. 655-666.
- Daniel A. Crews : « Intellectual Sources of Spanish Imperialism : The Education of Juan de Valdés », *Prometheus*, 9/1 (1992), pp. 38-43.
- Buenaventura Delgado Criado : « La educación del caballero en la Edad Media », *Las abreviaturas en la enseñanza medieval y la transmisión del saber*, Barcelona, Universitat, 1990, pp. 339-345.
- Buenaventura Delgado Criado : « La educación del caballero », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 499-508.
- Elio Antonio de Nebrija (1492-1992), n^o spécial de la revue *Insula*, 551 (novembre 1992).
- Rogério Fernandes : *D. Duarte e a educação senhorial*, Coimbra, 1978.
- Ángeles Galino Carrillo : « El aprendiz en los gremios medievales », *Revista de Estudios de Pedagogía*, 78 et 80 (1962), pp. 117-130 et 223-234.
- Ángeles Galino Carrillo : « La educación de los artesanos », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 516-525.
- Jeremy N.H. Lawrance : « The Spread of Lay Literacy in Late Medieval Castile », *Bulletin of Hispanic Studies*, LXII (1985), pp. 79-94.
- Luis de Matos : « O ensino na corte durante a dinastia de Avis », *Actas do Primeiro Simposio Nacional : O Humanismo Português (1500-1600)*, Lisboa, Academia das Ciencias, 1988, pp. 499-592.
- Marciano Sánchez : « Programa educativo del infante D. Juan Manuel », *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, 5 (1986), pp. 131-148.

Écoles et studia

- R. del Arco de Garay : « Un estudio de Artes en Barbastro », *Revista de Estudios de la Edad Media en la Corona de Aragón*, III (1947), pp. 481-483.
- Bernabé Bartolomé Martínez : « Instituciones docentes », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 540-554.

- L. Battle y Prats : « El capítol de Girona i els Estudis general », *La cultura a Girona de l'Edat Mitjana al Renaixement*, 7 (1979).
- L. Battle y Prats : « La cultura a Girona de l'Edat Mitjana al Renaixement », *Hispania*, 7 (1979), pp. 1-13.
- Isabel Beceiro Pita : « La función de la lectura en el ámbito parroquial de la Corona de Castilla a través de los sínodos bajomedievales », *Las diferentes historias de letrados y analfabetos*, éd. par Carlos Sáez & Joaquín Gómez-Pantoja, Alcalá de Henares, Universidad, 1994, pp. 115-123.
- José Luis Becerra López : *La organización de los estudios en la Nueva España*, México, 1963.
- Vicente Beltrán de Heredia : « El estudio general de Calatayud : Documentos referentes a su institución », *Revista Española de Teología*, XVII, 66 (1957), pp. 205-230.
- T. Calleja Guijarro : « Clemente Sánchez y el estudio de Sepúlveda », *Anuario de Estudios Medievales*, 17 (1987), pp. 245-263.
- C. Douais : *Essai sur l'organisation des études dans l'Ordre des Frères Prêcheurs au treizième et au quatorzième siècle (1216-1342)*, Paris-Toulouse, 1884.
- A. Durán y Sanpere & F. Gómez Gabernet : « Las escuelas de gramática en Cervera », *Boletín de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona*, 17 (1944), 34.
- Rogério Fernandes : « Ensino elementar e suas técnicas no Portugal de quinhentos », *A Abertura do Mundo : Estudos de História dos Descobrimentos europeus*, Lisboa, Editorial Presença, 1986, vol. I, pp. 53-67.
- J. Gallego : « El fuero valenciano de libertad de enseñanza desde 1240 hasta 1412 », *Perspectivas Pedagógicas*, X, 39 (1977), pp. 279-300.
- Ramón Hernández : « Contribución de los dominicos », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 487-499.
- F. Félix Lopes : « Escolas públicas dos franciscanos em Portugal antes de 1308 », *Colectânea de Estudos* (Braga), 2, 1947.
- F. Félix Lopes : « As escolas franciscanas portuguesas de 1308 a 1517 », *Colectânea de Estudos* (Braga), 4, 1948.
- A. Lutrell : « Juan Fernández de Heredia and Education in Aragon : 1349-1369 », *Anuario de Estudios Medievales*, 17 (1987), pp. 237-243.
- Luis Revest Corzo : *La enseñanza en Castellón de 1374 a 1400*, Castellón, 1930.
- Isaías da Rosa Pereira : « A vida do clero e o ensino da doutrina cristã através dos sínodos medievais portugueses », *Lusitania Sacra*, 10 (1978), pp. 103-141.
- José Sánchez Herrero : « El estudio de San Miguel de Sevilla durante el siglo XV », *Historia. Instituciones. Documentos*, 10 (1983), pp. 297-323.
- José Sánchez Herrero : « Centros de enseñanza y estudiantes de Sevilla durante los siglos XIII al XV », *En la España Medieval*, IV (1984), pp. 875-898.
- A.J. Soberanas : « Una companyia per regir les escoles de gramàtica i lògica de Cervera el curs 1440-1441 », *Boletín de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona*, 37 (1977-1978), pp. 169-175.
- A. de La Torre : « Los estudios de Alcalá de Henares anteriores a Cisneros », *Estudios dedicados a Menéndez Pidal*, t. III, Madrid, CSIC, pp. 627-653.
- C.L. de la Vega y de Luque : « Un centro medieval de enseñanza : el estudio de Artes de Teruel », *Revista Teruel*, 51 (1974), pp. 95-114.

- Javier Vergara : « La educación en Navarra », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 392-401.
- V. Vives Lera : *Las casas de los estudios de Valencia*, Valencia, 1902.

Universités et collèges

- Melquiades Andrés : « Las facultades de teología en las universidades españolas », *Revista Española de Teología*, 28 (1968), pp. 319-358.
- R. del Arco de Garay : « Los estatutos primitivos de la universidad de Huesca, 1468-1487 », *Revista de Estudios de Edad Media de la Corona de Aragón*, IV (1951), pp. 320-409.
- Bernabé Bartolomé Martínez : « Estudiantes y profesores españoles en universidades extranjeras », *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4 (1985), pp. 7-33.
- Bernabé Bartolomé Martínez : « Instituciones docentes », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 554-604.
- Vicente Beltrán de Heredia : « Domingo Pons (1330-1417) : fundador del Colegio de la Asunción de Lérida », *Hispania Sacra*, 9 (1956), pp. 281-317.
- Vicente Beltrán de Heredia : « Primeros Estatutos del Colegio español de San Clemente de Bolonia », *Hispania Sacra*, 11 (1958), pp. 187-224 et 409-426.
- Prim Bertrán Roige : *Catálogo del archivo del Colegio de España*, Bologna, Studia Albornotiana XL, 1981.
- A. Blanco Díez : « Los colegiales riojanos en el Colegio Viejo de San Bartolomé Mayor de Salamanca », *Berceo*, 61 (1964), pp. 189-220.
- Fernando Castelo-Branco : « O problema da criação por D. Manuel I de uma Universidade em Evora », *Revista de Guimarães*, LXXIII (1963), pp. 95-114.
- Salvador Claramunt : « Origen de las universidades catalanas medievales », *Estudios sobre los orígenes de las universidades españolas*, Valladolid, Universidad, 1988, pp. 97-111.
- Claustros y Estudiantes*, Valencia, Facultad de Derecho, Universidad, 1989.
- António Domingues de Sousa Costa : « Estudos superiores e universitários em Portugal no reinado de D. João II », *Biblos. Revista da Faculdade de Letras de Coimbra*, LXIII (1987), pp. 253-334.
- Buenaventura Delgado Criado : *El cartulario del Colegio universitario de Santa María de Lérida (1376-1564)*, Barcelona, Ed. Universitat, 1982.
- Buenaventura Delgado Carrillo : « El colegio de Santa María de Lérida », *Historia de la educación en España y América*, t. I : *La educación en la Hispania antigua y medieval*, Madrid, 1992, pp. 613-616.
- Antonio García y García : « Escolares ibéricos en Bolonia, 1300-1330 », *Estudios sobre los orígenes de las universidades españolas*, Valladolid, Universidad, 1988, pp. 113-134.
- Antonio García y García : « Consolidaciones del siglo XV », chap. II de *La Universidad de Salamanca*, 1, Salamanca, 1989, pp. 35-58.
- José García Oro : *La universidad de Alcalá de Henares en la etapa fundacional (1458-1578)*, Santiago de Compostela, 1992.

- R. Gaya Massot : « Apostillas monográficas al Colegio de Domingo Pons », *Ilerda*, 2 (1945), pp. 1-17.
- R. Gaya Massot : « Por qué se retardó la fundación de la universidad de Barcelona », *Analecta Sacra Tarraconensia*, XXV (1952), pp. 165-171.
- R. Gaya Massot : « Las rentas del Estudio general de Lérida », *Analecta Sacra Tarraconensia*, XXV (1952), pp. 293-338.
- J. Lladanosa : *La Facultad de Medicina de l'antigua Universitat de Lleida*, Barcelona, Rafael Delmau ed., 1969.
- J. Lladanosa : *L'Estudi General de Lleida del 1430 al 1524*, Institut d'Estudis Catalans, Barcelona, 1970.
- Lorenzo M. Luna Díaz, Enrique González González, Margarita Menegus, Armando Pavón : *La Real Universidad de México. Historia de la Universidad colonial*, Mexico, UNAM, 1987.
- Francisco Martín Hernández : *La formación clerical en los colegios universitarios españoles, 1371-1563*, Vitoria, Esset, 1961.
- Francisco Martín Hernández : « Influencia del Colegio de San Clemente de Bolonia en los Colegios Mayores españoles », *El cardenal Albornozy y el Colegio de España*, II, Publ. San Clemente Bolonia, Zaragoza, 1971.
- I. Montiel : *Historia de la universidad de Sigüenza*, Zulia (Venezuela), 1960.
- J.J. de Mugastegui : « Los vascongados en el Colegio Mayor de San Bartolomé el Viejo de Salamanca », *Boletín de la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País*, III (1947), pp. 163-195.
- Antonio Pérez Martín : *Proles Aegidiana*, Bologna, Studia Albornotiana XXXI, 1979.
- C. del Pozo : « Origen e historia de las facultades de Teología en España », *Archivo Teológico Granadino*, 28 (1965), pp. 5-20.
- G. Rius i Serra : « Aportación documental al Colegio de Domingo Pons », *Miscelánea de trabajos sobre el Estudio general de Lérida*, t. I, Lérida, Instituto de Estudios Ilerdenses, 1949.
- Manuel Augusto Rodrigues : « Subsídios para a história da Faculdade de Cânones », *Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra*, vol. LVIII/II (1982), pp. 569-589.
- Manuel Augusto Rodrigues : « A Faculdade de Artes na Universidade portuguesa medieval », *Biblos. Revista da Faculdade de Letras de Coimbra*, LXII (1989), pp. 465-486.
- Roxas y Contreras, Marqués de Alventós : *Historia del Colegio Viejo de San Bartolomé, Mayor de la universidad de Salamanca*, Madrid, 1768.
- Adeline Rucquoi : « Sociétés urbaines et universités en Castille au Moyen Âge », in Daniel Poirion (dir.) : *Milieux universitaires et mentalité urbaine au Moyen Âge*, Paris, Sorbonne, 1987, pp. 103-117.
- Adeline Rucquoi : « Démocratie ou monarchie. Le discours politique dans l'université castillane au XV^e siècle » in Nilda Guglielmi & Adeline Rucquoi (dir.) : *Le discours politique dans l'Europe méditerranéenne*, Buenos Aires, 1995.
- Artur Moreira de Sa : *O infante D. Henrique e a Universidade*, Lisboa, 1960.
- Artur Moreira de Sa : « Les origines de l'université portugaise et son évolution jusqu'en 1537 », *Arquivos do Centro Cultural Português*, II (1970), pp. 13-46.
- S. Salvador y Conde : *La universidad de Pamplona. Proyectos y realidades*, Madrid, CSIC, 1949.

- J. Sanabre : « Alfonso el Magnánimo, promotor de la fundación de la universidad de Barcelona », *Estudios sobre Alfonso el Magnánimo*, Barcelona, 1960.
- José Sánchez Herrero & Isabel Montes Romero-Camacho : « Los colegiales sevillanos del Colegio Español de San Clemente de Bolonia (1368-1600) », *Estudios sobre los orígenes de las universidades españolas*, Valladolid, Universidad, 1988, pp. 135-204.
- Nuno Espinosa Gomes da Silva : « João das Regras e outros juristas portugueses da Universidade de Bolonha (1378-1421) », *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa*, XII (1958), pp. 223-253.
- María Ángeles Sobaler : *Los Colegiales mayores de Santa Cruz. Una élite de poder, 1484-1670*, Salamanca, Junta de Castilla y León, 1987.
- José Teixidor y Trilles, O.P. : *Estudios de Valencia (Historia de la Universidad hasta 1616)*, éd. par Laureano Robles, Valencia, Universidad, 1976.
- A. de la Torre y del Cerro : *Documentos para la historia de la Universidad de Barcelona. Preliminares (1289-1451)*, Barcelona, Universidad, 1971.
- A. de la Torre y del Cerro : « Precedentes de la Universidad de Valencia », *Anales de la Universidad de Valencia*, V (1924-1925), pp. 175-303.
- J. Villalba Ruíz de Toledo : « Política universitaria en la Castilla del siglo XV : El Colegio de Santa Cruz de Valladolid », *En la España Medieval*, V (1986), pp. 1285-1297.

**L'INSTRUCTION DES ENFANTS PROTESTANTS
ET CATHOLIQUES EN PAYS AQUITAINS**
*du milieu du XVI^e siècle à la révocation
de l'Édit de Nantes*

par Guy ASTOUL

Lire et écrire est devenu, au début du XVI^e siècle, un besoin non seulement pour une minorité de lettrés gagnés aux idées humanistes, mais aussi pour tous ceux qui se soucient de réformer l'Église et de revenir aux sources des Saintes Écritures. Être capable de déchiffrer les textes sacrés apparaît comme une exigence proclamée par les réformateurs protestants qui, dès les premières prédications de Martin Luther, se préoccupent d'encourager l'instruction des enfants. Prodigant leurs efforts d'éducation religieuse, les huguenots ont, en effet, encouragé les créations d'écoles et démontré un réel souci de pousser à une lecture individuelle de la Bible. Ils acquièrent dans le domaine éducatif une suprématie face à laquelle les autorités catholiques réagissent et décident d'entreprendre, conformément aux décisions du Concile de Trente, la reconquête religieuse des populations qui échappent à leur emprise millénaire. Dès les années 1550, au temps où se répand le calvinisme dans le Midi de la France, l'école devient un enjeu essentiel qui donne lieu à une compétition de plus en plus sévère entre les deux Églises. Le temps des guerres de religion est aussi le temps où les écoles d'abord protestantes, puis catholiques, se multiplient, ce qui a pour résultat de favoriser le développement de l'alphabétisation.

Hormis quelques évaluations en Agenais à la fin du XVII^e siècle, les niveaux d'alphabétisation ont été rarement étudiés dans les pays aquitains et les sondages sommaires de l'enquête Maggiolo (1) ont souvent servi de référence. Ces sondages, réalisés essentiellement à partir des registres paroissiaux, fournissent des statistiques erronées si

(1) François Furet et Jacques Ozouf : *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vol., Paris, 1977 ; M. Fleury et P. Valmary : « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de L. Maggiolo (1877-79) », *Population*, n° 1, 1957.

l'on tient compte de la mauvaise tenue des registres dans ces provinces, de sorte que l'on a trop souvent exagéré les écarts entre les régions du Sud-Ouest et d'autres régions septentrionales où les niveaux ont toujours été considérés comme nettement supérieurs. Dans cette étude, il apparaît indispensable de rechercher les préoccupations qui ont caractérisé le développement de l'instruction des enfants tant chez les protestants que chez les catholiques, d'analyser les indéniables progrès de leur alphabétisation, mais aussi de faire ressortir les disparités entre les enfants des deux confessions en comparant leurs niveaux d'alphabétisation avec ceux d'autres provinces comme le Languedoc et la Provence où la présence protestante a été durable.

I. INSTRUIRE LES ENFANTS : UNE PRÉOCCUPATION MAJEURE POUR LES PROTESTANTS COMME POUR LES CATHOLIQUES

Dès le début du XVI^e siècle, quelques évêques, à la suite de Gerson, incitent leur clergé à assurer une instruction religieuse aux enfants mais, pour longtemps encore, elle reste réservée à la minorité de ceux qui se destinent à l'état ecclésiastique. Ce sont les réformateurs protestants qui, les premiers, ont voulu inciter à une scolarisation généralisée des enfants pour leur permettre de lire les Saintes Écritures et de s'initier à la vraie foi. Ils contribuent à encourager la lecture individuelle de la Bible et acquièrent une avance assez nette par rapport aux catholiques attachés à une tradition de transmission exclusivement orale (1).

1. Le défi protestant

Dès 1524, dans le *Libellus de instituendis pueris*, Luther prévoit de développer l'instruction des enfants en fixant des objectifs précis : « Il nous faut à tous les lieux des écoles pour nos filles et nos garçons afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants » (2). Il publie le *Petit catéchisme* afin d'offrir aux pères de famille un moyen commode pour initier à la bonne parole. Se conformant à l'exemple de Luther, les autres réformateurs protestants suivent la même voie ; tel Calvin au conseil de ville de Genève

(1) Pierre Chaunu : *Le temps des Réformes. La crise de la chrétienté. L'éclatement 1250-1550*, Paris, 1975.

(2) Martin Luther : *Libellus de instituendis pueris*, 1524, cité par G. Compayré : *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, Paris, 1885, t. I, p. 153.

lorsqu'il rédige les Articles de 1537, où il demande que « les enfants, dès leur jeune âge, soient tellement instruits qu'ils puissent rendre raison de la foi » ; dans les *Ordonnances ecclésiastiques*, en 1541, il prévoit qu'il y aura des « bacheliers pour apprendre les petits enfants », que ces maîtres seront « sujets à la discipline ecclésiastique comme les ministres » et que cette école jouira du monopole. Calvin va plus loin que Luther et lie instruction religieuse et apprentissage de la lecture en proposant un *ABC français*, un catéchisme élémentaire, rapidement suivi par un catéchisme par demandes et réponses, imprimé en 1542, et promis à un large succès (1).

Comme le démontre l'analyse de leurs comptes rendus, les synodes de l'Église réformée accordent une large place (2) aux directives concernant l'art d'enseigner le catéchisme et se font l'écho du souci d'apprendre simultanément à lire et à écrire. Dans le Midi, les diacres doivent se charger de catéchiser les fidèles, ainsi que le recommande le synode provincial de Caussade, en 1572. Cette année-là, le synode national de Nîmes précise que les maîtres d'école, sont tenus de signer la confession de foi et doivent être choisis après avoir acquis « les preuves suffisantes de leur probité et capacité ». Peu après, le synode de Sainte-Foy-la-Grande demande aux pasteurs d'exposer le catéchisme par question réponse « en s'accommodant à la capacité et rudesse du peuple » (3). Plus tard, en 1607, à La Rochelle, plusieurs délégués des provinces souhaitent qu'il soit donné « de bonnes lettres à la jeunesse » avant d'envoyer les jeunes suivre des études supérieures. Il est alors décidé d'accorder à toutes les provinces où il n'y a pas des Académies dressées, la somme de 100 écus pour chacune d'elles afin d'y établir des petites écoles. Rappelant les décisions prises dans plusieurs synodes, celui d'Alès stipule, en 1620, que « les régents et maîtres d'écoles signeront leur confession de foi et la discipline ecclésiastique et les villes et les églises n'en recevront aucun sans le consentement de leurs consistoires ».

Grâce aux avantages accordés par l'édit de Nantes, en 1598, Henri IV a encouragé le développement des écoles de ceux qui ont été ses coreligionnaires et favorisé les progrès de l'alphabétisation des citadins. À cette date, l'enseignement huguenot entend encore soutenir la concurrence avec celui des catholiques, comme le souligne en 1617,

(1) Sur l'évolution des apprentissages scolaires à partir du XVI^e siècle, voir Jean Hébrard : « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne », *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, pp. 7-58.

(2) Jean Aymon : *Actes ecclésiastiques et civils de tous les synodes nationaux des Églises réformées de France*, La Haye, 2 vol., 1710.

(3) Janine Garrisson : *Protestants du Midi*, Privat, 1980 et 1991, pp. 232-233.

le synode de Vitré où les députés du Haut-Languedoc ont demandé une somme pour établir un collège à Pamiers et un autre à Millau, afin de concurrencer les écoles catholiques (1).

Les traces d'écoles protestantes sont plus nombreuses dans les villes et les bourgades où ils contrôlent les institutions communautaires. Que ce soit à Nérac ou à Tonneins en Basse-Guyenne ou bien à Caussade, Nègrepelisse, Montauban, mais aussi à Millau comme à Saint-Antonin, dans le synode de Haute-Guyenne, des écoles tenues par les Réformés existent de manière durable jusqu'à la révocation de l'Édit de Nantes. L'étude des Archives de Saint-Antonin, au XVI^e siècle (2), permet de montrer comment les notables huguenots qui tiennent en main le consulat (3) se préoccupent, à travers les délibérations consulaires, de contrôler et d'encourager l'école dans leur cité. Soucieux de développer l'instruction des enfants et de faire apprendre le français, ils veillent avec une grande attention au choix du maître qui doit comparaître devant une commission composée par les « gens savans de la ville » (4). En 1563, puis en 1577, ils choisissent deux régents qui viennent des pays de langue d'oïl, l'un de Provins, l'autre d'Étampes. À Montauban, à la fin du XVI^e et au début du XVII^e siècle (5), les écoles dépendent durablement des autorités protestantes. À Tonneins, les jurats choisissent un maître d'école qui exerce aussi la fonction de chantre et se trouve placé sous le contrôle des huguenots (6). Dans une bourgade plus petite, à Réalville, en Bas-Quercy, en 1584, le premier consul protestant fait procéder à l'imposition de 32 écus pour payer « le précepteur et maistre d'écoles qy aprand les enfans de la dite ville ». Selon un arrêt du Parlement de Toulouse du 3 janvier 1602, la communauté impose des gages pour le

(1) Jean Aymon : *Actes ecclésiastiques et civils...*, op. cit., t. II, p. 315 (Synode de La Rochelle), p. 210 (Synode d'Alès), p. 125 (Synode de Vitré).

(2) Arnaud Auréjac : « Les régents des écoles à Saint-Antonin, "sondage" : 1561-1577 », *Bulletin de la Société des Amis du vieux Saint-Antonin*, 1987, pp. 21-24, d'après les délibérations consulaires, registre BB 1 et BB 2 aux Archives municipales.

(3) Janine Garrisson : *Protestants du Midi*, op. cit., p. 32, évoque comment, en 1563, les consuls ont réuni l'assemblée des habitants et font savoir au roi que tout est en ordre à Saint-Antonin depuis un an environ depuis que l'Évangile est purement prêché et que les catholiques ont cessé leur office. Citation tirée d'un D.E.S. de B. Jouven : *Une petite ville pendant les guerres de religion : Saint-Antonin de 1559 à 1610*, Toulouse, 1970.

(4) Arch. mun. Saint-Antonin, BB 2, fol. 60, le 7 juin 1577.

(5) Manuscrit Satur à la Bibliothèque de la Société d'histoire du protestantisme français, n° 194-4, folio 6 et verso. Document le plus complet sur les origines du collège de Montauban reprenant les documents des Archives municipales en particulier le « Livre noir ». Édouard Rabaud : *L'école primaire dans la commune de Montauban avant et après la Révolution*, Paris-Montauban, 1897.

(6) Patricia El Bounia-Roudet : « Les protestants de Tonneins sous le règne de Louis XIV (1661-1715) », *Bulletin de la Société de l'histoire du protestantisme français*, t. 135, avril-juin 1989, p. 192.

paiement du ministre de la parole de Dieu et pour « le précepteur d'écoles » nommé Charmettes.

À la suite de l'édit de grâce d'Alès signé par le roi Louis XIII, le 27 juin 1629, les protestants sont contraints de céder le contrôle de nombreuses écoles aux catholiques partout où leur présence est mal assurée. Le clergé catholique retrouve ses anciens droits et revendique l'installation d'écoles là où l'on n'en trouve plus. C'est le cas à Saint-Antonin où, à partir de 1629, une école catholique est créée à côté de l'école protestante, comme le mentionnent les comptes consulaires de 1633. En 1639 et 1640, ces mêmes comptes précisent : « Aux PP Carmes, faisant l'office d'ung régent pour instruire la jeunesse catholique, la somme de cent cinquante livres à, eux accordée, et à M. Boyer, régent de la R.P.R., pareille somme de cent cinquante livres, comme appert de leurs quittances » (1). À Villemur, les choses ne se passent pas avec la même apparente quiétude. Dès 1627, le culte réformé y est interdit par décision royale et aucune mention de l'école protestante n'apparaît par la suite.

Le contrôle sur l'enseignement exercé, de manière efficace, jusque-là, par les protestants, échappe progressivement à leur emprise. Les rivalités entre les deux confessions ne se traduisent plus par des affrontements militaires, mais s'expriment dans des controverses théologiques et, surtout, elles se manifestent par des antagonismes où la maîtrise de l'éducation des enfants demeure, pendant une cinquantaine d'années, une préoccupation majeure. Dans cet affrontement, l'objectif de plus en plus clairement affirmé par la monarchie et par la hiérarchie de l'Église catholique est de restreindre l'instruction donnée par les huguenots.

Les tensions montent dans toutes les villes où se trouve une communauté protestante active ; mais à ces heurts s'ajoutent des difficultés financières croissantes. Les synodes se font l'écho des restrictions qui s'imposent à l'ensemble des communautés protestantes, compte tenu de la diminution des ressources. Cela touche, évidemment, les professeurs et maîtres d'école dont les gages apparaissent de plus en plus difficilement assurés. Il apparaît alors que les appointements versés aux maîtres dépendent de plus en plus des sommes que payaient les écoliers (2), somme que l'on appelait alors le « minerval ». Cette situation s'aggrave par la suite, et, la déclaration royale de Louis XIV, le 18 juillet 1656, traduit l'impatience des dévots (3) qui exigent de

(1) Jean Donat : « L'instruction publique à Saint-Antonin aux XVI^e et XVII^e siècles », *Annales du Midi*, 1912, p. 6, d'après la liasse CC 56 aux Arch. mun. de Saint-Antonin.

(2) Jean Aymon, *op. cit.*, Synode de Charenton en 1644, t. II, pp. 216-220.

(3) Alors commence « l'étouffement à petites goulées » dont parle Janine Garrison dans *L'Édit de Nantes et sa révocation. Histoire d'une intolérance*, Paris, Le Seuil, 1985, titre du chapitre V, p. 119.

plus en plus ouvertement la répression à l'égard des protestants. Tant que les consulats des villes demeurent contrôlés par les protestants, ils peuvent maintenir leurs écoles même si des conflits se produisent. Après 1662, les consulats passent complètement sous le contrôle des catholiques et les régents protestants ont de plus en plus de mal à se faire rémunérer par les communautés. Dès lors, de nombreux arrêts royaux imposent des restrictions pour réduire le nombre des petites écoles et interdisent aux régents protestants de pratiquer l'instruction religieuse (1). L'arrêt du 4 décembre 1671 n'autorise qu'une seule école et un seul maître protestants dans les lieux où l'exercice du culte est permis (2). Même si leur enseignement survit parfois jusqu'à la révocation de l'Édit de Nantes, comme cela semble le cas à Nègrepelisse (3), les huguenots subissent les foudres d'une répression qui s'abat sur eux avec de plus en plus de sévérité. Dès le milieu du XVII^e siècle, leurs écoles n'ont pu résister aux efforts entrepris par les catholiques du royaume de France pour développer un enseignement non plus réservé à une minorité, mais destiné au plus grand nombre des fidèles.

2. La riposte catholique

Face aux huguenots et à leur implantation solide dans le Midi de la France, la Réforme catholique veille à une meilleure discipline des clercs mais aussi à donner à l'Église une organisation plus rigoureuse, afin de s'opposer efficacement à l'offensive catéchistique des protestants. Le clergé est encouragé par le Concile de Trente à jouer un rôle grandissant dans l'éducation des enfants. Cette volonté d'évangélisation s'accompagne d'un réel encouragement de l'instruction à dominante religieuse autant dans les villes que dans les campagnes. Au premier rang des objectifs visés, la réforme veut renforcer la formation du clergé, ce qui s'inscrit plus largement dans un courant de dévotion touchant la majeure partie des catholiques (4). Grâce à la

(1) Janine Garrisson : *L'édit de Nantes et sa révocation*, op. cit., p. 141.

(2) Isambert, Jourdan, Decroly : *Recueil général des anciennes lois*, Paris, 1821-1833, t. XVIII, n° 664.

(3) Le cas de Nègrepelisse est très particulier puisque lors de la nomination des consuls, le 1^{er} janvier 1673, l'on procède encore à l'élection de 6 catholiques et de 6 protestants. Le 9 janvier 1675 est décidé, pour la dernière fois, de prévoir 100 livres dans les charges communautaires pour les gages de 2 régents, « l'un catholique et l'autre de la religion prétendue réformée », A. D. de Tarn-et-Gne, 3 E 776 et 3 E 781. Puis on trouve la trace de maîtres-écrivains : contrat de mariage de Jean Lombard, le 18 avril 1680, minutier du notaire Bézio, 5 E 14880.

(4) Les ouvrages de référence les plus récents sont l'*Histoire de la France religieuse*, sous la dir. de Jacques Le Goff et René Rémond, tome 2 : « *Du christianisme*

création des séminaires, il est indéniable que les clercs sont de mieux en mieux formés et instruits et que leur tenue s'améliore. En pays protestant, ils sont appelés à combattre l'« hérésie » et à inculquer à leurs ouailles les principes de la morale et de la bonne doctrine en dispensant l'enseignement du catéchisme.

Ils sont aussi invités à participer aux efforts d'instruction en se chargeant eux-mêmes d'enseigner et, surtout, en collaborant à la surveillance des écoles. Dès 1606, un édit royal prévoit, dans son article XIV, que les maîtres et maîtresses d'école doivent être approuvés par les curés des paroisses et par les évêques (1) et ces dispositions apparaissent confirmées par les déclarations royales de février 1657 et de mars 1666. Lors de son premier synode, en avril 1638, Alain de Solminihac, l'évêque de Cahors, astreint, dans l'article 24 de leur statut, les curés des paroisses à donner « advis des maistres d'eschole qui sont ez paroisses des champs, quelle capacité ils ont, quelle permission quelle doctrine de foy, quelles mœurs et quelle conversation, quels livres ils enseignent et s'ils s'employent soigneusement à l'instruction de la jeunesse » (2). Lors des visites pastorales que les évêques sont tenus d'exécuter dans toutes les paroisses, ils contrôlent aussi, et cela apparaît dans leurs questionnaires, le fonctionnement de l'école. Ainsi, tous les témoignages concordent pour attester qu'au « siècle des saints », le rôle du clergé catholique est jugé primordial dans l'instruction des enfants.

Soucieuse de contrecarrer l'essor du protestantisme et de reconquérir les âmes « égarées », l'Église catholique se préoccupe de développer l'instruction des garçons mais aussi celle des jeunes filles. Elle s'engage très tôt dans la fondation de petites écoles qu'elle entend contrôler sans relâche. Le concile de Bordeaux, en 1583, souligne l'importance de l'éducation des enfants. Il affirme la nécessité de pourvoir « par tous les moyens que en chascune paroisse ou à tout le moins les bourgs les plus fameux et peuplez, il y ait un maistre d'escole, lequel avec la grammaire, enseigne aux enfants ce qui touche la religion ». Le concile provincial de 1624 exprime exactement la même idée. Quant à l'acte d'union du prieuré Saint-Euparache au séminaire de Périgueux, en 1710, il mentionne : « comme les écoles sont dans un rapport spécial avec la multiplication du clergé,

flamboyant à l'aube des Lumières XIV^e-XVIII^e siècle » dirigé par François Lebrun, Paris, Le Seuil, 1988 et Louis Châtellier : *L'Europe des dévots*, Paris, Flammarion, 1987.

(1) Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia : *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES, 1976, p. 32.

(2) Cité par Eugène Sol : « L'instruction en Quercy à la veille de la Révolution », *Bulletin de la Société des études du Lot (B.S.E.L.)*, n° 51, 1930, p. 249.

on aidera cinq maîtres d'école dans les endroits les plus pauvres et où il aura le plus de gens en état d'avancer les enfants au sacerdoce » (1).

De nombreux témoignages l'attestent, des écoles créées au Moyen Âge continuent de fonctionner dans la plupart des villes, au cours du XVI^e siècle, tandis que de nouvelles écoles sont établies par les catholiques pour concurrencer l'instruction des enfants protestants. Dans bon nombre de bourgades, les écoles les plus anciennes sont celles qui dépendent d'un chapitre ou d'une collégiale. Des chantres ou des maîtres de chapelle y sont chargés par les chanoines d'enseigner les enfants de chœur et, en particulier, de leur apprendre la musique, le plain-chant et le latin. Depuis le Concile de Trente, l'entretien d'un régent était obligatoire pour tous les chapitres cathédraux et collégiaux et les ordonnances royales d'Orléans, en 1561, et de Blois, en 1579, rappellent constamment ces obligations. Cette prise en charge n'était pas nouvelle, mais que la rémunération d'un maître d'école devienne une contrainte a suscité des contestations.

Dès le milieu du XVI^e siècle, un conflit surgit à Montpezat-de-Quercy où le consulat entend obliger les chanoines de la collégiale à entretenir un régent pour soulager les finances de la communauté. En 1565, le tribunal de l'officialité diocésaine de Cahors donne raison aux consuls, mais les chanoines décident de faire appel devant le parlement de Toulouse puis, quelques mois après, renoncent à la poursuite du procès. En ces temps troublés par les guerres de Religion, ce qu'on appelle alors la préceptoriale semble abandonnée jusqu'en 1635, date où le procès reprend (2). Cette année-là, le 25 décembre, un arrêt du parlement impose au chapitre une prébende « pour l'entretien d'un précepteur dans la ville de Montpezat tel que sera nommé et choisi par le d. évêque diocésain et chapitre pour l'instruction de la jeunesse ». Les chanoines résistent encore et, une transaction passée avec les consuls, en 1641, prend acte du « delaissement fait de la préceptoriale », en échange de la prise en charge d'autres services en faveur de la ville (3). Les chanoines de Montpezat ne sont pas les seuls à rejeter les exigences du concile de Trente. Une sentence du parlement de Toulouse condamne le chapitre collégial de Conques à assurer un revenu annuel au syndic de la ville pour la nourriture et l'entretien d'un maître d'école (4). Cette obligation leur

(1) Citations d'André Mateu dans sa contribution à l'*Histoire d'Agen*, sous la dir. de Stéphane Baumont, Toulouse, Privat, 1991, p. 146 et de Paul Butel dans son étude « Alphabétisation et scolarisation en Aquitaine au XVIII^e et au début du XIX^e siècle », *Lire et écrire...*, op. cit., t. 2, p. 17.

(2) Firmin Galabert : *Histoire de Montpezat*, Montauban, rééd. 1990.

(3) A. D. Tarn-et-Gne, G 780, extrait des registres du parlement de Toulouse et G 787.

(4) A. D. Haute-Garonne, B 282, fol. 70 et B 289, fol. 10.

est d'ailleurs rappelée par un jugement du même parlement, en septembre 1660 et elle se trouve par la suite respectée (1). Comme à Conques ou à Belmont en Rouergue où les chanoines du chapitre contribuent au paiement des gages du régent, dès le début du XVII^e siècle (2), les autres chapitres ou collégiales semblent se soumettre à ce qui est, pour quelques-uns, une tradition très ancienne et, pour beaucoup, une obligation récente acceptée de mauvais gré.

De toutes les façons, cette prise en charge demeure marginale et la rémunération des régents est le plus souvent assurée par les communautés, comme l'attestent, au cours du XVII^e siècle, les fréquentes délibérations consulaires et de très nombreux contrats passés chez les notaires entre les consuls et les régents. Le nombre de classes ouvertes aux écoliers citadins dépend de la taille des villes. Avant la mise en place de collèges de plein exercice, des cités ayant de 5 000 à 10 000 habitants disposent de deux ou trois classes abécédaires et d'une classe de latin, comme c'est le cas à Moissac ou dans la ville voisine de Castelsarrasin. Là, un bail des écoles passé entre les consuls et trois régents, le 22 novembre 1652, précise les conditions de rémunération et le contenu de l'enseignement qui devait être assuré par chacun des maîtres. « Pour la dernière classe, le d. Gibrac sera tenu d'enseigner de lire les escolliers depuis l'alphabet jusques à la parfaite lecture tant en latin que françois... Dans la seconde le dict Marrou sera tenu d'enseigner les concordances, genres, déclinaisons, conjugaisons... et à faire des compositions en latin et dans la première classe, le d me Jean Belly pbre sera tenu d'enseigner la syntaxe, la grand mere lattine et grecque à composer et expliquer des autheurs tant en prose que en vers » (3). Cette première classe correspond à ce qu'on appelle ailleurs la régence latine, tandis que les deux autres classes regroupent les deux niveaux des régences abécédaires où l'apprentissage de la lecture, puis celui de l'écriture, sont assurés à partir de textes en latin autant qu'en français. À Villefranche-de-Rouergue, ce que l'on appelle un collège correspond, si l'on en juge par les délibérations évoquées par les *Annales* de la ville, en 1589, à une école à laquelle on attribue la salle d'un « hospital... pour loger

(1) A. D. Aveyron, G 117, le 27 septembre 1739, lors de sa visite pastorale, en 1739, l'évêque Jean d'Yse de Saléon observe que le chapitre donne 50 écus pour un maître d'école.

(2) Marie-Léone Alary : « Les petites écoles de Beaumont en Rouergue », *Revue du Rouergue*, 1986, pp. 279-296. Elle cite dans cette étude de nombreuses références de contrats passés chez les notaires dont les registres se trouvent aux A. D. Aveyron, 3 E 16373 à 3 E 16386. Un tableau des régents aux pages 294 et 295, permet d'établir, entre 1614 et 1656, la liste des noms, la date des contrats, leur qualité et leur lieu d'origine.

(3) A. D. Tarn-et-Gne, 5 E 11217, notaire Ygon de Castelsarrasin.

les régents des escolles, afin de faire continuer les leçons ordinaires pour l'instruction de la jeunesse » (1). Dans des villes plus petites comme Caylus ou Espalion, on note la présence continue de deux régents, dont un de latin, l'un pour « la basse classe » et l'autre pour la « haute classe ».

