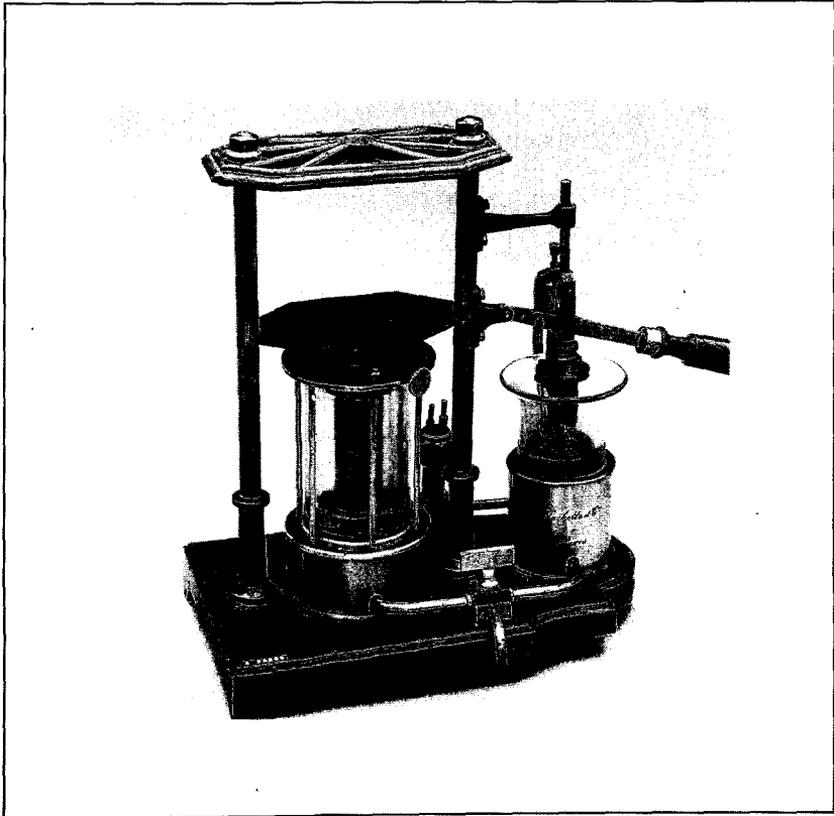


P5359

# HISTOIRE DE L'EDUCATION

janvier  
1997  
n° 73



# 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

Rédacteur en chef :

**Pierre Caspard** (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :

**Bruno Belhoste** (Service d'histoire de l'éducation),

**Christophe Charle** (Université Paris I et CNRS),

**Serge Chassagne** (Université Lyon II),

**Étienne François** (Université Paris I et Centre Marc-Bloch, Berlin),

**Willem Frijhoff** (Université Erasmus, Rotterdam),

**Dominique Julia** (CNRS et EHESS),

**Jean-Noël Luc** (Université de Poitiers),

**Françoise Mayeur** (Université Paris IV),

**Jacques Verger** (Université Paris XIII)

Secrétaire de rédaction :

**Pénélope Caspard-Karydis** (Service d'histoire de l'éducation)

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

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

## SOMMAIRE

N° 73 — Janvier 1997

António NÓVOA : La nouvelle histoire américaine  
de l'éducation ..... 3

Claudette BALPE : L'enseignement des sciences  
physiques : naissance d'un corps professoral (fin XVIII<sup>e</sup> -  
fin XIX<sup>e</sup> siècle) ..... 49

### Actualité scientifique

L'Association internationale pour l'histoire de l'éducation ;  
le français comme discipline depuis un siècle ;  
la formation ouvrière ; musées de l'école et de l'éducation ;  
le plan Langevin-Wallon ..... 87

### Notes critiques

LÊ THÀN KHÔI : *Éducation et civilisations* (C. Prudhomme) ; A. MON-  
TANDON (Dir.) : *Pour une histoire des traités de savoir-vivre en Europe* ;  
*id.* : *Bibliographie des traités de savoir-vivre en Europe* (W. Frijhoff) ;  
J. BLOCH : *Rousseauism and education in eighteenth-century France*  
(M. Grandière) ; T. HAMEL : *Un siècle de formation des maîtres au Québec*  
(A.-M. Chartier) ; C. CARLIER : *La prison aux champs* (J. Dekker) ;  
M. ALTEN : *La musique dans l'école, de J. Ferry à nos jours* (J. Gavaille) ;  
E. DE FORT : *Scuola e analfabetismo nell' Italia del '900* (M. Colin) ;  
J. NARBONNE : *De Gaulle et l'éducation* (F. Mayeur) ; J.-L. GUBREÑA,  
J. RUIZ-BERRIO, A. TIANA FERRER (Dir.) : *Historia de la educaciòn en*  
*la España contemporànea* (M.-M. Compère) ..... 91

---

**Comptes rendus**


---

J. SAGNE (Dir.) : *L'université de Perpignan au XVIII<sup>e</sup> siècle* (D. Julia) ;  
 A. FILLON : *L. Simon, villageois de l'ancienne France* (P. Caspard) ;  
 M. LAINÉ : *Les constructions scolaires en France* (S. Chassagne) ; R. SANI  
 (Dir.) : *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento*  
 (M. Colin) ; V. ISAMBERT-JAMATI : *Solidarité fraternelle et réussite  
 sociale* (R. Rogers) ; A. RAUCH : *Vacances en France de 1830 à nos jours*  
 (F. Mayeur) ; M. LEBLON : *Le personnel enseignant des jardins d'enfants  
 de Bruxelles* (J.-N. Luc) ; E. PLAISANCE : *P. Kergomard et l'école mater-  
 nelle* (J.-N. Luc) ; L. MAURY : *Les origines de l'école laïque  
 en France* (P. Meyer) ; G. HAARSCHER : *La laïcité* (P. Ognier) ;  
 Y. DELOYE : *École et citoyenneté* (P. Ognier) ; L. BRULIARD,  
 G. SCHLEMMINGER : *Le mouvement Freinet* (M. Depaepe) ; M. FABRE :  
*Bachelard éducateur* (C. Demonque) ; J.-P. LEVERT, T. GOMART,  
 A. MERVILLE : *Un lycée dans la tourmente, 1934-1944* (P. Savoie) ;  
 P. GOUBERT : *Un parcours d'historien* (J.-P. Daviet) ; *Carrefours de l'édu-  
 cation*, n° 1 (P. Meyer) .....

129

Illustration de la couverture :  
 Presse hydraulique (c. 1890). Lycée Marceau de Chartres

Photo : Henri Chamoux

Directeur de la Publication : A. Hussenet

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

## LA NOUVELLE HISTOIRE AMÉRICAINE DE L'ÉDUCATION

par António NÓVOA (\*)

Un peu partout dans le monde, l'histoire de l'éducation connaît une période de transformations, à la fois théoriques et méthodologiques. Les recherches, les congrès et les publications se succèdent, aux plans national et international, témoignant du regain d'intérêt envers la discipline (1). Ce phénomène n'est pas le fruit du hasard, mais plutôt la conséquence d'une restructuration de l'espace scientifique et des systèmes nationaux d'enseignement, qui donnent une nouvelle pertinence sociale et académique au travail historique en éducation. La communauté scientifique s'investit dans ce débat, animée de sentiments contradictoires d'épanouissement et d'épuisement,

---

(\*) La préparation de ce texte m'a fait recourir à une série d'appuis personnels et institutionnels, qu'il est impossible de signaler tous dans une référence de bas de page. Mais je ne peux pas oublier le séjour comme professeur invité à l'Université de Wisconsin-Madison et l'amitié de Thomas Popkewitz. Qu'il me soit aussi permis de remercier pour leurs avis et conseils Barry Franklin, William Reese, Michael Apple, John Meyer, Ivor Goodson, Jürgen Herbst, Herbert Kliebard et Carl Kaestle. Enfin, je suis très reconnaissant à la rédaction d'*Histoire de l'éducation* d'avoir bien voulu faire la critique d'une première version de l'article ; ses commentaires m'ont été stimulants et utiles.