Une troisième source de financement, due à des initiatives individuelles, assure quelquefois des revenus aux institutions scolaires sous forme de donations ou de legs testamentaires octroyés à des écoles par des notables dévots. Ces dons bénéficient souvent à des ordres religieux qui doivent se consacrer à l'enseignement des garçons comme des filles. Ainsi, à Lauzerte, les Carmes reçoivent-ils, en 1674, une somme de 7800 livres pour « enseigner la jeunesse de la dite ville... à la vertu, bonnes mœurs et lettres ». Cette ville se trouve dotée d'un petit collège où peuvent être abordées les études du latin et, comme le reconnaît une délibération consulaire de 1685, les Carmes tiennent cette école « avec beaucoup de zèle » (2).

Avant le règne de Louis XIII, les traces d'écoles sont exceptionnelles dans les communautés rurales puisque les comptes rendus des visites pastorales des évêques ou les registres des communautés se trouvent rarement conservés. Comme dans les villes, seuls les minutes des notaires permettent de retrouver la trace des contrats de régence. Évocation est faite d'un bail des écoles signé par les consuls de Montalzat, près de Caussade, le 3 mars 1606, en faveur d'un escolier, moyennant 45 livres de rémunération (3) ; ou encore, en 1612, un dénommé Balitrand est cité comme régent à Creissels en Rouergue (4) et, en 1620, Jacques Laurens est mentionné à Montfaucon et Antoine Miquennac, à Albias, en Quercy (5). Ces mentions restent rares et c'est surtout au milieu du siècle que les régences se multiplient dans les communautés rurales ou, du moins, dans celles qui bénéficient des ressources les plus élevées. Dans la plupart des diocèses aquitains, de nombreux documents témoignent de cet essor. Dans le diocèse de Montauban, en particulier le long de la vallée de la Garonne, les gages des maîtres d'école apparaissent dans les comptes des communautés, à Monbéqui, Finhan, Bourret et Escatalens. Ainsi

(1) Étienne Cabrol : *Annales de Villefranche-de-Rouergue*, Villefranche, 1860, 2 volumes, « Chronique très précise tirée des délibérations communales », pp. 103 et 207.

(2) A. D. Tarn-et-Gne, 3 E 2432, délib. cons. du 1^{er} novembre 1767 qui reprend l'acte de fondation et délib. cons. du 15 septembre 1685, 3 E 2427.

(3) François Galabert : « Les écoles autrefois dans le pays de Tarn et Garonne », *Bulletin de la Société archéologique de Tarn et Garonne* de 1905.

(4) *Notice historique : Creissels en Rouergue*, Millau, 1946, p. 61.

(5) J. Vanel : « Montfaucon et Séniergues au XVIII^e siècle », *B.S.E.L.*, 4-1975, p. 171.

d'après les charges consulaires de Bourret, en 1644, Pierre Deschamp exerce alors la fonction de régent (1). À la même date, un maître d'école et son épouse se présentent à Escatalens pour enseigner garçons et filles (2).

Pourtant, les traces de régents rémunérés par les communautés sont beaucoup plus rares en Rouergue. Cette absence de traces signifie-t-elle qu'il n'y a pas de maître d'école dans les petites paroisses ? Dans quelques monographies se trouve évoquée l'idée que les prêtres fraternisants ont pu jouer ce rôle. C'est ce qu'affirme Joseph Lombard dans son *Histoire de Parisot* en considérant que les « artisans de l'éducation populaire jusqu'à la fin du XVII^e siècle furent les nombreux prêtres obituaires qui résidaient dans la paroisse » (3). Il s'agit, selon lui, du meilleur moyen d'accroître leurs ressources grâce aux rétributions accordées par les parents pour l'éducation de leurs enfants. Cette hypothèse paraît tout à fait fondée si l'on considère que les fraternités de prêtres restent nombreuses en Rouergue au cours de ce siècle. Communautés appelées aussi consorces, elles se partagent les revenus des obits et fondations financés par les donations ou par les legs testamentaires. Le rôle de ces prêtres est de contribuer à chanter les messes et à donner plus d'éclat aux cérémonies et aux processions. Dans le diocèse de Rodez, même si les fraternisants sont de moins en moins nombreux, en 1675, il en existe encore dans un quart des paroisses et 141 cotisent au don gratuit, l'impôt payé par l'Église (4). Ces prêtres, sans grandes occupations, ont probablement concouru à l'instruction des enfants d'autant plus que, dans les paroisses où leur présence est durable, apparaît rarement la trace d'un maître d'école rémunéré par la communauté (5).

Les progrès de la scolarisation des enfants sont semble-t-il passés par trois phases. La première a lieu, au début du XVII^e siècle, au moment où des maîtres d'écoles apparaissent dans les communautés rurales. La deuxième se produit au milieu du XVII^e siècle, avec de nouvelles créations d'écoles donnant lieu à de nombreux contrats de

(1) Cité par A. Bastoul dans *Les écoles à Montech, op. cit.*, p. 80, d'après les Comptes consulaires de Bourret, 1644-1645.

(2) A. D. Tarn-et-Gne, 3 E 052-30, délib. cons. d'Escatalens, fol. 152.

(3) Joseph Lombard : *Histoire de Parisot*, Toulouse, 1902, p. 148.

(4) *Histoire du Rouergue*, sous la direction d'Henri Enjalbert, Toulouse, Privat, 1979, contribution de Nicole Lemaître : « Sous le vent des réformes religieuses (XVI^e-XVIII^e siècles) », pp. 264-265. Ces communautés de prêtres se trouvent aussi étudiées de façon plus approfondie dans sa thèse *Le Rouergue flamboyant. Le clergé et les fidèles du diocèse de Rodez, 1417-1563*, Paris éd. du Cerf, 1988.

(5) Cette fonction de maîtres d'écoles tenue par les fraternisants apparaît confirmé lorsqu'on lit les visites pastorales de Jean d'Yse de Saléon entre 1737 et 1745 aux Arch. dép. de l'Aveyron, G 112 à G 123.

régence dans les registres des notaires. Cette période correspond alors à l'apogée de la compétition entre catholiques et protestants dans le Midi. La troisième est certainement la plus décisive : elle se produit à la suite de la révocation de l'Édit de Nantes qui conduit Louis XIV à imposer, en vertu de divers édits ou ordonnances, la création d'écoles dans toutes les communautés où il y avait un consistoire. On découvre alors dans les archives de multiples traces d'injonctions faites par les intendants pour obliger les communautés à rémunérer un régent.

L'instruction des jeunes filles s'est, elle aussi, développée à partir du XVI^e siècle, par la volonté des protestants d'encourager la lecture individuelle de la Bible. Bien que l'on connaisse assez mal leur enseignement destiné aux jeunes filles, il s'est probablement développé dans toutes les villes où la religion calviniste s'était imposée. Ainsi, à Montauban, les signatures de femmes protestantes sont de plus en plus nombreuses dans les registres des notaires, dès le début du XVII^e siècle. L'Église catholique se doit de réagir et l'apologie de l'instruction religieuse des jeunes filles est monnaie courante chez les dévots, pour lesquels la reconquête des âmes doit accorder aux femmes la première place dans l'éducation chrétienne des enfants (1). Dès le XVI^e siècle, les familles de notables envoient les jeunes filles dans les couvents pour recevoir une éducation religieuse à laquelle s'ajoute l'apprentissage de la lecture et, parfois, de l'écriture. C'est le cas pour les deux filles qu'un notable de Moissac, Jean Barast, confie aux Clarisses pour leur apprendre à lire, l'une, en 1653, et l'autre, en 1657, moyennant une pension de 90 livres (2). Au cours du XVII^e siècle, les Clarisses ou sœurs de Sainte Claire ouvrent, comme elles l'ont fait à Moissac, de nombreux pensionnats destinés à l'éducation des jeunes filles. Elles en établissent à Gourdon, à Cahors, à Figeac, à Mur-de-Barrez, à Villefranche-de-Rouergue, à Montauban, à Lauzerte ou encore à Caussade. Dans cette ville, contrairement aux autres où la présence des Clarisses est très ancienne, la fondation d'un couvent de Sainte-Claire se réalise seulement en 1624, grâce à une dotation de 3 000 livres émanant de la veuve d'un avocat.

(1) Sur l'éducation des filles, quelques études permettent d'avoir un aperçu général aux XVII^e et XVIII^e siècles : Jean Perrel : « Les écoles de filles dans la France d'Ancien Régime », *The making of Frenchmen : current directions in the history of education in France, 1679-1979*, sous la dir. de Donald N. Baker et Patrick J. Harrigan, Waterloo, Canada, Historical reflections press, cop., 1980, pp. 75-83 et Martine Sonnet : *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, Cerf, 1987, dont la premier chapitre rappelle les progrès antérieurs.

(2) D'après des archives privées citées par Henry Ricalens dans sa thèse soutenue en juin 1995, auprès de l'Université de Toulouse-Le Mirail : *Moissac sous l'Ancien Régime : la cité et les hommes*, 783 p., 3 vol.

D'autres ordres religieux féminins ont vocation à instruire les filles et à fonder des pensionnats. Visitandines, Bénédictines, Augustines ou d'autres congrégations dont le principal objectif n'est pas l'enseignement, se consacrent, chacune, à leur manière à cet effort d'instruction. Les sœurs de l'Annonciade ou Minorettes accueillent des pensionnaires à Rodez, depuis le début du XVI^e siècle ; les Visitandines, les religieuses de la Visitation fondées, au début du XVII^e siècle, par Jeanne de Chantal et François de Sales, ont profité d'une donation de 10 000 livres pour s'installer à Saint-Céré, en 1679 (1). Pour répondre à la demande des parents, ces religieuses se sont progressivement spécialisées dans l'enseignement même si comme les Visitandines, il s'agissait à l'origine d'un ordre charitable et contemplatif.

Le besoin d'instruction des jeunes filles a fortement contribué, dès la fin du XVI^e siècle, au foisonnement de congrégations religieuses essentiellement vouées à des tâches éducatives. La fondation d'écoles par les Ursulines en Italie, puis en France dans le Comtat Venaissin, sert de modèle à d'autres congrégations enseignantes nées, dès le début du XVII^e siècle, comme c'est le cas à Bordeaux, pour les Filles de la congrégation Notre-Dame. L'établissement des Ursulines se généralise dans les grandes villes, d'abord à Paris, en 1610, puis à Toulouse, en 1614, et à Bordeaux, en 1618 (2). Elles essaient ensuite en Haute-Guyenne, dans des villes comme dans de petites bourgades telle Montpezat-de-Quercy où, dès 1631, un généreux donateur leur accorde des revenus équivalents à plus de 30 000 livres. Selon un état du couvent des religieuses de Sainte-Ursule de cette ville, rédigé en 1668, « Le dit couvent feut fondé par deffunte dame Suzanne de Gramond marquise du d. Montpezat, par acte... du troisième octobre 1631, par lequel acte la d. dame déclaire qu'elle fait la d. fondation pour satisfaire aux volontés du d. feu seigneur marquis son mari... Pour dotation des d. religieuses au nombre de six, la d. dame leur donne tant en propriété qu'usufruit, une mettairie » (3). Cette propriété leur assure des revenus perpétuels qui permettent aux sœurs de Montpezat d'envisager sereinement leur avenir et d'en faire un des établissements féminins les mieux dotés de la Haute-Guyenne.

(1) Henri Bressac : *La châtelainie de Saint-Céré et la vicomté de Turennes*, 1927, réédit. 1984, pp. 285-287.

(2) Bref aperçu de l'histoire des congrégations religieuses enseignantes dans *L'éducation en France*, op. cit., pp. 232-247. L'histoire des Ursulines et de leur fondation par Angèle Mérici, à Brescia, en 1535, peut être mieux connue grâce à l'ouvrage de Marie de Chantal Gueudre : *Histoire de l'ordre des Ursulines en France*, Paris, 1958.

(3) Louis Greil : « États des monastères des filles religieuses du diocèse de Cahors en 1668 », *B.S.E.L.*, n° 24 et 25, 1899 et 1900. Copie d'un manuscrit décrivant l'état des 20 monastères féminins du diocèse.

Les Ursulines se sont par la suite établies dans les villes de Cahors, de Montauban, de Castelsarrasin. À Cahors l'institution a été fondée à l'initiative de la supérieure de Bordeaux et grâce à deux donations, l'une de 6 000 livres de François de Salignac, seigneur de Lamothe-Fénelon et l'autre, pour le même montant, de dame Anne d'Avauson, veuve de Christophe d'Hébrard de Saint-Sulpice, seigneur du Vigan. L'acte de fondation est passé à Bordeaux, le 3 février 1632 et il engage l'évêque, Pierre Habert, mais aussi les consuls de la ville (1). Outre les Ursulines, d'autres congrégations religieuses sont créées, au temps de la reconquête catholique, pour développer l'éducation des jeunes filles. Deux d'entre elles ont joué un rôle primordial en Haute-Guyenne : les Mirepoises et les sœurs de l'Union chrétienne. Mais d'autres ont marqué de leur influence certaines villes où elles ont élu domicile. Par exemple, les sœurs de Sainte-Agnès s'installent à Laguiole. Les Filles de l'enfant Jésus, aussi nommées dames de Saint-Maur ou Dames noires, ouvrent une maison à Montauban, en 1682, avec pour principal objectif d'assurer l'éducation des jeunes filles de familles protestantes (2).

Tous ces efforts d'instruction entrepris tant par les protestants que par les catholiques ont un résultat positif : celui de permettre à de nombreux Aquitains d'apprendre à lire et à écrire.

II. PROGRÈS ET RETARDS DE L'ALPHABÉTISATION AU XVII^e SIÈCLE

Pour évaluer l'alphabétisation, la méthode consistant à compter les signatures des mariés dans les registres paroissiaux, puis dans les registres d'État civil le jour de leur mariage est traditionnellement pratiquée. Cette méthode a connu un large succès grâce à l'enquête de grande ampleur lancée par le recteur Maggiolo (3), de 1877 à 1879, avec la collaboration de près de 16 000 instituteurs. Même si elle a maintes fois suscité des critiques et des polémiques (4), bon nombre d'historiens la jugent cependant utile pour apprécier l'aptitude à écrire et, par conséquent, à lire de nos ancêtres. Mentionnons tout d'abord que le relevé des signatures dans les registres paroissiaux

(1) Bernard Paumès : « Les écoles de Cahors avant la Révolution », *B.S.E.L.*, t. 30, 1905 et t. 31, 1906.

(2) A. D. Tarn-et-Gne, H 225.

(3) Enquête déjà citée et reprise dans *Population*, n° 1, 1957.

(4) Ce débat a resurgi récemment du fait des travaux de René Grevet : *Écoles, pouvoirs et société (fin XVII^e siècle-1815)* Artois, Boulonnais/Pas-de-Calais, Arras, 1991, repris par Benoît Garnot : *Le peuple au siècle des Lumières. Échec d'un drame culturel*, Paris, 1990, où il voit dans l'enquête Maggiolo une « illusion historiographique », p. 158.

catholiques soulève deux problèmes insurmontables. La mauvaise tenue de ces registres est maintenant démontrée et nous a permis de souligner la sous-estimation de l'alphabétisation en Haute-Guyenne, au XVII^e siècle comme au XVIII^e (1). Le deuxième problème tient à l'absence de registres de catholicité avant la fin du XVII^e siècle surtout dans les paroisses rurales. Or, il existe d'autres moyens de mesurer les niveaux d'alphabétisation. Grégory Hanlon a utilisé les actes de justice pour relever les signatures qui sont apposées au bas de ces actes (2). Pour notre part, même si nous avons eu recours aux registres tenus par les ministres réformés et, parfois, à ceux du clergé catholique, le meilleur moyen a consisté à rechercher les contrats de mariages dans les minutiers des notaires, sachant que, dans les pays aquitains, la plupart des mariés ont l'habitude de passer un contrat avant leurs noces. Cela permet d'effectuer un comptage des signatures et de remonter sans problème au début du XVII^e siècle, tout en garantissant une plus grande continuité, mais aussi une plus grande précision dans les données recueillies. Grâce à ces relevés, il est possible d'évaluer la maîtrise de l'écriture par les protestants comme par les catholiques.

1. Décollage urbain et avance protestante

C'est dans les villes que les prémices de l'alphabétisation se sont manifestées, partout où les protestants ont pris le contrôle des administrations urbaines et là où, dès les premiers temps de l'implantation calviniste, ils ont développé l'instruction. Quelques sondages opérés au début du XVII^e siècle, en relevant les signatures réalisées à l'occasion des contrats de mariage, ont montré que les enfants des notables urbains ont, dans leur majorité, acquis l'aptitude à écrire. Voici quelques chiffres illustrant les résultats d'une enquête menée chez

(1) Voir notre article : « L'alphabétisation en Haut-Languedoc au XVIII^e siècle. Les aléas de la méthode Maggiolo dans le diocèse de Montauban », *Annales du Midi*, n° 198, avril-juin 1992, pp. 175-194 ; ou bien notre thèse de doctorat d'histoire *Les notables et la culture du peuple en Haute-Guyenne du début du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*, soutenue à l'Université de Limoges, en décembre 1994. En comparant pour les mêmes couples, le décompte des signatures dans les registres paroissiaux et dans les minutiers des notaires, deux fois plus de signatures de mariés ont été trouvées lors du contrat de mariage chez le notaire. Ainsi, les résultats obtenus selon la méthode Maggiolo étaient fortement sous-évalués dans le Quercy, l'Agenais, l'Albigeois et le pays toulousain, en raison de la mauvaise tenue des registres catholiques.

(2) Grégory Hanlon : *L'univers des gens de bien. Culture et comportements des élites urbaines en Agenais-Condomois au XVII^e siècle*, Presses Univ. de Bordeaux, 1989.

8 notaires montalbanais (1), en 1621 et 1622. Sur 213 contrats de mariage, 49 hommes de confession protestante ont su signer et 8 femmes seulement, soit un pourcentage de 23 % pour les uns et de 3,75 % pour les autres. Chez des notaires de Nègrepelisse (2), de 1621 à 1625, 8 futurs époux protestants ont signé leur contrat chez le notaire, soit un pourcentage de 17,02 %. Comparons avec des contrats de mariages catholiques relevés aux mêmes dates à Montricoux (3) : 12 hommes sur 95 ont su signer soit 12,63 % des futurs mariés. Entre ces deux villes, l'éventail social des signataires apparaît plutôt semblable mais à Nègrepelisse, ce sont surtout les artisans de confession protestante qui se montrent les plus nombreux à signer, tandis qu'à Montricoux ce sont de riches citoyens catholiques. Globalement, dès le début du XVII^e siècle, l'avance prise par les protestants dans l'alphabétisation des citoyens, en particulier chez les artisans, apparaît assez nette. Qu'en est-il à la fin de ce siècle ?

Pour des villes catholiques, les pourcentages d'alphabétisation des époux dans les paroisses urbaines, entre 1681 et 1690, sont de 23,35 % à Castelsarrasin, à l'occasion de 274 mariages, de 28,91 % à Martel, en Haut-Quercy, et de 23,29 % à Saint-Antonin. Ceux des épouses s'élèvent respectivement à 8,39 %, 10,84 % et 8,52 %. Les chiffres se situent à un niveau inférieur pour les catholiques de Montauban (4). Dans la paroisse Saint-Jacques, la principale de cette ville, 436 mariages ont eu lieu et 77 époux ont signé leur acte, soit 17,66 %, et 37 épouses, soit 8,48 %. Cela donne un niveau moyen de 21,25 % pour les époux des 4 villes, niveau qui témoigne des progrès de l'alphabétisation réalisés, au cours du XVII^e siècle, par les citoyens catholiques, sans atteindre toutefois le niveau enregistré chez les protestants.

Dans des villes où la communauté protestante est bien implantée (5), les dates retenues ont été celles de 1678 à 1682, les dernières

(1) Ont été consultés aux A. D. Tarn-et-Gne, pour les années 1621-1622, les registres des notaires suivants : Pierre Bouchaud, 5 E 819 ; Jean Brandalac, 5 E 217 et 218 ; Étienne Duroy, 5 E 715 ; Élie Gineste, 5 E 861 ; Jacques Pagès, 5 E 1147 ; Guillaume Rigaud, 5 E 1216 ; Paul Saint-Hilaire le père : 5 E 1442 ; Jacques Tieys père, 5 E 1495.

(2) A. D. Tarn-et-Gne, registres des notaires, Combes 5 E 14853, Rouère, 5 E 5250, Monteil 5 E 14857, Besse, 5 E 14844.

(3) A. D. Tarn-et-Gne, registres des notaires de Nègrepelisse : Besse, 5 E 14844, Rouère, 5 E 5250, Combes, 5 E 14853 et Monteil, 5 E 14847 ; de Montricoux, Barthe, 5 E 7084 à 7087 et Couderc, 5 E 7067 à 7069.

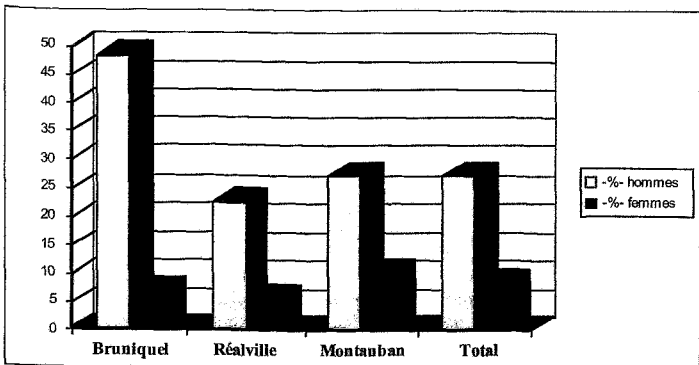
(4) Calculer l'alphabétisation des catholiques à Montauban est particulièrement difficile au cours des années 1681-1685. D'abord parce que tous les registres de catholicité n'ont pas été conservés ; ensuite parce qu'ils ne sont pas bien tenus.

(5) Il n'a pas été possible de prendre en compte l'évaluation de l'alphabétisation protestante à Saint-Antonin où seuls, hélas, les registres catholiques demeurent conservés.

années où le culte protestant a pu résister à la répression. D'après les registres des consistoires (1), à Montauban, sur 401 mariages huguenots, 108 hommes et 40 femmes ont su signer ; soit 26,93 % et 9,97 %. À Bruniquel, pour 27 mariages, près de la moitié des époux et deux épouses sont capables de signer, mais il s'agit pour la plupart de notables. À Réalville, 147 mariages protestants sont célébrés non seulement pour les familles de cette ville mais aussi pour celles de Nègrepelisse, Albias, Bioule et Caussade où les temples ont été fermés ou démolis ; le pourcentage moyen est de 22,44 % pour les hommes et de 5,44 % pour les femmes. L'on compte dans ces chiffres-là non seulement des citadins mais aussi beaucoup de ruraux de la vallée de l'Aveyron, en particulier de consistoires comme ceux d'Albias ou de Bioule où le protestantisme se trouve encore solidement implanté dans les campagnes, à la veille de la révocation de l'Édit de Nantes.

Si l'on tient compte de tous ces chiffres, 155 mariés ont paraphé les trois registres protestants, au demeurant fort bien tenus, à l'occasion des 577 mariages, soit un pourcentage moyen de signatures des citadins protestants atteignant 26,86 % pour les hommes et 8,66 % pour les femmes. S'agissant de chiffres incluant des mariés qui ne sont pas des citadins, largement plus du quart des mariés se montrent capables de signer. Le graphique I illustre ces données, qui correspondent, à quelques décimales près, à celles qui ont été constatées à

Graphique I : Alphabétisation protestante en Bas-Quercy, fin XVII^e siècle



Source : Registres des consistoires.

(1) A. D. Tarn-et-Gne, registres des baptêmes, des mariages et des sépultures de Montauban, R 12 GG 49 à 52 ; de Réalville, 6 E 149/19 à 23 ; de Bruniquel, 6 E 026/4 ; de Gènébrières (1673-1678) 6 E 066/7.

Tonneins où Patricia El Bounia-Roudet a relevé, de 1661 à 1684, 356 signatures pour 1355 mariages protestants soit 26,2 % (1). Les chiffres sont cependant beaucoup plus faibles que ceux de la communauté protestante de Millau où Jacques Frayssenge a relevé, entre 1668 et 1685, 44 % de signatures pour les époux protestants et seulement 10 % pour les catholiques (2). L'écart est aussi net pour les épouses qui ont un pourcentage de 17,4 % pour les huguenotes et seulement de 4 % pour les autres. Inutile de revenir sur la probable inexactitude des résultats pour les catholiques, mais la progression protestante est alors remarquable et leur alphabétisation est globalement le double de celle des catholiques. Cela signifie que les progrès de l'instruction, stimulés par les deux Églises, ont encouragé un nombre de citoyens de plus en plus élevé à apprendre à lire et à écrire tout en confirmant l'avance protestante en matière d'alphabétisation, au XVII^e siècle.

2. Le retard des ruraux

Des sondages ont été effectués dans les minutiers des notaires de Caussade, Nègrepelisse, Cayriech et Montricoux (3), au cours de la période de 1678 à 1682, et dans ceux du notaire de Bioule (4) pour une période beaucoup plus longue, dans la deuxième moitié du XVII^e siècle. Ces sondages concernent surtout des populations rurales, car les notaires des petites villes enregistrent des contrats de mariage qui peuvent concerner toutes les populations rurales dans un rayon de plus de 10 kilomètres. Ils favorisent, en outre, une comparaison précise, en comptant les signatures à partir des mêmes registres où se trouvent consignés les contrats des catholiques comme des protestants.

Au total, 377 contrats de mariage, conclus au cours de la période 1678-1682, ont été trouvés dans une vingtaine de minutiers. La

(1) D'après l'article de Patricia El Bounia-Roudet : « Les protestants de Tonneins sous le règne de Louis XIV (1661-1715) », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, t. 135, avril-juin 1989, p. 193.

(2) Jacques Frayssenge : *Millau, une ville du Rouergue sous l'Ancien Régime (1668-1789)*. Société catholique et société protestante, Millau, 1990, pp. 220-224.

(3) A. D. Tarn-et-Gne, notaires de Caussade : Pécholier, 5 E 15440 à 15441, Lacombe, 5 E 15478-15482. ; de Nègrepelisse : Pierre Combes, 5 E 14871, Bezio, 5 E 14878 à 14882 ; de Montricoux pour les années 1681-1685 : Jean Martin, 5 E 71120 à 7123 et Thomas Devillat, 5 E 7128 et 5 E 712 ; de Cayriech, Bezombes, 5 E 4389-4390 ; de Lapenche, Marciel, 5 E 15204. Ces registres ont servi à établir les statistiques qui ont permis de réaliser les tableaux n° II et III.

(4) A. D. Tarn-et-Gne, registres des notaires de Bioule : Hébrard, de 1653 à 1685, 5 E 7229 à 7232 et de Lacombe, de 1679 à 1685, 5 E 7235 à 7237.

plupart des registres consultés, sauf ceux des notaires de Montricoux et de Cayriech, contiennent des contrats de mariage des deux confessions. Pour les protestants, 26 signatures ont été trouvées à la fin de 82 contrats soit 31,70 %. Pour les catholiques, 24 sur un total de 295 contrats soit un pourcentage de 8,13 %. Il est évident que l'écart des niveaux d'alphabétisation entre les deux communautés apparaît énorme, avec près de 4 fois plus de signatures chez les protestants. La consultation des tableaux II et III, qui présentent le statut social de l'échantillon, permet de comparer les différences socioprofessionnelles entre catholiques et protestants et de nuancer quelque peu la disproportion qui existe entre les niveaux d'alphabétisation des deux communautés.

**Tableau II : Alphabétisation en Bas-Quercy
à la fin du XVII^e siècle**

Statut social	Protestants	Signatures	Catholiques	Signatures
Nobles, bourgeois	2	2	4	3
Hommes à talent	3	3	2	2
Hommes de justice	2	2	1	1
Marchands	15	13	9	6
Artisans textile	26	3	43	3
Artisans bâtiment	3	1	20	1
Autres métiers	4	2	15	3
Laboureurs	17	0	121	5
Brassiers	10	0	80	0
Total	82	26	295	24
Pourcentage		31,71 %		8,14 %

L'avance protestante apparaît forte puisqu'il y aurait, d'après le tableau II, quatre fois plus d'époux huguenots capables de signer et donc d'écrire. En réalité, cette avance résulte essentiellement du faible nombre de paysans parmi eux, et si l'on compare les niveaux selon les statuts sociaux, la différence est plus faible, quoique toujours à l'avantage des protestants. La différence est essentiellement due au nombre majoritaire des travailleurs de la terre chez les catholiques alors qu'ils sont très peu nombreux chez les protestants où l'on dénombre, en revanche, une forte proportion d'artisans et de notables comme les marchands, les hommes à talents ou les hommes de justice. Les deux tableaux font surtout ressortir la faible alphabétisation dans les campagnes.

La consultation des minutiers des notaires dans la communauté rurale de Bioule, près de Nègrepelisse, entre 1653 et 1685, a permis de retrouver 208 contrats de mariages. 120 couples s'engagent à « *solemniser leur union* » au temple protestant et 88 à l'église catholique. Pour ces derniers, le pourcentage des signatures décomptées à la suite des actes se situe à 13,63 % et une seule femme a été capable de signer. Pour les protestants, trois femmes ont su signer et le pourcentage atteint 21,66 % pour les hommes. Même si l'écart est seulement de 8 %, la différence est loin d'être négligeable, dans la mesure où, comme le tableau III le montre, les statuts sociaux des deux confessions apparaissent analogues. La principale différence tient au plus grand nombre d'artisans de confession protestante, exerçant des métiers du textile.

Tableau III : Statut social et alphabétisation à Bioule de 1653 à 1685

Statut social	Catholiques	Signatures	Protestants	Signatures
Nobles, bourgeois	2		1	1
Hommes à talent			2	2
Hommes de justice	3	3	2	2
Marchands	7	6	8	7
Métiers du textile	11		31	1
Métiers du bâtiment	9	2	8	3
Autres métiers	6		9	5
Laboureurs	38	1	34	5
Brassiers	12		25	
Total	88	12	120	26
Pourcentage		13,63 %		21,66 %

Globalement, on constate une indéniable avance des protestants en matière d'alphabétisation. Cette avance apparaît confirmée d'après les relevés des contrats de mariages catholiques chez les notaires de Montricoux, Martin et Devillat, entre 1681 et 1685. Pour 103 mariages, neuf hommes, soit seulement 8,73 %, et une seule femme ont su signer. Seuls, les notables paraphent leurs contrats ; en revanche, aucun artisan ou laboureur n'est en mesure de le faire. À Caussade, où il est possible de comparer les pourcentages d'alphabétisation, ceux des protestants sont de 29,41 % contre 10 % pour les catholiques et, à Nègrepelisse, ils atteignent 45,45 % alors que ceux des catholiques demeurent à 16,66 %. Ainsi, dès que l'on peut comparer

de manière significative les pourcentages, l'avance protestante se trouve confirmée.

La qualité graphique des signatures a aussi été relevée chez les notaires de Caussade, Cayriech, Septfonds et Bioule. Sur 221 contrats où leur classification a été réalisée, 27 époux ont apposé une signature dont 2 témoignent d'une parfaite maîtrise de la plume ; 14 écrivent correctement et 11 se montrent aptes à écrire lisiblement leur nom. Aucune autre signature illisible ou informe n'a été réalisée par les habitants, qu'ils soient catholiques ou protestants. Cela signifie que ceux qui n'étaient pas capables d'écrire n'étaient pas invités à signer, comme le confirment les mentions des notaires à la fin des contrats où ils indiquent, pour la plupart d'entre eux, que les contractants et les témoins « *n'ont scu écrire* ». Cette excellente qualité graphique des signatures transparait encore chez le notaire de Lauzerte où pour 71 contrats, 16 futurs mariés, soit 22,54 %, se montrent capables de signer. Hormis celle d'un menuisier, ces signatures sont essentiellement celles de notables, et elles appartiennent toutes aux catégories de ceux qui savent écrire. Elles témoignent, pour la plupart, d'une parfaite maîtrise de l'écriture et nous convainquent d'une conception très élitiste de l'usage de la signature, que l'on réserve à ceux qui sont assez habiles pour manier la plume, qu'ils soient protestants ou catholiques.

Il va de soi que les citadins sont le mieux placés pour se plier aux règles de ces apprentissages. Or, l'échantillon protestant correspond surtout à des citadins et les paysans ne représentent que 32,92 % des contrats chez les protestants alors qu'ils sont, avec 68,13 %, très majoritaires chez les catholiques. Il s'agit donc de comparer les différences de l'alphabétisation, non plus seulement en fonction de la confession mais en fonction des statuts sociaux.

3. Seule une minorité de notables sait lire et écrire

Il suffit de feuilleter les registres des notaires pour se rendre compte que le niveau social peut aussi se mesurer au nombre de signatures qui se trouvent à la suite des actes. La plupart des notables citadins et des notables ruraux signent le jour de leur mariage et beaucoup savent lire et écrire, ce qui constitue un signe primordial de la distinction sociale. Pourtant, tous ne sont pas forcément alphabétisés. Une infime minorité d'entre eux appartient à la caste des « hommes de plumes » qui ont souvent fait de fastidieuses études et se montrent capables d'écrire avec beaucoup d'aisance. Il s'agit des clercs, des hommes de justice : avocats, magistrats, notaires ou praticiens ; des hommes à talent : médecins, chirurgiens, apothicaires, maîtres-

écrivains ou régents. Grâce à l'essor des collèges, d'autres « gens de lettres » les ont rejoints et témoignent d'une belle capacité à rédiger, notamment lorsqu'ils tiennent leurs livres de raison. Il s'agit de nobles, de « bourgeois », ceux qui vivent de leurs rentes sous l'Ancien Régime, de marchands, de maîtres artisans. Mais tous ces nobles et notables, même s'ils sont très nombreux à être alphabétisés, ne le sont pas forcément tous. En Bas-Quercy, un tiers des marchands catholiques et 13 % des protestants n'ont pas été capables de signer leur contrat de mariage. En pays tonneinçais, la proportion des marchands protestants qui ne savent pas apposer leur signature est aussi du tiers. Mais plus étonnant, des bourgeois et quelques nobles se montrent incapables de parapher leur contrat chez les notaires. Grégoire Hanlon relève aussi que 10 marchands sur 42 ne savent pas signer, à Clairac, une ville protestante, entre 1600 et 1660, et que 3 sur 27 ne paraphent pas leurs dépositions de justice à Agen, entre 1665 et 1670. Cette incapacité témoigne du retard de l'instruction qui existe encore, à la fin du XVII^e siècle, dans les campagnes aquitaines.

Quant aux paysans, tenus dans la même inculture que leurs ancêtres, ils sont pour la plupart demeurés analphabètes. Curés et tabellions les présentent d'ailleurs comme « tous illétrés » lorsqu'ils mentionnent qu'ils ne savent pas signer. Chez les notaires de Bioule, entre 1653 et 1685, aucun brassier ou travailleur de terre sur les 37 qui ont fait exécuter leur contrat de mariage, n'a été capable de signer. Pour les laboureurs, un seul catholique sur 38 a signé tandis que chez les protestants 5 sur 34 ont été en mesure de le faire. Globalement ceux qui travaillent la terre, au nombre de 109, représentent plus de la moitié de l'échantillon. Seulement 6 savent signer, ce qui souligne le retard de l'alphabétisation rurale au XVII^e siècle même si quelques laboureurs protestants ont réussi à sortir de leur analphabétisme traditionnel.

Si l'on considère l'ensemble des 377 contrats trouvés chez les notaires entre 1678 et 1682, aucun laboureur protestant sur 17 n'a su signer et seulement 5 catholiques pour 121 ; aucun brassier sur 80, dont 70 catholiques, n'en a été capable. Cela induit un pourcentage de 2,29 % pour la masse des 218 paysans recensés, qui représentent à eux seuls 57,82 % de l'ensemble des contrats. Un niveau aussi bas peut se constater à Millau où entre 1668 et 1685, seulement 5 paysans sur 78, soit 6,41 %, se montrent capables de parapher les registres des consistoires le jour de leur mariage (1). Comment expliquer un pareil retard chez les paysans, qu'ils soient huguenots ou catholiques, à la fin du XVII^e siècle ? De notre point de vue, ce retard résulte d'une

(1) Jacques Fraysse : *Millau, une ville du Rouergue...*, op. cit., p. 222.

sorte de sujétion ancestrale des campagnards qui acceptent de laisser à d'autres la maîtrise de la lecture et de l'écriture (1). Leur analphabétisme correspond, sans doute plus qu'ailleurs, à des comportements bien inscrits dans les mentalités et collectivement respectés aussi bien par les protestants que par les catholiques. Sans doute ces populations méridionales admettent-elles que la validité des actes notariés et leur garantie d'authenticité ne résultent pas de la signature du contractant mais dépendent de celle du tabellion ou de chaque témoin dûment cité, parmi lesquels apparaissent souvent des praticiens. Le rôle de ces auxiliaires de justice est d'assister les gens auprès du notaire, à l'occasion des actes qu'ils contribuent parfois à rédiger dans les minutiers. Comme le constate Françoise Auricoste en Quercy (2), ces praticiens ont joué un rôle déterminant dans l'application du droit écrit, probablement dès le Moyen Âge.

Les artisans ruraux se situent, eux aussi, pour la plupart, dans le camp du retard, même si certaines de ces professions se montrent alphabétisées. C'est le cas des 3 charrons protestants qui savent tous signer leurs contrats chez les notaires de Bioule, comme un forgeron et un menuisier, alors que les 4 forgerons catholiques en sont incapables. Si l'on considère les tableaux ci-dessus, c'est dans la catégorie des autres métiers où ont été classés les aubergistes, les forgerons, les charrons, les cordonniers, les selliers ou les meuniers, que les catholiques obtiennent un pourcentage de signatures très inférieur à celui des protestants. Dans les métiers du textile, seulement 3 protestants sur 26 et 3 catholiques sur 43 se montrent capables d'écrire et dans ceux du bâtiment, un seul de chaque confession est en mesure de le faire, pour 3 protestants et 20 catholiques.

Ces niveaux restent faibles même s'ils sont supérieurs à ceux des paysans. Ils demeurent nettement inférieurs à ceux des artisans protestants qui habitent dans les villes. À Montauban, de 1678 à 1682, 2 sergers sur 9, 3 peigneurs de laine sur 14, 6 cordonniers sur 9 signent leur acte de mariage au temple. Cette alphabétisation est cependant très inférieure à celle des artisans de Millau où, entre 1668 et 1685, 45 % de ceux qui exercent un métier dans les cuirs et peaux, 58 % dans les textiles et 77 % dans les métaux se montrent capables de signer le jour de leur mariage (3). Ces niveaux sont ici très supérieurs à ceux du Montalbanais et témoignent d'une volonté collective des

(1) C'est un point de vue similaire que défend E. G. Léonard dans une préface à l'ouvrage de Daniel Ligou : *Documents sur le protestantisme montalbanais au XVIII^e siècle*, Toulouse, 1955 ; cf p. XXXI.

(2) Françoise Auricoste : *Le Pays de Cazals-en-Quercy, des origines à 1800*, Brive, 1988.

(3) Voir le tableau de Jacques Frayssenge indiqué ci-dessus.

citadins millavois d'apprendre à lire et à écrire. Or, à l'exception de ces résultats en pays millavois, les populations de Haute ou de Basse-Guyenne apparaissent moins alphabétisées que celles du Bas-Languedoc où existent de fortes communautés protestantes. Les pourcentages donnés par Marie-Madeleine Compère (1) pour la ville de Montpellier, en 1675, atteignent 59,8 % pour les hommes et 25,2 % pour les femmes chez les catholiques et respectivement 61,6 % et 29,9 % chez les protestants. À Ganges, entre 1670 et 1685, ces derniers ont un niveau de 51,1 % et 16,3 %. Les pourcentages donnés pour les salariés agricoles ou les artisans sont, eux aussi, très supérieurs aux moyennes rencontrées dans les pays aquitains. En Provence, dans des bourgs ruraux de la vallée de la Durance, Michel Vovelle constate, d'après les relevés de signatures des testaments, que les hommes signent à 33 % et les femmes à 15 % à Lourmarin, une localité protestante, respectivement à 37 et 10 % à Cucuron et à 22 et 17 % à Tour d'Aigues, deux bourgades catholiques (2). À l'analyse, la comparaison des résultats languedociens et provençaux entre catholiques et protestants ne permet pas de faire ressortir une réelle avance de ces derniers, ce qui semble une différence assez nette avec les résultats observés en Rouergue, en Bas-Quercy et dans l'Agenais.

*

* *

Incontestablement, les progrès de l'alphabétisation sont loin d'être négligeables dès le XVII^e siècle et, avec eux, la francisation gagne du terrain tout en faisant de l'occitan la langue du peuple et, par conséquent, celle de l'ignorance. Les protestants ont, les premiers, développé un enseignement en français pour permettre aux fidèles la lecture des textes bibliques. De son côté, l'Église catholique a encouragé son clergé à conserver le « patois » dans ses catéchismes, dans ses prêches et dans ses missions de conversion. Au fur et à mesure que progresse l'instruction des enfants, cet usage de la langue occitane recule. Assurément, cet idiome a très tôt disparu des actes officiels : dès la première moitié du XVI^e siècle dans les villes de Toulouse à Bordeaux, un peu plus tard en Quercy comme en Rouergue. Partout, citadins et notables ruraux s'expriment de plus en plus en français comme peuvent en témoigner, dans les fonds d'archives, testaments mystiques et livres de raison.

(1) Dans sa contribution « École et alphabétisation en Languedoc aux XVII^e et XVIII^e siècles », *Lire et écrire, op. cit.*, t. 2, pp. 78-79.

(2) Michel Vovelle : « Maggiolo en Provence : peut-on mesurer l'alphabétisation au début du XVII^e siècle ? », actes du colloque : *Le XVII^e siècle et l'éducation, supplément à la revue Marseille*, n° 83, 1^{er} trimestre 1972.

Ces progrès, qui ont probablement concerné au premier chef les protestants, ont aussi gagné les catholiques. La comparaison entre les deux confessions avant la révocation de l'Édit de Nantes, permet de faire ressortir de toute évidence, un degré d'alphabétisation des hommes et, surtout, des femmes, plus élevé chez les protestants. Certes, le niveau dans les colloques de l'Agenais et du Bas-Quercy demeure plutôt faible si on le compare à celui d'autres régions où les huguenots sont bien implantés comme c'est le cas dans le sud du Rouergue, autour de Millau et dans le Languedoc voisin. Cette faiblesse de l'alphabétisation résulte manifestement du grand retard de l'instruction des paysans, quelle que soit leur confession. Néanmoins, le retard des provinces aquitaines, traditionnellement affirmé au vu des résultats de l'enquête Maggiolo, n'apparaît pas aussi accusé qu'on l'a trop souvent écrit. Les citadins et les notables ruraux ont fait de réels progrès dans la maîtrise de l'écriture, si bien que les efforts faits par les protestants puis par les catholiques, pour développer leurs écoles, au cours du XVII^e siècle, ont très certainement favorisé un premier décollage de la scolarisation des enfants et une amélioration durable de leur alphabétisation, qui s'est confirmée au siècle des Lumières.

Guy ASTOUL
Université de Toulouse-Le Mirail

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE




*Textes officiels concernant l'enseignement primaire
de la Révolution à nos jours*

présentés par André CHERVEL

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

Avec Jules Ferry, l'école républicaine donne un souffle nouveau à l'enseignement primaire du français. Ferdinand Buisson tente de faire refluer la vague orthographique qui s'était emparée de l'école au cours du XIX^e siècle, et d'accorder une place majeure à la lecture, à la poésie, à la littérature, à la récitation et à la rédaction des textes. Citadelle de la dictée, le brevet élémentaire perd la position dominante qu'il avait acquise. Mais le triomphe de la nouvelle pédagogie de la langue nationale reste incertain, comme l'attestent les instructions de Jean Zay de septembre 1938, sur lesquelles s'achève le second volume.

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'explosion scolaire, la réforme Berthoin et l'entrée de tous les enfants dans les collèges bouleversent la donne éducative. Dès la fin de la Quatrième République, Aristide Beslais adjure les instituteurs de mettre au premier plan l'enseignement de la lecture. Peu à peu, une nouvelle répartition des tâches s'opère entre le Premier et le Second degré ; elle va encore accroître la place du français dans le primaire. La maîtrise de la lecture, l'autonomie de l'enfant mis en présence des textes et l'aptitude à s'exprimer aisément et à rédiger des textes simples sont désormais officiellement tenues pour le seul objectif important de l'enseignement élémentaire.

-  Tome 1 : 1791-1879, Paris, 1992, 368 p., 220 F
-  Tome 2 : 1880-1939, Paris, 1994, 506 p., 260 F
-  Tome 3 : 1940-1995, Paris, 1995, 648 p., 260 F

Institut national de recherche pédagogique
Service d'histoire de l'éducation
Éditions Economica

LES MANUELS SCOLAIRES DE LECTURE D'ORIGINE FRANÇAISE

en Argentine dans la deuxième moitié du XIX^e siècle

par Clara BRAFMAN

On connaît encore très mal l'influence de l'édition scolaire française du XIX^e siècle à l'extérieur des frontières nationales. On sait cependant – il suffit de consulter la *Bibliographie de la France* ou le *Catalogue des imprimés* de la Bibliothèque nationale de France – que nombreux sont les éditeurs parisiens qui publient pendant cette période des manuels en d'autres langues que le français. À quels usages sont destinées ces publications ? Quels rôles jouent-elles dans l'évolution des pratiques de scolarisation des pays concernés ? Il est difficile de répondre à ces questions en restant enfermé dans l'histoire de l'édition française. Par contre, en se transportant dans les pays où arrivent ces ouvrages et en analysant leur rôle dans le développement des politiques de scolarisation qui y sont menées, il devient possible de mieux comprendre ces processus de transferts de modèles pédagogiques et culturels. Les pays d'Amérique latine, l'Argentine en particulier, sont à cet égard de bons terrains d'enquête.

En effet, l'influence des manuels scolaires français sur l'école argentine a été profonde et durable, principalement dans le domaine de la lecture. Leurs traductions ou leurs adaptations entrent massivement dans les écoles primaires publiques de la ville de Buenos Aires vers 1860. Elles s'y maintiennent jusque dans les années 1910. Nous tenterons ici d'analyser les raisons de cette influence et d'en comprendre l'évolution tout au long de cette période, particulièrement significative pour l'histoire des politiques éducatives argentines puisqu'elle coïncide avec la construction par l'État d'un système scolaire public moderne.

Bien que la diffusion des manuels scolaires français dans le Río de la Plata ait une histoire propre, elle est néanmoins irrémédiablement liée à la formation de l'État national argentin et à la volonté de construire une identité nationale spécifique. C'est au même moment qu'en Europe se développent, dans les littératures scolaires (et non

scolaires), des idées nationalistes qui concourent aux mêmes effets identitaires. Toutefois, en Argentine, l'explosion de l'immigration lors des dernières années du XIX^e siècle et les problèmes d'ordre social qui sont alors posés, marquent profondément cette période importante de l'histoire nationale.

C'est avec l'arrivée de José María Ramos Mejía à la tête du *Consejo Nacional de Educación* (1908-1913) que le nationalisme devient l'idéologie officielle du système éducatif argentin. La commémoration du centenaire de l'Indépendance (1810-1910) en accentue, dans ces mêmes années, la diffusion dans l'opinion publique. Toutefois, il convient de se demander si la préoccupation pour la question nationale ne remonte pas aux années 1880, alors que s'ébauchent de nouveaux modèles de comportements et que s'établit un nouveau code de valeurs, qui iront s'affermissant jusqu'au début du XX^e siècle.

Quel rôle ont joué, dans cette histoire, les textes scolaires français qui ont été traduits ou adaptés pour les écoles argentines ?

Il est important de préciser que lorsque nous nous référons à l'influence des textes français dans l'école argentine, nous évoquons quatre modes de diffusion de ces derniers. Il y a d'abord les textes écrits en espagnol par les professeurs français qui s'installent à Buenos Aires comme enseignants et qui, dans de nombreux cas, dès le début du XX^e siècle, y fondent et dirigent des écoles françaises. Leurs ouvrages y sont utilisés, mais se diffusent aussi dans les autres établissements de la ville. Il y a ensuite les textes d'auteurs français traduits en espagnol et publiés à Buenos Aires. Il y a encore les textes non français diffusés à Buenos Aires par les maisons d'édition françaises. Il s'agit, en grande partie, des travaux d'auteurs espagnols et, dans une moindre mesure, d'auteurs italiens ou allemands. Il y a, enfin, les livres français traduits en espagnol par les maisons d'édition françaises et diffusés en Argentine.

C'est à cette dernière catégorie que nous nous attachons principalement ici. Toutefois, nous essayerons d'évoquer aussi certains aspects des autres modes de diffusion du livre scolaire français en Argentine.

1. Présence du livre scolaire français dans les écoles du Río de la Plata avant la Constitution de 1853

Pendant la période coloniale, le livre de lecture scolaire est, comme en Europe, le support de l'apprentissage de la lecture et de l'éducation morale. Au Río de la Plata, l'enfant découvre les premiers rudiments dans des abécédaires et des syllabaires, plus tard il

s'engage dans la lecture de livrets, des *catones* (1), dans lesquels de courtes sentences évoquent la religion ou la morale. Le *Catón* de San Casiano (2) est l'un des plus régulièrement utilisés.

L'enseignement est essentiellement oral et l'apprentissage se fonde sur la répétition et la mémorisation. Pour faire face au prix élevé des livres, il n'est pas rare que ceux qui souhaitent en faire usage en effectuent ou en fassent effectuer une copie manuscrite. Ce système et l'habitude de transmettre les livres de père en fils n'encouragent pas le développement de l'imprimerie dans la vice-royauté. Pourtant, en 1779, le vice-roi Vértiz fait déplacer à Buenos Aires la presse qui fonctionnait depuis 1630 dans la mission jésuite de Loreto (au nord du Río de la Plata) et qui avait été abandonnée en 1767, au moment de l'expulsion de la Société de Jésus. Elle est installée à la *Casa de los niños expósitos*. L'imprimerie – qui prend le même nom – devient rapidement un centre important d'édition et obtient le monopole de l'impression et de la vente des textes scolaires à Buenos Aires (3). Cette initiative ne tarit cependant pas l'arrivée des manuels en provenance d'Espagne. L'impossibilité technique de répondre à la demande nationale demeure le problème majeur de l'édition scolaire tout au long de la période envisagée ici.

Les premiers livres utilisés à Buenos Aires sont d'origine espagnole, notamment les catéchismes d'Astete (1537-1601) (4) et de

(1) Les *catones* espagnols correspondent aux *Distiques de Caton* français. L'origine de ce texte (*Disticha Catonis*) – la référence à Dionysius Caton est une simple tradition – se perd dans l'Antiquité tardive. Des exemplaires manuscrits circulent dans les écoles monacales ou épiscopales pendant tout le Moyen Âge. Ils sont commentés par de nombreux auteurs et traduits dans les différentes langues européennes. On compte près de 200 éditions incunables. Le *Catón* espagnol fait partie des premiers livres imprimés en langue vulgaire dans la péninsule ibérique (d'après Antonio Palau y Dulcet : *Manual del librero hispanoamericano*, Barcelona, Palau, 1951 et Manuel Morales Muñoz : *Los catecismos en la España del siglo XIX*, Málaga, Universidad de Málaga, 1990). C'est le cas, par exemple, de l'exemplaire imprimé à Pampelune en 1499 (*El Caton, El Libro contenido, cuya obra es de Sant'Bernardo, El Floreto, Las quinque claves de la sabiduria, Los fablas del Esopo*, Pampilonae, A. G. de Brocario, 1499) conservé à la BNF. On continue de l'imprimer en Espagne et dans les pays hispano-américains jusqu'à la mi-XIX^e siècle.

(2) San Casiano est l'une des attributions courantes des *catones* en Espagne. On trouve une première (?) impression argentine d'un *catón* dès 1826 : *Catón cristiano*, Buenos Aires, Imp. argentina, 1826.

(3) Juan Maria Gutierrez : *Bibliografía de la primera imprenta de Buenos Aires desde sa fundación hasta el ano de 1840 inclusive...*, Buenos Aires, 1866. Plus de cinquante éditions différentes sortent de la presse des *Niños Expósitos* entre 1779 et 1810.

(4) Gaspar de Astete, S. J. : *Doctrina christiana*, Pamplona, 1608 ; nombreuses éditions en divers lieux jusqu'à la fin du XIX^e siècle ; première édition en Argentine : Buenos Aires, Libreria de la Victoria, 1857 (Palau, *op. cit.*).

Ripaldas (1536-1618) (1). À un niveau plus avancé, l'élève passe à l'étude de l'Histoire sainte avec le *Catecismo histórico* de l'abbé Claudio Fleury (2) et découvre les *Tratados de las obligaciones del hombre* du prêtre espagnol Juan Escoiquiz (3). Ainsi, dès la période coloniale, un texte français – la traduction du *Catéchisme historique* de Claude Fleury – est probablement lu et expliqué dans les écoles argentines.

En fait, la période coloniale a profondément marqué l'enseignement national jusqu'à la fin du XIX^e siècle. L'apparition d'une nouvelle littérature scolaire et l'avènement du courant modernisateur, à partir des années 1850, n'ont pas conduit à l'abandon de ces catéchismes. Refusés par les libéraux progressistes et souvent interdits par les autorités scolaires, ils ont parfaitement résisté grâce à l'appui de l'Église et à l'immobilisme des maîtres. Ainsi, un ouvrage d'éducation religieuse écrit par un prêtre gallican, précepteur des princes de la famille royale française à la fin du XVII^e siècle, a été largement utilisé dans les écoles de la jeune République argentine.

En dehors du *Catéchisme historique*, beaucoup de livres français à l'usage de l'éducation des enfants ont été, dès le XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle, traduits en espagnol et édités par des libraires parisiens. Il n'est pas impossible qu'un nombre important d'entre eux soient arrivés à Buenos Aires au cours du XIX^e siècle.

Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, la Révolution de mai (25 mai 1810) n'a pas entraîné de changements significatifs dans l'usage scolaire de ces ouvrages. Aux livres de l'époque coloniale a été ajouté *Le Contrat Social* de J.-J. Rousseau (4) imprimé en 1810 à la demande du *cabildo* (conseil municipal) de Buenos Aires mais

(1) Gerónimo de Ripalda, S. J. : *Doctrina christiana con una exposicion breva...*, Burgos, 1591 ; nombreuses éditions en divers lieux jusqu'à la fin du XIX^e siècle (*Ibid.*).

(2) Le grand catéchisme de l'abbé Fleury est traduit pour la première fois en espagnol et édité chez P. Witte en 1717 (*Catecismo histórico, ó Compendio de la historia sagrada y la doctrina cristiana... compuesto en francés por el abad Fleury, ... y traducido en español por Don Carlos de Veldeber...*, En Paris, por P. Witte, 1717, 2 vol., in-12 ; rééd. 1734). Le petit catéchisme est imprimé à Paris en espagnol à partir des années 1830. Si l'on s'en tient aux exemplaires conservés à la BNF ou à ceux signalés par Manuel Morales Muñoz (*op. cit.*), il est édité par Rosa (1835), Lecoite (1835), Lecoite et Lasserre (1839), Fournier (1845), Rosa, Bouret y Cia (1849), Pillet aîné (1839, 1840), A. Mézin (1846), V. Salvá (1847), Garnier y Hermanos (1854, 1856, 1881, 1883, 1884, 1888), Rosa y Bouret (1855, 1856, 1860, 1863, 1865, 1866, 1867, 1869, 1870), Jouby et Roger (1875, 1877), Vera-Cruz et Lainé (1875), L. Hachette (1864, 1866).

(3) Barcelona, 1821 pour la première édition.

(4) J.-J. Rousseau : *Contrato social*, Buenos Aires, Imprenta de las Niños expósitos, 1810. Il reste difficile d'apprécier l'usage « scolaire » de tels ouvrages même si, effectivement, ils sont désignés comme tels.

rapidement retiré de la circulation dans la confusion politique qui a succédé à la proclamation de la « première *junte* ». Pour que se manifeste une véritable rénovation du corpus des textes scolaires, il faut attendre que Domingo Faustino Sarmiento s'installe à la tête du Département des Écoles de l'État de Buenos Aires entre 1856 et 1861.

S'il est vrai que le système public d'éducation n'a pas innové en matière de textes et de contenus d'enseignement jusqu'à cette époque, il n'en a pas été de même dans les écoles privées. En effet, au cours des années 1820, des écoles novatrices voient le jour à Buenos Aires. Elles ont modernisé leur enseignement et se présentent en concurrentes des écoles publiques restées traditionnelles. C'est le cas notamment des écoles dirigées par les nombreux enseignants français qui sont arrivés sur les bords du Río de la Plata (1). Leurs écoles accueillent, certes, des enfants nouvellement immigrés, mais aussi des élèves issus de familles installées depuis longtemps à Buenos Aires.

Certains régents, tels Carlos Clarmont directeur du Collège argentin de San Martin, écrivent des livres pour leurs établissements, qui sont souvent utilisés dans d'autres écoles de Buenos Aires. Ces pédagogues ont dû prendre la plume pour faire face aux exigences de leurs nouveaux programmes. Ils utilisent généralement des textes différents de ceux qui sont apparemment recommandés dans les écoles de l'État. C'est le cas, par exemple, d'*El Amigo de los Niños* de l'abbé Sabatier (2) ou des *Fragmentos* de Fénelon (3) dont on trouve la trace, avant la rénovation « sarmientine », dans les catalogues de librairie. Même s'il est impossible de les dénombrer toutes, quelques éditions de manuels scolaires français imprimés en castillan à Buenos Aires et à Santiago du Chili semblent avoir été utilisées pendant la même période. L'absence de sources officielles sur l'usage des manuels scolaires, leur dispersion et le manque de travaux sur les maisons d'édition dans l'Argentine du XIX^e siècle n'autorisent que quelques hypothèses (4).

D'autres livres écrits par des auteurs non français sont peut-être arrivés en Argentine par l'intermédiaire de maisons d'édition

(1) Rappelons qu'au milieu du XIX^e siècle, à Buenos Aires, avant l'arrivée massive d'immigrants, les Français représentaient 7 % de la population.

(2) Abate Sabatier [en fait abbé Joseph Reyre] : *El Amigo de los Niños*, trad. Juan Escoiquiz, Madrid, 1795. On trouve une première édition en castillan à Paris en 1826.

(3) Fenelon : *Colección de fragmentos escogidos*, Madrid, 1843.

(4) Dans un ouvrage récent (*La Edición de libros en la Argentina. Una empresa de cultura*, Buenos Aires, Editorial universitaria de Buenos Aires, 1995), Leandro de Sagastizábal tente une synthèse des connaissances acquises dans ce domaine en laissant entièrement de côté la question de l'édition scolaire.

françaises. C'est le cas des *Fábulas* de Iriarte (1) ou de Samaniego (2) ou bien des traductions du célèbre *Robinson* de l'écrivain allemand Joachim Campe (3), adaptation du *Robinson* de De Foe et considéré comme le premier livre allemand destiné aux enfants. De même, le non moins célèbre *Juanito* de Luigi Alessandro Parravicini (4) connaît à cette époque plus de dix éditions en espagnol publiées par des libraires français. À ces ouvrages, nous pourrions ajouter les livres pour enfants comme ceux du chanoine Schmidt (5) mais aussi les livres destinés à l'éducation des filles comme *La Educación de las madres* d'Aimé Martin.

Ainsi, beaucoup de maisons d'édition française publient des livres scolaires en langue espagnole depuis les débuts du XIX^e siècle. Leur nombre croît au fur et à mesure qu'on approche des années 1850. C'est le cas, en 1830, de la très importante Editorial Rosa, en 1840 de Bouret y Morel et de Pillet l'Aîné et, à partir des années 1850, des éditions Rosa y Bouret et de Garnier y hermanos (6). Il est logique de penser qu'une grande partie de ces publications sont destinées à l'Espagne, mais il n'est pas non plus absurde d'imaginer qu'une autre partie est expédiée en Amérique latine.

(1) Tomás de Iriarte : *Fábulas literarias*, Madrid, 1782 ; Perpiñan, 1816 ; Paris 1825, etc. (nombreuses éditions en *folletos* tout au long du XIX^e siècle).

(2) Félix María Samaniego : *Fábulas en verso castellano para uso del Real Seminario Bascongado*, Valencia, 1781 ; Perpiñan, 1824 ; Paris, 1825, etc.

(3) J.-E. Campe : *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder...*, Hamburg, 1780 ; tr. esp. : Joaquín Enrique Campe : *El Nuevo Robinson...*, trad. Tomás de Iriarte, Madrid, 1789. Une édition est proposée en espagnol par Cormon y Blanc à Paris en 1825.

(4) Luigi Alessandro Parravicini : *Juanito. Obra elemental de educación para los niños y para el pueblo*, Habana, 1839 ; Granada, 1849 ; Paris, Boix, 1852, Garnier, 1858, 1862, 1886, 1927, Rosa y Bouret, 1866, 1868, 1870, 1872, 1873, 1876, Bouret, 1888.

(5) Chanoine Schmidt : *Biblioteca infantil...*, Barcelona, 6 vol., 1840-41. Première édition complète parisienne : *Cuentas de Schmidt*, Paris, Garnier y hermanos, 1863-1866, 1886. L'une des premières éditions séparées est celle de *Como el joven Enrique aprendió a conocer a Dios...*, Paris, Pillet aîné, 1834. Très nombreuses éditions séparées en espagnol chez les imprimeurs parisiens spécialisés Garnier y hermanos, Rosa, Bouret y Cia, A. Bouret y hijo, C. Bouret dans les années 1850, 1860, 1870 et 1880.

(6) Nous limitons notre inventaire aux maisons qui ne bornent pas leur production aux seuls livres religieux.

2. Des livres étrangers dans les écoles argentines : la politique d'édition scolaire de Domingo Faustino Sarmiento (1856-1874)

En s'installant à la tête du Département des Écoles de l'État de Buenos Aires (1856-1861), Domingo Faustino Sarmiento affiche une volonté clairement rénovatrice. En matière d'enseignement, cette période coïncide avec la naissance de l'Argentine moderne.

Le renouvellement du corpus des manuels scolaires en usage dans les écoles publiques est l'un des aspects de cette politique. Le choix se porte d'abord sur des livres qui avaient été publiés au cours des années précédentes par des enseignants qui, pour la plupart, travaillaient dans des établissements privés. Toutefois, ce n'est là qu'une solution provisoire qui ne satisfait pas Sarmiento : « Tous ces textes ont des défauts que le talent de leurs auteurs n'est pas en mesure de pallier : leur prix, les erreurs typographiques dont ils sont entachés et la médiocre qualité de leur fabrication qui raccourcit bien trop leur durée de vie ». Il est vrai que les imprimeries *porteñas* n'en sont encore qu'à leurs premiers balbutiements et, ne pouvant garantir des tirages importants, se voient condamnées à maintenir des coûts élevés. De plus, en l'absence d'une industrie de la reliure, les ouvrages sont présentés brochés et ne résistent guère aux mains des écoliers. Les contraintes d'ordre technique et économique sont donc un obstacle à la rénovation du système éducatif.

En 1858, lassé de ne pouvoir distribuer comme il l'a souhaité les livres nécessaires à l'Escuela Modelo de Catedral al Sur, Sarmiento décide de s'adresser au marché nord-américain : « Une fois au courant de toutes ces difficultés, après de nombreux efforts pour les résoudre avec nos propres moyens [...], j'ai demandé aux librairies de New York le catalogue des livres de lecture en espagnol dont elles disposaient. J'ai obtenu ainsi, à des prix excessivement bon marché, des livres magnifiquement imprimés sur du bon papier, illustrés avec des images et des cartes et généralement soigneusement rédigés ». Ainsi, pour Sarmiento, la modernisation de l'école argentine passe par l'importation de livres. Le remplacement du matériel national par du matériel étranger semble ne pas lui poser de problèmes. Le choix de manuels scolaires new-yorkais s'explique aussi par la préférence que Sarmiento a pour le modèle d'enseignement nord-américain. Toutefois, la maison d'édition Appleton, avec laquelle il passe un marché, n'envoie pas seulement des traductions espagnoles de textes nord-américains. Elle fournit aussi des manuels du chilien Bastarrica ou du vénézuélien Carreño (1) et y ajoute des catéchismes de Ripaldas.

(1) Manuel Antonio Carreño : *Manual de urbanidad y buenas maneras*, Caracas, 1853.

C'est pourtant au cours de cette période qu'apparaissent les premières controverses autour du choix des livres scolaires. Domingo Faustino Sarmiento et ses amis constatent que les maîtres d'école utilisent plutôt les livres de lecture traditionnels que ceux qui sont importés en Argentine. En effet, les ouvrages anciens qu'ils détiennent ne leurs paraissent pas obsolètes et, lorsqu'ils doivent être renouvelés, les livres fabriqués en Argentine se révèlent moins chers que ceux qui proviennent d'Amérique du Nord. Ainsi, à la fin du mandat de Sarmiento à la tête du Département des Écoles, un certain écclectisme règne dans les classes : les livres coloniaux voisinent avec des textes nord-américains et quelques livres européens. (Cf. le tableau ci-dessous.)

**Origine des livres de lecture utilisés dans les écoles argentines
entre 1865 et 1910**

	1865	1870	1887	1891	1898	1901	1907	1909
Argentine	3	3	7	31	23	10	6	42
Espagne	9	3	1	3	0	0	0	0
France	10	3	3	15	0	3	0	4
E.U.	3	3	0	1	0	0	0	2
Italie	1	0	0	0	0	0	0	0
Allemagne	2	0	0	1	0	0	0	0
Uruguay	0	0	1	1	0	2	0	2
Non localisés	5	1	0	1	1	0	0	0
Total	33	13	12	54	24	15	6	50
Argentins	3	3	7	31	23	10	6	42
Étrangers	25	9	5	22	0	5	0	8

Remarques :

- il n'y a pas de sources disponibles entre 1870 et 1887,
- pour 1898, le décompte est fait sur les années 1889, 1899 et 1900,
- pour 1901, le décompte est fait sur les années 1901 et 1902,
- pour 1909, le décompte est fait sur les années 1909 et 1910,
- la disparition de l'enseignement religieux dans les écoles de Buenos Aires en 1884 peut expliquer la chute plus rapide des livres d'origine espagnole, qui appartenaient essentiellement au genre de l'instruction religieuse.

Il est difficile d'apprécier, dans cette situation, si l'un des pays exportateurs prend, dès cette époque, une place prépondérante dans le commerce du livre scolaire en Argentine. Toutefois, le nombre des livres d'origine française utilisés dans les écoles d'Argentine commence à croître dès les années 1860. Comme à l'époque coloniale, *El amigos de los niños* de l'abbé Sabatier ou *El Buffón de los niños* (1) sont encore entre les mains des élèves. S'y ajoutent des ouvrages comme ceux du professeur français Louis Verdollin (2) ou encore d'Amédée Jacques (3), le célèbre recteur du Colegio Nacional de Buenos Aires. Toutefois, le Sabatier et les Verdollin sont aussi édités à Buenos Aires et à Santiago du Chili. La présence française est également importante dans les livres religieux d'usage scolaire comme *¿Qué es Jesucristo?* de Louis de Ségur (4) et *História sagrada referida a los niños* qui appartient à une collection de livres d'histoire pour enfants écrite par Jules Lamé Fleury, traduite par l'argentin Luis Dominguez et probablement éditée à Buenos Aires (5).

Lorsque, en 1868, Sarmiento est élu président de la République argentine, la politique d'édition et de diffusion des manuels scolaires de son ministre de l'Instruction s'appuie, bien évidemment, sur les options de l'ancien directeur du Département des Écoles de l'État de Buenos Aires. Les livres nord-américains réapparaissent dans les écoles et l'on envisage à nouveau d'inciter les éditeurs étrangers à traduire et adapter pour l'Argentine leurs meilleurs ouvrages. Sarmiento fait une fois encore appel aux éditions Appleton mais il suggère aussi que l'on s'adresse à la maison Hachette.

L'Amérique latine est un marché prometteur pour les éditeurs français qui s'appuient sur des imprimeries de taille industrielle. Selon Jean Mistler (6), les directeurs de la Librairie Louis Hachette qui, à partir du Second Empire, tentent une percée internationale, visent en priorité le marché de l'Amérique du Sud. Plusieurs collections comme la « Bibliothèque des merveilles » ou la « Bibliothèque populaire » comportent une section en espagnol. Sarmiento lui-même a traduit en castillan un des *best-sellers* de l'éditeur parisien, *Les*

(1) *El Buffón de los niños o História natural abreviada*, Valencia, 1834.

(2) Louis Verdollin : *Civilización del pueblo ó sea la ciencia de la vida.... Obra sacada de varios autores franceses*, Paris, A. Mézin, 1858, Rosa y Bouret, 1862, 1868.

(3) Amédée Jacques publie plutôt en direction de l'enseignement secondaire (par exemple, *Manual de Filosofía*, Madrid, 1848 et, toujours en espagnol, Paris, Hachette, 1868, 1872, 1877, 1886, 1892).

(4) On trouve aussi de lui, publié au Chili : *La Piedad enseñada a los niños*, Santiago de Chile, 1881.

(5) La seule édition française de la version en langue espagnole de ce texte date de 1836 et a été publiée à Paris par Rosa d'après une traduction de D. M. Villafañe.

(6) Jean Mistler : *La Librairie Hachette de 1826 à nos jours*, Paris, Hachette, 1964.

Grandes Découvertes, de Louis Figuier. Le père de l'école argentine a la plus grande considération pour Louis Hachette, qu'il considère comme le plus célèbre et le plus audacieux des éditeurs. Sarmiento répond donc avec enthousiasme à la proposition de la Librairie Hachette d'imprimer des manuels scolaires ou des livres de vulgarisation scientifique en espagnol. Il voit là le moyen de doter les écoles argentines d'instruments de qualité, mais aussi la possibilité d'approvisionner les bibliothèques populaires qu'il souhaite créer et qui constituent un élément important de son programme d'éducation.

En 1873, le président argentin propose au Pérou de suivre la même politique en s'appuyant sur le département de livres en espagnol que la Librairie Hachette vient de créer. Il demande au ministre péruvien de l'éducation de faire dresser la liste des ouvrages qu'il souhaiterait voir traduits et publiés pour son pays et lui assure que l'éditeur français acceptera de les mettre en chantier à la seule condition que l'État péruvien s'engage à en acheter un nombre suffisant d'exemplaires.

À partir de la présidence de Sarmiento, aux livres français publiés à Buenos Aires et aux livres des enseignants français habitant en Argentine, s'ajoutent les ouvrages en langue espagnole imprimés en France. Il s'agit non seulement de livres rédigés par des auteurs français comme *Simples lecturas sobre las Ciencias, las Artes y la Industria* de Garrigues et Boutet de Monvel (Paris, 1880) mais aussi des ouvrages d'auteurs non français tels que ceux du pédagogue espagnol résidant aux États-Unis, Luis Felipe Mantilla (1).

Tout au long de ces années, le corpus des manuels scolaires de lecture utilisés en Argentine se modifie sensiblement. La production de l'édition *porteña* est devenue importante tant en nombre de titres qu'en tirage, et son activité ne sera jamais plus interrompue. Ainsi, aux livres introduits par Sarmiento entre 1856 et 1858 s'ajoutent des textes comme ceux de Enrique M. de Santa Olalla (2), de Juan Maria Gutierrez (3) et de Luis Nata y Gayoso (4). Pourtant, en même temps, vers la fin des années 1870, les textes en provenance d'Europe se

(1) Le polygraphe Luis F. Mantilla était considéré comme un écrivain espagnol mais, en réalité, il était né à La Havane en 1833 et avait grandi à Séville. Il exerça comme enseignant au Salvador, au Mexique, au Guatemala et à New York où il mourut en 1878. Sarmiento avait envoyé nombre de ses livres en Argentine depuis les États Unis où il était ambassadeur en 1867.

(2) Enrique M. de Santa Olalla : *Metodo filosofico de lectura y escritura simultánea*, Buenos Aires, 1869, 1880.

(3) Juan Maria Gutierrez : *La Historia argentina al alcance de los niños*, Buenos Aires, 1874, 1883.

(4) Luis Nata y Gayoso : *Lecturas populares para los niños de las escuelas...*, Barcelona, 1866, Buenos Aires, 1876.

multiplient et parviennent à supplanter ceux qui sont imprimés sur le continent nord-américain.

Très vite, parmi les pays exportateurs du Vieux Continent, l'édition française s'impose. Eduardo Wilde, ministre de l'Enseignement public entre 1882 et 1885, bien qu'il défende la nécessité d'offrir aux élèves des lectures « nationales », reconnaît : « Les textes français nous conviennent parfaitement ». À l'inverse, il critique les manuels scolaires anglais et allemands. D'après lui, à partir des dernières années du siècle, les livres d'origine française sont nettement majoritaires dans les écoles. La Librairie Hachette est la maison qui vend, à cette époque, le plus grand nombre de livres scolaires en Argentine. D'autres maisons comme Pablo Bregi ou Bouret sont aussi présentes sur ce marché, même si elles ne parviennent pas aux mêmes résultats. La traduction de livres étrangers étant devenue une bonne affaire, des maisons d'édition argentines telles que Angel de Estrada, Jacobo Peuser, Igon, Lajouane, Mendesky et Emilio Coni se mettent à publier ce genre d'ouvrages.

En ce qui concerne les livres français, le choix des éditeurs se porte vers des ouvrages au succès déjà confirmé en France et qui ont réussi dans leur langue originale une belle carrière. Les manuels scolaires de lecture ne représentent qu'une petite part de ce marché. Un grand nombre d'ouvrages scientifiques, de morale et de religion prennent aussi le chemin de l'Argentine. Il est probable que les livres de lecture français qui ont connu le plus grand succès en Argentine sont ceux d'Edmond Rocherolles (1) et d'Émile Delapalme (2). Cependant, d'autres ouvrages ont été largement diffusés tels que *Frascuelo* (3), traduction de *Francinet* du très célèbre auteur du *Tour de la France par deux enfants*, Augustine Fouillée alias G. Bruno, ou encore les trois livres de lecture de son fils Jean-Marie Guyau (4). Ainsi, en Argentine, dans la rubrique des manuels de lecture, les morceaux choisis (Rocherolles, Delapalme, Guyau) voisinent, comme en France, avec les romans scolaires (tels *Frascuelo* de G. Bruno).

(1) Edmond Rocherolles : *Las Primeras Lecturas infantiles, cuentecitos morales, lecciones de cosas, nociones elementales de gramática, aritmética y pequeñas poesías*, Paris, Pablo Bregi, 1882 ; *Las Segundas Lecturas infantiles*, Paris, Pablo Bregi, 1882 ; *Las Terceras Lecturas infantiles*, Paris, Pablo Bregi, 1883.

(2) Émile Delapalme : *Libro primero de la infancia o ejercicios de lectura y lecciones de moral para uso de las escuelas primarias*, Paris, Hachette, 1875 ; *Libro primero de la adolescencia o ejercicios de moral para uso de las escuelas primarias*, Paris, Hachette, 1878.

(3) G. Bruno : *Frascuelo*, Paris, Bouret, 1884.

(4) Jean-Marie Guyau : *El Año preparatorio de lectura*, Paris, Armand Colin, 1893 ; *El Año infantil de lectura*, Paris, Armand Colin, 1892 ; *El Primer Año de lectura corriente : moral, conocimientos usuales, deberes cívicos*, Paris, Armand Colin, 1894.

Toutefois, dans les deux cas, les contenus proposés visent autant à instruire qu'à éduquer et former moralement l'élève.

Dans certains cas, comme chez Delapalme, le contenu chrétien d'une grande partie des textes est visible et les lectures religieuses sont prépondérantes. Dans la plupart des ouvrages, l'évocation de la charité, du travail, de l'épargne, l'éloge du serviteur honnête et content de son sort, sont la règle. Les contenus patriotiques, voire revanchards, caractéristiques des années qui suivent la défaite des troupes françaises à Sedan, ne sont éliminés ni des traductions ni des adaptations comme c'est le cas, par exemple, chez Rocherolles et chez Guyau.

À l'exception des *Lecturas prácticas* de Jost et Humbert – adaptées lors de leur traduction aux réalités du système éducatif et de la culture américaine par l'éminent pédagogue uruguayen Francisco Berra – et de certaines parties du *Libro de moral práctica* de Barrau, les manuels scolaires d'origine française utilisés en Argentine à la fin du XIX^e siècle présentent des récits d'événements qui ont eu lieu en France, évoquent les actions des grands hommes français, décrivent l'harmonie de l'Hexagone et, surtout, en chantent les progrès et la modernité (1). Ces représentations n'ont, bien sûr, rien en commun avec la réalité de l'existence de l'enfant argentin. En somme, les élèves de Buenos Aires lisent exactement les mêmes livres que leurs petits camarades français.