(1) Signalons, à titre purement indicatif, la publication récente d'une série d'ouvrages consacrés à l'historiographie de l'éducation : Kadriya Salimova et Erwin V. Johanningmeier : *Why should we teach History of Education?*, Moscow, 1993, 306 p. ; Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio et Alejandro Tiana Ferrer (Eds.) : *Historia de la Educación en la España contemporánea*, Madrid, 1994, 394 p. ; Marie-Madeleine Compère : *L'Histoire de l'Éducation en Europe*, Bern/Paris, 1995, 304 p. ; Diane Ravitch et Maris Vinovskis (Eds.) : *Learning from the Past : What History Teaches Us About School Reform*, Baltimore & London, 1995, 384 p. ; Sol Cohen et Marc Depaepe (Eds.) : *History of Education in the Postmodern Era* (numéro spécial de *Paedagogica Historica*), Gent, 1996, 588 p. ; Héctor Rubén Cucuzza (Ed.) : *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, 1996, 316 p.

qui sont le résultat des accomplissements des dernières décennies, mais aussi de l'envie d'aller au-delà des limites conceptuelles de l'« histoire sociale ».

On se proposera, dans cet article, de voir comment ce processus de renouvellement est à l'œuvre dans une communauté bien précise, la communauté américaine des historiens de l'éducation. Il convient naturellement de se méfier du concept de *nouveau/nouvelle*, surtout quand on l'utilise pour désigner deux champs qui le supportent mal : l'histoire et l'éducation. Mais l'usage pragmatique qui en sera fait ici n'engage aucun pari idéologique ou théorique. Il s'agit, tout simplement, de définir le corpus bibliographique selon deux critères principaux conduisant à ne retenir que les ouvrages publiés pendant le dernier quinquennat et à éliminer les travaux de facture « empiriste » ou « positiviste ».

On se propose donc essentiellement de présenter d'une façon raisonnée les nouvelles tendances de l'histoire américaine de l'éducation (1), en un bilan construit à partir des travaux produits par une centaine de chercheurs, choisis parmi ceux qui ont une présence particulièrement active dans le champ scientifique (congrès, publications,...). Le style adopté dans l'organisation du texte est celui de l'*état-de-l'art*, envisagé en tant qu'interprétation personnelle, et non en tant que portrait objectif des tendances d'évolution d'un champ scientifique. L'adoption d'un certain nombre de critères d'analyse servira à délimiter les marges de l'exercice, sans pour autant interférer dans la liberté de l'argumentation. Il va sans dire que l'étude ne se prétend pas exhaustive. Elle entend suggérer une lecture compréhensive, basée sur l'identification des auteurs et des courants de recherche les plus dynamiques.

La première partie dresse le cadre de référence de l'article, à travers une réflexion qui se développe sur deux niveaux. D'abord, une analyse des débats historiographiques actuels, dans le but d'identifier les *problèmes* auxquels la recherche historique est confrontée et la façon dont ils font l'objet d'une élaboration conceptuelle aux États-Unis. On peut s'interroger sur la pertinence d'une telle « théorie de la théorie » dans l'économie du texte ; mais ce détour pourra aider à établir des filiations entre l'histoire et l'histoire de l'éducation, tout en introduisant des clefs de lecture qui seront, sans doute, utiles aux éducateurs et, éventuellement, aux historiens. Ensuite, une présentation

(1) Tout au long du texte, le terme *américaine* désignera essentiellement la communauté *états-unienne* d'histoire de l'éducation.

brève de l'histoire de l'histoire de l'éducation aux États-Unis, qui situe les enjeux actuels de la discipline et leurs similitudes avec les problèmes généraux du travail historique.

La deuxième partie dessine une présentation de la « nouvelle » histoire américaine de l'éducation en six tendances principales, évoquées grâce aux déplacements suivants : des structures aux acteurs ; du système aux écoles ; de l'externalité à l'internalité ; des idées aux discours ; des faits aux politiques ; du national au local/global.

La décision de limiter la réflexion aux auteurs américains a quelque chose d'artificiel, car elle tend à renforcer les faux-semblants de leurs propres discours internalistes, tout en empêchant une confrontation entre les historiographies de l'un et de l'autre côté de l'Atlantique. Mais il est impossible de tout faire, et cette option permet de tenir des propos plus clairs et mieux maîtrisés. Et pourtant, s'il est vrai que les historiens européens de l'éducation ne sont pas lus aux États-Unis, il faut souligner l'importance que des auteurs tels que Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jacques Derrida ou Roger Chartier, parmi beaucoup d'autres, exercent auprès de la communauté scientifique américaine. La question est plus large qu'un simple « jeu d'influences », unilatérales ou réciproques, car dans des contextes socioculturels contigus, il est normal que les chercheurs se posent à peu près les mêmes problèmes. C'est pourquoi on pourrait remplacer facilement « Amérique » par « Europe » à plusieurs endroits du texte.

Ce préambule explicite le mode de production de l'article et, par ce biais, il suggère des manières de le lire. Munis de cet avertissement, les lecteurs seront en mesure de juger des limites du style choisi, mais aussi de mieux comprendre qu'il en autorise différents usages.

## **I. PROBLÈMES DE L'HISTOIRE, ENJEUX DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION**

L'histoire s'est édifiée à partir d'une définition matricielle de l'espace-temps. De la chronique à l'histoire « scientifique », de l'histoire intellectuelle à la « nouvelle histoire », on voit se succéder des perspectives qui se différencient par la spécificité de leurs rapports à l'espace et au temps. C'est une problématique qui marque l'organisation interne du champ de l'histoire, de même que les stratégies de légitimation externe de la discipline.

L'enquête historique s'est déplacée d'une insertion locale vers des encadrements nationaux, d'une territorialisation vers un jeu complexe d'interdépendances au niveau mondial. Elle est passée des événements (ou des suites d'événements) vers la délimitation d'époques, d'une périodisation stricte vers l'ouverture à la fluidité de temps de plus en plus longs. Il s'agit, dans un cas comme dans l'autre, d'évolutions qui marquent des changements d'échelle plutôt que des changements de nature, car la définition *physique* de l'espace et *chronologique* du temps n'a pas été mise en cause. Le travail historique resta situé à l'intérieur de frontières matérielles, qui essaient de maîtriser la finitude d'un monde spatio-temporellement resserré.

Anthony Giddens a souligné que ce n'est qu'avec l'avènement de la modernité que le temps et l'espace se sont universalisés et intégrés dans l'activité quotidienne de chacun : « La modernité globalise de telle manière que l'espace est séparé de l'endroit et est réintégré dans les dimensions vides du temps. [...] Une des caractéristiques principales de la période actuelle est le développement de liaisons complexes entre le global et le local, un *local* qui ne concerne pas uniquement une insertion régionale mais aussi les aspects intimes de nos vies personnelles » (1). C'est pourquoi l'analyse des conjonctions entre temps, espace et modernité requiert une réorientation de la pensée sociale et de la recherche : « cette redéfinition ne peut pas se limiter à l'interprétation du temps et de l'espace ; elle doit se rapporter directement à la conceptualisation de la modernité en tant que telle » (2).

Aujourd'hui, il faut penser le travail historique dans le cadre de cet éclatement des conceptions traditionnelles de l'espace-temps. L'espace ne se rapporte plus, fondamentalement, aux dimensions physiques, mais plutôt aux occupations multiples qui dé-localisent/re-localisent nos repères, filiations et identités ; une vision fixiste de l'espace est contradictoire avec les « théories interprétatives », qui cherchent à comprendre la nature subjective de la réalité et le sens qui lui est accordé par les différents acteurs. Le temps ne se définit plus par la séquence organisée des événements, mais plutôt par l'appropriation personnelle ou collective d'un ensemble de coordonnées qui nous situent vis-à-vis du devenir ; le principe chronologique empêche une ouverture du travail historique vers des interrogations qui ne sont pas marquées par la rigidité des encadrements temporels.

(1) Anthony Giddens : « Foreword » in : Roger Friedland et Deirdre Boden (Eds.) : *Now/Here - Space, Time and Modernity*, Berkeley, 1994, p. xii.

(2) *Idem*, p. xiii.

Ces changements sont accompagnés d'une nouvelle vision de l'objet de l'histoire. Il ne s'agit plus de se livrer à la reconstitution du passé, mais bien plus de comprendre la façon dont ce passé fut amené jusqu'au présent, en influençant nos conceptions, nos manières de penser et nos langages. L'attention se porte sur les constructions de sens ou, autrement dit, sur l'amalgame de performances et de pratiques discursives qui définissent un savoir particulier, historiquement formé, qui consacre certaines manières d'agir, de sentir, de parler et de voir le monde. Les nouvelles perspectives de recherche historique sont centrées, non seulement sur la *matérialité* des faits, mais aussi sur les communautés discursives qui les interprètent et les inscrivent dans un espace-temps donné.