3. Vers l'élaboration d'un corpus de lectures scolaires nationales (1884-1913)

La création du Conseil national de l'éducation et le vote, en 1884, de la loi 1.420 jettent les bases de l'actuel système éducatif argentin. À partir de cette date, d'après le législateur, les livres utilisés dans les écoles publiques doivent être désignés par concours, à l'initiative du Conseil.

Le premier concours a lieu en 1887. Face à l'insuffisance, tant en qualité qu'en quantité, des livres argentins, il faut assouplir les critères de sélection et autoriser la présence de textes d'origine française, anglaise et italienne. Toutefois, le Conseil est obligé de

(1) Signalons, à l'inverse, que Zulma Carraud dont les *Cuentecillos e historietas para los niños que empiezan a leer* (Paris, Hachette, 1878) sont utilisées à partir de 1891 dans les classes argentines, n'hésitait pas à évoquer ce pays dans le livre de modèles épistolaires qu'elle avait publié pour les élèves français chez Hachette (*Lettres de famille ou Modèles de style épistolaire pour les circonstances ordinaires de la vie*, Paris, Hachette, 1866). Le ressort fictionnel utilisé pour donner une cohérence narrative à ces modèles s'appuie sur l'émigration à Buenos Aires d'une partie de la famille.

constater que « la plupart des ouvrages [présentés au concours] ont été écrits à l'étranger et qu'ils ne répondent pas aux besoins essentiels du pays ». L'année même du premier concours, le libraire José Gonzalez Galé écrit : « En ce qui concerne l'enseignement primaire, les livres étudiés sont encore en grande partie d'origine étrangère, à l'exception de l'*Anagnosia* (1) de Marcos Sastre, de l'*Aritmética* (2) et du *Tempe argentino* (3) du même auteur et de quelques autres livres de niveau élémentaire. Des professeurs étrangers qui résident définitivement en Argentine ont bien publié quelques livres [...], mais ils restent peu nombreux. Des livres tels que *La Infancia* et *La Adolescencia* de Delapalme et les *Lecturas infantiles* de Rocherolles – trois ou quatre volumes écrits en France après la guerre franco-prussienne et destinés à exalter le patriotisme français et à défendre le droit de la France à récupérer, un jour, l'Alsace et la Lorraine – sont passés entre toutes les mains ». Ainsi, produire des livres nationaux est devenu une nécessité dont l'évidence s'impose même si la difficulté d'y parvenir reste patente.

Gonzalez Galé considère que le premier livre de lecture authentiquement national est *El Nene* d'Andrés Ferreyra, paru en 1894. Cette affirmation est factuellement erronée. La disparition quasi absolue des ouvrages nationaux du marché dans les années 1880 et leur remplacement par une avalanche de textes européens est certainement à l'origine de cette impression. En fait, les quelques textes argentins disponibles sont jugés insuffisants. En 1888, le *Monitor de la Educación*, le journal officiel du Conseil national de l'éducation, affirme : « Nous n'avons pas connaissance ne serait-ce que d'un livre publié dans la République qui satisfasse aux exigences des nouvelles méthodes ». C'est là une opinion couramment partagée. Juan Carlos Vedoya écrit : « Douze ans après la sortie de la première promotion de l'école normale de Paraná (4), en 1886, il n'existe pas en Argentine d'auteurs formés à la rédaction de textes destinés à l'école primaire. La seule solution reste le recours à la production étrangère ». On comprend alors pourquoi les résultats du premier concours ont été si favorables aux éditions étrangères. Cependant, il est surprenant de constater que cette tendance ne s'est pas confirmée pour les manuels

(1) Marcos Sastre : *La Anagnosia o Nuevo arte de leer en seis cuadros murales*, s. d., Buenos Aires.

(2) Marcos Sastre : *Lecciones de aritmetica para las escuelas primarias...*, Buenos Aires, Imp. de la Revista, 1855.

(3) Marcos Sastre : *El Tempe argentino, o El delta de los rios Uruguayi, Paraná y Plata*, Buenos Aires, Imp. de Mayo, 1858.

(4) L'école normale de Paraná, fondée en 1870 dans la province d'Entre Ríos, est l'une des réalisations marquantes de la période sarmientine. Elle instaure en Argentine un premier modèle de formation des enseignants.

de lecture. Dans ce cas précis, le nombre des livres argentins choisis a dépassé celui des livres étrangers. Comment expliquer ce résultat ?

L'enthousiasme pour des lectures véritablement argentines dans l'école naît, au cours des années 1880, en même temps que se développent, dans la société, les idéaux nationalistes. La réforme des programmes de 1886 permet de constater un sensible accroissement des contenus nationaux dans le curriculum. Par ailleurs, à partir de cette époque, les célébrations des fêtes nationales deviennent des moments importants du calendrier scolaire.

La première manifestation d'inquiétude vis-à-vis de la prépondérance des livres étrangers date de 1882 et prend naissance dans les écoles de la province de Buenos Aires. Dans un article paru dans la revue du Conseil général de l'éducation de la province, on écrit : « Le fait de traduire des livres de lecture étrangers [l'auteur fait ici allusion aux livres français, italiens et allemands] pour les écoles publiques et de les considérer comme les plus aptes à l'éducation des enfants est hautement risqué et peut, avec le temps, compromettre les fondements des institutions nationales et l'identité des habitants de la République ». À partir de 1887, des opinions similaires paraissent sporadiquement dans le *Monitor de la Educación*.

Sur quels arguments se fondent ces attaques ? Les textes étrangers sont d'abord critiqués parce qu'ils reflètent une réalité sans rapport avec celle qui existe en Argentine, opinion qui sous-entend – aux dires de ses propres défenseurs – que l'Argentine est un pays qui ne ressemble à aucun de ceux qui existent sur le Vieux Continent. Il est ainsi couramment admis que « la vie intellectuelle et morale, la vie politique et sociale et même la vie amoureuse et sensuelle de ces nations [l'auteur se réfère ici à la France, à l'Italie et à l'Espagne] sont complètement différentes les unes des autres et que cette différence est encore plus grande lorsqu'on compare chacune d'entre elles à l'Argentine dont les traditions, l'histoire, le passé et l'avenir n'ont rien en commun avec les peuples européens cités ». Dans une note publiée par le *Monitor de la Educación* au sujet du concours ouvert par le Conseil cette même année, l'auteur précise : « Nous avons attiré l'attention des auteurs américains sur la nécessité vitale que les textes évoquent la langue, les mœurs et les coutumes nationales ».

Quelle est la véritable signification de ces attaques ? Pourquoi l'influence européenne est-elle ainsi dénoncée ? Peut-être parce que l'importante immigration en provenance du Vieux Continent, notamment italienne mais aussi française – certaines années, elle est supérieure à l'immigration espagnole –, peut être interprétée comme l'avant-garde d'une politique expansionniste d'autant plus dangereuse que le mythe de la Grande Italie commence à être perçu, dans les pays du sud du continent latino-américain, comme une véritable

menace. Le cri d'alarme contre l'expansionnisme européen est bien compris par le Gouvernement. Sarmiento lui-même devient l'un des principaux opposants à la pénétration des modèles éducatifs étrangers et, dans les colonnes d'*El Nacional*, il alimente la polémique contre le premier congrès pédagogique italien rassemblé en Argentine et sa prétention d'éduquer « à l'italienne » les enfants argentins, quand bien même seraient-ils fraîchement arrivés de la Péninsule.

Le danger que représente la diffusion des idées nationalistes européennes (qu'elles viennent d'Italie, de France ou d'Allemagne) au sein des communautés d'immigrants, mais aussi l'apparition d'opinions faisant une large place à la théorie de la lutte des classes ou à l'anarchisme peuvent expliquer le développement accru des idées nationalistes chez les élites argentines des années 1880. Pour Juan Carlos Tedesco (1), ces manifestations deviennent fréquentes à partir de 1884 : « De la même manière que l'élite argentine n'acceptait pas la tradition des *gauchos*, elle ne pouvait pas non plus accepter la diffusion d'autres nationalismes : l'italien, le français, etc. Cette attitude explique la coexistence de positions favorables, d'une part à l'introduction dans le pays de modes de vie européens, d'autre part aux manifestations de défense de la nation face aux « déformations » introduites par les immigrants ». L'élite a certes accepté, de manière globale, les vertus du mode de vie européen, mais elle a eu besoin de se donner sa légitimité au sein de son propre pays, opération compréhensible sur un territoire où la population nouvellement arrivée risque d'être numériquement plus importante que la population d'ancienne implantation. Les bases de cette légitimité s'inscrivent dans un passé et des traditions que les étrangers habitant le pays depuis peu de temps ne peuvent revendiquer comme les leurs. Il s'agit des valeurs de l'Argentine créole (2) des années antérieures à l'arrivée massive des immigrants.

La nostalgie du créole, des relations patriarcales du passé, n'est pas seulement une manière d'attaquer les modes de vie et les idées politiques des masses d'immigrants, elle est également devenue, à travers la culture du passé, à travers l'histoire et le folklore national, une véritable « religion laïque » (3) capable d'assimiler et d'intégrer les nouveaux venus. Le *Monitor de la Educación* reflète parfaitement cette position. En 1889, à l'occasion d'un commentaire du livre *La*

(1) Juan C. Tedesco : *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, CEAL, 1982.

(2) Voir Adolfo Prieto : *El Discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988.

(3) D'après les termes d'Alain Rouquié.

Mamá de Carlos Vergara (1), la revue « exhorte [les éditeurs argentins] à poursuivre la publication de ces petits livres ou cahiers ». Et d'ajouter : « Alors disparaîtront de nos commerces de nombreux produits étrangers ». Il est cependant juste de reconnaître que le Conseil n'a jamais soutenu cette campagne xénophobe. Sa véritable et seule préoccupation en cette matière a été d'assurer la publication et la diffusion de livres écrits par des auteurs nationaux et dont les textes reflètent « la nature, les mœurs et coutumes de la vie quotidienne du pays ».

Le livre européen est donc dangereux, mais il n'est pas inutile de préciser encore une fois que, dans le cas du livre français, ce n'est pas le contenu idéologique en général qui est visé, à l'exception des aspects strictement patriotiques ou typiquement français. Le fait que ces livres n'aient pas été retirés de la circulation et qu'on ait essayé d'en réaliser des adaptations, confirme notre observation. Une fois la production nationale véritablement établie, les modèles idéologiques propres aux manuels de lecture français restent utilisés jusqu'au début du XX^e siècle.

Si les objectifs de la campagne nationaliste consistent à défendre l'usage du livre de lecture argentin dans les écoles comme une question de principe, l'inexistence du livre américain sur le marché éditorial et la faible représentation des éditions italiennes (2), espagnoles ou allemandes font, que dans la pratique, le livre français est la seule véritable victime de la campagne de soutien à la naissance d'une littérature scolaire nationale.

Dans un premier temps, il est possible que le remplacement pur et simple du livre européen n'ait pas été envisagé. Le *Monitor* de 1887 suggère de « confronter le livre étranger avec notre propre expérience, de rechercher chez les uns les aspects positifs pour pallier les carences des autres, de trouver enfin la formule spontanée et, si je peux me permettre l'expression, nationale qui soit à la fois pratique, philosophique et progressiste ». D'après José Gonzalez Galé dont nous avons déjà cité le témoignage, « c'est alors [il fait allusion aux années 1880] qu'un groupe de jeunes professeurs récemment sortis

(1) Carlos Vergara : *La Mamá. Libro primario de lectura y escritura, simultáneas...*, Buenos Aires, A. Estrada, 1889.

(2) C'est le cas de la traduction espagnole de *Cuore* de Edmondo de Amicis (*Corazón* dans sa version espagnole) qui n'échappe pas à la critique. Il faut préciser ici que la peur de l'influence italienne prend des visages variés à cette période, compte tenu de la présence d'une très forte communauté originaire de la Péninsule, qui a organisé son propre réseau d'écoles. De ce fait, en dehors de *Cuore*, peu de livres d'origine italienne sont utilisés dans les écoles publiques argentines. Si ce dernier a d'indéniables positions nationalistes et patriotiques, il n'en est pas de même de l'autre livre d'origine italienne alors encore à la mode, le *Juanito* de Parravicini.

de l'École normale supérieure, s'est proposé de doter le pays d'une littérature scolaire appropriée et a entrepris la tâche d'adapter à notre milieu, et non pas de traduire, quelques livres français. Egberto Sotomayor a adapté l'*Arithmétique* de Leysenne, Pablo Pizzurno l'*Histoire naturelle* de Langlebet, Juan Tufro le *Précis d'histoire universelle* de Lavisse et Esteban Lamadrid a écrit un très beau livre de morale en se tenant à bonne distance de la *Morale pratique* de Barrau prise comme modèle ». À l'exception de celui de Pizzurno, tous ces livres ont été acceptés au concours de 1887.

Ces éditions peuvent être considérées comme le dernier avatar du livre scolaire français au Río de la Plata. Peu à peu, les ouvrages nationaux commencent à paraître grâce à des maisons d'édition telles que Lajouane, Igon, Emilio Coni, Jacobo Peuser, Mendesky et Angel de Estrada. Il est vrai que, dès cette date, de nombreux enseignants répondent à l'appel du Conseil et les ouvrages qu'ils présentent manifestent le caractère national attendu. Le cas d'Alfredo Vasquez Acevedo fait pourtant exception. Ses livres de lecture ont été les seuls adoptés (et non pas admis provisoirement) par le Conseil lors du concours de 1887. Pourtant, les lectures proposées manquaient d'éléments qui les rendent spécifiquement nationale ; par ailleurs, Vasquez Acevedo était uruguayen.

En 1889, Vasquez Acevedo adresse une lettre au *Monitor de la Educación*, dans laquelle il propose de compléter la série de livres dont il est l'auteur avec deux tomes consistant en « une collection de morceaux choisis en prose et en vers au caractère national ou, tout du moins, américain ». Vasquez Acevedo sollicite la collaboration du *Monitor* en lui proposant, par ce biais, les thèmes suivants : un épisode historique, la description d'une scène de coutumes, un type national, guerrier ou social, la description d'un paysage du territoire, l'apologie des vertus civiques ou sociales, la critique des vices, des erreurs ou des préoccupations sociales. L'idée est jugée « digne d'éloges ». Pourtant, malgré ces précautions et ce travail, les manuels sont refusés au concours suivant car « ils ne sont pas appropriés aux enfants des écoles argentines ». Ils avaient été, de fait, écrits pour les écoliers uruguayens.

Les concours de la décennie 1890 mettent en évidence une exacerbation de l'esprit nationaliste. Pour le concours de 1891, la commission d'évaluation souligne que « le choix des ouvrages sera déterminé par ceux qui réuniront les meilleures conditions exigées par la nécessité de donner un caractère national à l'école publique ». C'est dans cet esprit qu'il est décidé de choisir les livres qui rendent le mieux compte des aspects typiques du pays – la nature, la vie, les coutumes, l'histoire et l'industrie argentines – et les livres qui, même hors concours, répondent à de tels besoins. Les titres sélectionnés

mettent en évidence la fièvre nationaliste qui imprègne effectivement les textes : *El Argentino*, *Glorias argentinas*, *Antologia argentina*, *Páginas históricas*, *El Lector argentino*. Dans le cas des textes existants, on cherche à renforcer leurs positions nationalistes. C'est le cas de *El Buen Lector* de Julia S. Curto, à propos duquel la commission considère qu'il peut être admis « si toutefois l'auteur supprime les poésies de la deuxième partie du livre qui ont été mal choisies et les remplace en accordant la préférence aux auteurs nationaux ».

À l'occasion du concours de 1898, les livres de lecture étrangers sont totalement supprimés. À partir de cette époque et jusqu'au début de la gestion de José Maria Ramos Mejia à la tête du ministère de l'Éducation (1908-1913), quelques livres européens seulement sont publiés. Les bases du nationalisme argentin sont déjà installées dans l'école.

*
* *

Il apparaît ainsi que le livre scolaire français a joué des rôles multiples dans l'histoire de l'éducation argentine. Dans le premier XIX^e siècle, sa présence ne signifie rien d'autre que la puissance de l'industrie éditoriale parisienne, qui publie toutes sortes d'ouvrages à l'intention de nombreux marchés étrangers dans la langue de ces derniers. À partir de l'époque sarmientine, après l'échec de la tentative d'approvisionnement aux États-Unis, c'est par le biais des ouvrages d'éducation plus que d'instruction que la Librairie Hachette fait une première percée sur le marché argentin. Lorsque la maison parisienne propose des manuels scolaires, ce sont ceux qui ont été d'abord utilisés dans les écoles françaises qui sont traduits ou adaptés à l'intention du marché sud-américain et, particulièrement, de l'Argentine. Ils jouent là un rôle que ni les pédagogues argentins, ni l'édition locale ne peuvent encore eux-mêmes assumer, comme si le développement d'un enseignement public national avait en quelque sorte précédé la mise en place des instruments didactiques nécessaires à son fonctionnement. Dès la fin de la présidence de Sarmiente et dans les dernières années du XIX^e siècle, alors que, dans le contexte des vagues d'immigration successives, s'exacerbe le nationalisme argentin, le livre scolaire français occupe une nouvelle place. Il devient, par son propre nationalisme, la matrice dont s'inspirent les pédagogues sud-américains et argentins à la recherche de formules susceptibles d'offrir aux élèves les instruments de leur éducation civique et nationale. C'est pourtant là son dernier avatar. C'est en effet par ce qu'il offre qu'il devient dangereux et suscite les réactions qui le rendent définitivement obsolète.

Clara BRAFMAN
Université de Buenos Aires

LE BICENTENAIRE DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

Entre histoire et mémoire

par Bruno BELHOSTE

Une salve de publications a salué la célébration du bicentenaire de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm en 1994. Pourtant, par ses objectifs comme par son fonctionnement, l'éphémère École normale créée il y a deux siècles par la Convention est une institution sans rapport avec l'actuelle ENS (1). En choisissant comme date de sa fondation l'année 1794, celle-ci a donc réalisé comme une captation d'héritage, une captation qui ne lèse personne, précisons-le. S'il fallait choisir une date « authentique » de fondation, ce serait sans doute plutôt l'année 1810, quand s'ouvre un « pensionnat normal » pour accueillir et former les futurs professeurs de lycées, dans le cadre de l'Université impériale nouvellement établie. La filiation de l'École normale, dite supérieure à partir de 1847, qui la lie à l'École normale de l'an III n'est revendiquée que dans la deuxième moitié du XIX^e siècle (2). Elle est officialisée à l'occasion des cérémonies du Centenaire, en 1895. Pour la justifier, le directeur de l'ENS de l'époque, Georges Perrot, évoque ce qu'il appelle « le fond même des choses », c'est-à-dire la pédagogie d'excellence qu'aurait inventé l'École de l'an III et dont le pensionnat de 1810 aurait hérité. Mais, sans qu'il le

(1) Sur l'enseignement donné à l'École normale de l'an III, voir J. Dhombre (dir.) : *L'École normale de l'an III, leçons de mathématiques*, Laplace-Lagrange-Monge, Paris, Dunod, 1992, et D. Nordman (dir.) : *L'École normale de l'an III, leçons d'histoire, géographie, économie politique, Volney-Buache de La Neuville-Mentelle-Vandermonde*, Paris, Dunod, 1994 ; ce dernier volume est recensé ci-après, pp. 99-104. Les autres volumes de la série ne sont pas encore publiés.

(2) Il serait intéressant de déterminer plus précisément quand s'est faite cette opération de mémoire. Sous la II^e République ou, plus probablement, après 1870 ? Dans cette dernière hypothèse, l'initiateur pourrait en être Paul Dupuy lui-même, principal rédacteur du livre du Centenaire. À la fin de son étude sur l'École normale de l'an III, Dupuy annonçait d'ailleurs son intention de montrer « de façon plus complète » le rapport de filiation existant entre l'École de la Convention et celle de Napoléon, mais il ne réalisa jamais ce programme.

dise, c'est surtout la volonté républicaine de rattacher les origines de l'École à la Révolution qui explique ce choix de mémoire, historiquement très discutable.

La célébration en grande pompe du Centenaire de l'ENS a donc fait entrer la fondation révolutionnaire dans l'histoire officielle de l'institution. À l'occasion de son Bicentenaire, qu'il faudrait plutôt qualifier de Centenaire du Centenaire, personne n'a désiré, semble-t-il, remettre en cause cette fiction. Ce silence pose le problème délicat des rapports entre la mémoire et l'histoire. L'histoire ne peut se passer de mémoire. La mémoire est sa matière. Mais l'historien ne peut renoncer au travail de critique de la mémoire sans faillir à sa tâche. C'est pourquoi sa position dans une entreprise de commémoration est toujours extrêmement périlleuse. La comparaison entre le livre du Centenaire, réédité pour le bicentenaire (1), et le livre du Bicentenaire, publié sous la direction de Jean-François Sirinelli (2), illustre assez bien cette difficulté.

Le livre du Centenaire, dont le maître d'œuvre est l'historien Paul Dupuy, surveillant général puis secrétaire général à la rue d'Ulm pendant plus de quarante ans, est un impressionnant volume de 694 pages à la gloire de l'École. Comme le note Jacques Verger dans l'éclairante introduction à sa réédition, il s'en dégage un schéma historiographique assez net. Une place considérable est accordée à l'École normale de l'an III, à laquelle Dupuy consacre une excellente notice historique. Si les grands universitaires libéraux comme Victor Cousin, sont loués pour avoir donné un lustre à la modeste école préparatoire de la Restauration, le ton est très critique pour juger la réforme de Fortoul au début du Second Empire, qui a ramené autoritairement l'École à son rôle de séminaire pour les futurs agrégés des lycées. Le livre décrit, enfin, la montée en puissance de l'institution à partir de 1860 environ, lorsqu'elle renoue avec la vocation d'excellence du modèle originel de l'an III. Dans le même esprit, l'édifiante galerie de portraits qui suit l'historique de l'École, vise à illustrer les qualités normaliennes, qui sont celles du savant. L'évocation de la bibliothèque, du laboratoire de Pasteur ou des *Annales scientifiques de l'École normale supérieure* vient renforcer encore l'impression voulue que l'École, loin d'être seulement un séminaire pédagogique, est d'abord un centre de haute culture et de recherche.

(1) *Le Centenaire de l'École normale, 1795-1895*, Paris, Hachette, 1895 ; édition du bicentenaire (avec une introduction de Jacques Verger), Paris, Presses de l'École normale supérieure, Paris, 1994.

(2) J.-F. Sirinelli : *École normale supérieure. Le livre du Bicentenaire*, préface de R. Rémond, postface de E. Guyon, Paris, 1994.

Reprenant les conclusions des travaux récents, Jacques Verger montre dans son introduction qu'en réalité, l'École normale supérieure demeure jusqu'à la fin du siècle dernier fidèle à sa mission principale, qui est de former des agrégés pour les lycées. Mission qui n'est certes pas contradictoire avec la volonté affichée d'en faire aussi un établissement supérieur ouvert à la recherche, mais sur laquelle les responsables du Centenaire ont délibérément choisi ne pas insister. En prétendant incarner à elle seule l'excellence universitaire et en préférant ignorer ainsi le développement rapide de l'enseignement supérieur, l'ENS se préparait mal, sans doute, aux changements inévitables qui s'annonçaient.

C'est précisément sur ces changements qu'aurait dû s'ouvrir le livre du bicentenaire, consacré exclusivement au deuxième siècle de l'ENS. Mais les maîtres d'œuvre se sont crus obligés d'évoquer au préalable la première naissance, celle de l'an III, comme s'il fallait confirmer le mythe fondateur et justifier ainsi la date même du bicentenaire. L'article d'Hughes Moussy présente donc une synthèse claire mais assez convenue sur l'école de l'an III, sans d'ailleurs s'interroger sur la filiation entre la première École normale et celle créée par Napoléon. Après ce préambule obligé, le livre commence véritablement avec la deuxième naissance de l'École, au début du XX^e siècle, c'est-à-dire moins de dix ans après la célébration du Centenaire. Pierre Albertini analyse la réforme de 1903 qui rattache l'établissement à l'Université de Paris, en la replaçant dans son contexte politique, social et intellectuel. De cet article très dense, je relèverai seulement ici comment l'auteur explique « le sauvetage de l'essentiel », alors que l'école était menacée de disparaître : c'est en fait grâce à son recrutement, c'est-à-dire au concours et aux classes préparatoires, qu'elle a pu survivre. Les effets sur l'École s'en feront sentir jusqu'à aujourd'hui.

L'École normale supérieure de la rue d'Ulm ayant fusionné en 1985 avec l'École normale supérieure de Sèvres, le livre du bicentenaire se devait d'évoquer l'histoire de l'école-sœur créée en 1881 pour les jeunes filles. Mais Sèvres, comme le montre Françoise Mayeur, est à tous égards un établissement très différent d'Ulm, même s'il s'en est progressivement rapproché après 1945. C'est donc une fois encore un devoir de mémoire plus qu'une nécessité historiographique qui justifie cette présence dans le livre du bicentenaire. Ni Sèvres, ni les sévriennes ne sont d'ailleurs évoqués dans la suite de l'ouvrage.

Faute de pouvoir citer tous les articles, je retiendrai deux autres thèmes traités dans le livre du bicentenaire : le portrait social de l'école et de ses élèves d'une part, le rôle du « pôle scientifique » de l'autre.

Trois articles sont consacrés à l'image de l'ENS « au miroir social ». De l'enquête de J. Sirinelli, il ressort que l'école, « passée progressivement au premier plan, dans la hiérarchie républicaine comme dans la représentation populaire », bénéficie dans l'Entre-deux-guerres d'un prestige intellectuel considérable. Éric Mension-Rigau, dans un article assez bourdieusien, tente une analyse du paradoxe normalien – une aristocratie d'inspiration démocratique, fondée sur le mérite scolaire –, en étudiant le regard que porte sur lui la « vraie » noblesse. À dire vrai, les conclusions des deux auteurs, qui s'accordent pour reconnaître un processus de sacralisation de l'école au XX^e siècle, ne sont pas bouleversantes.

L'enquête sociographique réalisée par Christian Baudelot et Frédérique Matonti sur le recrutement social de l'ENS est beaucoup plus dérangeante pour l'institution. Elle montre en effet que les origines sociales des normaliens sont très inégalement distribuées dans l'espace social, au seul avantage des catégories supérieures : près de 80 % des pères des normaliens et normaliennes recrutées entre 1988 et 1992 sont des cadres supérieurs, des enseignants ou des membres des professions libérales, et plus de la moitié des élèves ont au moins l'un de leurs parents enseignants ; cette situation n'est pas nouvelle, l'ENS ayant toujours eu un recrutement socialement élevé, mais l'étude révèle une nette aggravation du phénomène, que ne suffit pas à expliquer l'évolution de la structure de la population active depuis la Guerre (augmentation de la part des catégories supérieures). Sans vouloir discuter ici les données et leur interprétation (les auteurs restent eux-mêmes très prudents), le caractère étriqué du recrutement me paraît devoir relativiser l'image que se donnent d'eux-mêmes les normaliens et leur école : institution de prestige, l'ENS pourrait bien ne l'avoir jamais été que dans l'univers professoral, où elle occupe une position dominante et où elle a toujours recruté préférentiellement.

Trois articles portent sur le « pôle scientifique » de l'ENS, qui constitue sans doute aujourd'hui le point fort de l'établissement (trois autres articles portent sur les études littéraires, la philosophie et l'histoire, ce qui respecte l'équilibre entre sciences et lettres). Une étude de Nicole Hulin, à caractère principalement documentaire, met nettement en évidence la vocation première de l'ENS, qui est de préparer aux agrégations. Ceci reste vrai jusqu'aux années 1960, même si l'école est aussi, depuis Pasteur, un foyer de rayonnement scientifique. Martin Andler consacre un long article aux mathématiques à l'ENS, centré sur la période 1918-1981. Le rôle des normaliens ayant été tout à fait essentiel pour le développement de l'école française de mathématiques, au moins en mathématiques pures, cet article, présenté par l'auteur comme une esquisse, retrace en fait les principales lignes de ce champ scientifique au XX^e siècle.

C'est un sombre tableau que dresse M. Andler de la situation des mathématiques en France au lendemain de la Première Guerre mondiale : mathématiciens âgés, carrières bloquées pour les plus jeunes, domaines de recherche dépassés et isolement international, à quelques brillantes exceptions près. Le redémarrage se produit dans les années trente. C'est l'œuvre de quelques normaliens des années vingt emmenés par André Weil, de la promotion 1922, qui se sont initiés aux mathématiques hilbertiennes et qui commencent à occuper des positions universitaires. La plupart participent à l'entreprise Bourbaki, lancée en 1935. L'esprit des mathématiques modernes pénètre à l'ENS avec Henri Cartan, qui y est nommé professeur en 1940 (il y enseigne jusqu'en 1965, avec quelques interruptions, et y anime aussi un séminaire à partir de 1947). H. Cartan y forme la fine fleur des mathématiques françaises d'après-guerre, de Roger Godement à René Thom et Jean-Pierre Serre. À partir du milieu des années cinquante, avec l'arrivée d'une nouvelle génération d'enseignants, le plus souvent normaliens (Gustave Choquet, Jacques Dixmier, etc.), la rénovation bourbakiste gagne l'enseignement supérieur. Enfin, dans les années soixante, la réforme touche l'enseignement secondaire, et d'anciens normaliens (André Lichnerowitz, André Revuz, etc.) y jouent encore les premiers rôles. La décennie soixante-dix marque une rupture, avec la diminution brutale des débouchés dans l'enseignement supérieur, la crise du paradigme bourbakiste et le développement des mathématiques appliquées, longtemps négligées par l'élite normalienne (à l'exception de Jacques-Louis Lions et de quelques autres).

L'article de M. Andler est l'une des premières synthèses solidement documentées sur l'histoire contemporaine de la discipline mathématique en France (considérée comme un champ scientifique). Le propos de Dominique Pestre est plus limité : il s'agit pour lui d'illustrer, à partir du cas d'Yves Rocard, qui dirige le laboratoire de physique de l'ENS depuis 1945, les transformations des pratiques physiciennes apparues aux États-Unis dans les années quarante et importées en Europe après la guerre, et d'analyser les formes spécifiques qu'elles ont prises en France dans les années cinquante et soixante.

On pourra reprocher à certaines contributions leur manque de distance critique. Il est difficile de commémorer sans, parfois, agiter l'encensoir. Bien qu'inégal, comme tout ouvrage collectif, le livre du Bicentenaire forme cependant un ensemble honnête et rigoureux, qui rendra de grands services à l'historien. Pour celui que rebuterait l'austérité d'un travail de facture académique, il existe des histoires illustrées de l'ENS s'adressant à un plus large public. Le sympathique

petit livre de Nicole Masson (1), dans la collection Découvertes de Gallimard, file la légende dorée des normaliens. Ma préférence va au livre de Pierre Jeannin (2), qui, sans prétention et sans appareil, nous donne une excellente histoire de l'école à l'ancienne mode.

Bruno BELHOSTE
Service d'histoire de l'éducation

(1) N. Masson : *L'École normale supérieure. Les chemins de la liberté*, Paris, Découvertes Gallimard, Mémoire des lieux, 1994.

(2) P. Jeannin : *Deux siècles à Normale sup'*. *Petite histoire d'une Grande École*, préface de C. Hagège, Paris, Larousse, 1994.

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Fondée en 1979 à Louvain, l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (*International Standing Conference for the History of Education, ISCHE*) organise, depuis cette date, des colloques annuels qui constituent la principale occasion d'échanges et de sociabilité scientifiques en histoire de l'éducation, au plan international (1). Depuis l'origine, l'information concernant les activités de l'ISCHE était principalement donnée par la *Newsletter*, éditée à Hanovre par les soins de Manfred Heinemann ; 22 numéros de cette *Newsletter* ont paru jusqu'en 1995. Pour sa part, *Histoire de l'éducation* annonçait, à peu près régulièrement, le programme des colloques à venir ; les abonnés français à la revue recevaient également la *Newsletter*.

En 1995, l'ISCHE a décidé de modifier cette politique de communication. Les informations jusqu'à présent données par la *Newsletter* seront publiées dans *Paedagogica historica*, qui deviendra ainsi, de ce point de vue, l'organe officieux de l'ISCHE (2). Un certain

(1) On trouvera deux bilans récents de l'activité de l'ISCHE dans Pierre Caspard : *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation/International Guide for research in the history of Education*, 2^e édition, Paris, INRP, et Berne, P. Lang, 1995, pp. 227-231, et dans Marie-Madeleine Compère : *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, INRP, et Berne, P. Lang, 1995, pp. 70-76. Les responsables de l'ISCHE sont actuellement Richard Aldrich, Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, Royaume-Uni (Président) ; James C. Albisetti, Department of History, Patterson Office Tower, University of Kentucky, Lexington, Kentucky 40506-0027, USA ; Ning de Coninck-Smith, Humanities Research Center Man and Nature, Hollufgaard, Hestehaven 201, 5220 Odense S.E., Danemark ; Jeroen J.H. Dekker, University of Groningen, Department of History and Theory of Education, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen, Pays-Bas (Secrétaire) ; Erwin V. Johanningmeier, College of Education, University of South Florida, 4202 East Fowler Avenue, FAO 100 U, Tampa, Florida 33620-7750, USA (Trésorier) ; Christoph Lüth, University of Potsdam, P.O. Box 601 553, 14415 Potsdam, Allemagne ; Antonio Vinao Frago, Department of Theory and History of Education, Faculty of Education, University of Murcia, Apartado 4.021, Murcia, Espagne (Secrétaire adjoint).

(2) *Paedagogica historica. International journal of the history of education* est édité à Gand. Son comité de rédaction est composé de Jeroen Dekker (Groningue), Marc Depaepe (Louvain), Hilde de Ridder-Symoens (Gand et Amsterdam), Mark

nombre de revues d'histoire de l'éducation nationales ont également accepté de publier régulièrement un résumé de ces informations ; c'est le cas de *History of Education Quarterly* (États-Unis), *History of Education* (Grande-Bretagne), et *Histoire de l'éducation*. Cette dernière les publiera dans son numéro daté de janvier (1).

Les *Actes* des colloques de l'ISCHE constitueront également, désormais, un numéro spécial hors-série de *Paedagogica historica*. Le premier de ces numéros spéciaux est paru en 1995 ; il contenait une sélection des communications du XV^e Colloque de l'ISCHE, qui s'était tenu à Lisbonne en 1993 (2). Les *Actes* du Colloque d'Amsterdam (1994), consacré à l'histoire des transferts culturels, paraîtront au printemps 1996.

Prochains colloques de l'ISCHE

Faisant suite à celui de Berlin (1995), le XVIII^e Colloque de l'ISCHE aura lieu à Cracovie, du 6 au 9 août 1996. Le thème en sera « École et changement social. Perspectives historiques et comparées, c. 1750-1996 ». Des groupes de travail seront plus particulièrement consacrés aux cinq thèmes suivants : 1) Éducation et évolution socioéconomique ; 2) Conséquences éducatives des changements politiques ; 3) L'histoire des réformes de l'enseignement et de leurs limites ; 4) Le rôle des idées et des théories éducatives dans l'évolution de l'éducation : finalités, curriculum, méthodes pédagogiques, organisation et administration de l'enseignement ; 5) Réflexions historiographiques et méthodologiques.

Les propositions de communications, accompagnées d'un résumé d'une longueur maximale de 300 mots, doivent être envoyées aux

d'Hoker (Louvain), Willem Frijhoff (Rotterdam), Annie Luwaert-Lambrecht (Secrétaire ; Gand) et Frank Simon (Rédacteur en chef ; Gand et Bruxelles). La revue a également un conseil éditorial, où sont représentés une vingtaine de pays (pour la France : Pierre Caspard et Dominique Julia). La revue paraît trois fois par an, le montant de l'abonnement étant de 3000 F belges pour les institutions, de 2000 F belges pour les particuliers. Adresse : Universiteit Gent, A. Baertsoenkaai 3, B-9000 Gent, Belgique. Tél. : 32/9/-224.02.24. Fax : 32/9/-225.93.11.

(1) À brève échéance, ces informations devraient également être accessibles sur Internet, et par E-mail. De même, une banque de données internationale sur les chercheurs et les recherches en cours en histoire de l'éducation est actuellement à l'étude, sous la responsabilité de Antonio Vinao Frago.

(2) A. Novoa, M. Depaepe, E.V. Johanningmeier (Eds) : *The Colonial experience in education. Historical issues and perspectives*, Gand, *Paedagogica historica*, Supplementary series, vol. 1, 1995, 382 p. *Histoire de l'éducation* en rendra compte dans un prochain numéro.

organisateurs du Colloque pour mars 1996 au plus tard ; l'acceptation leur sera signifiée avant le 31 mars. Le texte définitif des communications (4 000 mots au maximum) doit être envoyé avant le 1^{er} mai 1996. Les droits d'inscription sont de 220 \$; ils incluent les repas, les documents de travail, les *Actes* du Colloque et une cotisation à l'ISCHE. Toutes informations peuvent être demandées au responsable du Colloque : Prof. Dr. Czeslaw Majorek, Crakow Pedagogical University, Wyzsza Szkola Pedagogiczna (WSP), ul. Podchorzycznych 2, 30-084 Cracovie, Pologne. Tél. : + 48-12-374777 poste 515 ; Fax : + 48-12-372243 ; E-mail : spmajore@Kinga.cyf-kr.edu.pl.

Le Colloque suivant aura lieu à Dublin, du 5 au 9 septembre 1997, sur le thème : « Religion et Éducation ». Il sera organisé par le Maynooth University College, situé à une vingtaine de kilomètres de Dublin. Le responsable du Colloque est le Prof. Dr. John Coolahan, St Patrick's College, Maynooth, Country Kildare, Irlande. Fax : 01-708 3954. À titre indicatif, les droits d'inscription seront de 125 £.

Enfin, le XX^e Colloque pourrait se tenir, en 1998, à Louvain, et être consacré au rôle de l'image dans l'éducation (film, télévision, iconographie et illustration, etc.). Cette proposition émane du Prof. Marc Depaepe, Université de Louvain, Département d'histoire de l'éducation, Vesaliusstraat 2, B-3000 Louvain, Belgique. Tél. : 016.32.62.50 ; Fax : 016.32.62.00. L'Assemblée générale de l'ISCHE, qui se tiendra à Cracovie, aura à approuver ce projet par un vote.

International Standing Conference for the History of Education
Service d'histoire de l'éducation

**GUIDE INTERNATIONAL DE LA RECHERCHE
EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION**

**INTERNATIONAL GUIDE FOR RESEARCH
IN THE HISTORY OF EDUCATION**

2^e Édition 1995

Sous la direction de Pierre Caspard

Ce guide réunit un exceptionnel ensemble d'informations sur la recherche en éducation dans trente-et-un pays : Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Belarus, Belgique, Brésil, Bulgarie, Canada, Chine, Colombie, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Inde, Irlande, Italie, Japon, Madagascar, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Russie, Suisse, Ukraine.