L'importance actuelle de la pensée historique se justifie, non pas en vertu de raisons disciplinaires, mais plutôt par le besoin d'historiciser l'ensemble de la pensée scientifique. Le retour de l'histoire n'est pas tant le fait du travail accompli à l'intérieur des frontières de la discipline, mais bien plus le résultat d'une historisation des manières de penser et d'approcher le monde physique et social. On sait que la rationalité moderne a nourri l'ambition de construire des vérités objectives et universelles, indépendantes des temps, des espaces et des interprétations ; du fait, elle s'est organisée *contre* l'histoire, car ce savoir devenait inutile pour l'explication des faits scientifiques. Aujourd'hui, la *science postmoderne* se définit, notamment, par la réconciliation entre la science et l'histoire, de telle façon que les taxonomies et divisions disciplinaires héritées du XIX<sup>e</sup> siècle tendent à être remplacées par des transgressions disciplinaires qui cherchent à bâtir un travail créatif et génératif ; ainsi, toute connaissance scientifique s'imprègne d'une dimension historique, ce qui oblige à mieux comprendre comment le passé survit dans les *langages* du présent.

## 1. Problèmes de l'Histoire

De l'*Histoire* aux *histoires*. Dans *That Noble Dream*, Peter Novick démontre qu'au centre du projet d'affirmation professionnelle des historiens américains se trouve, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, l'idée et l'idéal d'*objectivité*. Il explique que les critères de scientificité et de prestige au sein de la communauté historienne se sont organisés à partir d'une échelle d'éloignement/rapprochement face à une « vérité objective » sur le passé. Les éléments principaux de cette perspective peuvent être rapidement récapitulés : la croyance dans la possibilité de reconstituer la réalité du passé, en définissant la vérité par rapport à cette réalité ; la séparation entre celui qui connaît et l'objet de la

connaissance, entre faits et valeurs et, surtout, entre histoire et fiction ; le principe que les faits historiques sont antérieurs et indépendants de l'interprétation ; l'idée que tout ce qui existe dans le travail historique est « découvert », et non « construit », ce qui implique que le sens des faits reste inchangé même si les historiens suggèrent différentes interprétations (1).

Pendant longtemps les historiens se sont imaginés (et légitimés) en tant qu'empiristes à la recherche de faits objectifs qui préexisteraient à leur pensée. L'histoire comme le « grand récit du progrès » est l'idée structurante qui accompagne cette conception, selon laquelle la connaissance scientifique et historique pourrait remplacer la philosophie et la religion dans la définition des normes et des principes régulateurs de la vie moderne. Pendant les dernières années, ces *fondations* ont été successivement mises en cause, donnant naissance à une profusion de perspectives historiques. Elles se rencontrent sur le terrain commun d'un principe d'objectivité qui ne se pose pas en termes d'établissement de « vérités scientifiques », mais plutôt en termes de construction de « discours véridiques » ; et, en conséquence, elles insistent sur une conception de l'histoire en tant que l'une des formes discursives de compréhension du social, parmi beaucoup d'autres. Ainsi elles partagent une vision nouvelle de la subjectivité, qui oblige à assumer que « la connaissance et les valeurs n'existent pas à l'extérieur des sens que les êtres humains construisent » (2).

Actuellement, on observe un désenchantement généralisé face à l'image traditionnelle, transcendantale, du travail intellectuel, ce qui conduit à un plus grand intérêt à l'égard des rapports entre savoir et pouvoir, cognition et contrôle, discours et politique (3). On assiste au déclin de modèles d'intelligibilité qui se sont imposés chez les historiens, notamment en ce qui concerne la fracture entre les *objets* et les *sujets* de la connaissance. Le retour du sujet ne traduit pas une approche idéaliste, mais, bien au contraire, l'affirmation de la subjectivité de la connaissance. Au lieu des structures, le regard est attiré par l'expérience et par la façon dont elle se constitue en discours. Au lieu de l'emprise de la quantité et de la série, l'effort de compréh-

(1) Peter Novick : *That Noble Dream – The « Objectivity Question » and the American Historical Profession*, Cambridge, 1988, pp. 1-2.

(2) Dorothy Ross : *Modernist Impulses in the Human Sciences 1870-1930*, Baltimore & London, 1994, p. 2.

(3) Robert Young : *White Mythologies – Writing History and the West*, London & New York, Routledge, 1990, 232 p.

sion se porte sur les singularités et sur la façon dont elles se constituent en espace d'identité individuelle et collective.

Simultanément, on assiste au refus par les historiens des analyses causales et à la valorisation de la complexité, aussi bien au niveau conceptuel que méthodologique. Ceci va de pair avec l'abandon des visions modernes de progrès qui soutenaient le projet de l'*Histoire* et l'adoption d'approches qui essaient de rendre raison des différentes *histoires* coexistant dans un même espace-temps social. En cette fin du XX<sup>e</sup> siècle, l'enjeu de l'histoire n'est plus de s'affirmer comme science sociale, mais plutôt de chercher à répondre à la crise des postulats de ces sciences. La reconstruction d'un sens pour le travail historique ne passe pas par un effort unitaire, mais, au contraire, par un investissement pluriel des différentes communautés interprétatives. À cet égard, trois problèmes méritent une attention spéciale : l'articulation entre théorie et histoire, le débat autour de l'écriture de l'histoire et la réflexion sur la nouvelle responsabilité sociale de l'historien.

*Théorie et histoire.* D'après Robert Young, le nouvel historicisme proclame la fin du clivage entre histoire et théorie, comme si l'histoire n'avait pas toujours été théorique, et vice-versa : « mais leur opposition a été une fiction critique nécessaire à nos temps » (1). En effet, la question est de moins en moins pertinente, car l'épaisseur théorique du travail de l'historien est, aujourd'hui, bien établie. Nous ne vivons plus une ère dominée par des systèmes stables de pensée et d'action, et nos épistémologies ne peuvent pas ignorer les défis posés par ce qu'on appelle la « rupture postmoderne ». Le refus d'une téléologie de l'histoire nous oblige à accepter que rien ne peut être connu de façon sûre. C'est pourquoi il faut considérer l'histoire comme une épistémologie sociale qui interroge les rapports entre pouvoir et savoir à partir de leur localisation dans un espace et dans un temps précis (2).

Un bilan de la recherche historique accomplie pendant les dernières années révèle une utilisation de la théorie, non pas comme une sorte de préexplication, mais plutôt comme une source de nouvelles questions et d'élaborations conceptuelles plus poussées (3). Le

---

(1) Robert Young : *Torn Halves – Political conflict in literary and cultural history*, Manchester & New York, 1996, p. 164.

(2) Thomas Popkewitz : *A Political Sociology of Educational Reform – Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*, New York & London, 1991, 290 p.

(3) Peter Burke : *History & Social Theory*, Ithaca, 1993, 198 p.

scepticisme vis-à-vis des « grandes théories » ne signifie nullement un refus de la théorie, mais bien plus un renforcement de son rôle dans la réflexion historique, pourvu qu'elle soit utilisée de manière ajustée et adaptée. À ce propos, il est intéressant de voir la façon dont certains auteurs essaient de redéfinir le concept de *théories de portée moyenne*, dans le souci de mettre en œuvre des instruments plus sophistiqués d'exploitation, d'analyse et d'interprétation des documents historiques.

Une fois le « grand consensus » (le « grand récit du progrès ») terminé, il n'y a plus de sens unitaire de l'Histoire. Une nouvelle utilisation de la théorie peut aider chacun à construire une identité propre en tant qu'historien : « Les historiens ne devraient plus se poser la question de savoir ce qu'est l'histoire légitime, tout en acceptant que, comme n'importe quelle autre discipline des humanités, ils ne possèdent pas un ensemble formalisé et largement consensuel de procédures de recherche et que rien de très intéressant ne pourrait advenir d'un effort pour le définir » (1).

Il faut donc éviter toute une série d'oppositions binaires qui renferment le débat intellectuel à l'intérieur de lui-même. Ceci est vrai pour des dichotomies telles que État/société civile ou pouvoir/liberté, mais aussi pour des couples qui ont marqué, traditionnellement, la pensée scientifique : mythe/réalité, fiction/fait, texte/contexte, théorie/histoire,.... Il fut un temps où ces oppositions étaient, peut-être, utiles. Aujourd'hui, le plus stimulant se passe aux frontières, aux espaces de transgression disciplinaire et de fertilisation entre différents champs scientifiques, ce qui exige le recours à une panoplie diversifiée d'outils théoriques et méthodologiques.

*L'écriture de l'Histoire.* La dissolution des limites est bien présente dans l'œuvre de Hayden White, notamment quand il prétend que tout discours historique est un *écrit poétique*. Il soutient que les nouvelles tendances littéraires et linguistiques mettent en cause le décalage entre mots et choses, entre langage et réalité, qui a traditionnellement marqué la pensée de l'histoire; et pourtant, il se dresse aussi bien contre le contextualisme que contre l'impérialisme textuel, car pour lui l'objectif n'est pas celui de remplacer le contexte par le texte, ni l'interprétation sociale par la linguistique, mais d'essayer de comprendre l'interaction entre les deux. Tout en affirmant que la distinction principale entre l'histoire et la fiction tient à la *forme*, et non

(1) David Harlan : « Intellectual History and the Return of Literature », *American Historical Review*, 94 (3), 1989, p. 609.

pas au *contenu*, il déclare que les rapports entre texte et contexte sont au centre des approches plus récentes, qui « sont porteuses de nouvelles manières de regarder les textes, de les inscrire au sein de *discours* et de lier les textes et les discours à leurs contextes » (1).

Plusieurs auteurs ont montré l'importance du *langage* dans la construction des arguments historiques. La « nouvelle » histoire culturelle, par exemple, a souligné que les mots ne sont pas uniquement un reflet (description ou représentation) de la réalité, mais qu'ils sont des instruments qui produisent et qui transforment la réalité. D'où le besoin d'envisager le langage comme un système qui se trouve au centre des débats sur l'identité (personnelle, sociale, collective), de façon à pouvoir tenir compte de la dimension littéraire de l'expérience sociale et de la structure littéraire de l'écriture historique (2).

Les tendances historiographiques qui prônent un « retour à la littérature » sont très diverses, ce qui rend difficile leur définition ; à beaucoup d'égards, il n'est pas approprié de parler d'une nouvelle *école* et il faut se contenter d'identifier quelques pratiques et sensibilités communes aux historiens qui partagent ce mode de travail, à savoir : l'utilisation de modèles complexes de communication ; le refus d'interprétations fondées sur des significations préétablies ; l'attention aux styles d'interaction (appropriation, négociation) et aux termes de différence (sexe, race) ; la présence forte des théories littéraires et de certaines approches déconstructionnistes ; le souci dans l'organisation des arguments à partir d'une analyse fine des sources ; la démonstration que le recours aux théories littéraires ne conduit pas à l'effacement de l'histoire (3).

À cet égard, il n'est pas étonnant de constater l'influence de Michel Foucault dans le monde anglophone (4), notamment quand il

---

(1) Hayden White : *The Content of the Form – Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore & London, 1987, p. 185.

(2) Lynn Hunt (Ed.) : *The New Cultural History*, Berkeley, 1989, 246 p.

(3) Adaptation d'un article de Laurie Nussdorfer : « Review Essays », *History and Theory*, 32 (1), 1993, pp. 74-83.

(4) À titre purement indicatif, je signale les ouvrages suivants : Stephen Ball (Ed.) : *Foucault and Education – Disciplines and Knowledge*, London & New York, 1990, 214 p. ; Andrew Barry, Thomas Osborne et Nikolas Rose (Eds.) : *Foucault and Political Reason*, Chicago, 1996, 278 p. ; Graham Burchel, Colin Gordon et Peter Miller (Eds.) : *The Foucault Effect : Studies in Governmentality*, Chicago, 1991, 308 p. ; Mitchell Dean : *Critical and Effective Histories – Foucault's Methods and Historical Sociology*, London & New York, 1994, 238 p. ; Jan Goldstein (Ed.) : *Foucault and the Writing of History*, Oxford, 1994, 310 p. ; Gary Gutting : *Michel Foucault's Archaeology of Scientific Reason*, Cambridge, 1989, 306 p.

explique que son objet n'est pas le langage mais l'archive, c'est-à-dire l'existence accumulée des discours : « L'archéologie, telle que je l'entends, n'est parente ni de la géologie (comme analyse des sous-sols) ni de la généalogie (comme description des commencements et des suites), c'est l'analyse du discours dans sa modalité d'*archive* » (1). Les problèmes de l'écriture de l'histoire rencontrés par les nouveaux courants doivent être vus à cette lumière : le projet d'intégrer les apports littéraires sans dissoudre, pour autant, l'ensemble des pratiques dans les systèmes discursifs. Ils insistent sur le besoin d'articuler les textes avec leurs contextes de production et de réception, mais leurs pratiques restent *historiques*, c'est-à-dire basées sur la production/reproduction de sens à travers différents espaces-temps.

*La responsabilité sociale de l'historien.* Les historiens sont constamment confrontés à des « batailles de sens », à travers lesquelles ils essaient de rendre raison des documents du passé et de se construire une identité professionnelle. À l'heure actuelle, ils se heurtent à la perte de l'équilibre entre régulation et émancipation, initialement inscrit dans le projet de la modernité (2). Ils sont censés expliquer le surplus de *régulation* et le déficit d'*émancipation*, abandonnant le rôle de « chroniqueurs du progrès » et se donnant les moyens d'une compréhension critique de ce déséquilibre, de façon à mieux saisir l'inachèvement du projet de la modernité.

La responsabilité de l'historien ne s'affirme pas dans les réponses, mais surtout dans les questions. La valorisation d'une *histoire des problèmes* permet de situer son compromis intellectuel dans le temps et l'espace d'aujourd'hui. Sans renoncer à l'« éloge de la différence » entre le passé et le présent, ses repères sont dans la société à laquelle il appartient : « Le *présent* est moins une époque qu'une série de questions ; et la cohérence avec laquelle il se présente devant nous – et sur la forme dont il est réinventé par une bonne partie des théories sociales – est quelque chose qui doit être *travaillé* et décomposé par la recherche historique, de façon à ce qu'il soit vu comme un rassemblement contingent d'éléments hétérogènes possédant chacun ses propres conditions de possibilité » (3).

Pour devenir l'espace de formation d'une nouvelle compréhension de la réalité sociale, l'histoire doit éviter l'alternative entre la

(1) Michel Foucault : *Dits et écrits 1954-1988*, Paris, tome I, 1994, p. 595.

(2) Boaventura de Sousa Santos : *Toward a New Common Sense*, New York & London, 1995, 614 p.

(3) Andrew Barry, Thomas Osborne et Nikolas Rose, *op. cit.*, p. 5.

croissance aveugle dans les potentialités de l'explication scientifique et le scepticisme méfiant vis-à-vis de tout effort de transformation et de changement. C'est dans l'entre-deux qu'il est possible de critiquer (théoriquement) sans démissionner (socialement). En effet, le nouveau paradigme ne sera pas uniquement scientifique (le paradigme d'une connaissance prudente), mais il doit aussi être social (le paradigme d'une vie décente); autrement dit : la science ne peut s'organiser uniquement d'après des « critères internes », mais doit contribuer à une « amélioration de la vie » des hommes et des femmes (1).

Il n'y a pas d'analyses simples dans un monde complexe. La primauté du politique (et non pas de *la* politique) est la conséquence inévitable d'une réflexion qui ne peut pas être parcellisée par tranches culturelles, sociales, économiques ou autres. La théorie ne concerne pas uniquement le politique, au sens large du terme, elle est en elle-même une pratique politique. Ainsi, au lieu de la spécialisation de la connaissance, on est face au besoin d'une compréhension globale des problèmes, non pas dans un sens unitaire (« la bonne réponse »), mais plutôt dans la perspective d'une reconstruction de sens multiples à partir des histoires dont les différents groupes sont porteurs. Face à l'absence d'une rationalité globale, l'historien doit s'efforcer de montrer la pluralité de mini-rationalités qui organisent la vie sociale et le travail scientifique : c'est ici que se situe une *autre* praxis historique.