Conçu dans une perspective essentiellement pratique, mais rédigé par des historiens ayant une connaissance personnelle de la recherche dans chacun des pays, il donne des informations précises sur plusieurs centaines d'associations, centres de recherches, bibliothèques, dépôts d'archives et musées spécialisés en histoire de l'éducation, de l'enseignement et de la pédagogie. Le guide fournit également une bibliographie essentielle de plus de 500 titres : revues spécialisées, guides de recherches, ouvrages de référence. Enfin, un index d'un millier de noms permet d'identifier et de situer une grande partie de ceux qui travaillent dans ce domaine.

1 vol. de 275 p. – 90 F

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Peter Lang, Berne

NOTES CRITIQUES

DELGADO CRIADO (Buenaventura) (dir.). – *Historia de la Educación en España y América*. Tome 1 : *La educación en la Hispania antigua y medieval* ; tome 2 : *La educación en la España moderna (Siglos XVI-XVIII)* ; tome 3 : *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. – Madrid : Éditions Morata, 1992-1994. – 686 p. + 991 p. + 974 p.

Les histoires de l'éducation dans un cadre national, qui dépassent par leurs dimensions le cadre du manuel, témoignent de l'essor qu'a pris ce secteur de la recherche historique dans les dernières décennies. On peut donc commencer par situer brièvement cette histoire espagnole dans son contexte international. L'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, publiée en 1981, en quatre volumes correspondant aux grandes périodes traditionnelles (1), appartient, avec l'histoire de l'éducation autrichienne, également en quatre volumes (*Geschichte der österreichischen Bildungswesen, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*), au modèle primitif du genre : ce sont des essais personnels (dans le cas autrichien, il s'agit même d'un seul auteur, Helmut Engelbrecht (2)), qui ont été conçus comme des histoires de l'enseignement (3). Un nouveau modèle apparaît avec l'ouvrage allemand, *Handbuch des deutschen Bildungsgeschichte*. L'entreprise participe de ce qu'on peut appeler une conscience identitaire nouvelle parmi les historiens de l'éducation, dans une des terres où la pédagogie a le plus prospéré : la rédaction est collective et s'ouvre à des spécialistes et à des corporations diverses (historiens *stricto sensu*, pédagogues). Mais l'entreprise allemande, très ambitieuse intellectuellement, a manifestement du mal à s'édifier concrètement : sur les six volumes prévus au départ, trois seulement ont vu le jour (4).

(1) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, Michel Rouche, t. 1, *Moyen Âge* ; François Lebrun, Jean Quéniart, Marc Venard, t. 2, *De Gutenberg aux Lumières* ; Françoise Mayeur, t. 3, *De la Révolution à l'École républicaine* ; Antoine Prost, t. 4, *L'école et la famille dans une société en mutation*.

(2) T. 1, *Das Mittelalter*, 1981 ; t. 2, *Das 16. und 17. Jahrhundert*, 1983 ; t. 3, *Von der früher Aufklärung bis zum Vormärz*, 1984 ; t. 4, *Von 1914 bis zur Gegenwart*, 1988.

(3) À l'exception du volume rédigé par Antoine Prost.

(4) *Handbuch des deutschen Bildungsgeschichte*, Munich, Verlag C. H. Beck, ; trois volumes publiés : t. III, *1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur*

Dans un environnement institutionnel proche de celui de l'Allemagne, les Espagnols inaugurent une formule manifestement plus opérationnelle : les ouvriers sollicités ont été nombreux, largement recrutés au sein des associations catalane et castillane d'histoire de l'éducation (17 contributeurs au premier volume, 44 au second, 60 au troisième). Il faut reconnaître au metteur en œuvre, Buenaventura Delgado Criado, professeur à Barcelone, une grande efficacité puisque le programme a été bouclé dans les temps ; un grand courage aussi, car il a beaucoup donné lui-même comme auteur de notices. On doit, enfin, lui savoir gré d'avoir produit un objet matériellement irréprochable, conçu pour être consulté et manipulé.

Comment apprécier ces volumes et les utiliser ? Disons d'emblée que les cadres du plan, identiques pour chaque période, restent très vastes : politique et pensée pédagogiques en général, puis pédagogues marquants et institutions éducatives, ces chapitres étant séparés entre ce qui relève de l'Église catholique et ce qui relève de l'État. En n'adoptant pas de plan préconçu strict et systématique, le coordinateur a laissé le champ libre aux préoccupations des historiens de l'éducation espagnole : l'ouvrage établit un bilan des connaissances accumulées, beaucoup plus qu'il n'ouvre des perspectives. Autrement dit, il reflète assez exactement l'historiographie mais n'expose pas de problématiques.

En conséquence, l'importance qui est accordée aux sujets traités varie surtout en fonction de celle qu'elle occupe dans la bibliographie existante. Ce parti entraîne inévitablement des incohérences, surtout des inégalités de traitement. On observe par exemple que, dans le troisième volume, la part proprement « pédagogique » est beaucoup plus lourde que dans les autres ; l'enseignement supérieur y est, en revanche, expédié en quelques lignes, alors que les universités font l'objet de notices individuelles parfois très développées dans le volume précédent, consacré à l'époque moderne. Les redites ne sont pas évitées, en particulier à propos des personnages importants : Isidore de Séville, par exemple, fait l'objet d'un chapitre à part (t. 1, pp. 168-178), tout en étant la pièce maîtresse de celui qui est consacré à l'éducation wisigothique en général (pp. 127-148) ; le cardinal de Cisneros est « biographié » et son œuvre analysée en maints passages du tome 2. D'une façon générale, les courants pédagogiques, les mises au point sur les politiques et les institutions sont bien traités. En revanche, il existe des lacunes : l'histoire des contenus intellectuels

Gründung des Deutschen Reiches, Karl-Ernst Jeismann et Peter Lundgreen éd., 1987 ; t. IV, 1870-1918, *Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*, C. Berg éd., 1991 ; t. V, 1918-1945. *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, Dieter Langewiesche et Heinz-Elmar Tenorth éd., 1989.

de l'enseignement n'est pas abordée en soi ; les aspects sociologiques de l'éducation sont pratiquement absents.

Ces remarques préalables veulent seulement suggérer un mode d'emploi aux futurs utilisateurs. Sur les matières qui sont traditionnellement cultivées par les historiens et pédagogues espagnols, les articles offrent d'excellents bilans, agrémentés de la bibliographie essentielle et récente, éventuellement d'une présentation des sources primaires (imprimées). Le monde hispanique hors de l'Espagne est traité de la même façon, à cette différence près que les chapitres sont plus courts, donc plus succincts. Plutôt qu'une histoire proprement dite, l'ouvrage peut être considéré comme une sorte d'encyclopédie de l'histoire de l'éducation espagnole : le découpage en chapitres et sous-chapitres précisément intitulés, l'index, l'apparentent tout à fait à ce type éditorial.

Pour présenter cet ouvrage sous des jours plus concrets, je me propose ici d'y faire une promenade tout éclectique, en fonction de mes propres curiosités. Du côté des personnages, dont les notices rejettent en note, de façon curieuse – malencontreuse à mon avis – la biographie proprement dite, j'avoue avoir découvert des pédagogues humanistes dont la notoriété a sans doute souffert de la réaction intellectuelle et économique subie par l'Espagne au XVII^e siècle : par exemple Antonio de Guevara, t. 1, pp. 113-118 ; Juan Lorenzo Palmirino, pp. 118-122.

Parmi les descriptions institutionnelles, qui constituent la grande majorité des articles, certaines peuvent jouer le rôle d'instruments de travail. Il en est ainsi de l'article sur les collèges jésuites à l'époque moderne (t. 2, pp. 417-439, à compléter par les pp. 697-708, sur l'expulsion proprement dite), agrémenté d'une carte et de la liste des établissements existant en 1767 (date de l'expulsion de la Compagnie) avec les principales étapes de leur développement et le détail du personnel enseignant lors de la suppression. Les pages consacrées aux scolopes (pp. 439-457 et 708-720), offrent de la même façon des descriptions précises, des tableaux chiffrés, des listes d'ouvrages scolaires qui procurent immédiatement les données essentielles sur le développement de cette congrégation. Les articles qui présentent la *Hermanidad de San Casiano*, groupement professionnel des maîtres laïcs (analogues à nos maîtres-écrivains), chargés d'enseigner l'écriture et le calcul dans les villes (t. 2, pp. 490-498 et 786-804) soulignent surtout les ambiguïtés inhérentes aux réformes engagées au XVIII^e siècle, et montrent par là combien l'historiographie laïque relève d'une tradition érudite récente (plus difficile, il est vrai, étant donné la dispersion des documents), encore mal assurée dans ses résultats.

L'alphabétisation, qui représente un des rares thèmes qualitatifs et transversaux a été traitée par Antonio Vinao Frago dans des pages dispersées entre les volumes en fonction de l'économie chronologique générale (1) : elles représentent une synthèse tout à fait remarquable, l'effort étant encore plus digne de louange pour les périodes qui précèdent l'ère statistique.

Un ouvrage comme celui-ci marque le triomphe, mais peut-être aussi la fin, et du moins les limites, d'un certain type d'historiographie. Il a le très grand mérite de dresser un état général des lieux, au-delà des frontières marquées par les périodes et les traditions idéologiques. Mais, en même temps, il fige les traits du paysage politique, institutionnel et pédagogique de l'histoire de l'éducation espagnole. Il devrait donc encourager les chercheurs espagnols à renouveler leur stock de connaissances en élargissant leur questionnement du côté des sciences humaines et en allant puiser davantage dans les archives.

Marie-Madeleine COMPÈRE

RICHÉ (Pierre), ALEXANDRE-BIDON (Danièle). – *L'Enfance au Moyen Âge*. – Paris : Le Seuil ; Bibliothèque nationale de France, 1994. – 219 p.

Les travaux bien connus de Philippe Ariès ont depuis longtemps fait de l'enfance un secteur important de recherches pour l'historiographie de l'Europe d'Ancien Régime. Mais, en posant comme repoussoir à l'époque moderne un Moyen Âge qui aurait « ignoré » le sentiment de l'enfance, sinon l'enfance elle-même, Ph. Ariès et, plus encore, certains de ses émules (E. Shorter, E. Badinter) ont durablement faussé les perspectives. Il est donc heureux que quelques ouvrages récents viennent réfuter ces conceptions sommaires et montrer que la civilisation occidentale du Moyen Âge a eu une perception riche et complexe de l'enfance, même si cette perception, commandée par des représentations mentales et des contraintes sociales et démographiques propres à cette époque, était évidemment bien différente de la nôtre.

(1) T. 2, pp. 159-170, sur le XVI^e siècle ; pp. 483-490, sur le XVII^e siècle ; pp. 777-786, sur le XVIII^e siècle ; t. 3, pp. 123-133, sur la première moitié du XIX^e siècle ; pp. 389-396 sur la seconde moitié du XIX^e siècle ; pp. 695-703, pour la période 1900-1939 ; pp. 916-927, avec la collaboration de Pedro Luis Moreno Martinez, pour la période franquiste.

Parmi ces ouvrages récents, on peut citer l'excellent livre de S. Sahar (1) et, plus rapide, celui d'A. Giallongo, en italien (2). Le lecteur français, quant à lui, disposait déjà du livre de D. Alexandre-Bidon et M. Closson, *L'enfant à l'ombre des cathédrales* (3) ; il doit désormais y ajouter le véritable ouvrage de référence que la même Danièle Alexandre-Bidon vient de publier, cette fois-ci en collaboration avec Pierre Riché.

La sortie de ce livre a coïncidé avec une très belle exposition organisée à la Bibliothèque nationale et portant le même titre. Il ne s'agit cependant pas du catalogue de cette exposition, mais d'un livre tout à fait autonome, ayant valeur par lui-même (même si, naturellement, on y retrouve nombre des images qui furent montrées à la dite exposition).

Le livre de D. Alexandre-Bidon et P. Riché est d'abord un « beau livre », de grand format, magnifiquement imprimé sur un très beau papier et contenant plus de deux cents illustrations toutes en couleurs. Empruntées principalement à des manuscrits enluminés (plus quelques objets archéologiques, gravures et fresques), ces illustrations sont toutes identifiées avec précision et accompagnées d'un bref commentaire. La plupart de ces images, souvent fort belles, étant de surcroît fort peu connues, le simple fait de feuilleter ce livre est déjà un plaisir à la fois pour l'œil et pour l'esprit.

Mais on aurait évidemment tort de négliger le texte. Clair et précis (à de très rares exceptions près : qui est ce « Charles, fils de Philippe le Bel, baptisé le 18 juin 1214 », de la p. 163 ?), de lecture toujours agréable, ce n'est pas une somme érudite sur le sujet – le quantitatif, en particulier, y fait presque toujours défaut – mais une présentation synthétique des tendances les plus récentes de la recherche et, surtout, un panorama complet de la documentation disponible. Car c'est bien là le cœur du problème ; l'histoire de l'enfance au Moyen Âge a été trop longtemps handicapée par l'idée que les sources faisaient défaut, et certains en tiraient argument pour conclure à l'absence d'intérêt de cette époque pour l'enfance. Or ces sources existent, elles sont même abondantes et nos deux auteurs le montrent parfaitement. Ils mettent bien en évidence les secteurs majeurs de cette documentation : l'iconographie (à condition de ne pas s'en tenir à un petit stock d'images, toujours les mêmes et interprétées de manière anachronique) – la littérature de fiction – la littérature didactique, notamment médicale – les archives (testaments, contrats notariés, inventaires, etc.) ; à quoi il faut ajouter l'hagiographie, les règles monastiques, les sources

(1) *Childhood in the Middle Ages*, Londres, New York, Routledge, 1990.

(2) *Il bambino medievale. Educazione e infanzia nel medioevo* (voir mon compte rendu dans ce même numéro).

(3) Lyon, Paris, P.U.L., Éd. du CNRS, 1985.

juridiques (peut-être pas assez sollicitées), les manuels scolaires, etc. Bref, l'information ne manque pas, mais elle est très dispersée et doit être interrogée de manière pertinente.

Le livre de D. Alexandre-Bidon et P. Riché est construit de manière claire, en quatre parties : après un bref rappel historiographique, ils traitent successivement de la littérature pédagogique et normative puis des *realia*, c'est-à-dire de la naissance, de la petite enfance, de l'éducation familiale, de l'école élémentaire, enfin de l'éveil religieux. Le livre se termine par de précieuses notes (encore que certaines références manquent, par exemple, p. 97, celle de la citation de Peter Iddle) et une très utile bibliographie de 228 titres. À côté de quelques éléments déjà connus (notamment sur l'éducation religieuse des enfants) ou un peu hors-sujet (sur le choix des prénoms), on trouvera au fil de ces pages une multitude d'indications neuves et de remarques très fines, directement appuyées sur les sources. Même si le problème de l'enfance au Moyen Âge est traité ici de manière globale, certaines distinctions géographiques (par exemple l'opposition Italie-pays du Nord) sont bien marquées. Les évolutions chronologiques sont, en revanche, moins claires et l'Italie du Quattrocento est peut-être trop souvent citée sans que sa spécificité « renaissante » soit prise en compte.

Une discussion approfondie de cet ouvrage soulèverait sans doute d'autres questions. On pourrait émettre quelques réserves sur la confiance proclamée des auteurs dans le « réalisme » des sources iconographiques et littéraires (cf. p. 12 : « La littérature romanesque [...] reflète la réalité sociale d'une époque »). On pourrait se demander si, à force de vouloir réagir contre l'incompréhension d'Ariès pour le Moyen Âge, ils n'ont pas été amenés à forcer la note et, voulant illustrer la « valorisation » de l'enfance dans la civilisation médiévale, à donner de celle-ci une image un peu idéalisée où tendres mères, pédagogues avisés et clercs charitables rivalisent d'efforts pour mettre l'enfant à l'abri de la dureté des temps. On regrettera enfin – mais sans doute n'était-ce plus exactement le sujet du livre – que quelques pages de conclusion seulement aient été consacrées à ce qui reste pour nous déroutant, à savoir la quasi absence, au Moyen Âge, de ce que nous appelons l'adolescence au profit d'un basculement brutal de l'enfance à l'âge adulte, aux environs de la puberté.

Ces quelques réserves, qui sont plutôt des appels à des débats futurs, n'enlèvent rien à la qualité d'un livre que tout lecteur cultivé parcourera avec grand profit et dans lequel étudiants et chercheurs trouveront certainement le sujet de nouveaux travaux, dans un domaine où nul ne pourra plus, désormais, invoquer la pauvreté de la documentation.

Jacques VERGER

AGUADÉ NIETO (Santiago) (coord.) – *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*. – Alcalá de Henares : Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 1994. – 206 p.

Un colloque s'est tenu en 1993 à l'Escorial, à l'initiative des universités Complutense (Madrid) et d'Alcalá de Henares, pour commémorer la décision du roi Sanche IV de Castille, en 1293, de transformer l'école d'Alcalá de Henares en un *studium generale*, sur la demande de l'archevêque de Tolède, Gonzalo Garcia Gudiel. Les actes de ce colloque constituent un petit recueil d'excellents articles dont chacun représente une synthèse sur un État ou un groupe social ou bien donne un aperçu nouveau sur tel ou tel aspect de l'histoire universitaire (1).

À la fin du Moyen Âge, les fondations universitaires sont liées aux différents pouvoirs, royaux, princiers et urbains, et sont des foyers d'humanisme autant que d'enseignement traditionnel. Les universités sont des reflets mais aussi des inspiratrices de l'opinion publique (telle celle de Paris dans les années 1407-1437 ou celle de Prague au temps du hussisme). Elles se coulent dans le moule de l'État fondateur ; ainsi, en 1431, l'infant Henri le Navigateur concède des statuts universitaires à Lisbonne où l'enseignement se spécialise en arithmétique, géométrie et astrologie pour la formation des navigateurs portugais.

En Italie, l'université est fille de la révolution démographique, urbaine et commerciale des XI^e-XIII^e siècles. On compte au XII^e siècle des écoles d'arts libéraux, de médecine, de droit dans la plupart des villes (y compris de droit canonique à Bologne). Puis vient le temps de la reconnaissance du groupe, *universitas*, dès la constitution *Habita* de Frédéric Barberousse de 1155. Les XIII^e-XV^e siècles voient une véritable explosion universitaire dans la plupart des centres princiers et urbains. Les Médicis, au XV^e siècle créent leur Académie palatine qui se substitue au *studium* (transféré à Pise en 1472) et maintient longtemps l'enseignement du grec et de la philosophie.

(1) J. Valdeon Baroque : « Universidad y Sociedad en la Europa de los siglos XIV y XV », pp. 17-24 ; F. Cardini : « Le università italiane dei secoli XII-XIV », pp. 25-33 ; J. Verger : « Université et pouvoir en France au Moyen Âge », pp. 35-52 ; S. Claramunt : « Las universidades en la Corona de Aragón durante la Edad Media », pp. 53-65 ; J. M. Fletcher : « The English Medieval Universities in their European Context », pp. 67-81 ; J. L. Martin : « Ambiente científico de la Universidad de Salamanca », pp. 83-103 ; L. Garcia Ballester : « Universidad y nueva profesión médica en la Europa latina medieval : siglos XIII y XIV », pp. 105-129 ; M^a I. Del Val Valdivieso : « Universidad y Oligarquía en la Castilla Bajomedieval », pp. 131-146 ; A. Garcia y Garcia : « Universidad y Sociedad en la Edad Media española », pp. 147-158 ; S. Aguadé Nieto : « Las universidades y la formación intelectual del clero castellano en la Edad Media », pp. 159-206.

En France, l'université forme une communauté institutionnalisée qui doit trouver sa place, après 1215, dans les ordres politiques préexistants, alors même que se développe l'État moderne, face à l'Église, aux villes et même au roi, même si université et royauté se prêtaient un appui réciproque et quasi inconditionnel. L'université de Paris s'engage corps et âme dans la politique des souverains, qui y puisent leurs conseillers, leurs réformateurs, leurs idéologues.

Dans la Couronne d'Aragon, on constate combien la création d'universités est liée à la vie politique. Dans les possessions de Jacques I^{er}, à part Montpellier, aucune université ne voit le jour avant 1293 – fondation du *studium generale* de Lerida où les souverains veulent former leurs administrateurs ; toute autre ville de la Couronne tentant une semblable fondation était passible d'une amende de 5 000 florins or. Mais Montpellier passe à la France en 1349. Pierre IV le Cérémonieux, pour s'imposer sur son territoire catalan, crée un *studium generale* à Perpignan en 1350. Saragosse désirait le transfert dans ses murs de celui de Lerida, mais la ville s'était trop opposée au roi dans la crise de l'Union ; Pierre IV fonde donc le *studium generale* de Huesca, qui garde un excellent renom dans l'Aragon médiéval jusqu'à la fondation de l'université de Saragosse au XVI^e siècle. Les souverains du XV^e siècle créent encore leur université à Gérone, face à Barcelone, la ville séparatiste, où d'ailleurs le Conseil des Cent s'oppose fermement et longuement à toute venue d'universitaires privilégiés mais où une université fut quand même créée en 1450. Des écoles se rencontraient dans la plupart des villes de la Couronne, dont Valence, qui accède au rang d'université en 1420, ou Majorque en 1483, tandis que se développait Catane en Sicile, sous gouvernement aragonais.

Oxford et Cambridge restent très originales à la fin du Moyen Âge, le fameux système « Oxbridge » est sans rival. On y enseignait les deux droits, romain et canonique, on y cultivait toute sorte de spéculations théologiques. En 1247, Walter Merton créa son collège à Oxford, imité à Peterhouse (Cambridge) en 1284. Désormais, dans les collèges qui fleurissent à Oxbridge au cours des siècles suivants, avec leurs bibliothèques et leurs « tutors », une vie universitaire autonome se développe, qui suit les normes et les grades traditionnels, mais dans un cadre de vie et d'épanouissement intellectuel qui ne se trouve guère ailleurs. Aucune autre université n'est fondée dans le royaume d'Angleterre au Moyen Âge, car dans les régions des Marches du Pays de Galles et d'Écosse la vie politique est trop troublée et à Londres, les écoles de droit (*Inns of Court*) forment les marchands et les officiers de l'Échiquier sans aucun besoin de création universitaire.

À Salamanque au XV^e siècle, on enseigne l'hébreu, le chaldéen, l'arabe, en plus des disciplines traditionnelles des quatre facultés. On y vient de tout l'Occident, et des souvenirs et journaux d'étudiants, du XV^e au XVII^e siècle, permettent de côtoyer ces jeunes gens dans leur formation.

L'une des réussites de ces milieux universitaires est la formation du médecin, le « fabricant de santé » (*artifex factivus sanitatis*) selon saint Thomas d'Aquin. Mais beaucoup de médecins d'Europe méridionale se sont affirmés sans études universitaires, formés dans des écoles urbaines ou chez des collègues, les Juifs et les femmes étant nombreux parmi eux. Les conseils urbains, dont l'une des tâches est de veiller à la santé des citoyens, les engagent, les paient, les contrôlent.

L'université permet la promotion sociale ; elle confère certes la compétence, mais aussi le prestige. Quand on veut tenir un rôle dans une ville, on fait des études de droit ; cela se vérifie à Valladolid, où l'oligarchie des deux lignages qui gouvernent la cité, ne compte que des bacheliers, des licenciés et des docteurs en droit, mais également dans toutes les villes de Castille. Plusieurs *Regidores* sont de fins lettrés dont on connaît les bibliothèques et le goût pour la poésie et les lettres classiques.

On regrettera le silence de ce recueil sur les universités du monde germanique et septentrional de la fin du Moyen Âge. Malgré cette absence, cette publication est de grande qualité ; tous les médiévistes, spécialistes ou non de l'enseignement du XIII^e au XV^e siècle, du savoir, des lettres, de la recherche scientifique, auront à cœur d'en prendre connaissance.

Béatrice LEROY

NORDMAN (Daniel) (dir.). – *L'École normale de l'an III. Leçons d'histoire, de géographie, d'économie politique*. / Édition annotée des cours de Volney, Buache de La Neuville, Mentelle et Vandermonde avec introduction et notes par Alain Acouffe, Giorgio Israel, Barthélémy Jobert, Gérard Jorland, François Labourie, Daniel Nordman, Jean-Claude Perrot, Denis Woronoff. – Paris : Dunod, 1994. – 482 p.

La publication des cours de l'École normale de l'an III, commencée en 1992 avec les *Leçons de mathématiques* se poursuit avec ce volume qui rassemble les *Leçons d'histoire, de géographie, d'économie politique* professées respectivement par Volney, Buache de La

Neuville, Mentelle et Vandermonde entre le 22 janvier et le 23 mai 1795. D'emblée, il faut remercier l'équipe pluri-disciplinaire réunie autour de Daniel Nordman qui met à notre disposition une édition en tous points remarquable de ces textes pour la plupart introuvables. En effet, les *Leçons de Volney* sont les seules à avoir fait l'objet d'une réédition récente dans la collection *Corpus des œuvres de philosophie de langue française* (1989). Établie d'après une édition de 1826, dépourvue d'introduction et de notes explicatives, elle ne souffre pas la comparaison avec la présente publication.

Les cours de l'École normale, leçons des professeurs et débats donnant la parole aux élèves, ont été l'objet de trois éditions collectives (an IV-an VI, 1800-1801 et 1808) à partir de notes prises par des sténographes et revues par les enseignants. Ces textes identiques servent de base à la présente édition. Les *Leçons de Volney* sont accompagnées des variantes qu'il a apportées à son texte primitif dans les éditions séparées données en 1800 et 1810. Chaque série de leçons est précédée d'une introduction, d'une chronologie des leçons et des débats. Le texte des leçons et des débats est soigneusement annoté (332 notes au total). Une bibliographie générale complète les bibliographies spécifiques proposées dans les notes infra-paginales de chaque introduction. Enfin, le lecteur dispose d'un ensemble d'index – thématique, noms de personnes, savants, explorateurs... – fort précieux qui facilitent la lecture sélective des leçons.

Une brève mais éclairante introduction due à Daniel Nordman justifie le parti pris de rassembler les *Leçons d'histoire, de géographie et d'économie politique* dans un seul et même volume. En effet, si l'association de ces trois disciplines nous est familière en cette fin de XX^e siècle, n'y a-t-il pas cependant quelque anachronisme à considérer comme naturelle leur réunion, plutôt que d'autres ? À cette question, D. Nordman répond en montrant, exemples à l'appui, qu'il existe dès la fin du XVIII^e siècle des lignes de convergence et que d'autres se dessinent à l'occasion de leur enseignement à l'École normale, même si elles ne sont pas toujours expressément recherchées.

Les leçons de Volney, de Buache de La Neuville, de Mentelle, de Vandermonde ne sont pas un traité de pédagogie de l'histoire, de la géographie et de l'économie politique qui, comme science enseignée, est une discipline neuve. La lecture des index thématiques est, à ce point de vue, très intéressante. Les entrées *éducation, enseignement* sont peu fournies : 33 renvois chez Buache et Mentelle, 8 chez Volney, aucun chez Vandermonde. Il ne faut cependant pas réduire uniquement les leçons d'histoire, de géographie et d'économie politique à une réflexion épistémologique sur l'état de ces trois sciences à la charnière des XVIII^e et XIX^e siècles (cf. le compte rendu de François Azouvi dans *Le Monde*, 20 janvier 1995). Les questions d'enseigne-

ment sont abordées au moins par deux professeurs : Volney et Mentelle. Barthélémy Jobert, François Laborie et Daniel Nordman, responsables des introductions précédant leurs leçons, mettent en évidence cet aspect original de leur travail qui retiendra plus particulièrement notre attention.

Volney, qui s'est vu confier le cours d'histoire, alors qu'il semblait plutôt destiné à occuper la chaire de morale, ne consacre que quelques moments dans ses leçons à l'histoire considérée comme discipline scolaire. Mais l'*Avertissement* placé en tête de l'édition de 1800-1801 (pp. 56-57) rappelle opportunément le sens d'une démarche pédagogique originale : amener les auditeurs à réfléchir sur l'histoire savante dont ils seront appelés à faire une matière enseignée. Et c'est donc au détour de sa réflexion méthodologique qu'il aborde, à deux reprises (3^e leçon, pp. 82-83 et 4^e leçon, pp. 91-96), la question de la place de l'histoire dans l'éducation et les programmes d'enseignement. Volney apporte une réponse claire et catégorique : l'enseignement de l'histoire doit être banni des écoles primaires. Cette réponse est en rupture totale avec une tradition solidement établie que le décret Lakanal (27 brumaire an III-17 novembre 1795) consacre en inscrivant l'histoire dans les programmes de l'école primaire. Pour défendre cette position qui n'est pas sans rappeler celle de Rousseau (voir l'*Émile* livre IV), Volney articule sa réflexion autour d'une double problématique : l'âge des élèves d'une part, la finalité d'autre part de l'école primaire. Pour Volney, les élèves de l'école primaire manquant de la maturité nécessaire à la mise en œuvre de l'esprit critique et d'un apprentissage prématuré de l'histoire ils ne retiendront que des « préjugés » des « idées fausses et erronées » (p. 82, p. 91). La finalité pratique : selon Volney, « si la majeure partie des enfants des écoles primaires est destinée à la pratique des arts et métiers, qui absorberont tout leur temps pour fournir à leur subsistance, pourquoi leur donner des notions qu'ils ne pourront cultiver, qu'il sera indispensable d'oublier, et qui ne laisseront qu'une prétention de faux savoir, pire que l'ignorance ? » (p. 91). Est-ce à dire que tout enseignement de l'histoire sera exclu des écoles primaires ? Volney admet qu'un genre « historique » peut convenir aux enfants : le genre biographique. Mais il prend soin d'en souligner les finalités et les limites. « Ce qu'on peut se permettre d'histoire avec les enfants, et j'étends ce nom à tous les hommes simples et sans instruction, doit se réduire à la morale, c'est-à-dire aux préceptes de conduite à leur usage ; et, parce que ces préceptes tirés des faits et des exemples, deviennent plus saillants, l'on peut se permettre d'employer des anecdotes et des récits d'actions vertueuses, surtout si l'on en use sobrement » (p. 91).

Curieusement, la réflexion de Volney sur l'inutilité de l'histoire à l'école primaire ne provoque ni critiques ni protestation de la part des élèves (cf. le débat qui suit la 3^e leçon, pp. 84-90). S'il réproouve l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires, Volney l'admet dans les écoles centrales. Ses souvenirs de collégien (p. 82, p. 92) mais aussi son aversion profonde pour le jacobinisme (pp. 93-94) le conduisent cependant à s'interroger sur la prétendue valeur formatrice de l'histoire. Ici encore, et Rousseau n'est pas très loin, Volney est en rupture complète avec la tradition qui veut que l'histoire constitue une suite de tableaux et d'enseignements moraux utiles à la jeunesse. Pour Volney, le récit historique n'est pas une variété du récit moral. Il « offre presque éternellement des scènes de folie, de vice et de crime, et par conséquent des modèles et des encouragements aux écarts les plus monstrueux » (p. 94).

Enfin, dépassant ce constat négatif, Volney esquisse à grands traits (pp. 94-96), la démarche qu'il adopterait s'il devait mettre en œuvre un cours d'histoire à l'usage de la jeunesse. Il se propose de partir du connu qui seul permet de vérifier la véracité des faits pour aller ensuite vers l'inconnu et travailler par comparaisons. Utilisant la métaphore du voyage, il écrit : « mes élèves en histoire ne se jetteront point d'abord dans la nuit de l'antiquité [...] pour, de là, tomber sans savoir comment dans des âges contigus au nôtre qui n'ont aucune ressemblance avec les premiers. Il faut [...] imitant les navigateurs prudents, partir d'abord de chez nous ; et n'avancer qu'à mesure que le pays nous devient connu ». Cette démarche régressive s'appliquera d'abord à « l'histoire du pays où l'on est né, où l'on doit vivre et l'on peut acquérir la preuve matérielle des faits et voir les objets de comparaison » (p. 94). En écrivant cela, Volney n'entend pas plaider, comme l'ont fait pendant la seconde moitié du XVIII^e siècle de nombreux réformateurs, pour imposer prioritairement l'histoire nationale dans les programmes. Pour lui, peu importe que le professeur commence par l'histoire de son pays ou par celle d'un pays étranger. « Je ne prétendrais pas blâmer une méthode qui commence par un pays étranger ; car cet aspect d'un ordre de choses, de coutumes, de mœurs qui ne sont pas les nôtres, a un effet puissant pour rompre le cours de nos préjugés, et pour nous faire voir nous-mêmes sous un jour nouveau qui produit en nous le désintéressement et l'impartialité : l'unique condition que je tiens pour indispensable, est que ce soit une histoire de temps et de pays bien connus, et possibles à vérifier » (p. 95). Volney se montre donc avant tout soucieux d'inscrire l'enseignement de l'histoire dans un cadre méthodologique sûr, où l'observation et l'analyse prennent le pas sur l'accumulation des faits (p. 96). Ici s'arrêtent les réflexions de Volney sur l'histoire enseignée. Surprenantes par leur modernité, elles méritent d'être relues à la

lumière des débats sur l'enseignement de l'histoire et des expériences menées pour le rénover au cours de ces vingt dernières années.

Contrairement à Volney, Mentelle chargé, avec Buache de La Neuville, des leçons de géographie, est avant tout un enseignant. Professeur de géographie à l'École royale militaire, il déploie tout au long de son existence professionnelle une inlassable activité pédagogique. Il a à son actif une liste impressionnante d'ouvrages destinés à l'enseignement, dont certains sont devenus de véritables traités de pédagogie géographique. Dans les leçons qu'il professe et dans les débats auxquels il participe, la didactique de la géographie occupe une place de choix. Pour Mentelle, les cours de géographie de l'École normale ont en effet « un double objet : exposer les principales vérités géographiques et les moyens de les enseigner » (p. 163). À l'inverse de Volney, Mentelle n'a pas d'état d'âme quant à la place de la géographie dans l'enseignement car « maintenant [...] que le génie de la liberté, uni à celui du commerce, doit étendre nos relations sociales, rien de ce qui appartient à la géographie pourrait-il être étranger à un citoyen français ? » (p. 171). La géographie peut s'enseigner dès l'école primaire car elle n'exige « pas de raisonnement au dessus de la portée de la jeunesse et la mémoire que cette étude suppose se rencontre surtout à cet âge. C'est donc à cet âge qu'il faut la cultiver » (p. 179). Son enseignement, fondé sur la méthode analytique, fera appel à l'expérience et à l'observation. L'instituteur doit suivre une progression fondée sur les sens de l'élève allant du connu à l'inconnu (p. 238). Il s'efforcera d'éveiller l'attention et la curiosité des élèves à l'aide d'observations et d'expériences simples.

À plusieurs reprises, Mentelle propose à ses auditeurs des procédés d'exposition et de démonstration qu'il varie selon qu'il se situe dans une école primaire de ville, dans une école primaire de campagne ou dans une école centrale. On lira par exemple avec beaucoup d'intérêt la deuxième leçon, dans laquelle Mentelle expose comment l'instituteur de campagne peut à l'aide d'un matériel simple, un melon voire une chandelle pour figurer le soleil, des pommes pour les planètes, expliquer d'abord les saisons et l'inégalité des jours, puis la différence entre les hémisphères et les distances entre les planètes et le soleil (ces procédés étaient encore en usage dans les années 1950). Comme le soulignent François Labourie et Daniel Nordman, « dans cette pédagogie plus ou moins teintée de rousseauisme, l'enfant, docile, ignorant et ouvert, est instruit à travers une double confrontation, avec la nature révélée par des expériences d'une part, avec le savoir populaire qui est une forme d'état naturel de la science, de l'autre » (p. 148). Dans les écoles centrales (pp. 238-239), l'enseignement de la géographie fera appel à la méthode synthétique, dans

laquelle le professeur dispose les connaissances sous forme de tableaux répondant certes à un idéal classificatoire, mais constituant essentiellement une nomenclature, procédé qui sera longtemps conservé dans l'enseignement de la géographie. Notons enfin que les leçons de Mentelle suscitent de nombreuses questions et demandes de précisions de la part d'auditeurs manifestement intéressés (cf. en particulier le deuxième débat, pp. 199-207).

Le présent compte rendu aura, nous l'espérons, donné une idée de la richesse des leçons, mais aussi de la diversité des démarches de Volney et de Mentelle, formateurs d'instituteurs appelés à enseigner l'histoire et la géographie. Bien entendu, là n'est pas le seul intérêt de cette réédition des cours d'histoire, de géographie et d'économie politique professés à l'École normale de l'an III, dont la modernité étonne le lecteur. Encore une fois, merci à l'équipe réunie autour de D. Nordman pour cette remarquable édition qui fera date.

Philippe MARCHAND

GENTON (François) (dir.). – *France-Allemagne. De Faust à l'Université de masse*. – Grenoble : *Chroniques allemandes*, n° 4, 1995. – 381 p.

Ce numéro spécial de la revue des germanistes de Grenoble reprend les actes d'un colloque interdisciplinaire qui avait eu lieu du 7 au 9 avril 1994. Il avait été complété par une exposition à la bibliothèque universitaire, dont le texte du catalogue, dû également à François Genton, forme le dernier chapitre du volume. La richesse du recueil est en partie à l'origine de certaines de ses faiblesses. Les promesses du titre sont en effet tenues puisque l'histoire des universités est bien couverte, de l'époque moderne à nos jours ; en revanche le statut des divers textes introduit une hétérogénéité qui nuit à la problématique d'ensemble. Le second défaut est le caractère bancal de la comparaison franco-allemande. Comme les auteurs sont essentiellement des germanistes ou des germanophones, l'objectif est focalisé sur l'Allemagne et la France est plutôt pensée par différence. Quand les communications établissent des parallèles entre les deux pays, il s'agit de thèmes « littéraires » assez largement convenus et déjà connus. Ainsi dans l'article, « Les intellectuels, l'Université et la Nation : Karl Jaspers, Albert Thibaudet, Julien Benda », Jean-Marie Paul (Nancy-II) renoue avec cet exercice scolaire artificiel du commentaire composé comparatif de trois livres fameux, mais à mon avis, et le commentaire ne m'a pas convaincu du contraire, largement

surestimés. Influencé par le genre essai, il termine par des considérations très approximatives sur l'université et les intellectuels d'aujourd'hui, qui ne relèvent plus d'un colloque scientifique.