## 2. Enjeux de l'histoire de l'éducation

Les dilemmes de l'histoire de l'éducation sont, pour l'essentiel, les mêmes que ceux de l'histoire. Dans un cas comme dans l'autre, on a les mêmes interrogations, bien que localisées dans des objets différents et donnant naissance à des processus de légitimation qui suivent un chemin propre. Comment s'imagine-t-on historien de l'éducation ? Quelles références identitaires traversent le champ de l'histoire de l'éducation ?

Le minimum qu'on puisse exiger d'un historien, c'est qu'il soit capable de réfléchir sur l'histoire de sa discipline, d'interroger les différents sens du travail historique, de comprendre les raisons qui ont conduit à la professionnalisation de son univers académique. Le minimum qu'on puisse exiger d'un éducateur, c'est qu'il soit capable de sentir les défis du temps présent, de penser son action dans les

---

(1) Boaventura de Sousa Santos : *Um discurso sobre as ciências*, Porto, 1987, 62 p.

continuités et changements du travail pédagogique, de participer d'une façon critique à la construction d'une école plus attentive aux réalités sociales.

L'histoire de l'éducation n'existe qu'à partir de cette double possibilité, qui réclame de nouvelles approches du travail historique et de l'action éducative : il faut, d'abord, accepter que l'objet de l'historien n'est pas le passé, mais tout ce qui, dans le passé, peut aider à répondre aux problèmes d'aujourd'hui ; il faut, ensuite, rompre avec une vision « naturelle » ou « rationnelle » qui occulte l'historicité de la réflexion pédagogique, tout en empêchant de comprendre comment les discours scientifiques en éducation se sont construits en rapport avec le développement de groupes professionnels et de systèmes-experts de connaissance.

Aux États-Unis, l'histoire de l'éducation est bien connue (1). Plusieurs travaux ont expliqué les principaux moments de ce processus, en particulier après la publication, en 1960, du livre de Bernard Bailyn, *Education in the Forming of American Society*, qui est à l'origine de ce que l'on a appelé la « première vague révisionniste ». Sa critique majeure s'adresse aux « historiens-pédagogues », qui avaient réduit l'enquête aux contextes scolaires, en produisant une histoire de l'éducation *présentiste, paroissiale et évangélique*. Du fait, il définit un projet de rénovation autour de deux principes fondamentaux : l'histoire de l'éducation est partie intégrante de l'histoire totale et, par conséquent, elle doit abandonner une perspective institutionnelle étroite, de façon à intégrer l'ensemble des dimensions économique, sociale et politique ; l'histoire de l'éducation doit adopter des méthodologies et des paradigmes scientifiques, refusant le « récit glorieux » d'un progrès continuellement assuré par l'école.

À partir de la fin des années soixante, en raison de l'influence des approches sociologiques et des courants marxistes, on voit se dresser une « deuxième vague révisionniste » (les révisionnistes radicaux), présentant comme figures de proue, entre autres, Michael Katz et Joel Spring. Dans des ouvrages tels que *The Irony of Early School Reform*

---

(1) Cf. Sol Cohen : « The History of the History of American Education, 1900-1976 – The Uses of the Past », *Harvard Educational Review*, 46 (3), 1976, pp. 298-330 ; Barbara Finkelstein : « Education Historians as Mythmakers », *Review of Research in Education*, 18, 1992, pp. 255-297 ; Joe L. Kincheloe : « Educational historiographical meta-analysis : rethinking methodology in the 1990s », *Qualitative Studies in Education*, 4 (3), 1991, pp. 231-245 ; Harold Silver : « Essay review : Zeal as a historical process – The American view from the 1980s », *History of Education*, 15 (4), 1986, pp. 291-309.

(1968) et *Education and the Rise of the Corporate State* (1972), ils prolongent l'ouverture thématique et conceptuelle de l'histoire de l'éducation, en cherchant à comprendre les fonctions de contrôle et de reproduction sociale de l'éducation, les processus de mobilité sociale, la professionnalisation de la connaissance, le développement de l'école de masses et l'intervention de l'État dans l'enseignement, parmi bien d'autres thèmes. Plus tard, ils seront accusés d'avoir « retourné à l'envers » l'histoire traditionnelle de l'éducation sans éviter les pièges d'un fonctionnalisme de gauche...

Le travail de Diane Ravitch, *The Revisionists Revised : A Critique of the Radical Attack on the Schools* (1978), est la première objection de fond contre les révisionnistes radicaux : ce sont eux qu'on accuse désormais de produire une histoire *présentiste*, au service d'options idéologiques et de projets politiques bien précis. Pour le prouver, D. Ravitch dénonce trois arguments de ces auteurs : l'utilisation déterministe du concept de classe, c'est-à-dire l'idée qu'il suffit d'identifier l'origine sociale d'un individu pour expliquer ses comportements ; la confusion entre motivations et résultats, car tous les événements sont lus à travers le prisme d'une intentionnalité sociale ; la croyance que l'analyse de la structure d'une institution est la stratégie la plus adéquate pour en comprendre la fonction.

À partir des années quatre-vingt, on assiste à une diversification des encadrements conceptuels et des outils méthodologiques. Les approches sociohistoriques semblent incapables de rendre raison de la complexité des processus de changement dans un temps long, d'appréhender les permanences profondes et les points de rupture des dynamiques scolaires et éducationnelles. L'accumulation d'études et la multiplicité de thèmes aboutissait à plus de dispersion que de synthèse. S'imposait alors un virage de perspective, dans le sens d'un élargissement du concept de temps historique et d'une critique de l'utilisation préférentielle des approches quantitatives. L'histoire de l'éducation part à la recherche de nouveaux sens et de nouvelles cohérences, non pas pour limiter la diversité des points de vue, mais, bien au contraire, pour leur donner une base de sustentation.

Aujourd'hui, on utilise le préfixe *post* (post-révisionnisme, post-structuralisme, post-moderne,...) pour marquer un « après-quelque chose » qu'on a de la peine à bien saisir. Les temps actuels sont marqués par des débats et des interrogations sur le sens de la discipline du point de vue de l'enseignement et de la recherche. C'est une réflexion que les historiens de l'éducation affrontent avec un sentiment de confiance, qui s'explique par la consolidation d'une communauté

interprétative dotée d'instruments propres de coopération et de travail (associations, congrès scientifiques, revues spécialisées,...). L'absence d'un modèle théorique consensuel et l'émergence d'un esprit scientifique qui tend à privilégier les espaces disciplinaires de frontière contribuent à l'élargissement du répertoire méthodologique de l'histoire de l'éducation, dans le cadre d'une mobilisation d'approches anthropologiques, culturelles, linguistiques, psychologiques et sociologiques.

Il y a deux aspects de ce processus qui méritent d'être soulignés. D'une part, l'ouverture vers toute une série de *discours* que la recherche historique en éducation n'avait pas encore été en mesure d'intégrer : l'appropriation des thèses féministes, ainsi que l'attention portée aux « enfants ayant des difficultés d'apprentissage » et sur les questions de la race, des ethnies, des religions ou des cultures locales, a conduit à envisager autrement les processus de scolarisation et le statut de la connaissance, suggérant de nouvelles interprétations des rapports individuels et collectifs à l'éducation. D'autre part, l'élargissement de l'enquête historique à d'autres publics et situations éducatives : il s'agit d'un effort pour retravailler la spécificité des problématiques de l'enseignement et de l'éducation, sans que le regard soit exclusivement porté sur le scolaire au sens strict du terme.

La compréhension ultime de ces évolutions, et des dilemmes présents de l'histoire de l'éducation, passe par une référence aux changements à l'intérieur aussi bien de l'histoire que des sciences de l'éducation. Dans un cas comme dans l'autre, les années quatre-vingt marquent la fin d'une époque dominée par des systèmes de pensée (et d'action) relativement cohérents et stables. Malgré toute une série de résistances, on voit se dessiner clairement les influences du « paradigme de la science postmoderne » à l'intérieur du champ de l'histoire de l'éducation (1), ce qui fait affronter à la discipline les mêmes problèmes que la science historique en général, tels qu'ils ont été exposés dans la partie initiale de cet article.

Le passage de l'*Histoire* aux *histoires* consacre le besoin d'inscrire dans le portrait éducatif toute une série d'individus et de communautés qui en ont été exclus. Le projet politique de porter l'attention sur les « groupes sans voix » permet de valoriser une philosophie du sujet dans le cadre d'une réaffirmation de la subjectivité de la connaissance. Le travail historique ne s'imagine pas d'après un canon

(1) Cf. Sol Cohen et Marc Depaepe (Eds.) : *History of Education in the Postmodern Era* (numéro spécial de la revue *Paedagogica Historica*), 32 (2), 1996, 588 p.

fixe, et prétendument neutre, d'objectivité, mais s'exprime par une pluralité de regards et de perspectives, pourvu que les critères de scientificité soient explicités et suivis rigoureusement.

L'articulation entre *théorie* et *histoire* est essentielle, étant donné l'importance des questions cognitives, épistémologiques et heuristiques dans l'espace de l'éducation. L'analyse historique réclame une sophistication de plus en plus poussée, car autrement on risque de travailler autour de l'acte éducatif, sans véritablement pénétrer dans le noyau des processus de connaissance et d'apprentissage. La méfiance ancienne des historiens de l'éducation vis-à-vis de la théorie tend à être remplacée par le recours à des instruments conceptuels plus à même de rendre raison de la complexité des questions éducatives.

Les nouveaux modes d'*écriture de l'histoire* suggèrent la transition d'une approche contextuelle vers une analyse textuelle, de façon à construire une meilleure compréhension des pratiques discursives à l'intérieur des espaces éducatifs. Il ne s'agit pas de reprendre la tradition de l'histoire des idées, mais, au contraire, de saisir l'organisation des discours dans le temps et d'identifier leur présence dans la pensée pédagogique actuelle. Du fait, il faut se poser la question de savoir comment les discours passés construisent nos propres manières d'envisager les débats pédagogiques et de parler des problèmes éducatifs.

L'aboutissement du projet de la modernité scolaire et l'élargissement de l'éducation et de la formation à l'ensemble de la population accordent une importance sans précédent au débat sur la *responsabilité sociale de l'historien* de l'éducation. Le regard historique peut aider à repenser les formes d'organisation des systèmes éducatifs, ainsi que la définition des connaissances et des valeurs nécessaires à l'éducation des élèves. Le besoin d'historiciser la réflexion éducative marque un tournant dans le sens de la valorisation du « politique » en tant que catégorie de référence de l'enquête historique.

L'histoire de l'éducation conserve, de nos jours, des fragilités congénitales et d'autres qui sont communes aux champs scientifiques de l'histoire et de l'éducation. Et pourtant, la discipline révèle une vitalité qui n'est pas le fruit du hasard. La deuxième partie de l'article sera consacrée à la présentation de travaux qui illustrent quelques-unes des tendances historiographiques qui me semblent plus stimulantes dans l'approche des questions éducatives. Je le ferai, tout en étant conscient que, dans la phase actuelle de transition paradigmatique, « la réflexion épistémologique est beaucoup plus avancée et

sophistiquée que la pratique scientifique » (1); ou, autrement dit, qu'il y a un décalage entre la capacité de conceptualiser théoriquement la recherche et la capacité de mettre en œuvre des études et des travaux qui lui donnent forme.

## II. L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS (1991-1996)

La réflexion autour des nouvelles tendances historiographiques porte sur des ouvrages publiés entre 1991 et 1996 par une centaine d'auteurs qui travaillent dans des universités nord-américaines (2). Une première liste d'environ cinq cents auteurs a été dressée, à partir des entrées suivantes : consultation de trois bases de données bibliographiques (*ERIC*, *Historical Abstracts* et *Social Sciences Citation Index*); analyse des programmes des congrès annuels de *History of Education Society* et de la Division F (Histoire et Historiographie) de l'*American Educational Research Association*; et dépouillement de la revue *History of Education Quarterly*, notamment de la section de comptes rendus. Quelques auteurs qui ne se présentent pas comme historiens de l'éducation (par exemple, Michael Apple, John Meyer ou Thomas Popkewitz), mais dont les travaux exercent une influence certaine sur la recherche historique en éducation, ont été inclus dans cet inventaire.

La réduction de la liste initiale s'est faite à travers l'élimination des travaux marqués par les traditions « positivistes » et « empiristes » (environ 2/3 des auteurs identifiés) et la valorisation des chercheurs ayant une présence plus forte dans la vie de la communauté scientifique. Le corpus final ne représente donc qu'une partie des recherches menées en histoire de l'éducation (3). Néanmoins, il est assez représentatif du travail accompli par les nouvelles tendances historiographiques pendant les années quatre-vingt-dix.

(1) Boaventura de Sousa Santos, *op. cit.*, pp. 57-58.

(2) En dehors des États-Unis, ont aussi été pris en compte quelques chercheurs canadiens et, parfois, des auteurs d'autres pays dont l'action a des retombées sur la communauté américaine de l'histoire de l'éducation. À titre exceptionnel, et dans le but d'illustrer certains axes de recherche, ont été retenus quelques travaux publiés avant 1991.

(3) Étant donné l'extension du corpus, les articles de revues et les chapitres dans des ouvrages collectifs n'ont été qu'exceptionnellement pris en considération.

Il est nécessaire de lire avec prudence quelques-unes des traductions proposées. Souvent, les mêmes concepts ne recourent pas les mêmes réalités culturelles et scientifiques. Prenons, comme exemple, le terme *social history* qui renvoie à une tradition fort différente de celle de l'*histoire sociale*. Par ailleurs, il faut être averti sur la façon dont certains auteurs européens ont été appropriés et relocalisés dans l'espace académique américain, en induisant une *autre* approche de leurs travaux et de leurs parcours intellectuels. Le Foucault américain est très différent du Foucault français. Et « Foucault » veut dire, aussi, Derrida, Barthes, Ricoeur ou Bourdieu, parmi tant d'autres.

Ces remarques veulent attirer l'attention sur le fait que les courants historiographiques identifiés ci-après n'existent jamais à l'état pur. Chaque recherche est conduite d'après une logique propre ayant recours à des concepts et/ou à des instruments de différentes tendances. Il n'est pas de lecture unique des auteurs et de leurs travaux ; bien au contraire, une pluralité d'approches et de réflexions peuvent être développées à propos de chaque ouvrage. La systématisation présentée n'a d'autre prétention que celle d'argumenter une *interprétation personnelle* de la « nouvelle » histoire américaine de l'éducation.

Chaque point contient, de manière nécessairement succincte, quatre aspects : des observations théoriques et méthodologiques, des références bibliographiques, des présentations abrégées de quelques recherches et des commentaires critiques sur les travaux choisis. Ce faisant, je ne méconnais pas que le champ scientifique est « un monde social *comme les autres* et, comme le champ économique, il connaît des rapports de force et les luttes d'intérêts, des coalitions et des monopoles, et même des impérialismes et des nationalismes » (1). Je me suis donné les moyens d'analyser l'*espace des prises de position*, mais non l'*espace des positions* (2). De fait, je ne tiens pas suffisamment en compte les conflits et les rapports de pouvoir qui traversent la communauté scientifique américaine. Ils sont à l'œuvre, bien sûr, dans les *prises de position* manifestées dans les différents travaux. Mais il est des clivages et des alliances qui tiennent, fondamentalement, à l'occupation d'un certain nombre de *positions* institutionnelles et symboliques.

---

(1) Pierre Bourdieu : « La cause de la science », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 106-107, 1995, p. 3.

(2) Je reprends ici les formules avancées par Pierre Bourdieu : « Le champ littéraire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 89, 1991, pp. 4-46.

Aux États-Unis, la communauté scientifique tend à s'organiser autour de « traditions de recherche » qui s'ignorent mutuellement, parfois de façon ostentatoire. Les accords passés entre les chercheurs entérinent des compromis et des solidarités, qui jouent un rôle essentiel dans la promotion et le prestige à l'intérieur d'un univers académique vaste et très compétitif. Ces complicités définissent un « jeu de possibles » qui a des conséquences sur le choix des objets d'étude, des encadrements conceptuels, des langages théoriques, des auteurs de référence et même des modes d'écriture. Les stratégies de *distinction* sont très fortes et se manifestent dans les références identitaires que chacun essaie de construire de soi-même (et de son groupe de filiation). L'affichage de certains labels – *post, new, ...* – fait partie de cet effort de différenciation, qui constitue souvent, non seulement une façon d'assurer le prestige des chercheurs, mais aussi une question de survie académique. Dans une communauté aussi large, la volonté d'*inventer le nouveau* fait partie, maintes fois, d'un processus de reconnaissance publique, qui conduit à réduire la complexité des phénomènes en étude à une idée facilement repérable (voire même à une thèse polémique). Mais pour bien saisir ces querelles intestines, il faudrait aussi identifier les conditions institutionnelles et universitaires de la production scientifique aux États-Unis, projet qui n'est pas réalisable dans le cadre de cet article.