Ces quelques défauts inhérents à tout recueil collectif n'empêchent pas, heureusement, de trouver dans d'autres papiers maints apports nouveaux ou perspectives intéressantes pour l'histoire de l'éducation. Il s'agit en général des articles qui sont de vraies études érudites fondées sur une recherche inédite. Il peut s'agir aussi des points de vue d'universitaires allemands ou de germanistes français sur les évolutions récentes du système universitaire d'outre-Rhin sur lesquels nous vivons trop, faute d'études françaises, sur des stéréotypes. Nous ne pouvons les citer tous puisque le volume comporte, outre l'introduction et la conclusion dues à F. Genton, pas moins de vingt articles. Relève du premier cas de figure l'intéressante étude de Philippe Alexandre (Nancy-II) sur « Jean-Baptiste Demangeon : un étudiant français à l'Université de Leipzig à l'époque de la Révolution française (1789-1794) ». À travers ce témoignage d'un futur médecin sympathisant de la Révolution, attiré par les Lumières allemandes mais qui finit par être expulsé parce qu'on le soupçonne d'être un agent subversif, nous mesurons tout le chemin qu'avaient encore à parcourir les universités décadentes de la fin du XVIII^e siècle avant d'atteindre l'idéal exigeant qu'allaient leur fixer bientôt les néo-humanistes Humboldt et Schleiermacher. À l'autre extrême de l'échelle chronologique, au moment d'une crise encore plus profonde, l'historien d'Oxford David Phillips nous montre les hésitations et le pragmatisme des officiers anglais chargés de réformer les universités nazifiées de leur zone d'occupation.

Dans la seconde perspective, plus pragmatique, du deuxième XX^e siècle, dominent des contributions qui s'interrogent sur la dénazification (Marcel Tambarin, Dijon), sur le syndrome de 1968 (Harry Pross, FU Berlin) et sur l'avenir de l'idéal humboldtien à l'âge de l'université de masse. George Roche (Grenoble-III) pose même la question fatidique : « Tuer Humboldt ? Réflexions sur le nouveau système éducatif en Brandebourg ». La réunification a en effet abouti à un remodelage profond de la carte universitaire des nouveaux *Länder*, à un démantèlement des emprunts soviétiques (comme le système des académies) et à une arrivée de personnel d'origine ouest-allemande chargé de remettre au niveau international des universités vivant sous-tutelle politique (1). G. Roche montre, pour le Brandebourg, l'importance des innovations (université « européenne » de Francfort-sur-l'Oder, conçue comme un pont en direction de la

(1) Cf., sur ce point, l'analyse du roman de Christoph Hein : *Le joueur de tango* qui décrit l'univers kafkaïen des universités de RDA, due à Ernst-Ulrich Pinkert.

Pologne, interdisciplinarité accentuée des *Kulturwissenschaften*) mais aussi les hypothèques qui pèsent sur elles : la présence des méga-universités à Berlin (outre l'université Humboldt, les Universités Technique et Libre) et les contraintes financières d'un *Land* pauvre. Au même moment, certains universitaires allemands de l'ouest s'interrogent sur les limites de leur propre modèle, moins professionnel paradoxalement que le système français, du moins en ce qui concerne les universités classiques, plus cloisonné en disciplines jalouses de leur domaine et manquant de filières sélectives, comme il en existe partout dans le monde, sans tomber dans les travers caricaturaux de l'élitisme français (cf. ici le texte d'Hartmut Melenk (Ludwigsburg) « Gérer la crise de l'Université. Réflexions sur la situation actuelle et les perspectives des universités allemandes »). L'introduction synthétique de F. Genton, sans parvenir à relier complètement des textes par nature différents, a le grand mérite de poser les questions générales, plus pratiques qu'historiques, sur l'avenir des universités françaises et allemandes d'aujourd'hui, qui sont la suite logique de toute enquête à ambition comparative comme celle-ci.

Christophe CHARLE

SWERRY (Jean-Marie). – *Aumôneries catholiques dans l'enseignement public. Un renouveau de la laïcité ?*/Préface de Jean Imbert. Postface de Mgr Patrick Valdrini. – Paris : Le Cerf, 1995. – 439 p.

Issu à la fois d'une thèse de doctorat en droit et d'une thèse de doctorat en droit canonique, ce livre, dû au secrétaire national de l'Aumônerie de l'enseignement public, éclaire une réalité méconnue et offre une contribution à la réflexion sur la pratique de la laïcité dans la France d'aujourd'hui. La première partie, historique, évoque l'institution des aumôniers dans les lycées napoléoniens. Ils sont nommés après « choix concerté des responsables étatiques et ecclésiastiques », et sont rétribués sur le budget de l'État. La politique de laïcité républicaine conduit à l'article 1 du décret du 24 décembre 1881, qui met fin à l'obligation pour les enfants catholiques, et qui dispose que « dans les établissements publics d'instruction secondaire, le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'enseignement et aux exercices religieux ». Le statut des aumôniers n'est pas modifié. Sans doute l'auteur porte-t-il un jugement excessif lorsqu'il estime l'audience de ceux-ci « assez limitée ». La place des aumôniers dans une manière d'élite intellectuelle du clergé français, leur influence dont il est bien des signes, conduisent à nuancer ce jugement. Léon

XIII, à deux reprises, invita des évêques désireux d'apporter leur soutien au seul enseignement secondaire catholique à maintenir l'aumônerie. Observons que l'aumônerie au sens strict est absente des établissements non dotés d'internat, ainsi des lycées de jeunes filles, où les ministres des cultes, simplement « agréés » (loi du 21 décembre 1880) viennent donner l'enseignement religieux « sur la demande des parents ».

L'article 2 de la Loi de séparation laisse ouverte la possibilité de l'inscription aux budgets des dépenses relatives à des services d'aumônerie. Mais, à partir de 1908, si les aumôniers, nommés auparavant, gardent le bénéfice des droits acquis, leur remplacement est assuré par des « professeurs ecclésiastiques » rétribués par les familles désireuses de leurs services. Le 5 novembre 1927, une circulaire Herriot dispose que les recettes pour frais d'éducation religieuse perçues par l'administration sur les familles ne peuvent être maintenues que dans les lycées d'internat comptant encore un aumônier fonctionnaire d'État. L'auteur paraît imputer cette mesure à la victoire du cartel des gauches ; en fait, Herriot est alors ministre de l'Instruction publique du cabinet d'Union nationale Poincaré. La circulaire vise bien à supprimer l'enseignement religieux dans les lycées d'externes, elle représente l'interprétation la plus étroite de la garantie de libre exercice des cultes dans les établissements publics donnée par la loi de 1905. Cette circulaire est à l'origine de la création d'une Amicale des aumôniers de lycée, qui prit la forme d'une association syndicale, première structure nationale de l'aumônerie.

Si, comme sur d'autres aspects de la question scolaire, un « début de rapprochement » s'esquisse à la fin de la Troisième République, c'est Vichy qui rétablit la rétribution des aumôniers sous forme d'indemnité annuelle et ouvre aux aumôneries les collèges techniques et modernes. À la Libération, l'indemnité est supprimée, mais la circulaire du 10 octobre 1945, due au ministre René Capitant, favorable à une laïcité « ouverte », maintient les aumôneries créées depuis 1940 si les conseils d'administration se prononcent en ce sens, ce qui fut le cas de la majorité. La circulaire du socialiste Naegelen du 30 juillet 1946, s'appuyant sur « l'accord qui a présidé en matière scolaire à la constitution du gouvernement », supprime les aumôneries n'existant pas en 1938-1939. Elle entraîne la création de la Fédération nationale des groupements catholiques de parents d'élèves des lycées et collèges et suscite des recours. Par deux arrêts du 1^{er} avril 1949, le Conseil d'État déclare illégale la circulaire Naegelen, et envisage l'existence de l'aumônerie dans le cas des établissements dotés d'internat. Jusqu'à la fin de la IV^e République, le statut de l'aumônerie, quasiment absente de l'enseignement technique, demeure précaire, soumis à l'arbitraire de l'administration confrontée à des textes

flous. Or, comme l'observait le juriste Jean Rivero, dans les services autres que l'Éducation nationale, le problème des aumôneries avait reçu « des solutions de plus en plus libérales », dans la ligne de la loi de 1905.

En 1959, la commission pour « l'étude des rapports entre l'État et l'enseignement privé », présidée par P.O. Lapie constate l'absence d'un statut de l'aumônerie et juge la question sous-jacente à ses travaux, parce que « certains voient dans une « laïcité ouverte » [...] l'un des plus sûrs moyens de réduire les oppositions ». Les propositions de la commission Lapie sont aux origines des textes qui régissent actuellement l'aumônerie : décret du 22 avril 1960, arrêté du 8 août 1960, circulaire du 22 avril 1988 abrogeant les circulaires antérieures et tenant compte des modifications intervenues dans le système éducatif depuis 1960.

La deuxième partie de l'ouvrage « Structures », constitue une étude très approfondie du régime juridique actuel des aumôneries, de leur organisation et de leur place dans l'Église de France, tandis que la troisième partie « Métamorphoses », aborde les mutations de l'aumônerie : participation des parents, rôle des permanents laïques, éclatement des pratiques, éloignées de l'ancien modèle scolaire d'enseignement religieux, transformation de l'image sociale de l'aumônier. L'auteur montre bien la tension, dans les années 1970, entre deux « modèles » : l'aumônerie comme communauté ecclésiale et l'aumônerie comme « lieu ouvert ». La dernière partie du livre « Perspectives », constitue en fait une réflexion théologique sur l'aumônerie comme institution d'Église et sur le statut canonique des permanents.

« Institutions gouvernées par les catégories du droit français et par celles du droit canonique », selon la formule du recteur Valdrini, les aumôneries catholiques de l'enseignement secondaire public sont donc un extraordinaire révélateur des débats sur la laïcité et de la pratique de la laïcité. À travers ce livre, si éclairant aussi pour suivre les transformations de l'Église de France, on perçoit, bien mieux qu'au long de vues d'ensemble répétitives, comment s'est posée, et se pose, la question de la laïcité. Le survol historique sur lequel on a insisté exhume des réalités quasi oubliées de l'histoire de l'enseignement secondaire public (1), il incite à de nouvelles recherches. C'est dire le prix de ce livre qui comble un vide et constituera désormais une référence.

Jean-Marie MAYEUR

(1) Renvoyons à l'étude dense et rigoureuse de P. Dabosville, qui fut l'aumônier de la « Paroisse universitaire », sur le statut de l'aumônerie dans l'enseignement public en France de 1880 à 1960, *Cahiers universitaires catholiques*, octobre 1961, pp. 7-37.

CHOLVY (Gérard), CHEROUTRE (Marie-Thérèse) (dir.). – *Le Scoutisme. Quel type d'hommes, quel type de femmes, quel type de chrétiens ?* – Paris : Le Cerf, 1995. – 515 p.

La socialisation des jeunes, les modes d'intégration de groupes parfois très hétérogènes, la diversité dans l'unité du mouvement scout semblent avoir préoccupé un groupe d'historiens, conscients au reste, comme l'écrit Gérard Cholvy en guise d'introduction, que l'historiographie religieuse des quarante dernières années a réduit la part du scoutisme, un « mal-aimé », à la portion congrue. La vitalité de l'équipe réunie à Montpellier autour de G. Cholvy est connue. Le titre proposé ici, un peu étrange, exprime l'intention d'examiner le rôle religieux qu'a pu jouer le scoutisme dans l'itinéraire de tant d'individus formés par le mouvement. Quelques exposés portent sur les diverses familles scoutées, leur pédagogie, la formation de la personnalité et la formation religieuse, ainsi la contribution relative aux Éclaireurs unionistes entre les deux guerres (Rémi Fabre), celle de J.-J. Gauthé sur la branche Rangers des Scouts de France (1964-1994) ou encore le texte consacré par Christian Guérin aux liens entre scoutisme catholique et thomisme. Deux communications évoquent la figure de « fondateurs », tels le père Jacques Sevin, S.J. (Didier Pirrodon) et les dominicains : J.-Y. Riou rappelle l'influence de ces derniers, avec Marcel-Denys Forestier et Pierre-André Liégé, sur les aumôneries SdF après la Seconde Guerre mondiale. Le scoutisme a eu aussi son rôle dans le renouveau liturgique (Jean-Michel Fabre).

En fin de recueil, les maîtres d'œuvre ont donné la parole à vingt-deux « témoins » qui furent des acteurs, et qui ont connu les grandes épreuves. Le scoutisme a été pour l'ensemble la découverte de l'autre et une voie vers la connaissance et l'amour de Dieu. Est-ce pourtant l'influence du temps écoulé, des différences de caractères ou d'itinéraires entre ces témoins venus de divers horizons sociaux ? Le résultat est émouvant, comme presque toujours lorsque les êtres se disent et expriment un cheminement de foi. Il présente sans doute une utilité parce qu'il est assorti de courtes notations biographiques sur chacun, et donne une série de discours qui peuvent être analysés en tant que tels. Mais l'ensemble apparaît toutefois décevant, faute d'un approfondissement sur chacun et d'une synthèse que le temps n'a pas permis d'opérer. Une table ronde, qui réunit des tenants des principales formes de scoutisme actuelles (Éclaireurs et Éclaireuses unionistes, Scouts et Guides d'Europe aussi bien que Scouts et Guides de France), ne tient pas lieu de la réflexion globale qui aurait pu couronner le livre. Elle ressemble plutôt à des chants alternés sur le scoutisme tel qu'il est, aujourd'hui qu'il a surmonté en partie la crise d'effectifs et d'objectifs qu'il a traversée.

L'un des textes les plus structurés du recueil a été consacré par M.-Th. Cheroutre aux Guides de France. Cette branche féminine du scoutisme catholique, apparue en 1923, développe « un projet chrétien d'éducation des filles ». Nées plus tard que les Éclaireuses, les Guides développent d'abord une pédagogie spécifique aux jeunes filles, tournée vers leur destination qui est la maison : « le scout est fait pour l'extérieur, la guide pour l'intérieur », dit le chanoine Cornette lors de la cérémonie de promesse des premières cheftaines et des premières guides, en mars 1923. Si la fondatrice, Mme Duhamel, traite directement avec le cardinal, voire avec Rome, elle se montre très attachée à intégrer les guides dans le concert des œuvres diocésaines. Un monde d'adolescentes se constitue : le royaume de Dieu s'atteindra dès l'entrée dans le mouvement et dans la « Forêt bleue ». Ce livre métaphorique, paru en 1933, sert de fondement à la pédagogie des Jeannettes. L'ouverture au monde s'accompagne d'une profonde éducation de la foi, tandis que s'éveillent des « vocations singulières », selon la formule qu'emploie en 1955 Mgr Lallier, chargé des Scouts et Guides de France au sein de la commission épiscopale Enfance-jeunesse. Réflexions collectives, retraites, réunions aident les guides à adapter leur pédagogie à la préadolescence et à l'adolescence. Le Concile de Vatican II inspire le nouveau programme comportant quatre étapes, jeannettes, guides, caravelles, jeunes en marche.

L'évolution du guidisme n'a pas conduit à la fusion avec les Scouts qui envisageaient une telle éventualité. Tout au plus, dans les années 1965-1970, vit-on une animation commune dans l'étape aînée. Animation abandonnée, selon M.-Th. Cheroutre sous l'influence de divers éléments, dont « la tension entre mouvement d'éducation et mouvement de jeunesse, la fluidité dans l'application de la méthode, des tendances déstructurantes autour de la notion de projet, une coéducation mal maîtrisée dans quelques endroits ». Une coopération se poursuit, qui n'empêche pas le rejet d'une fusion des deux associations voulue par les Scouts, les Guides désirant maintenir, dans une « union évolutive », « une identité guide et une identité scoute avec double responsabilité à chaque niveau ». En bref, et malgré l'ouverture de chacun des deux mouvements, dans certaines conditions, à l'autre sexe, les guides restent attachées à leur identité, jusqu'au cœur de l'« interéducation », mot qu'elles préfèrent à la « coéducation » qui désignait la mixité dans les milieux catholiques durant le premier tiers du siècle. « La reconnaissance de la différence », assise sur un enjeu à la fois anthropologique, pédagogique et éthique, telle est la revendication de « Notre projet », diffusé le 15 octobre 1992 dans *La Croix*. Il est malaisé de ne pas déceler là une certaine ambiguïté. Les Guides disent en effet vouloir, dans une

grande fidélité au discours conciliaire, embrasser à la fois les complexités du monde moderne, la pluralité des milieux, la totale mixité du monde scolaire, le rôle spécifique des femmes dans la reproduction, l'assujettissement de la plupart d'entre elles à un travail salarié, imposé et non plus bénévole. Mais demeurent ici de fortes traces d'une psychologie et d'une anthropologie où se retrouvent des analyses bien antérieures : il manque ici les résultats de la réflexion conduite au sein des générations féminines nées après ces grandes mutations. Le point fait par Monique Mitrani, à partir d'enquêtes récentes menées, dans le mouvement, sur l'attitude des Guides vis-à-vis de la foi chrétienne, montre à la fois les possibilités d'épanouissement spirituel adaptées à chaque étape et les problèmes de plus en plus souvent rencontrés : l'existence de familles monoparentales pour un tiers des Guides, l'incroyance ou l'absence d'éducation religieuse.

L'interrogation sur le type de chrétiens que crée le scoutisme ne trouve donc pas ici une réponse totalement claire. La divergence qui demeure entre les projets éducatifs scouts et guides, sans compter les ruptures du passé, avec la naissance des Scouts d'Europe et celle des Scouts unitaires, la branche la plus récente du scoutisme catholique, n'a pas aidé aux clarifications nécessaires. Peut-être, par delà les réussites incontestables du scoutisme dans le domaine religieux, dans la vie tout court, pourrait-on incriminer, à la différence des mouvements d'action catholique spécialisée qui sont tombés autrefois dans l'excès inverse, une attitude instinctive de recul devant l'analyse de soi, de son groupe, dans la globalité du projet. De là l'aisance avec laquelle l'un ou l'autre adopte pour lui-même le discours tout fait, irréprochable, de la hiérarchie catholique. La langue de bois n'est pas un péril imaginaire.

Françoise MAYEUR

ROUX (Jacqueline). – *Sous l'étendard de Jeanne. Les Fédérations diocésaines de jeunes filles, 1904-1945.* / Préface de Gérard Cholvy. – Paris : Le Cerf, 1995. – 310 p.

Soutenue en 1990 sur les fédérations diocésaines de jeunes filles, minutieuse et attachante, cette thèse pouvait se passer du titre de couverture qui ne correspond guère au contenu. Peu de traces durables de la sainte, en effet, dans la vie spirituelle des fédérations ; huit fédérations seulement, sur les quarante-sept dont nous est donnée la liste en 1935, portent alors le nom d'Union Jeanne d'Arc. Le préfacier montre comment l'auteur s'insère dans un réseau de travaux et de

recherches qui portent leurs fruits depuis une dizaine d'années (1). La première partie du siècle a été le témoin, dans une bonne moitié des départements français, plutôt au sud de la Loire et dans des régions agricoles dotées de villes moyennes, d'un type de formation et d'apostolat des jeunes filles catholiques qui prend forme dans le cadre diocésain et, contrairement aux conceptions ultérieures de l'action catholique spécialisée, procède volontairement, dans les groupes, au brassage des milieux sociaux. Les archives du Secrétariat central ayant été détruites lors de la dissolution de celui-ci en 1945, Jacqueline Roux s'est appuyée sur les documents conservés par deux grandes figures du mouvement, Anne Leflaive qui fut secrétaire centrale durant quatorze ans et Gabrielle Bonnefous qui resta vingt ans à la tête de la Jeunesse féminine catholique aveyronnaise née, la première, en 1904. Elle a pu recueillir leur témoignage, celui d'une ancienne « cécilienne » d'Albi, Yvonne de Solages, et s'entretenir avec d'autres militantes, ainsi qu'avec le chanoine Clément, ancien directeur des œuvres, aumônier des Alouettes d'Auvergne. Monographies et bulletins de fédérations, parfois isolés, lui ont permis d'étendre son étude à cinquante diocèses.

Les fédérations diocésaines avaient des ennemis au sein du monde clérical et même – surtout ? – parmi d'influents dames d'œuvres. Le développement des fédérations après la Première Guerre mondiale, le désir d'Anne Leflaive, soutenue par Mgr Chassagnon et Mgr Chollet, de regrouper le mouvement autour d'un organisme national et de parvenir à une jeunesse catholique féminine nationale sur le modèle de l'ACJF, se heurtent aux préventions du chanoine Courbe, sous-directeur des Œuvres à Paris. La Ligue patriotique des Françaises, tout comme les dames patronnesses, voit la question en termes de rivalité. Les fédérations n'obtiennent à Paris qu'un secrétariat central. L'Assemblée des cardinaux et archevêques (ACA) en diffère la reconnaissance, non sans la bénir en 1930. Le secrétariat central joue un rôle de documentation, de lien entre les fédérations et les directeurs diocésains. Il se livre, au cours des années 1930, à des enquêtes sur la vie religieuse, sociale, culturelle des jeunes filles. Mais dans le même temps se développe l'Action catholique spécialisée. La JACF se trouve gênée à ses débuts par les fédérations à tendance unitaire. Après la menace d'une disparition, le secrétariat esquisse à la fin des années 1930 une tâche de coordination des mouvements. En Savoie, à

(1) Cf. G. Cholvy (dir.) : *Mouvements de jeunesse. Chrétiens et Juifs : sociabilité juvénile dans un cadre européen 1799-1968*, Paris, Le Cerf, 1985, 432 p., les actes d'un colloque tenu en 1987 et publié en 1988, *Le patronage, ghetto ou vivier ? Nouvelle Cité*, 368 p., *Jeunesses chrétiennes au XX^e siècle*, Paris, Éditions ouvrières, 1991, 174 p. et G. Cholvy (dir.) : *Scoutismes*, Paris, Le Cerf, 1994.

Dijon, dans le Tarn, à Marseille, dans le Sud-Ouest, cinquante-sept fédérations lui sont rattachées, tandis que douze restent autonomes. Mais le tournant est pris en 1938 lorsque l'assemblée des cardinaux et archevêques opte pour la spécialisation des mouvements d'action catholique. L'auteur, qui doute de consignes romaines, note les différentes formes prises par la nouvelle orientation. L'idée qui prévaut est que l'apostolat « social » se substitue ainsi à l'apostolat « individuel » qu'auraient pratiqué les fédérations. Celles-ci s'étiolent bientôt. En juin 1945, l'ACA décide la suppression du secrétariat général des fédérations diocésaines de jeunes filles. Pourquoi ce « recul des conceptions apostoliques méridionales », dont il est montré qu'elles n'étaient pas éloignées des conceptions italiennes d'alors, au profit de vues nées en Belgique, répandues dans le Nord de la France et les régions industrielles ? L'absence de soutien au secrétariat peut s'expliquer en partie par une relève de générations. Mgr Guerry, coadjuteur de Mgr Chollet et nouveau secrétaire de l'ACA, est tout acquis à l'action catholique spécialisée. Mouvement national, celui-ci ne voit pas toujours l'utilité des fédérations. En tirant des oubliettes ce qu'on peut encore saisir de l'histoire des fédérations de jeunes filles, J. Roux montre au passage combien, dans certains diocèses, elles ont préparé le terrain pour la JACF.

Les fédérations ont essayé de promouvoir l'éducation des adhérentes. Dans le domaine spirituel, les bibliographies proposées ici et là (*Dieu en nous*, *Dans le Christ Jésus* du P. Plus ou encore les ouvrages du P. Jaegher), les diverses manifestations de la vie fédérale montrent une spiritualité christocentrique fondée sur une forte vie sacramentelle. La piété mariale est « forte, mais à sa place » ; la vénération de Jeanne d'Arc, générale en 1920, tend à décroître dans les années 1930. Thérèse de Lisieux apparaît « plus proche et plus imitable ». L'influence salésienne est nette : on recommande assez généralement *L'introduction à la vie dévote*. Sur l'éducation féminine et l'ouverture aux problèmes sociaux, l'abbé Thellier de Poncheville publie une brochure, *La femme est une personne*, qui s'inspire de la Semaine sociale de 1927. Il n'est pas question d'égalité au sens d'identité de fonctions. Au foyer, la femme exerce la « primauté d'amour », tandis qu'à l'époux revient la « primauté de gouvernement ». Le souci de la femme qui travaille inspire des développements sur la nécessité de la former en fonction de la situation qui lui est faite. Du point de vue professionnel, les carrières qui lui conviennent le mieux sont celles de l'enseignement et de la santé, parce que la femme a « un cœur de mère ». La célibataire même peut entrevoir « une espèce de maternité spirituelle ». Mais le domaine de la transmission de la vie et de la limitation des naissances reste inexploré. La formation civique a fait l'objet de préoccupations seulement

sporadiques. Reste la place donnée aux cercles d'études, aux lectures faites la plume à la main, qui donnent lieu à des discussions en commun. Cette tâche d'éducation et le souci d'unir en un seul groupe des catégories sociales diverses invitent à rendre justice aux fédérations qui n'étaient pas, comme on l'a prétendu, de simples œuvres de « préservation ».

Françoise MAYEUR

PERROT (Michelle) (dir.). – *Jeunesses XX^e siècle*. – Paris : *Le Mouvement social*, n° 168, juillet-septembre 1994. – 160 p.

Voici douze ans que Yolande Cohen et Claudie Weill avaient réuni la matière d'un numéro spécial du *Mouvement social* sur les mouvements étudiants européens dans l'Entre-deux-guerres. Le recueil consacré aux jeunesses que présente cette fois-ci Michelle Perrot embrasse davantage, dans le temps (on aborde l'après 1968) et dans l'espace social aussi bien que géographique. Le centre de gravité n'est pas tout à fait le même : Patrizia Dogliani traite de « jeunesses ouvrières et organisation du social dans l'Entre-deux-guerres, en Europe et aux États-Unis ». En dépit des possibilités comparatives ainsi ouvertes, n'est-ce pas trop êtreindre ? Attentive, dit-elle, aux nouveaux angles d'approche, tels que la violence, les cultures et les langages, à la notion de génération, l'auteur, qui se fonde sur des sources de langue anglaise pour l'essentiel, préfère décrire un traitement appliqué à la jeunesse plutôt que l'effet produit sur les jeunes et leurs représentations. Près de 500 000 jeunes Américains travaillaient, sur la base du volontariat, dans 2 600 camps du Civil Conservation Corps, ce qui aurait eu pour effet une fréquentation croissante par la population, à la fin des années 1930, des parcs naturels. Créés dans l'Allemagne de Weimar en 1931, les camps de jeunesse, vus comme une réponse à la crise, n'ont pas conquis la Grande-Bretagne, non plus que la Belgique, où la JOC déployait une grande activité. Ils sont absents aussi de la France et de l'Italie. Si les causes de cet insuccès ne sont guère examinées, voilà, sur un sujet apparemment peu traité en France, qui donne un aperçu au moins sur des différences culturelles qu'il eût été utile d'élargir. Le succès des *Balilla* serait, quant à lui, lié aux difficultés économiques et aux avantages matériels offerts à la jeunesse pauvre d'Italie.

Les quatre autres contributions ont trait à la France et abordent des sujets plus précisément définis. Françoise Richou, qui a soutenu en 1986, à Nantes, un doctorat de sociologie sur la JOC dans l'Ouest,

analyse ici, d'après des textes du mouvement et des témoignages de militants qu'elle a sollicités au début des années 1980 et qu'elle cite largement, soixante ans d'engagement dans la JOC (1927-1987) : pédagogie spécifique marquée entre autres par l'usage de la Révision de vie (RDV) et du carnet du militant, lourdes responsabilités militantes, exercées en général pour une courte durée (deux à quatre ans). Confronté aux réflexions des autres militants et de l'aumônier, à la fois effacé et présent, le militant apprend le contrôle de soi. Depuis les années 1960, c'est un scolaire, voire un étudiant : près de 80 % des responsables de la JOC sont au moins bacheliers en 1982-1983. Le jociste a donc vocation à devenir un « intermédiaire social » – mais on n'apprend pas grand chose sur cette activité d'« intermédiaire », sinon le rappel du « voir-juger-agir » qui ouvre à la pratique de la parole, de l'écriture et de l'enquête. La JOC est une pépinière de militants. La pratique religieuse devient cependant sélective. Un « habitus de combat » semble orienter les jocistes vers d'autres formes de pratiques, tandis que leur foi se définit plus volontiers comme une « recherche ».

Avec le « mouvement d'établissement » et l'histoire des Comités d'action lycéens dans la région lyonnaise, Marnix Dressen et Paul Ariès portent leur regard sur une jeunesse tout autre. Le premier désire montrer les convergences entre le mouvement des jeunes maoïstes qui se sont « établis » en usine et le syndicalisme d'action directe : antiparlementarisme, antiétatisme, hostilité aux accords, refus de l'autorité imposée de l'extérieur, encore que l'internationalisme des établis prenne une part beaucoup plus grande que dans le Syndicalisme révolutionnaire et que les maoïstes, à la différence de la CGT naissante qui s'appuyait sur les ouvriers professionnels, valorisent les ouvriers spécialisés. Le mouvement semble à l'auteur le signe d'une fin du mouvement ouvrier traditionnel, dans une crise ouverte par le comportement de la gauche institutionnelle durant la guerre d'Algérie. L'analyse est fine des tendances qui peuvent rappeler aussi bien le Syndicalisme révolutionnaire qu'une certaine sensibilité catholique : populisme, basisme, recherche de la subsidiarité qui aboutit à l'autogestion. Le tout baignant dans la croyance, comme Marx, en une « révolution catastrophique ». C'est aussi une famille d'esprits proche des mouvements de 1968 qu'évoque en témoin et en acteur Paul Ariès (1) en retraçant l'histoire de l'UNCAL à Lyon entre 1973 et 1979. À l'initiative de la Jeunesse communiste, l'UNCAL naît d'une scission au sein du mouvement lycéen. Cette organisation pleine de vitalité prend de l'indépendance. La Jeunesse communiste

(1) Il cite entre autres sources le film tourné en 1982 par Romain Goupil, Mourir à trente ans, à la mémoire de Michel Recanati, l'un des leaders du mai lycéen.

mène alors à son égard une « politique de la terre brûlée ». Une destruction progressive, décrite d'après les souvenirs de l'auteur, de nombreux témoignages et les archives de l'Union départementale du Rhône, se traduit par une activité réduite dès 1978, puis inexistante, jusqu'à l'abandon de fait du sigle en 1981. Le processus apparaît exemplaire des procédés de la Jeunesse communiste, qui vide de sa substance un organisme qu'elle juge avoir échappé à son contrôle, mais garde la possibilité d'en user le cas échéant.

Saluons enfin le point de réflexion donné par Rémi Fabre sur les mouvements de jeunesse entre les deux guerres et l'abondante bibliographie qui l'accompagne, même si la part reste congrue des mouvements féminins et du problème de la mixité dans son étude. Les mouvements, est-il rappelé, ne sont pas fils de la Première Guerre mondiale : scoutisme, Sillon, FFACE (1) présentent dès les années qui précèdent le conflit des traits essentiels aux mouvements de jeunesse qui se développeront ensuite. L'enquête d'Agathon témoigne de la tendance à voir la jeunesse comme la dépositaire des vraies valeurs. D'une façon plus générale, la philosophie « vitaliste » renvoie plutôt à une vulgarisation du bergsonisme et même à la réaction antirationaliste du XIX^e siècle finissant. La mise en valeur du thème de l'élitisme est, elle aussi, de l'avant 1914. Si, d'autre part, la France n'a pas eu l'initiative des mouvements de jeunesse, elle les accommode à ses clivages de pensée et de croyances. De là plusieurs versions du scoutisme, avec une volonté de francisation culturelle : Jeanne d'Arc, les croisés, Lyautey deviennent les héros des Scouts de France. Même si la « France profonde » témoigne de la méfiance à l'égard des jeunes campeurs, les ajistes surtout, les mouvements de jeunesse sont un lieu d'apprentissage de l'autre, du contact avec les camarades d'autres pays. Demeure la question de l'autonomie réelle des mouvements à l'égard des adultes. Rémi Fabre ne suit pas tout à fait la vision « contestataire » d'Aline Coutrot et du pasteur Jean Jousset, non plus que l'interprétation « intégratrice » d'Antoine Prost, où les anciens combattants jouent la statue du Commandeur. Une vérité s'impose : « aucun mouvement n'est une création de jeunes », mais passé les premières années, l'intervention des adultes, relayés par les jeunes que forme le mouvement, peut avoir plus de discrétion. Les fondateurs ne sont en général pas mandatés par quelque hiérarchie, l'épiscopat chez les catholiques est longtemps armé de préventions, ce qui invite à méditer sur sa « conversion » au scoutisme et sur le rôle des premiers aumôniers. La démarche est double : le jeune est séparé des adultes, et en même temps on lui propose les valeurs du monde adulte. Dans le cas français, « la fonction

(1) Mouvement protestant communément appelé « Fédé ».

intégratrice semble l'emporter sur la fonction contestataire ». Si les mouvements contribuent à désamorcer le conflit entre générations, ils ont aux yeux des jeunes la séduction de la nouveauté, ils permettent l'affirmation d'une identité, avec des libertés consenties par les adultes. Le changement s'étend aux milieux populaires et permet la prise en charge d'une certaine insatisfaction. Les mouvements, tout compte fait, défendraient une « vision mobile de la vie sociale ».

Autant dire, avec Michelle Perrot, l'immensité des chemins à parcourir, alors que le recueil fait bien peu de place aux jeunes filles comme à l'imaginaire. La classe ouvrière bénéficie sans doute d'une forte présence dans l'expérience des établis, beaucoup moins dans les mouvements de jeunesse, fussent-ils l'UNCAL. La présence des établis en usine montre cependant la puissance chez eux des images qu'ils se forment du monde ouvrier, mais n'est-ce pas précisément à cette époque que la cohérence de ce monde disparaît ? À la même époque apparaît la jeunesse comme une catégorie autonome, dans les analyses et dans les mœurs, tandis que l'idéal de l'autogestion chez les établis et les CAL permettrait d'entrevoir l'aspiration à une « deuxième gauche ». Mais cette aspiration n'est pas d'emblée dénuée d'ambiguïtés, qui elles-mêmes préparent nombre de désillusions.

Françoise MAYEUR

FARAG (Iman) (dir.). – *L'Éducation en Égypte. Les acteurs, les processus*. – Le Caire : *Égypte-Monde arabe*, n^{os} 18-19, 2^e et 3^e trim. 1994. – 558 p.

Ce numéro spécial de la revue *Égypte-Monde arabe* n'est pas intégralement consacré à l'enseignement en Égypte (plus qu'à l'éducation, en dépit du titre), mais celui-ci représente 348 pages sur les 558 que compte le volume. La discrétion de la parution et l'austérité de la présentation ne doivent pas dissimuler son importance : c'est, en langue française, le premier ouvrage général sur la question. Il est issu du travail de chercheurs français et égyptiens relevant du CEDEJ (Centre d'études et de documentations économiques et juridiques). Ce centre de recherches franco-égyptien, situé au Caire, a pour vocation d'étudier la société égyptienne contemporaine. Le présent volume est donc un travail d'équipe, dont Iman Farag est l'âme et le maître d'œuvre. Cette jeune sociologue égyptienne est à la fois l'auteur de l'introduction, d'une importante contribution, d'une volumineuse analyse de presse et la traductrice (d'arabe en français) de quatre articles.

Plutôt qu'une présentation générale et exhaustive des différents aspects de l'enseignement en Égypte aux XIX^e et XX^e siècles, ce numéro spécial se veut l'écho des recherches en cours. Est-ce le reflet d'un renouvellement ? *L'éducation en Égypte* est un ouvrage beaucoup plus riche qu'une précédente parution du CEDEJ sur le sujet (1). Le volume de 1994 montre l'essor des travaux en la matière. Il suppose toutefois connues du lecteur les dichotomies et problématiques classiques de l'enseignement en Égypte (enseignement étranger contre enseignement national, enseignement de masse contre enseignement d'élite, filières religieuses contre filières sécularisées), problématiques qu'il invite d'ailleurs à reconsidérer largement. *L'éducation en Égypte* ne prétend donc pas dispenser le lecteur d'ouvrages de base, dont la lecture reste un préliminaire indispensable : on se reportera aux monuments anciens mais irremplaçés que sont les synthèses de J. Heyworth-Dunne (2), et, surtout, pour le XIX^e siècle, Ahmad 'Ezzat 'Abd al-Karîm (3). Sur l'important Girgis Salama, *Histoire de l'enseignement étranger en Égypte aux XIX^e et XX^e siècles* (4), Frédéric Abécassis propose un compte rendu à la fin de la revue, pp. 521-527.

La période d'étude de *L'éducation en Égypte* porte essentiellement sur le XX^e siècle et, notamment, sur les années qui précèdent la révolution des Officiers libres en 1952. L'article de Pascal Crozet fait exception, qui porte sur le XIX^e siècle : il évoque le transfert des sciences exactes dans l'enseignement en Égypte, à partir des manuels français sous l'influence saint-simonienne, de 1834 à 1902. P. Crozet invite ainsi à revenir sur la dichotomie entre sciences nouvelles et sciences traditionnelles, plus subtile qu'il n'y paraît.

Pour la première moitié du XX^e siècle, H.M. Hassan, « Choix culturels et orientations éducatives en Égypte 1923-1952 » présente un cadre général que viennent illustrer les contributions de Muhammad Abu l-As'ad sur la lente création d'un syndicat d'instituteurs, et d'Iman Farag sur Ismâ'il al-Qabbânî appliquant, au début des années 1930, des tests de mesure de l'intelligence dans des écoles égyptiennes.

C'est encore cette période que reprend F. Abécassis en évoquant l'enseignement étranger en Égypte de 1921 à 1951, d'après la *Statistique scolaire de l'Égypte*, série parue régulièrement durant cette

(1) *Dimensions sociales de l'enseignement en Égypte*, Le Caire, Dossier du CEDEJ, n° 3, 1980.

(2) *An introduction to the History of Education in Modern Egypt*, Londres, 1939, rééd. 1968.

(3) *Histoire de l'enseignement en Égypte de la fin du règne de Muhammad 'Alî au début du règne de Tawfiq (1848-1882)* (en arabe), Le Caire, 1945, 3 tomes.

(4) En arabe, Le Caire, 1963.

période. Son étude lie le problème de la nationalité égyptienne, dont la définition fut lente et malaisée, à l'enseignement : la tendance est toutefois à l'égyptianisation du public des écoles françaises et anglaises, et à la marginalisation des colonies allogènes (écoles italiennes, par exemple). F. Abécassis souligne l'importance du paramètre confessionnel dans l'enseignement. Les non-musulmans, notamment les chrétiens, étaient fortement sur-représentés dans l'enseignement moderne en général, et étranger en particulier, alors qu'à l'inverse, les musulmans étaient sous-représentés dans toutes les écoles étrangères.