Les considérations qui précèdent ne s'appliquent pas exclusivement à la communauté académique des États-Unis, bien qu'elles soient majorées par les règles de fonctionnement du monde scientifique et universitaire américain. Elles cherchent à relativiser la présentation des tendances nouvelles de l'histoire de l'éducation, en attirant l'attention sur le besoin de les insérer dans un champ plus large de conflits de pouvoir et de rapports au savoir.

### 1. Des structures aux acteurs : vers une histoire expérientielle et littéraire ?

L'effort de passage des systèmes globaux d'interprétation hérités de l'histoire sociale des structures vers la valorisation des singularités individuelles et collectives est en train de donner une nouvelle dimension aux travaux centrés sur les acteurs éducatifs. Le retour du sujet renforce des approches expérientielles qui tendent à remplacer une vision du monde de l'éducation comme « structure » et comme « représentation ». Les *personnes* retrouvent leur place dans le portrait historique de l'éducation.

Après avoir raconté l'histoire des contextes scolaires, la recherche se tourne vers les *subjectivités*, en essayant de rendre raison de l'expérience des individus – et des individus intégrés dans leurs communautés d'appartenance – et de montrer comment ils vivent leurs parcours éducatifs. Il devient impossible de retracer une histoire *malgré* les personnes et leurs projets, ce qui suppose l'émergence d'une nouvelle épistémologie du sujet. La pluralité des histoires tient compte de la conscience de chacun vis-à-vis de sa propre vie, non pas uniquement dans une perspective individuelle, mais aussi en tant que sujets appartenant à des « communautés de sens ». La reconstruction des identités personnelles est au centre de ces perspectives expérientielles, qui suggèrent une nouvelle vision historique des différents acteurs éducatifs (enfants/élèves, enseignants, femmes,...).

Pendant les dernières années, plusieurs chercheurs ont produit des travaux basés sur des témoignages écrits ou oraux, des autobiographies, des journaux et d'autres documents qui permettent de regarder autrement les expériences de vie des enfants/élèves (1). Un des ouvrages les plus connus a été écrit par Harvey Graff, *Conflicting Paths – Growing Up in America* (1995). À partir d'une collection de 500 écrits personnels (journaux, autobiographies, lettres,...), l'auteur approche la difficile croissance des enfants dans les tensions entre stabilité et changement, entre liberté individuelle et contrainte sociale. Les concepts de « conflit » et de « parcours » organisent une lecture historique qui valorise des moments-clefs dans le passage de l'enfance à la vie adulte. Malgré l'incapacité à rendre plus complexes les liens entre les dimensions biographiques et les structures sociales, ce qui empêche une interprétation plus fine des histoires de vie, le travail de Graff a le mérite d'attirer l'attention sur une histoire qui se veut à la première personne du singulier.

Un autre groupe d'auteurs marque une rupture conceptuelle plus profonde, traitant les mémoires des enfants/élèves comme des *textes*. De fait, ils adoptent des stratégies de l'histoire littéraire, soulignant de façon plus nette la transition des approches contextuelles vers les analyses textuelles. Les travaux de Barbara Beatty sur la culture des enfants, de Barbara Finkelstein sur le gouvernement des jeunes, de

---

(1) Cf. Glen H. Elder, John Modell et D. Parke Ross (Eds.) : *Children in Time and Place : Developmental and Historical Insights*, Cambridge, 1993, 290 p. ; Harvey J. Graff : *Conflicting Paths – Growing Up in America*, Cambridge, 1995, 426 p. ; Emmy E. Werner : *Pioneer Children on the Journey West*, Boulder, 1995, 202 p. Cf. aussi Barbara Finkelstein : « Revealing Childhood, Adolescence, and Youth in the History of Education : Approaches in the 1990s », *Paedagogica Historica*, 32 (2), 1996, pp. 453-474.

Christine Griffin sur les représentations de la jeunesse ou de Theresa Richardson sur le mouvement hygiéniste et les politiques sociales illustrent bien les orientations de ce courant historiographique (1). Au fond, il s'agit de ne pas prendre les *voix* des acteurs comme un matériau au premier niveau, mais de les considérer comme des *textes* et de les soumettre à une analyse plus sophistiquée, dépassant ainsi la dichotomie traditionnelle entre les voix (« naturelles ») et les textes (« construits »).

Des évolutions semblables peuvent être repérées dans le travail historique sur les enseignants, dans le cadre d'un intérêt croissant pour l'expérience et les parcours de vie. Mettant l'accent sur les *identités* personnelles et professionnelles, ces courants de recherche n'occultent pas leur projet intellectuel et politique : « donner la parole » aux enseignants, qu'ils considèrent comme un groupe qui a été « réduit au silence » par le récit historique traditionnel (2). Les essais rassemblés par Richard Altenbaugh dans son ouvrage *The Teacher's Voice* (1992) mettent bien en exergue cette ligne de réflexion. Organisés en trois parties, qui approchent le processus de féminisation, l'intégration des enseignants dans les différentes communautés et les débats sur la professionnalisation, les chapitres du livre cherchent à répondre à deux défis : remplacer le regard structurel de l'histoire de l'éducation par une attention privilégiée donnée aux expériences et aux « voix » des enseignants ; valoriser les histoires locales au détriment des descriptions larges des contextes éducatifs. Le recours systématique à l'histoire orale (entretiens et témoignages) permet aux auteurs d'accorder une plus grande visibilité à la présence

(1) Cf. Barbara Beatty : *Preschool Education in America – The Culture of Young Children from the Colonial Era to Present*, New Haven & London, 1995, 252 p. ; Barbara Finkelstein : *Governing the young : Teacher behavior in popular primary schools in 19th-century United States*, New York, 1989, 366 p. ; Christine Griffin : *Representations of Youth – The Study of Youth and Adolescence in Britain and America*, Cambridge, 1993, 254 p. ; Theresa Richardson : *The Century of the Child – The Mental Hygiene Movement and Social Policy in the United States and Canada*, Albany, 1989, 274 p.

(2) Richard J. Altenbaugh (Ed.) : *The Teacher's Voice – A Social History of Teaching in Twentieth Century America*, London, 1992, 228 p. ; Marilyn M. Cohn & Robert B. Kottkamp : *Teachers – The Missing Voice in Education*, Albany, 1993, 358 p. ; Ivor F. Goodson (Ed.) : *Studying Teachers' Lives*, London, 1992, 254 p. ; Ivor F. Goodson & Andy Hargreaves (Eds.) : *Teachers' Professional Lives*, London, 1996, 238 p. ; Jürgen Herbst : *And Sadly Teach : Teacher Education and Professionalization in American Culture*, Madison, 1989, 232 p. ; Pamela Bolotin Joseph & Gail E. Burnaford (Eds.) : *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America*, New York, 1994, 300 p. ; Hannu Simola et Thomas Popkewitz (Eds.) : *Professionalization and Education*, Helsinki, 1996 ; Donald R. Warren (Ed.) : *American Teachers : Histories of a profession at work*, New York, 1989, 472 p.

et au rôle des enseignants dans l'arène de l'éducation. Revendiquant une filiation avec la « nouvelle » histoire sociale, cet ouvrage représente une contribution historique appréciable, malgré l'approche un peu simpliste des liens entre pratique et théorie, entre voix et texte et, surtout, entre les niveaux micro et macro d'analyse des contextes éducationnels.

Et pourtant, les influences les plus décisives concernant l'histoire expérientielle et littéraire ont comme origine les études féministes, telles qu'elles se sont développées durant la dernière décennie. Ce ne fut pas tant l'introduction du critère *genre*, mais plutôt l'affirmation de la subjectivité comme espace de connaissance, qui a permis à ces études de révolutionner le champ des sciences sociales et humaines. Le concept d'expérience, en tant qu'appropriation personnelle des événements vécus (ou en tant que processus de construction identitaire), est au centre d'un tournant dans le travail historique. Le langage se produit comme un élément d'affirmation individuelle et collective et devient, ainsi, essentiel au « dévoilement d'histoires inconnues ». Kathleen Canning a tout à fait raison de souligner que les historiennes féministes ont été les premières à découvrir le pouvoir des discours dans la construction des différences sexuelles et dans la consolidation d'autres distinctions dans les pratiques sociales et institutionnelles (1). Dans ce sens, la mobilisation du concept d'expérience n'est pas une stratégie pour éviter la problématique du *pouvoir*; bien au contraire, c'est la meilleure manière de montrer comment le langage et le silence fonctionnent dans la reconstruction des vies personnelles et professionnelles.