La méthode statistique sert de lien entre les contributions de Nader Fergany (L'éducation féminine en Égypte vue à travers le recensement de 1986) et de Nadia Zibani (son étude sur le travail des enfants en Égypte dans ses rapports avec la scolarisation montre que la hausse du taux de scolarisation n'a pas permis de réduire le taux d'activité des enfants de 6 à 14 ans). L'importante analyse de Philippe Fargues utilise également la statistique pour évoquer, entre autres, les mêmes problèmes que les deux auteurs précédents, mais dans la perspective du démographe. Il étudie en effet la diffusion de l'instruction scolaire d'après les recensements égyptiens (essentiellement à partir du second recensement, celui de 1897, jusqu'au dernier en date, paru en 1986). Il conclut à la progression continue du savoir moyen. L'étude, menée en termes de générations, atteste de la précocité du processus d'alphabétisation des hommes (précoce comparé au reste du monde arabe, Liban excepté), mais aussi de la lenteur de ce processus (mené sur plus d'un siècle). Ce qui s'oppose au caractère tardif mais très rapide de l'alphabétisation des femmes. P. Fargues conclut à l'aggravation de l'écart entre les sexes : au fur et à mesure que les femmes accédaient à l'instruction, les hommes rehaussaient leur niveau moyen, le décalage n'étant comblé (en 1986) que pour le cycle primaire. L'étude de la diffusion spatiale de l'école montre enfin, cartes à l'appui, la primauté de la Basse-Égypte sur la Haute-Égypte, et celle des villes sur les campagnes.

Deux analyses de presse viennent apporter l'éclairage de l'actualité. La première, conduite par Iman Farag, porte sur le débat actuel sur l'enseignement en Égypte. L'auteur évoque et nuance, avec une remarquable finesse, les *topoi* de la presse égyptienne sur le sujet : cours particuliers payants, stress de la saison du bac, l'école vue comme responsable de l'extrémisme musulman, la redoutable inflation de diplômés sans débouchés, la baisse du niveau... L'auteur s'attache plus particulièrement aux réformes actuelles de l'enseignement ; à la prolifération des médiocres instituts azharis ; aux établissements privés (5 % des élèves, qui préparent des diplômes étrangers) ; au débat sur la gratuité pervertie dans l'école publique, et que

beaucoup considèrent comme un mythe. L'actualité invitera sans doute à lire attentivement le passage consacré aux rapports entre montée de l'islamisation et école, au-delà des dramatisations courantes de la presse. Une deuxième analyse de presse, par Bernard Biancarelli, porte sur le cas plus particulier d'un phénomène d'hystérie collective (évanouissements de filles dans les écoles), apparu dans l'Égypte de 1993. Enfin, la traduction de quelques souvenirs de Hamid Ammâr, pionnier de la pensée pédagogique en Égypte, vient illustrer de façon plaisante le propos.

À ce panorama déjà si vaste, on aurait pu souhaiter des compléments. Il est dommage qu'une seule étude porte sur le XIX^e siècle, sans qu'apparaissent autrement qu'en notes (chez P. Crozet) les travaux de Ghislaine Alleaume sur l'École polytechnique et la formation des ingénieurs. De même, le caractère franco-égyptien du CEDEJ n'interdisait pas de faire davantage appel aux parutions récentes (en anglais, citées en notes ici ou là) des chercheurs américains L. Murphy (sur l'Université américaine du Caire, 1987) ou Donald M. Reid (sur l'Université du Caire, 1991). Il faut surtout regretter l'absence quasi-totale de l'enseignement traditionnel et islamique (même si ces catégories doivent être repensées) : n'y a-t-il aujourd'hui aucun travail en cours qui prolonge la pensée féconde de Gilbert Delanoue sur les ulemas du XIX^e siècle (1) ? Un article aurait pu évoquer l'évolution d'al-Azhar et de Dâr al-'ulûm (synthèse récente en anglais de L. Aroyan, 1983 ; thèse de Malika Zeghal à l'IEP sur al-Azhar).

Mais les réflexions souvent novatrices menées dans le cadre d'un volume important suffisent déjà à alimenter la réflexion et à laisser espérer une suite.

Catherine MAYEUR-JAOUEN

KIPP (Martin), BIERMANN (Horst). – *Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten, 1869-1969*. – Cologne ; Vienne : Böhlau, 1989. – 2 vol. ; XIX-619 p. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland ; Reihe C ; Band 2).

Depuis 1981, l'équipe de l'université de Bochum dirigée par Karl-wilhelm Stratmann (*Lehrstuhl für Berufspädagogik zur Geschichte*

(1) *Moralistes et politiques musulmans dans l'Égypte du XIX^e siècle, 1798-1882*, IFAO, Le Caire, 1982, 2 t.

der Berufsbildung in Deutschland) a conçu l'ambitieux projet de publier un ensemble de documents relatif aux divers aspects de la *Berufsbildung*, de la formation professionnelle comprise ici sous une définition très large, selon l'usage des pays germaniques, et regroupant aussi bien l'organisation de l'apprentissage que de l'enseignement technique. Aujourd'hui, la « petite collection bleue » (titre qui lui est donné communément en raison de la couleur de sa couverture) regroupe déjà une bonne dizaine de titres. À la différence des manuels de textes officiels réalisés par le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP, ces ouvrages ne se limitent pas aux seuls textes réglementaires. Il est vrai que, dans une Allemagne qui fut longtemps morcelée entre divers États souverains et dont les *Länder* de l'actuelle République fédérale conservent une forte autonomie en matière éducative, une telle entreprise paraissait irréalisable.

L'option retenue consiste ainsi à rassembler, en fonction du thème de chaque volume, un ensemble de textes officiels et d'autres documents (analyses de contemporains, réflexions de pédagogues, statistiques, etc.). Ces documents, en raison de leur hétérogénéité, ne sont pas présentés dans un strict ordre chronologique mais regroupés en fonction de grands axes thématiques. Ils tentent ainsi d'offrir une vision aussi complète que possible de l'histoire de la formation professionnelle en Allemagne grâce à cette combinaison de sources de différentes natures. De ce fait, le caractère subjectif du choix des documents publiés demeure évident et l'éditeur court le risque de présenter une vision trop personnelle du champ de recherche abordé.

Les deux volumes dirigés par Martin Kipp et Horst Biermann s'attachent à une catégorie sociale quelque peu négligée par l'histoire, à savoir la population masculine sans qualification qui, après la scolarité primaire obligatoire (l'obligation de la fréquentation scolaire fut précoce dans les États allemands), se trouvait jetée sur le marché du travail sans avoir connu d'apprentissage ni de formation professionnelle scolarisée. La présence d'une telle population fut toujours considérée comme nécessaire par les décideurs économiques soucieux de trouver une main-d'œuvre pour de petits travaux ne requérant aucune qualification. Mais il était assez rare de voir les économistes, les philosophes ou les pédagogues se pencher sur leur devenir et leur fonction.

Les auteurs ont limité leur étude à l'époque 1869-1969, c'est-à-dire à une période située entre la promulgation du code industriel (*Gewerbeordnung*) de la Fédération d'Allemagne du Nord (qui deviendra loi impériale en 1871) et celle de la législation du gouvernement de Willy Brandt relative à la formation et à l'insertion professionnelles par lesquelles l'État fédéral (le *Bund*) s'attribuait un certain nombre de compétences jusque là réservées aux *Länder*.

M. Kipp et H. Biermann notent que l'attention ne s'est portée sur cette catégorie d'individus qu'à partir du moment où elle s'est trouvée dans l'obligation de fréquenter les écoles de perfectionnement professionnel au même titre que les apprentis du commerce et de l'artisanat, fréquentation imposée par le code de 1869 pour tous les hommes de moins de 18 ans. L'objectif visé par cette loi était moins d'assurer une véritable formation professionnelle que de remédier à l'éventuel danger moral que pourraient courir ces jeunes gens durant les années séparant la sortie de l'école et le service militaire.

132 documents sont regroupés ici en quatre grandes orientations thématiques : 1. Choix professionnel et mode de vie ; 2. La population non qualifiée dans la politique scolaire et le droit du travail ; 3. Comptes rendus de débats et statistiques ; 4. La scolarisation des non qualifiés dans les écoles de perfectionnement et les écoles professionnelles (Concepts pédagogiques ; Organisation scolaire ; Plans d'études ; Les enseignants ; Bâtiments et ateliers).

Même si la répartition de documents entre des catégories fixées *a priori* pose toujours de délicates questions (certains documents étant susceptibles de figurer aussi bien dans un groupe que dans un autre), ce plan thématique réussit assez bien à refléter la discussion théorique. Or, si cette discussion est née dès que le législateur infligea aux non qualifiés la fréquentation des écoles de perfectionnement, ces écoles subirent à l'aube du XX^e siècle une mutation pédagogique importante en perdant leur caractère d'école de rattrapage (*Wiederholungsschule*) ou de perfectionnement (*Fortbildungsschule*) diffusant des savoirs théoriques proches de l'école élémentaire et en se transformant progressivement en véritables écoles professionnelles (*Berufsschulen*). Les non qualifiés apparaissent dès lors comme des corps étrangers dans une structure visant à prodiguer une culture générale à finalité professionnelle, d'autant que cette culture se modèle sur les us des corporations artisanales urbaines qui ne requièrent guère de personnel sans qualification et ne tiennent pas compte de l'évolution de la grande industrie susceptible de leur fournir un emploi. Aussi les concepts pédagogiques d'un Kerschensteiner amalgamant éducation professionnelle et culture humaniste ont-ils quelque mal à faire une place réelle à cette population.

Ainsi, il n'est pas étonnant de constater qu'une grande majorité des documents retenus dans ces volumes émanent plus de praticiens que de théoriciens. Seuls, ceux qui se sont trouvés confrontés à ces problèmes sur le terrain de la vie quotidienne furent sensibles aux difficultés d'un enseignement approprié avec des objectifs identifiables, à la complexité d'une pédagogie adaptée ainsi qu'aux espoirs (et aux inévitables échecs) qu'une scolarisation a pu faire naître auprès de jeunes sans perspectives d'avenir.

La législation fédérale de 1969 changea les données du problème en modifiant les structures de la scolarisation à temps partiel. Désormais, les jeunes sans qualification peuvent suivre les cours des écoles assurant une scolarité à temps complet, à moins qu'ils ne tombent dans le champ des diverses mesures d'insertion professionnelle élaborées par le ministère fédéral du Travail. Certes, en retirant cette population des écoles professionnelles à temps partiel qui constituent le noyau du système dual allemand, le problème de leur qualification n'était toujours pas résolu, mais le débat pédagogique se déplaçait, d'autant que l'évolution économique récente semblait vouer ces jeunes à l'impasse, l'industrie moderne nécessitant de moins en moins de non qualifiés.

Ces deux volumes offrent l'incontestable avantage de regrouper des textes peu connus sur une question souvent marginalisée dans l'historiographie. Ils insistent sur la variété des débats pédagogiques, notamment de ceux élaborés en dehors du monde scolaire et universitaire, sur un problème crucial des sociétés modernes et, en l'abordant sous cet angle, les éditeurs mettent en lumière les liens complexes unissant ce problème à celui, plus général, de la mise au travail de toute la jeunesse masculine entre 1869 et 1969.

Gérard BODÉ

DEPAEPE (Marc). – *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940.* – Louvain : Leuven University Presse, 1993. – 472 p.

Cet ouvrage imposant de Marc Depaepé s'inscrit dans une longue réflexion que l'auteur a engagée dans les années 1970 sur le rapport entre théorie et histoire en pédagogie. Sensible aux controverses qui opposaient les conceptions de la fonction de l'histoire dans la constitution des théories pédagogiques, il en est venu à considérer qu'une des façons de les surmonter était la pratique de l'histoire de la science, qui permet d'en inscrire la genèse dans un contexte de relations sociales déterminées et d'en saisir le sens hors de toute emprise dogmatique. C'est à un tel travail que M. Depaepé s'attaque en s'efforçant d'analyser, dans une perspective comparative, les origines et le développement de la pédologie, de la psychologie pédagogique et de la pédagogie expérimentale en Europe et aux USA entre 1890 et 1940.

Le livre se divise en sept chapitres. Le premier s'attache à expliquer l'intérêt qui s'est manifesté d'une façon relativement soudaine au siècle dernier pour la recherche pédagogique expérimentale sur l'enfant. Puis est étudié le développement effectif de la dimension expérimentale en pédagogie à partir des USA, avec une présentation des principaux acteurs. Les chapitres 3 à 6, qui constituent le noyau des analyses historiques de M. Depaepe, se rapportent à la mise en forme paradigmatique et à la conceptualisation de la recherche expérimentale sur l'enfant et sur son éducation, y compris l'enseignement : l'auteur est ainsi amené à étudier le paradigme du *child study* anglo-saxon, celui de la pédologie, principalement en France et en Belgique, celui de la pédagogie expérimentale occidentale, principalement allemande avec Lay et Meumann, mais aussi francophone avec Binet, Simon, Claparède, Buyse ; celui de la psychologie pédagogique, principalement en Allemagne avec la *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* (et au temps du national-socialisme), et aux États-Unis, avec le modèle Thorndike. Ces études sont remarquablement documentées, enrichies d'exemples, reliées à la pratique pédagogique, appréciées dans leurs apports et soumises à un examen critique. M. Depaepe doit en effet convenir que la grande espérance d'une « science pédagogique de l'enfant » n'est pas allée plus loin qu'un « rassemblement de faits isolés et de savoirs disparates, très diversifiés, peu utilisables et souvent même opposés entre eux » ; l'amateurisme fut sans doute pour beaucoup dans cet échec, mais, tout à fait paradoxalement, les expérimentalistes de laboratoire n'ont jamais vraiment trouvé le chemin de la... pratique pédagogique.

Dans un dernier chapitre en forme de réflexion théorique, M. Depaepe s'interroge sur la signification sociale de la recherche expérimentale sur l'éducation et l'enseignement. Elle peut paraître mince, tant est resté large le fossé entre le vouloir et le pouvoir, entre les intentions et les résultats ; le gain en démocratisation et en émancipation des individus ne fut pas non plus à la hauteur des prétentions : la sélection sociale y a le plus souvent trouvé des moyens de se renforcer « scientifiquement ». Le profit est sans doute à chercher plutôt du côté de l'affirmation académique et professionnelle d'une discipline qui restait jusque-là prisonnière d'un humanisme mou. Quant à l'effet des tenants de la pédagogie expérimentale sur l'école, M. Depaepe estime en conclusion qu'il a été nul : « Ils ont créé de nouvelles formes de travail scientifique en éducation, mais pas d'éducation nouvelle » (p. 402). Ainsi se trouve finalement justifié le point d'interrogation, de grande interrogation du livre : *Pour le bien de l'enfant ?*

L'ouvrage de M. Depaepe ne péchera assurément pas par son manque de... scientificité : en témoignent les soixante pages de

sources et de bibliographie. C'est une somme historique, qui constitue une contribution décisive à l'histoire du « savoir de l'éducation », de la *Erziehungswissenschaft*, comme titre, au singulier, la collection où elle paraît. Mais la collection se réfère aussi à la théorie de ce même savoir éducatif, et c'est là que la réflexion de M. Depaepe semble un peu courte. La pédagogie reste bien de l'ordre des faits, et elle mérite à ce titre une approche scientifique, comme le fait psychologique ou le fait sociologique. L'erreur des « expérimentalistes » fut de penser qu'elle n'était que fait, plus exactement : que la réalisation de son sens était dans le prolongement direct de ce qu'elle était. Ils sont restés prisonniers d'une conception de la « science sociale » qui permettrait une action directe sur la société : on en est revenu. Mais il ne s'agirait pas pour autant de « jeter le bébé avec l'eau du bain » : l'exigence expérimentale, sinon dans les travaux qui la mettent en œuvre, du moins dans l'esprit qui l'anime, est désormais inscrite dans notre univers culturel et académique, et son initiation est partie intégrante du *cursus* de « sciences de l'éducation ». Il reste à penser cette exigence dans la cohérence de l'idée même d'éducation et dans la théorie pédagogique par laquelle elle s'inscrit dans l'histoire.

Michel SOËTARD

HAMELINE (Daniel), JORNOD (Arielle), BELKAÏD (Malika). – *L'École active. Textes fondateurs*. – Paris : PUF, 1995. – 128 p. (Pédagogues et Pédagogies).
SOËTARD (Michel). – *Pestalozzi*. – Paris : PUF, 1995. – 128 p. (Pédagogues et Pédagogies).

Les Presses Universitaires de France viennent de créer une nouvelle collection, *Pédagogues et Pédagogies*, dont chaque ouvrage est composé d'une *Présentation* du thème et d'un ensemble de *Textes* (choisis) ; soyons reconnaissants envers les directeurs de la collection qui permettent ainsi au lecteur d'accéder directement à des textes qu'il n'est pas toujours facile de trouver, soit qu'ils nécessitent de longues recherches, soit qu'ils ne soient pas traduits. Cette collection, destinée selon toute apparence à un public d'étudiants (déjà avancés) et d'enseignants, nous propose, après des ouvrages consacrés à Comenius, Dewey et Durkheim, deux écrits aussi dissemblables l'un de l'autre qu'on peut le souhaiter. Alors que le *Pestalozzi* de Michel Soëtard est consacré, de façon fort classique, à un grand nom de la pédagogie moderne, *L'école active. Textes fondateurs*, cosigné par Daniel Hameline, Arielle Jornod et Malika Belkaïd a pour thème ce

qui peut apparaître au premier abord comme un objet non identifié de la pédagogie. Si avec le second de ces ouvrages, qui fait correspondre une œuvre à un homme, nous nous trouvons en terrain connu, le premier est l'archéologie d'une « fortune » pédagogique, pour reprendre une expression de Ferrière que les auteurs mettent en valeur. Et leur recherche vise à établir comment s'est imposé, en milieu suisse romand essentiellement, au sortir de la Grande Guerre, ce qui est devenu un véritable slogan pédagogique autour duquel des praticiens et des théoriciens de l'éducation ont cherché à se rassembler. Mais comme il y a des « fortunes de mer », il existe aussi des élaborations conceptuelles manquées de thèmes pédagogiques, des « fortunes pédagogiques », si l'on veut, caractérisées par des malentendus et des rivalités dont on cherche à nous retracer ici la chronique.

Pour ce faire, les auteurs nous engagent d'abord dans une sorte de recherche en paternité pédagogique : mais il n'y a pas d'auteur singulier de la création du terme d'*école active* ; son origine se trouve dans les usages collectifs de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève. De sorte que l'histoire de l'invention et de la diffusion des idées sur l'éducation à quoi ce livre veut contribuer est en définitive celle d'un milieu et non pas celle d'un auteur. Première désillusion pour ceux qui rêveraient d'une histoire des grands auteurs. Seconde désillusion : les différents auteurs/acteurs de l'*école active* ont été incapables de s'entendre sur un contenu univoque de ce qu'ils entendaient les uns et les autres par ce terme. Et la démonstration fournie par ce petit livre est éloquente : des controverses « scientifiques » entre Ferrière et Bovet, entre Claparède et Ferrière jusqu'aux débats d'un congrès d'organisation enseignante, on assiste à cette incapacité à s'entendre sur le discours qui prend l'éducation pour propos.

Le terme d'*école active*, remarquait d'ailleurs Bovet, « se prête assez mal à une analyse logique ». Les raisons de cette déficience sont pour nos trois auteurs de plusieurs sortes : en premier lieu, on trouvera dans l'héritage de l'*Arbeitsschule* de Kerschensteiner, qui a directement influencé les tenants de l'*école active*, des malentendus qui perdureront, notamment sur l'assimilation du *travail* ou de l'activité au travail manuel ; mais c'est aussi le changement de statut corrélatif du travail au début du XX^e siècle dans les sociétés occidentales et des fonctions de l'école (préparation à une profession ou introduction à une culture ?) qui était en jeu dans ce débat, sans que les acteurs en aient été pleinement conscients. De plus, cette volonté de rendre les enfants actifs s'opérait dans la méconnaissance de la tradition herbartienne qui avait thématiqué ce souci par la place donnée à l'*intérêt* : de sorte que les partisans de l'*école active* se posaient en rupture par rapport au herbartianisme, quand ils en étaient en fait les continuateurs (notamment à travers l'importance que prennent, chez

Ferrière, Lietz et ses écoles nouvelles à la campagne). Quand il s'agit enfin de donner un contenu à ce slogan d'*école active*, on voit les approches s'opposer entre ceux qui, tel Bovet, en proposaient une élaboration essentiellement pratique, pédagogique, ceux qui, à l'instar de Claparède, reprenaient les soucis pratiques des premiers en cherchant à fonder l'*école active* sur une connaissance prétendument scientifique de la psychologie de l'enfant, et celui qui enfin, il s'agit de Ferrière, voulait construire une *doctrine* de l'*école active*.

Mais le destin de l'*école active*, qui n'est sans doute pas isolé, a été de ne pouvoir exister comme doctrine, mais de se survivre comme slogan. On aura perçu que cet ouvrage aux dimensions modestes recèle une grande ambition et joue en quelque sorte le rôle d'un discours de la méthode pour une approche nouvelle de l'invention et la diffusion des idées pédagogiques ; méthode qui, délaissant les grands textes pédagogiques ou philosophiques, s'abandonne aux délices d'un joyeux pessimisme pédagogique pour lequel tout débat pédagogique est plus ou moins un « sympathique dialogue de sourds » (p. 45). Il faut saluer, pour terminer, la diversité du choix de textes proposés, qui n'ont pas du tout le même statut épistémologique, puisqu'on y trouve aussi bien un modeste compte rendu d'un « modeste ouvrage dans une non moins modeste revue », « une coupure de presse » extraite d'un quotidien, « la minute des débats d'un congrès d'instituteurs » (p. 8) qu'un article de fond de Claparède critiquant les positions de Ferrière et cherchant à éclaircir les ambiguïtés du terme d'activité. Diversité des textes qui nous renvoie, bien sûr, à la volonté de nos trois auteurs d'étudier la « fortune » de l'idée d'*école active* tant chez les praticiens que chez les théoriciens de l'éducation.

Dans son *Pestalozzi*, Michel Soëtard reprend la trame d'un ouvrage richement illustré qu'il avait publié en 1987 en Suisse (1), en le réduisant de manière très importante et en y ajoutant un choix de textes qui constitue près des deux tiers du présent livre. Si certains de ces textes sont déjà disponibles dans les traductions que M. Soëtard en a données, il en est d'autres qui nous semblent avoir été traduits en français pour l'occasion. À une *Présentation*, qui a pour objet à la fois la vie de Pestalozzi, ses entreprises pédagogiques et ses écrits, succèdent les *Textes* qui illustrent les thèmes de la *Présentation* : la correspondance entre ces deux parties répond en écho à l'harmonie que l'auteur veut nous faire découvrir entre ce que Pestalozzi a vécu

(1) Michel Soëtard : *Johann Heinrich Pestalozzi*, Lucerne/Lausanne, Éditions René Coeckelberghs, 1987 [Coll. Les grands Suisses].

et ce qu'il a écrit, entre son faire et son dire. Le parcours que M. Soëtard trace de la vie de son personnage est écrit avec beaucoup d'allant et de talent et l'auteur pousse ainsi son lecteur avec beaucoup de force vers le terme de ce qui peut parfois apparaître comme une histoire édifiante. Les bonheurs d'expression sont légion, nous retiendrons plus particulièrement cette caractérisation des *Recherches* de Pestalozzi, qui nous semble pouvoir s'appliquer à l'ensemble de ses œuvres écrites, où la pensée du pédagogue suisse est comparée, selon une métaphore filée, à un torrent qui charrie images, impressions et sentiments et éprouve quelques difficultés à se glisser dans le lit du concept (p. 24 *sub init.*). Nous avons également beaucoup aimé la brève mise en garde de M. Soëtard à l'égard du terme de « nature » chez Pestalozzi, qu'il ne faut pas tirer dans le sens du naturalisme (p. 39). Il est dommage, par ailleurs, que l'auteur n'ait pas attiré l'attention de son lecteur sur les ambiguïtés d'un autre terme, tout aussi essentiel : celui d'activité. Mais il s'agit là d'un défaut propre à la réflexion de Pestalozzi, qui identifie activité et mouvement (pp. 41, 112-113), sans poser la question de la spécificité de l'activité *intellectuelle*. La mise en perspective de l'œuvre de Pestalozzi dans le cadre de l'histoire de la pédagogie aurait vraisemblablement permis de mieux situer les enjeux et l'importance de ce « grand Suisse ». Et cela, en prenant en compte à la fois la postérité pédagogique de Pestalozzi – la querelle entre Kerschensteiner et Gaudig sur la notion d'activité ou celle que l'on voit se dessiner dans l'ouvrage de Hameline, Jornod et Belkaïd entre Claparède et Ferrière nous permettent de mieux saisir les insuffisances de l'élaboration de ce terme d'activité – et ses prédécesseurs (nous avons regretté de ne pas pouvoir comprendre, par exemple, quels sont les liens qui se sont établis entre Pestalozzi et les Philanthropistes). Nous avons aussi regretté l'absence d'une brève mise au point sur les rapports entre les œuvres de Rousseau et de Pestalozzi, qui aurait permis au public visé par la collection de mieux comprendre, en le situant dans une histoire des problèmes pédagogiques, l'apport du maître d'Yverdon. De façon plus générale (mais cela tient sans doute essentiellement aux 128 pages de la collection), l'auteur a fait le choix de ne pas surcharger son livre par des notes d'introduction aux textes qu'il présente. Quels sont pourtant les étudiants qui ont entendu parler du Physiocrate allemand Schlettwein (p. 69), des réviseurs (p. 124) ou même de Basedow (*ibid.*) ? Qui reconnaîtra sous la création d'un « monde peint » (p. 123 *in fine*) l'*Orbis pictus* de Comenius et pourra se représenter l'importance que cet ouvrage a eue dans l'histoire de la pédagogie ? Mais on touche sans doute aussi à un point plus essentiel dans la compréhension de Pestalozzi, qui est le refus par M. Soëtard d'inscrire son œuvre à l'intérieur du mouvement de la philosophie allemande,

comme le font traditionnellement un certain nombre d'interprètes allemands. D'où, vraisemblablement cette absence de liens que les lecteurs auraient pu être invités à établir entre Pestalozzi, la tradition sur laquelle il s'appuie et la suite de l'histoire de la pédagogie où l'on peut lire les traces du maître d'Yverdon. Enfin, si la *Présentation* contient des bonheurs d'expressions, il est dommage que la traduction des textes proposés laisse une impression d'inachèvement et soit déparée par quelques fautes de syntaxe.

Claude MOUCHET

GALAND (Marie-France), MOLÈRES (Jean). – *Scission syndicale de 1947-1948. L'autonomie de la FEN*. – Paris : Fédération de l'Éducation Nationale, *Cahiers du Centre fédéral*, n° 10, septembre 1994. – 186 p.

L'ouvrage de Marie-France Galand et Jean Molères comprend trois parties. La première, intitulée « Contexte politique international et national. Les conséquences de la Deuxième Guerre mondiale » représente un gros tiers du livre ; « La scission de la CGT » est étudiée dans la deuxième et la plus courte partie ; l'analyse des conditions dans lesquelles « La FEN choisit l'autonomie » conclut cette étude. Le livre, précisent dans l'introduction Guy Le Néouannic secrétaire général de la FEN et Martine Le Gal, responsable du département d'histoire sociale du Centre fédéral, se veut « un outil au service des militants et bien au delà ».

Le public visé explique probablement l'importance du rappel historique. L'intérêt pour le contexte politique international et national ne tient cependant pas seulement au lectorat. La thèse des auteurs consiste en effet à présenter la scission de 1947-48 comme le produit quasi nécessaire d'un contexte historique. La naissance de la « guerre froide » est ainsi analysée comme une réalité qui s'étend à tous les domaines, consacrant une coupure du monde qui n'épargne ni les institutions ni les organisations notamment « syndicales (qui) n'évitent pas la rupture tant au plan international qu'au plan national ». C'est pourtant un événement intérieur la démission du général de Gaulle le 20 janvier 1946 – qui scelle « la fin de l'unanimité de l'esprit de la Résistance », observent les auteurs. Les ruptures vont ensuite aller *crescendo* jusqu'au printemps 1947 où « tout est en place pour la dramatisation » à laquelle contribuent les communistes mais aussi le gouvernement et le général de Gaulle. Le limogeage des ministres communistes, début mai 1947, puis les grèves du printemps et de l'automne de la même année apparaissent comme les actes d'un drame inévitable.

Dans la deuxième partie, les auteurs analysent comment la CGT « unifiée depuis 1943, ne résista pas à la tourmente ». Les débats sur le référendum constitutionnel et sur le cumul des mandats politiques et syndicaux révèlent les désaccords politiques stratégiques entre ex-unitaires et ex-confédérés. Les auteurs décrivent comment les ex-unitaires prennent progressivement le contrôle d'une organisation prise dans la politisation croissante de sa vie interne. Les spécialistes trouveront peu d'éléments nouveaux dans cette narration des prémices de la scission mais le récit met bien en perspective le processus qui conduit un syndicalisme au faite de sa puissance vers son éclatement. On s'attend néanmoins à ce que le centre fédéral livre quelques faits inédits dans la partie consacrée à la FEN.

Les auteurs analysent effectivement en détail l'histoire de la FEN depuis la résistance jusqu'à la scission. Ils tentent notamment de mettre en évidence les raisons du choix en faveur de l'autonomie. Il y a d'abord un rapport de force défavorable aux ex-unitaires. Le courant majoritaire ne manque ni de cadres ni d'une base solidaire pour se mesurer à la force militante communiste. La majorité peut s'appuyer sur une base dont l'attachement à l'unité pour la défense de la laïcité et du service public est un sentiment très fort et qui ne comprend pas la politisation croissante de l'organisation, dénoncée dès 1945, par les dirigeants du SNI. Les adhérents ne comprennent pas plus les nombreux obstacles auxquels se heurtent les enseignants dans la confédération : grèves organisées contre les instituteurs, rejet du candidat de la FEN à la direction de l'UGFF (Union générale des fonctionnaires de France-CGT). Ils tiennent très largement à conserver l'autonomie comme l'intégrité du patrimoine institutionnel et organisationnel de la FEN. Malgré ce contexte difficile, les auteurs prennent soin de souligner que la FEN a cherché jusqu'au dernier moment à éviter la rupture. Les dirigeants fédéraux, dont plusieurs participaient au groupe FO, ont été surpris par la décision de la scission qu'ils ne soutiennent pas, mais qu'ils ne subissent pas pour autant. Les auteurs décrivent comment les différentes composantes réagissent à la crise provoquée par le groupe Force Ouvrière : les débats et les rapports de force dans les principaux syndicats, l'organisation et les résultats du référendum qui décide du choix en faveur de l'autonomie. Ils analysent, enfin, comment la FEN a réussi à faire cohabiter les tendances en structurant sur leur base le pouvoir au sein de la FEN, autorisant dans un premier temps la double affiliation, et connaissant très vite le succès en terme d'adhésions.

Malgré certains détails, l'ouvrage ne livre pas réellement une lumière nouvelle sur cet épisode crucial du syndicalisme français. Ce n'était peut-être pas le but. Une plus grande attention pour l'extraordinaire « ruée syndicale » que connaît la CGT pendant trois années n'aurait cependant pas été sans intérêt. La faiblesse tant décrite et

critiquée du syndicalisme français connaît là trois années de répit, qui méritent d'être soulignées et interrogées. La crise chronique du syndicalisme français prend en grande partie sa source dans cette scission qui est effectivement un drame. Il est vrai que la FEN a pendant longtemps semblé préservée de la désaffection des adhérents. Le silence sur l'éclatement de la FEN quelque quarante années plus tard est compréhensible de la part du centre fédéral, mais on aurait aimé un rapprochement entre ces deux temps d'une histoire syndicale de l'après-guerre qui sont comme la répétition d'une mauvaise pièce. La « politisation » des syndicats, plus exactement la colonisation des syndicats par des militants plus politiques que syndicaux, semble au cœur de la division et de la faiblesse syndicale française.

Malgré ces lacunes, et un texte souffrant d'un style par moment très télégraphique et d'une organisation pas toujours très claire, cet ouvrage constitue un outil bien pratique. Il laisse cependant encore bien des questions ouvertes sur cet épisode où se joue une grande partie de l'histoire syndicale d'après-guerre.

Antoine BÉVORT

Marie-Madeleine COMPÈRE

L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN EUROPE

Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit

L'éducation repose en Europe sur les mêmes fondations stratifiées : soubassements chrétiens des origines, sécularisation acquise grâce aux combats des Lumières, aujourd'hui convictions démocratiques. Au moment où l'Europe se renouvelle et se construit dans les esprits et les consciences, l'histoire de l'éducation, qui est au cœur de sa culture commune passée, mérite une visite comparative.

L'ouvrage traite successivement du cadre institutionnel et conceptuel des historiographies nationales – l'organisation de l'enseignement et de la recherche, les publications, les méthodes de travail – et de quelques-uns des thèmes majeurs dont elles traitent : l'enfance, la jeunesse, l'alphabétisation, l'éducation des filles, l'université...

Il n'entend pas restituer cette histoire européenne, mais montrer comment elle a été pensée et écrite différemment selon les traditions nationales. Il constate les divergences et les convergences qui traversent ces historiographies et fait des propositions pour les collaborations à venir. En alimentant ainsi la réflexion méthodologique, il offre un instrument utile à l'élargissement de la recherche aux dimensions européennes.

1 vol. de 300 p. – 98 F

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Peter Lang, Berne

1995

COMPTES RENDUS

BECCHI (Egle). – *I Bambini nella storia*. – Roma, Bari : Laterza, 1994. – 429 p.

Sous ce titre (qui signifie en français *Les Enfants dans l'histoire*) se cache un ouvrage consacré non pas à l'histoire de l'enfant mais, bien au contraire, à l'histoire des représentations de l'enfant en Occident. Il s'agit d'une anthologie des représentations et images individuelles et collectives de l'enfance depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, telle que tous les historiens de l'enfance et des mentalités aimeraient en posséder. Les textes et les documents ici réunis, toujours introduits par un commentaire, puisent à toutes les sources : données d'archives, fictions littéraires et essais philosophiques, mythes, contes et romans, textes religieux, juridiques et scientifiques, témoignages d'enfants et récits autobiographiques d'adultes. Goethe, Stendhal, Thomas Mann et Proust y côtoient Platon, Rabelais et Rousseau, sans compter les historiens, les pédagogues et les psychologues. À ce *corpus* désormais classique se trouvent associés des noms que l'on rencontre plus rarement dans une anthologie historique, comme Peter Handke, Virginia Woolf et Nathalie Sarraute. Une partie iconographique, ajoutant à la reproduction de tableaux célèbres des textes et des dessins moins connus, vient compléter le volume.

Cet ouvrage n'a pas seulement le mérite de rassembler des sources et des documents dispersés jusqu'ici, afin de fournir aux chercheurs et aux enseignants un outil de travail et de cours, mais aussi celui de présenter des textes et des documents classés par chapitres, précédés d'une analyse introductive, qui correspondent à autant de catégories universelles de la réalité enfantine telle qu'elle a été perçue par les adultes. Egle Becchi ne cesse de rappeler au lecteur que, exception faite pour les écritures enfantines et les paroles d'enfants transcrites par l'entourage, les manifestations de l'identité enfantine ont été observées et restituées par des adultes, dont le regard a évolué à travers les siècles. Aussi se met-il en place, sous les yeux du lecteur, ce que l'auteur appelle une « phénoménologie historique » de l'enfance, définie d'une part par des philosophes, des humanistes et des scientifiques, de l'autre par des témoignages et des textes littéraires. Ensuite, ce sont les aspects de la vie quotidienne qui défilent sous nos yeux depuis le monde grec et latin, en composant un panorama historique aussi large que varié. L'assemblage de ces

multiples aperçus sur l'histoire des représentations de l'enfance offre aux spécialistes et aux non spécialistes un échantillon de documents judicieusement assortis, qui démontrent une fois de plus, si besoin en était, que les représentations retrouvées au fil de l'histoire peuvent être considérées comme autant de réponses aux questions : qu'est-ce que l'enfant ? qu'étions-nous, lorsque nous étions des enfants ?

Mariella Colin

GIALLONGO (Angela). – *Il bambino medievale. Educazione e infanzia nel Medioevo*. – Bari : Edizioni Dedalo, 1990. – 296 p. + 32 pl. h.-t.

C'est avec quelque retard que je rends compte du livre d'Angela Giallongo. Non qu'il s'agisse d'un ouvrage négligeable. S'inscrivant clairement dans le courant historiographique actuel, qui tend à revaloriser le sentiment de l'enfance et la connaissance de l'enfant qu'a eus un Moyen Âge à qui on les avait longtemps déniés, A. Giallongo a réuni un certain nombre d'éléments. À dire vrai, et c'est là que le bât blesse, sa documentation où se mêlent citations de sources primaires et références de seconde main, semble un peu disparate, avec, naturellement, une dominante italienne ; 32 images hors texte, en couleurs ou en noir et blanc, complètent cette documentation. Le plan même du livre, encombré de considérations générales, est également un peu décousu. Certaines tentatives, en soi légitimes et judicieuses – distinguer le sort des enfants selon leur situation sociale ou leur sexe (garçons et filles), rapprocher l'image de l'enfant et celle de la femme, « éternelle mineure » –, tournent un peu court.

Ceci dit, on tirera profit de la lecture des divers chapitres pris isolément. Les plus fournis me semblent être les chapitres deux et quatre. Le chapitre deux traite, à partir de textes patristiques et de règles monastiques du haut Moyen Âge, de l'ambivalence de la conception chrétienne de l'enfant : y a-t-il une innocence de l'enfance (selon l'étymologie classique qui fait venir *puer* de *purus*) ou l'enfant est-il déjà un petit être déchu et marqué par le péché originel ? Le chapitre quatre est, quant à lui, consacré aux théories médicales et à la puériculture médiévale ; on y saisit, entre autres, l'émergence de l'idée d'une complexion propre à l'enfant.

Moins cohérents, les autres chapitres du livre d'A. Giallongo traitent de la notion même d'enfance dans les textes médiévaux, de quelques cas littéraires ou folkloriques d'enfants anormaux (enfants-monstres ou enfants sauvages). Le chapitre cinq présente une typologie

assez rapide des diverses formes d'éducation (éducation domestique dans la famille ou à l'extérieur – éducation scolaire). Le dernier chapitre, enfin, mêle deux problèmes assez différents : celui de la réalité de l'amour maternel et paternel puis celui de la sexualité des enfants. Aucune conclusion ne vient donner à ce livre la ligne directrice qui lui fait manifestement défaut.

On lira donc avec intérêt l'ouvrage d'A. Giallongo, et on en retiendra de multiples suggestions ; mais c'est ailleurs qu'on cherchera une vision synthétique de l'enfance et du sentiment de l'enfance dans la civilisation de l'Occident médiéval.

Jacques Verger

CHOLVY (Gérard). – *Célébration du 750^e anniversaire de la faculté des Arts le 12 octobre 1992. De la faculté des Arts à l'Université Paul Valéry, 1242-1992.* – Montpellier : Université Paul Valéry-Montpellier III, 1994. – 17 p. + 13 pl. h.-t.

Cette plaquette commémorative n'est pas dépourvue d'intérêt historique. Un certain nombre de documents originaux y sont reproduits en planches hors texte ; quant à la notice historique, si elle n'apprend pas grand chose de neuf sur la modeste faculté des arts d'Ancien Régime, elle donne, en revanche, des informations intéressantes, quoiqu'un peu complaisantes, sur l'évolution institutionnelle de la moderne faculté des lettres devenue, en 1970, l'université Paul-Valéry-Montpellier III. On y trouvera aussi quelques chiffres concernant les effectifs d'étudiants et d'enseignants. Mais il est clair que la faculté des lettres – et l'université – de Montpellier à l'époque contemporaine attendent encore leur historien. La plaquette se termine par quelques pages amusantes, consacrées à Louis Siguy, premier doyen de la faculté des lettres (1838-1861), personnage aujourd'hui bien oublié et qui n'a laissé « aucune publication notable » ; elles sont l'occasion pour G. Cholvy d'évoquer une figure sans doute assez représentative de ce que devaient être au milieu du XIX^e siècle beaucoup de professeurs dans les universités de province : d'honnêtes notables, sans aucune envergure intellectuelle.

Jacques Verger

ROUX (Simone). – *La Rive gauche des escoliers (XV^e siècle)*. – Paris : Éditions Christian, 1992. – 186 p. + 32 pl. h.-t.

Simone Roux est l'auteur de belles recherches, malheureusement encore en partie inédites, sur la topographie de Paris à la fin du Moyen Âge. C'est dans le prolongement explicite de ces travaux que se place le présent ouvrage consacré à la vie du Quartier Latin au XV^e siècle. On n'y trouvera ni analyse des doctrines enseignées à l'université de Paris à cette époque, ni même étude des institutions d'enseignement proprement dites. Le propos de l'auteur est plus concret. Il est d'abord d'évoquer la présence matérielle de l'université dans le paysage urbain de la Rive gauche ; les collèges en sont évidemment l'élément le plus caractéristique, mais il faut aussi mentionner les boutiques liées à l'université (parcheminiers et libraires), les (peu nombreuses) salles de classe des facultés, les églises où se tenaient les conseils et assemblées universitaires, les hôtels personnels de certains maîtres.

La seconde partie du livre relève davantage de l'histoire sociale. S. Roux y évoque, à partir de documents d'archives, quelques figures de maîtres et d'écoliers ; elle décrit aussi, en s'attachant à leur aspect le plus quotidien, qui n'excluait pas un certain pittoresque, l'existence des gens des écoles et leurs conditions habituelles de travail. Elle en conclut que, par-delà quelques incidents violents trop souvent mis en exergue, la population universitaire vivait en étroite symbiose avec celle de la ville – ou du moins du quartier, chacun trouvant en définitive son compte à cette cohabitation généralement pacifique.

La troisième partie se présente d'abord comme une histoire politique et événementielle assez classique de l'université. Mais c'est surtout l'occasion, pour S. Roux, de souligner à quel point l'université a finalement adopté, face à l'histoire mouvementée de la France à la fin de la guerre de Cent Ans, des positions très proches de celles de l'ensemble de la population parisienne. Et c'est également au même titre que l'ensemble de cette population qu'elle a subie, surtout après 1436 (reprise de Paris par Charles VII), l'appesantissement d'une autorité royale désormais décidée à imposer à tous l'« ordre commun du royaume », aux dépens des antiques franchises et libertés, tant urbaines qu'universitaires. À ce propos, S. Roux s'élève avec vigueur contre le diagnostic de « décadence » traditionnellement porté contre l'université du XV^e siècle. À dire vrai, une appréciation globale devrait malgré tout prendre en compte le contenu des enseignements et il est probable qu'ici, il serait difficile d'écarter toute notion de sclérose. Mais il reste que la transformation des institutions et la perte de certains aspects traditionnels de l'autonomie participaient de l'évolution politique générale du temps. « La gloire [de l'université]

se confond désormais avec celle de la capitale », écrit S. Roux (p. 172) ; autrement dit, c'est l'intégration de l'université, comme de la ville même, à l'ordre politique nouveau, celui de l'État moderne, qui se donne à lire dans les vicissitudes du XV^e siècle ; mais cet État moderne ne marchandait pas, par ailleurs, ses faveurs à l'université et le rayonnement de celle-ci n'a pas diminué ; simplement, il s'identifiait plus que par le passé à celui du roi et du pays rassemblé autour de lui. Et dans cette perspective, les désordres jadis tolérés cessaient évidemment d'être tolérables.

Cette conclusion, qui rejoint celle d'autres travaux récents sur les universités françaises à la fin du Moyen Âge, dont S. Roux est d'ailleurs parfaitement informée, emporte tout à fait la conviction. On appréciera par ailleurs le style clair et alerte de ce petit livre de lecture toujours aisée. Sous des apparences modestes, c'est une des meilleures initiations à l'histoire de la vie universitaire parisienne que l'on puisse aujourd'hui conseiller. L'illustration est malheureusement en noir et blanc, mais elle a l'intérêt de donner la reproduction intégrale, accompagnée d'un rapide mais pertinent commentaire, des célèbres miniatures du livre des statuts du collège de l'Ave Maria (XIV^e s. – Arch. Nat., MM 406, f^o 6r^o – 11v^o).

Jacques Verger

CHARLE (Christophe), VERGER (Jacques). – *Histoire des universités*. – Paris : Presses Universitaires de France, 1994. – 128 p. – (Que sais-je ?)

Depuis sa naissance au début du XIII^e siècle, l'université a connu beaucoup de succès comme modèle d'enseignement supérieur. Bien qu'elle fût initialement une création typiquement occidentale, recevant sa forme de base à Bologne, Paris et Oxford, elle s'est progressivement étendue ; d'abord en Europe, puis dans le reste du monde, en suivant la colonisation. Le développement de l'université et sa diffusion forment le sujet d'un volume de la collection *Que sais-je ?*, confié à deux grands spécialistes français de l'histoire des universités : Jacques Verger et Christophe Charle. Chaque auteur s'est occupé de la période qu'il connaît le mieux. Pour J. Verger, il s'agit du Moyen Âge et l'Ancien Régime, pour C. Charle de l'époque contemporaine. Le résultat impose le respect. Comme il convient pour un *Que sais-je ?*, on offre un maximum d'information dans un minimum de pages. Les points principaux se distinguent aisément des points secondaires, ce qui contribue à la clarté du discours.

J. Verger et C. Charle ont écrit en premier lieu une histoire institutionnelle, en recherchant les caractéristiques communes aux institutions, qui permettraient de les désigner comme universités. Toutefois, conformément aux développements de la recherche sur l'histoire des universités au cours des dernières décennies, les auteurs ont toujours pris en compte les facteurs externes, politiques et sociaux, qui ont influencé cette histoire. L'intervention gouvernementale, de plus en plus pénétrante, occupe une place importante dans le livre, ainsi que le recrutement social et les effectifs des étudiants, et le rôle de l'université dans la mobilité sociale.

J. Verger explore d'abord le succès de l'université au Moyen Âge, et s'attarde sur la crise qu'elle a connue pendant l'Ancien Régime. Bien que la crise, qui se caractérise par une sclérose de l'enseignement et une chute des effectifs, soit indéniable dans sa généralité, elle ne se manifeste pas partout simultanément et avec la même force. J. Verger nuance ce lieu commun historique dans divers passages. Il remarque avec raison que la crise de l'université se noue surtout autour de « l'image même que s'en faisait la société du temps et des fonctions qu'elle lui assignait » (p. 51). C. Charle décrit l'histoire des universités après la Révolution à l'aide des deux modèles universitaires qui ont eu le plus de succès et l'influence internationale la plus considérable : le modèle allemand (qui domine au XIX^e siècle) et le modèle américain (prépondérant au XX^e siècle). Le modèle allemand se définit surtout par la position importante de la recherche scientifique ; le modèle américain, par l'enseignement supérieur de masse. Pour C. Charle, les deux modèles constituent la référence pour les divers systèmes universitaires nationaux.

On peut dire que cette *Histoire des universités* est une synthèse réussie, malgré le cadre limité d'un *Que sais-je ?*. Il est cependant regrettable qu'une place plus importante n'ait pas été accordée à l'expansion du système universitaire en dehors du monde occidental ; les deux Amériques sont abordées ainsi que l'Australie et l'Inde, mais l'Afrique et de larges parties de l'Asie sont négligées alors qu'on y trouvait déjà des rudiments universitaires avant 1940. Le titre du paragraphe « L'occidentalisation des systèmes extra-européens » n'est pas justifié : en effet on n'y apprend rien sur le système originel de l'éducation japonaise, par exemple, tandis que les universités de l'Amérique du Sud ne peuvent être considérées comme non-occidentales. Par ailleurs, une carte de la diffusion mondiale de l'université aurait été bienvenue, d'autant que, dans la première partie, une carte de ce genre représente son expansion européenne. Une dernière remarque concerne l'« Orientation bibliographique », à la fin du livre : même s'il s'agit simplement d'une orientation destinée à un public français, l'absence de titres écrits en d'autres langues que le

français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien donne l'impression injuste que l'histoire des universités n'existe pas là où ces langues ne sont en usage.

Marc Wingens

JENZER (Carlo). – *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung.* – Berne : Peter Lang, 1991. – 448 p.

Parmi les reproches le plus fréquemment adressés aux historiens de l'éducation qui viennent de la pédagogie, figure en bonne place la transhistoricité des concepts, c'est-à-dire le fait de supposer que les mêmes mots recouvrent les mêmes réalités, indépendamment des périodes et des contextes. C'est justement de ce reproche que s'affranchit Carlo Jenzer, puisqu'il a entrepris de démontrer dans son livre que la réalité scolaire désignée par le terme de classe avait, certes, un très long usage derrière lui – le terme de « classis » (signifiant à l'origine flotte) serait inventé par Quintilien – mais que cette pérennité cachait des modalités variables au long de l'histoire.

Un certain nombre de modèles sont ainsi successivement passés en revue et soigneusement décrits d'après les normes qui les définissent : la classe des collèges jésuites d'après la *Ratio studiorum*, la classe de l'enseignement simultané d'après les divers statuts d'écoles chrétiennes, celle de l'enseignement mutuel selon la méthode dite lancastérienne, etc. Les périodes plus récentes sont plus abondamment traitées, l'enseignement primaire aux XIX^e et XX^e siècles l'étant par prédilection. Toutes ces définitions successives sont confrontées aux classes ayant réellement existé dans le canton alémanique de Soleure (rappelons l'extrême autonomie de chaque canton suisse en matière d'organisation scolaire) pris comme exemple : le nombre, le sexe, l'âge des enfants dans leur distribution par classe sont ainsi restitués précisément grâce aux documents statistiques.

Le fil directeur qui articule l'ouvrage oppose deux matrices. La première, traditionnelle, définit une classe en fonction d'un ensemble préétabli de connaissances à assimiler. La seconde, qui s'y est substituée et qui a fini par s'imposer, associe une classe au seul critère de l'âge des enfants qu'elle accueille. Sans dénoncer de façon polémique cet impérialisme de l'âge, Carlo Jenzer souligne les difficultés qu'il entraîne pour le maître et les impasses auxquelles il peut aboutir. Il suggère en conclusion que la classe a peut-être épuisé aujourd'hui ses vertus pédagogiques.

Au total, un livre original et riche. On est un peu gêné par le contraste entre l'universalité des modèles exposés, confrontés au seul exemple de Soleure. Ce canton peut certes témoigner pour une aire géographique et culturelle plus vaste, mais ne saurait résumer toutes les modalités concrètes qu'a pu revêtir la classe dans l'histoire. L'ouvrage, dont le propos est général et l'argumentation bien établie, risque de ce fait d'être rangé abusivement dans la catégorie des monographies locales.

Marie-Madeleine Compère

GLÉNISSON (Jean), LE MEN (Ségolène) (dir.) – *Le Livre d'enfance et de jeunesse en France*. – Bordeaux : Société des bibliophiles de Guyenne, 1994. – 332 p.

L'ouvrage réunit une douzaine d'articles relatifs à l'histoire du livre d'enfance et de jeunesse en France. Venus d'horizons divers, les auteurs s'intéressent à des aspects variés de la littérature enfantine : rapport entre le texte et l'image, analyse des circuits parisiens et provinciaux du livre, rôle des éditeurs dans la promotion d'une littérature spécifique à l'enfance ; plusieurs articles touchent à des domaines plus larges : histoire du regard, ou de la vulgarisation des savoirs. Mais dans l'ensemble, deux grands domaines sont abordés : l'histoire de l'édition proprement dite, et celle des contenus.

L'édition d'abord. S'il était coutume, comme le dit Jean Glénisson, de distribuer des livres de prix aux élèves des écoles et des pensionnats, il n'y avait pas vraiment, sous l'Ancien Régime, de livres de jeunesse. C'est sous la monarchie de Juillet que s'accomplit la mutation ; mutation double qui se fait, d'une part au niveau des éditeurs qui voient s'ouvrir un immense marché du livre de prix devenu « obligatoire » pour toutes les classes ; mutation intellectuelle d'autre part, puisqu'il est impossible désormais de donner à de très jeunes enfants des ouvrages comme les *Oraisons funèbres* de Bossuet ; il est alors urgent d'adapter ou d'écrire des ouvrages réservés au jeune âge.

Plusieurs maisons d'édition y ont immédiatement pourvu. Michel Manson s'intéresse à l'histoire de la maison Mégard tout au long du XIX^e siècle et explique son ascension, puis sa chute au début du XX^e siècle ; Pierre Amandry étudie le cas de la librairie Lefèvre Guérin entre 1860 et 1920 et analyse les différentes collections créées pour attirer, par la beauté des couvertures en couleurs et le grand nombre d'illustrations, un public nombreux et fidèle. Après ces deux monographies, Marielle Mouranche prend un peu plus de hauteur pour faire le tour des différentes maisons tant provinciales que pari-

siennes et montrer comment et pourquoi, après une période conquérante où la lecture récréative était un loisir neuf pour les enfants, on assiste à une crise de croissance et à une période de mutation ; il semble qu'il n'y ait plus de place, dans les années 1890, pour les maisons trop spécialisées dans le livre pour enfants.

Même s'il n'a jamais atteint, dans l'édition enfantine, l'ampleur qu'il a connue dans l'édition pour adultes, et bien qu'il soit, par vocation, limité, le livre à caractère bibliophilique est cependant une des composantes de la littérature d'enfance. On le trouve le plus souvent sous la forme du livre d'étrennes. Annie Renonciat retrace cette histoire du « livre d'art » et donne quelques profils d'éditeurs.

Mais qu'est devenue cette littérature, si abondante au XIX^e siècle ? C'est la question que pose Isabelle Nières quand elle parle de « bibliothèque absente » : elle manifeste l'urgence qu'il y a, en France, à rééditer les ouvrages anciens, si l'on veut conserver notre mémoire et notre patrimoine. En effet, mis à part quelques auteurs comme la comtesse de Ségur, Hector Malot ou Jules Verne, qui n'ont jamais quitté les terres de l'enfance, que sont devenus les auteurs à succès du XIX^e siècle qui, pour plusieurs d'entre eux, eurent une longévité éditoriale de plus d'un siècle ? Depuis quelques années, plusieurs maisons d'édition (Gallimard, Flammarion, l'École des loisirs...) s'intéressent à la question et proposent des rééditions à l'identique, pour réhabiliter ces auteurs quelque peu oubliés.

Enfin, Ségolène Le Men tente, pour sa part, de comprendre l'essor d'une forme éditoriale inédite, celle de l'album pour enfants, de le situer dans le contexte de l'histoire de l'illustration et, tout particulièrement, lors du tournant romantique qui annonce l'âge d'or du Second Empire.

Six articles sont plus spécialement consacrés aux contenus de cette littérature d'enfance. Ainsi en est-il de l'article consacré aux *Contes* de Perrault par Catherine Velay-Valentin, qui constate que l'enfant est retenu comme une entité à part entière à partir du moment où l'école lui confère son identité. Après un historique des *Contes*, elle nous montre comment le colporteur, en contribuant à développer une pratique élémentaire et familiale de la lecture, a joué un rôle majeur, non seulement dans l'alphabétisation des populations mais encore en favorisant une meilleure entrée de l'enfant à l'école.

Isabelle et Carl Havelange s'intéressent, quant à eux, aux formes du regard dans la littérature à l'usage des demoiselles au XVIII^e siècle. Il en existe un apprentissage révélateur de la place respective attribuée aux filles et aux garçons : que ce soit en termes de relations sociales ou d'acquisition des connaissances, au moment où le regard est donné par excellence comme l'instrument de la découverte et de

la lecture du monde, il doit être, du côté féminin, modestement baissé et restreint à l'espace domestique, alors que du côté masculin, il est encouragé à s'ouvrir au savoir et au progrès.

Quels sont les modèles que l'on doit proposer aux jeunes lecteurs ? Francis Marcoin marque d'entrée la différence entre les filles et les garçons et la part que l'on doit ou non laisser à l'imaginaire. À travers quelques exemples, en particulier les « Robinsonades », il analyse la fiction romanesque dont il donne la définition suivante : « tout ce qui ne se donne pas immédiatement comme imaginé de toutes pièces, rompant tout aussi bien avec la Mythologie qu'avec le Merveilleux ».

Dans « George Sand et la propagation des Lumières sous le signe de la lumière », Jean Perrot montre bien la position centrale qu'occupe l'enfance dans l'œuvre de George Sand, qui apparaît comme une réflexion permanente sur la formation morale et intellectuelle. Il présente la méthode pédagogique de l'auteur des *Contes d'une grand-mère*, pour qui il ne s'agit pas seulement « de faire chercher une petite partie de la quantité de mots ou de choses » que l'enfant ne connaît pas, mais aussi d'initier aux « merveilles » de la « nature ».

Christian Amalvi évoque dans son article les « personnages exemplaires du passé proposés à l'admiration de la jeunesse dans les livres de lecture et de prix » tout au long du XIX^e siècle. L'analyse de contenu de quelque trois cents ouvrages révèle deux courants idéologiques : laïque et catholique. Si les héros et les périodes traités ne sont pas les mêmes selon que l'on appartient à tel ou tel courant, un certain consensus s'établit autour de quelques personnages (Jeanne d'Arc, Hoche...), sans que le discours tenu soit, bien entendu, le même. Mais, d'une manière générale, que l'on s'intéresse au Moyen Âge ou à la période révolutionnaire « la finalité première est moins d'amuser que d'édifier les jeunes lecteurs sur le plan moral et religieux (ou antireligieux), patriotique et politique ».

Dans la relation qu'il fait d'un « voyage pédagogique des pensionnaires de l'École centrale de l'Eure en l'an VIII », Dominique Julia présente d'abord quelques éléments relatifs à cette école et à celui qui fut son principal artisan, François Rever, pour insister ensuite sur quatre points forts : le statut de l'observation et l'expérimentation scientifique ; l'intérêt porté aux procédés techniques et aux machines, puis à l'agronomie et, par delà, à la contemplation de la nature ; enfin, le fait que l'auteur du *Voyage* place cette expédition scientifique dans son contexte politique et délivre à ses élèves un véritable message.

Ainsi, comme le dit Marc Soriano dans son introduction au recueil, « une des conclusions les plus surprenantes de ces recherches, c'est

que cette littérature qu'on aurait pu croire anodine a toujours été le champ clos où se sont livrés les combats acharnés entre les religions et les idéologies ». La multiplicité des champs de recherche couverts : analyse thématique, iconologie, sociologie, bibliologie, permet d'aller plus avant dans l'histoire des mentalités. La littérature proposée à la jeunesse n'est, en effet, jamais tout à fait innocente, qui se propose toujours de façonner les consciences.

Françoise Huguet

TITZE (Hartmut) avec la collaboration de Hans-Georg HERRLITZ, Volker MÜLLER-BENEDIKT und Axel NATH. – *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Tome I : *Hochschulen*, teil 2. – Goettingen : Vandenhoeck et Ruprecht, 1995. – 572 p.

Avec ce volume, Hartmut Titze (1), achève la publication de statistiques universitaires inaugurée en 1987 par la première partie de cette banque de données. Consacrée aux universités allemandes et intitulée *Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland 1820-1944*, cette publication présentait les données agrégées à l'échelle nationale. Le présent livre donne les données détaillées université par université. Chaque ensemble de tableaux est précédé d'un historique à jour des dernières publications sur l'histoire de chaque établissement et d'une présentation des sources. Une introduction générale de 69 pages fait le point sur les recherches consacrées à l'enseignement supérieur et présente une analyse globale comparée des diverses universités par grand thème : répartition des étudiants par discipline, développement des institutions de recherche, profil du personnel et taux d'encadrement des étudiants.

Les chapitres séparés, selon l'état des statistiques universitaires propres à chaque institution, donnent des indications plus précises encore sur l'origine géographique, le sexe et la répartition selon la discipline des étudiants, à la fois en nombre et en pourcentage. Les auteurs ont également établi, pour ceux qui s'intéressent à l'histoire institutionnelle et intellectuelle, la liste, par ordre chronologique, des instituts et des séminaires créés dans chaque université. En revanche,

(1) Cf. son article « Expansion universitaire et sélection scolaire : bilan d'une controverse biséculaire », *Histoire de l'éducation*, n° 62, mai 1994, pp. 31-53 ; voir aussi son livre *Der Akademiker-Zyklus*, Vandenhoeck et Ruprecht 1990 dont j'ai rendu compte dans *Histoire de l'éducation*, n° 53, janvier 1992.

les statistiques sociales qui se trouvaient dans la première partie n'ont pas été reprises par université, car toutes ne fournissent pas dans leur matricule cette indication sur une période suffisamment longue. Des graphiques nombreux et un état des sources et des travaux extrêmement complet font, à l'évidence, de ce travail un outil de recherche définitif pour de longues années. Il va sans dire que la recherche française n'est pas près de disposer de l'équivalent, pour des raisons à la fois historiographiques et archivistiques. C'est d'autant plus dommage que cela ouvrirait la voie à de multiples comparaisons éclairantes.

Christophe Charle

COVATO (Carmela), SORGE (Anna Maria). – *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. – Rome : Ministero per i beni culturali e ambientali ; Ufficio Centrale per i beni archivistici, 1994. – 335 p.

Au lendemain de l'Unité, les écoles normales italiennes se voient attribuer un rôle essentiel dans la formation des éducateurs du peuple. La loi Casati étend à l'ensemble du pays les dispositions concernant l'école primaire. Les écoles normales ne sont considérées comme des établissements secondaires qu'en 1873. Le problème majeur consiste à en créer de nouvelles dans les régions du pays qui en sont dépourvues, mais il faut aussi les doter d'une capacité à former les maîtres. Les enquêtes révèlent que 44 % des instituteurs italiens de 1862 sont dépourvus de qualification professionnelle. Le taux d'analphabétisme atteignant alors 75 % de la population, l'Etat italien doit parer au plus pressé. Le niveau de l'examen d'entrée aux écoles normales ne dépasse pas celui d'une formation primaire, mais les candidats doivent être âgés de 15 à 16 ans. La création d'une « école préparatoire », servant d'intermédiaire entre les deux types d'enseignement primaire et normal, devient indispensable. Les normaliens peuvent en outre arrêter leurs études au bout de deux années au lieu de trois, avec une licence qui leur permet d'enseigner au premier cycle de l'école primaire. Sans doute, les diplômés des écoles normales ont-ils la priorité sur les autres candidats lorsqu'il s'agit d'enseigner dans les écoles publiques ; mais les maîtres qui ont fait la preuve de leurs capacités après cinq ans d'enseignement peuvent être assimilés aux instituteurs titulaires ; les programmes de 1860 sont d'ailleurs conscients de cette situation et ils multiplient les conseils pédagogiques aux enseignants. Le premier bilan dressé en 1865 fait état de 20 écoles normales masculines et de 21 féminines dans les 67 pro-

vinces du pays ; il révèle, en outre, de grandes différences de niveau entre les instituteurs des différentes régions et la situation dramatique des campagnes, où des maîtres doivent enseigner à 50, voire 100 élèves dans des écoles à classe unique. Le problème essentiel reste celui de la formation des maîtres des écoles rurales qui obéit à un recrutement local de faible niveau.

Le ministre Michele Coppino s'efforce d'y remédier par la création d'écoles magistrales qui dispensent une formation accélérée en deux ans. Elles disposent, en annexe, d'une école préparatoire où les élèves peuvent s'initier à la pratique de l'enseignement : cette disposition est élargie aux écoles normales en 1889. Celles-ci se voient reconnaître le statut d'établissement secondaire de second cycle en 1896, mais leurs élèves ne peuvent accéder aux études supérieures. La loi Gianturco décide par ailleurs que la nomination des instituteurs se fera désormais par concours. L'élargissement des programmes et une meilleure qualification des enseignants permettent d'améliorer le niveau culturel des normaliens, mais l'augmentation des droits d'inscription et la diminution du nombre de bourses d'études tendent à réserver l'accès des écoles normales aux enfants de la petite bourgeoisie, au lieu d'en faire des instruments de promotion sociale ; cette sélection s'explique par la situation des grands centres urbains, où le chômage des instituteurs fait son apparition, mais elle méconnaît les difficultés des écoles rurales qui continuent à manquer cruellement de maîtres.

La « crise magistrale » du début du siècle s'explique par des conditions matérielles médiocres et par les aléas de la carrière des instituteurs. La profession se féminise et les traitements sont insuffisants ; les élèves se résignent à fréquenter les écoles normales lorsqu'ils ne sont pas capables d'aller au lycée mais se destinent de moins en moins à l'enseignement : cette constatation est surtout valable pour les filles, qui n'ont pas d'autre solution pour poursuivre leurs études après l'école primaire. L'ouvrage de C. Covato et A. M. Sorge met ainsi l'accent sur les deux vocations difficilement conciliables des écoles normales italiennes : elles doivent former des instituteurs et, simultanément faire face à une demande croissante d'instruction secondaire. Leur première mission est contrariée par une politique scolaire ambitieuse qui veut lutter contre l'analphabétisme par l'instruction primaire obligatoire et gratuite, tout en continuant à privilégier un enseignement secondaire et supérieur de qualité. Ainsi, le transfert de l'entretien des locaux scolaires à des communes aux moyens financiers notablement insuffisants semble révélateur de cette priorité ; mais il faut également tenir compte des objections du Conseil supérieur de l'Instruction publique, estimant qu'en Italie la centralisation est un obstacle à la diffusion de l'instruction dans le

peuple. La politique scolaire paraît illustrer les difficultés rencontrées par l'État libéral dans d'autres domaines pour établir les liens indispensables entre le pouvoir central et les libertés locales. La seconde obligation des écoles normales leur est imposée par la demande croissante d'enseignement post-élémentaire féminin ; le phénomène est surtout perceptible dans les zones urbaines où il mériterait certainement des études sociales plus approfondies. L'impression d'ensemble justifie le jugement sévère d'Aristide Gabelli : la tentative de maintenir à la fois la finalité professionnelle et le niveau d'enseignement des écoles normales se solde par un double échec.

Michel Ostenc

SEITZ (Frédéric). – *L'École spéciale d'architecture, 1865-1930*. – Paris : Picard, 1995. – 200 p.

Ce livre est une bonne monographie sur l'unique école privée d'architecture existant en France, rédigée par un spécialiste de l'histoire de l'architecture. L'École centrale d'architecture, rebaptisée spéciale en 1870, est fondée par Émile Trélat en 1865 sur le modèle de l'École centrale des arts et manufactures. Cette création, conçue en réaction contre l'enseignement académique délivré alors par l'École des Beaux-arts, vise à promouvoir un enseignement libéral et rationnel de l'architecture, associant à l'éducation plastique une solide formation technique, le tout en seulement trois années. Après des débuts difficiles, l'École, devenue d'utilité publique en 1870, parvient à trouver sa place dans le paysage architectural français, malgré l'hostilité de l'École des Beaux-arts, mais c'est une place somme toute modeste : les effectifs sont réduits (le nombre des diplômés oscille entre 6 et 20 chaque année entre 1880 et 1930) et l'enseignement qui s'y donne ne semble pas avoir été d'une grande originalité, la direction de l'école se ralliant même, très explicitement, à l'esprit beaux-arts après 1910.

Bruno Belhoste

BAUBÉROT (Jean), GAUTHIER (Guy), LEGRAND (Louis), OGNIER (Pierre). — *Histoire de la laïcité*. — Besançon : CRDP de Franche-Comté, 1994. — 402 p.

Cet ouvrage collectif, publié « sous la direction de Yves Lequin », dont la contribution se borne à une introduction de 17 lignes, associe quatre auteurs. Louis Legrand traite en une cinquantaine de pages des origines philosophiques de la laïcité, Pierre Ognier suit l'histoire de la laïcité de 1880 à 1945, Jean Baubérot s'interroge brièvement sur les paradoxes de la laïcité (1945-1980) et Guy Gauthier introduit à la laïcité des années 1980. L'ouvrage a le grand mérite d'offrir des documents souvent difficiles d'accès. Il comporte aussi, pour les parties dues à L. Legrand et à P. Ognier des « exploitations pédagogiques », « propositions d'activités » à l'intention d'élèves de l'enseignement secondaire, intention certes louable même si on peut s'interroger sur l'aptitude d'élèves, même de qualité, à répondre à bien des questions posées.

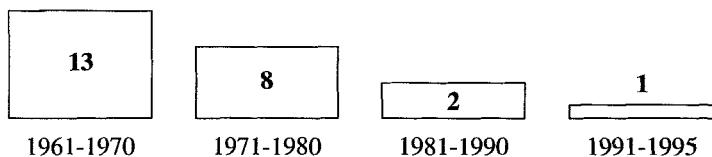
On touche là à la nature même de cet ouvrage dont la destination véritable n'est pas claire. S'agit-il d'un manuel d'initiation, d'une réflexion en forme d'essai, d'une étude historique approfondie ? Selon les auteurs, on passe d'un genre à l'autre. Faut-il ajouter que la grosse contribution due à Pierre Ognier (plus de deux cents pages), si elle apporte maintes données utiles, insiste trop longuement, pour une synthèse, sur des polémiques autour de l'affaire Morizot ou des « Davidées » par exemple, et va jusqu'à offrir un véritable dépouillement de l'*École libératrice* des années 1930. À une description des problèmes, tend à se substituer un récit, qui nécessairement en dit trop ou trop peu, assorti de citations. C'est bien dans l'absence d'une claire définition de son propos que réside la faiblesse de l'ouvrage, plus que dans les approximations (on se bornera à relever que Jérôme Carcopino n'était pas « latiniste ») et les coquilles, bien nombreuses : Mgr Lercado pour Lercaro, Mgr Vilney pour Vilnet, Conseil institutionnel pour constitutionnel, et un étrange Dürkheim ...

Jean-Marie Mayeur

Vial (Jean). — *Histoire de l'éducation*. — Paris : Presses universitaires de France, 1995. — 128 p. (Que sais-je ?)

La collection *Que sais je ?*, où le livre de Jean Vial prend place sous le numéro 310 (il se substitue à un ouvrage homonyme dû à Roger Gal) a pour devise « Le point des connaissances actuelles » ;

voici les dates de parution des vingt-quatre titres cités dans la bibliographie de l'ouvrage, publié en août 1995 :



Ce petit dessin nous dispensera d'infliger au lecteur un long discours, où il aurait été question de goût de poussière et d'odeur de rance.

Pierre Caspard

SNYDERS (Georges). – *Heureux à l'Université, étude à partir de quelques biographies*. – Paris : Nathan, 1993. – 203 p. (Les Repères pédagogiques).

Pour avoir tant vu souffrir les élèves des collègues d'Ancien régime auxquels il a consacré, voilà trente ans, un ouvrage resté célèbre, Georges Snyders veut aujourd'hui s'assurer que l'« école » et la « joie » ne sont pas forcément des termes antithétiques. Bien loin de chercher, comme tant d'autres, dans les activités périphériques de l'école des sources de joie pour l'élève, et pour le maître, c'est au contraire au centre même du dispositif qu'il s'attache, à cette « culture » que dispense l'institution scolaire.

Il faut, disait-il déjà dans *La Joie à l'école* (1986), « rénover l'école à partir d'une transformation des contenus culturels ». Et toute la réflexion qu'il a engagée depuis lors dans cette direction (cf. *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?*, 1989, *Des élèves heureux, réflexion sur la joie à l'école*, 1991) vise à creuser cette contradiction majeure entre le bonheur que donne la connaissance (« L'Université, un lieu éminemment spinoziste », écrit-il, p. 47) et l'immense majorité des témoignages d'élèves et d'écrivains affirmant au contraire que l'école est le lieu de la « non-joie ».

Les études supérieures ne font pas exception à la règle. Mais, montre G. Snyders, qui s'appuie ici sur des dizaines de biographies et d'autobiographies, nombreux sont cependant les savants, les philosophes, les artistes qui ont trouvé l'épanouissement personnel au cours de leurs années de formation universitaire : c'est à un voyage à travers ses lectures qu'il nous convie. Comment rénover l'Université

pour que le bonheur de la culture devienne le lot commun des masses qui se précipitent aujourd'hui vers les établissements d'enseignement supérieur ? On appréciera ici une démarche voisine de celle de La Garanderie (qui n'est pas cité) : partir non pas des situations d'échec (ou de non-joie), mais de l'élite, des élèves heureux, des « meilleurs » (p. 12), pour mieux comprendre les mécanismes qu'ils mettent en œuvre, et tenter de généraliser leurs méthodes.

Cette « joie culturelle », que célèbre G. Snyders, s'expose évidemment à l'accusation d'élitisme (p. 85), d'autant que l'auteur refuse la mode récente du tout-culturel (p. 77). Il est pourtant difficile de rester insensible au charme de ce plaidoyer volontariste et roboratif.

André Chervel

FELON (Jean). – *Bon an, mal an*. – Bordeaux : Éd. Bière, 1993. – 356 p.

Cette autobiographie retrace l'itinéraire d'un homme qui a consacré sa vie à l'Éducation nationale. Né en 1909 dans un milieu modeste – son père musicien militaire puis petit entrepreneur de travaux publics descendait d'une longue lignée de cordiers installés à La Réole depuis le XVII^e siècle – Jean Felon fit de bonnes études secondaires avant de devenir instituteur à Bordeaux ; il entreprit alors une licence de lettres ce qui ne l'empêchait pas de consacrer une partie de son temps au sport, à l'athlétisme surtout, et aussi à la politique (d'abord inscrit aux étudiants socialistes, il abandonna ensuite toute politique active même si, tout au long de sa vie, Jaurès resta pour lui un modèle). Il gravit ensuite les échelons : professeur de lettres dans une école primaire supérieure, puis au cours complémentaire du Bouscat, il prépare le concours d'Inspecteur de l'enseignement primaire, auquel il est reçu en 1937. Entre temps, il s'est marié avec une institutrice dont il aura deux enfants. Il est nommé inspecteur à Aubenas dans l'Ardèche puis à Cahors où la « drôle de guerre » le surprend. Il la passe comme secrétaire à l'État-Major de la III^e DINA en Lorraine où il est fait prisonnier et envoyé dans un stalag près de Duisbourg. En octobre 1942, il en revient rapatrié sanitaire grâce à la complaisance du médecin français du camp, reprend son poste à Cahors, part ensuite pour Bergerac puis enfin Bordeaux en 1952. Il y reste dix-neuf ans puis quitte l'estuaire de la Gironde pour celui de la Seine : il est en effet nommé inspecteur d'Académie adjoint à Rouen, poste dans lequel il prend sa retraite avant de rejoindre son cher Bordeaux où, depuis vingt ans, il consacre ses loisirs à de nombreuses activités liées à la jeunesse et à la vie culturelle.

Tout au long de cette vie consacrée à l'éducation, J. Felon a pris de nombreuses notes qui lui ont servi à écrire cette autobiographie. C'est ainsi qu'il décrit sa vie d'inspecteur avec ses contraintes et ses joies, les longues marches dans la campagne ardéchoise ou les tournées à bicyclette dans le Quercy (sa mauvaise vue lui interdit de conduire une voiture), ses rapports avec les instituteurs, les conférences pédagogiques et les épreuves du certificat d'études primaires qu'il préside, le tout mêlé à de nombreuses anecdotes plus ou moins savoureuses. Bon vivant, aimant le bon vin et la bonne chère, orateur désigné et écouté des fins de banquets pédagogiques, il n'oublie pas pour autant la lecture à laquelle il consacre l'essentiel de ses loisirs et dont il émaille son livre de nombreuses citations, avec une prédilection certaine pour Montaigne. Il raconte aussi sa « drôle de guerre » et son séjour au stalag VI F où sa connaissance de l'allemand lui donne une situation privilégiée qu'il n'a pas cherchée, et enfin son travail à Rouen.

Tout au long de sa vie, il a rencontré de nombreux hommes, intellectuels ou politiques, connus ou qui le deviendront, avec lesquels il a noué de solides amitiés qu'il décrit avec une émotion certaine. Le tout est écrit dans un style alerte mais dont le vocabulaire est marqué par l'école de la III^e République : combien de « garnements », de « chenapans », de « vauriens », de « cancre », de « bachots » pour lequel on « bâche » sérieusement... D'où vient alors cette impression de longueur que l'on ressent ? Peut-être à certaines redites, à l'abondance de citations pas toujours nécessaires, à des descriptions et à des énumérations (les différents lieux de vacances par exemple) dont on n'a que faire, à quelques banalités sur la société française des vingt dernières années ?

Malgré ces réserves, le livre de J. Felon reste un témoignage intéressant sur l'école de la République et sur l'ascension sociale d'un homme qui lui doit tout et tient à le faire savoir.

Jean-Louis Gineste

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 ^{er} /08/95 au 31/07/96
France (TVA 2,1 %)	132,00 F ttc
Corse	132,00 F ttc
DOM	130,65 F
Guyane, TOM	129,29 F
Étranger	187,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	44,00 F
- spécial	71,00 F
- double	76,00 F

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'expiration de votre abonnement.

Impression : Bialec s.A., 54000 NANCY
D.L. n° 44143 - 2^e trimestre 1996



service d'histoire de l'éducation