L'articulation de la « dimension expérientielle » et de l'« imagination littéraire » est l'un des apports les plus stimulants des perspectives féministes, comme on peut le constater dans de nombreux travaux historiques en éducation (2). Évoquons, à titre d'exemple,

---

(1) Kathleen Canning : « Feminist History after the Linguistic Turn : Historicizing Discourse and Experience », *Signs – Journal of Women in Culture and Society*, 19 (2), 1994, pp. 368-404.

(2) Cf. Sari K. Biklen : *School Work : Gender and the Cultural Construction of Teaching*, New York, 1995, 208 p. ; Kathleen Casey : *I answer with my life : Life histories of women teachers working for social change*, New York, 1993, 196 p. ; Geraldine J. Clifford : « *Equally in View* » – *The University of California, Its Women, and the Schools*, Berkeley, 1995, 104 p. ; Jennifer M. Gore : *The Struggle for Pedagogies – Critical and feminist discourses as regimes of truth*, New York & London, 1993, 188 p. ; Catherine Hobbs (Ed.) : *Nineteenth-Century Women Learn to Write*, Charlottesville, 1995, 344 p. ; Carmen Luke et Jennifer Gore (Eds.) : *Feminisms and Critical Pedagogy*, New York & London, 1992, 220 p. ; Patrice McDermott : *Politics and*

l'ouvrage de Kathleen Casey, *I answer with my life : Life histories of women teachers working for social change* (1993). Travaillant à partir des histoires de vie d'enseignantes appartenant à trois groupes d'activistes (sœurs catholiques radicales, juives de gauche et afro-américaines), l'auteur propose un récit historique où le critère *genre* interagit avec la race, l'ethnie et la religion. Ayant le souci de prendre ses narratrices comme des sujets créant leur propre histoire plutôt que comme des objets de recherche, Kathleen Casey met en relief la dimension politique des approches autobiographiques : « Dans ces histoires de vie, ce ne sont pas seulement l'État et les institutions qui sont envisagés comme terrains de lutte politique ; le langage et même l'identité personnelle deviennent aussi des arènes d'activité politique » (1).

En effet, le passage d'une histoire des structures à une histoire des acteurs est un projet essentiellement politique, qui acquiert des contours bien précis aux États-Unis. L'idée d'écrire une histoire « alternative » relève de l'intention de bien montrer comment les termes de *différence* (le genre, mais aussi la race, la classe, l'ethnie...) agissent dans le domaine éducatif (2). C'est une littérature qui plonge ses racines dans une référence d'action, voire même de réorganisation de la vie sociale et culturelle, ce qui lui accorde des caractéristiques uniques. Il faut néanmoins reconnaître que la naïveté des

*Scholarship : Feminist Academic Journals and the Production of Knowledge*, Urbana, 1994, 198 p. ; Sue Middleton : *Educating Feminists – Life Histories and Pedagogy*, New York & London, 1993, 210 p. ; Claudia Nelson et Lynne Vallone (Eds.) : *The Girl's Own : Cultural Histories and the Anglo-American Girl, 1830-1915*, Athens, 1994, 296 p. ; Alison Oram : *Women teachers and feminist politics, 1900-1939*, Manchester & New York, 1995, 258 p. ; John L. Rury : *Education and Women's Work : Female Schooling and the Division of Labor in Urban America, 1870-1930*, Albany, 1991, 278 p. Cf. aussi Sandra Acker : « Gender and Teachers'Work », *Review of Research in Education*, 21, 1995-1996, pp. 99-162 ; Mary Leach : « Toward Writing Feminist Scholarship into History of Education », *Educational Theory*, 40 (4), 1990, pp. 453-461.

(1) Kathleen Casey, *op. cit.*, p. 158.

(2) Cf. David W. Adams : *Education for extinction – American Indians and the boarding school experience, 1875-1928*, Lawrence, 1995, 396 p. ; Michael C. Coleman : *American Indian Children at School, 1850-1930*, Jackson, 1993, 230 p. ; Elizabeth L. Ihle (Ed.) : *Black Women in Higher Education : An Anthology of Essays, Studies, and Documents*, New York, 1992, 342 p. ; Devon A. Mihesuah : *Cultivating the Rosebuds : The Education of Women at the Cherokee Female Seminary, 1851-1909*, Urbana, 1993, 212 p. ; Harry Morgan : *Historical Perspectives on the Education of Black Children*, Westport, 1995, 238 p. ; Marjorie Murphy : *Blackboard Unions – The AFT & The NEA, 1900-1980*, Ithaca & London, 1990, 286 p. ; Stanley W. Rothstein : *Schooling the poor – A social inquiry into the American educational experience*, Westport, 1994, 190 p.

premiers temps est en train de faire place à une sophistication théorique et conceptuelle qui transforme ces approches en une source importante de renouvellement de l'histoire de l'éducation.

## 2. Du système aux écoles : vers une « nouvelle » histoire sociale ?

La « nouvelle » histoire sociale est l'une des tendances les plus difficiles à cerner, car elle n'a pas de spécificité propre et se situe à la croisée de plusieurs traditions théoriques et méthodologiques. Les auteurs présentés ci-après pourraient être facilement intégrés dans d'autres catégories, notamment dans l'histoire expérimentelle et littéraire ou dans la « nouvelle » histoire culturelle. D'autre part, le concept même d'*histoire sociale* – ou, de façon plus précise, de *social history* – recouvre fréquemment des réalités très différentes, voire antagoniques.

En 1988, Edward McClellan et William Reese ont coordonné un livre de référence, *The Social History of American Education* (1), basé sur un recueil d'articles publiés dans la revue *History of Education Quarterly*, créée en 1961. Le projet des auteurs était de donner visibilité à une génération de « talentueux » historiens de l'éducation qui, très influencés par le défi intellectuel lancé par Bernard Bailyn en 1960 et par les enjeux politiques des années soixante, ont été à l'origine d'un mouvement connu sous le nom de « nouvelle histoire sociale ». Une vision critique du développement de l'école américaine, l'application des méthodes des sciences sociales à l'enquête historique et l'utilisation d'analyses quantitatives caractérisent le mode de travail de ces auteurs qui ont obtenu des « réussites remarquables pendant le dernier quart de siècle » (2).

Qu'est-il advenu de cette génération à partir de la fin des années quatre-vingt ? Si la rupture des années soixante s'est exprimée par l'éloignement d'une histoire monographique des institutions scolaires et par l'adoption de perspectives sociologiques d'analyse des systèmes d'enseignement, la transition des années quatre-vingt peut être caractérisée par un retour aux écoles en tant qu'éléments organisationnels qui permettent de comprendre l'ensemble des probléma-

---

(1) B. Edward McClellan et William J. Reese (Eds.) : *The Social History of American Education*, Urbana & Chicago, 1988, 370 p.

(2) *Idem*, p. ix.

tiques éducatives (1). Dans le premier cas, on imagine qu'en connaissant le système on en connaît les écoles, tandis que, dans le second, on affirme qu'à travers l'étude d'une école il est possible d'entrer dans le fonctionnement du système.

L'identification de l'école en tant qu'espace pertinent de réflexion est le fruit d'un important changement de vision, d'abord dans les cercles sociologiques avec l'adoption d'un *méso-niveau* d'analyse, plus tard dans les milieux historiques, notamment avec l'emprunt des outils de l'ethnographie et de la micro-histoire. La motivation n'est pas de refaire l'histoire des institutions, mais, au contraire, d'utiliser les écoles comme points d'ancrage de l'histoire de l'éducation. Par conséquent, l'organisation scolaire est analysée comme le lieu social et symbolique dans lequel se jouent les projets des différents groupes sociaux et des individus, se concrétisent les processus de production et de reproduction sociale et s'organisent les pratiques d'émancipation (mobilité sociale) et de régulation (contrôle social).

Au lieu des enquêtes larges et des regards déterministes sur l'évolution des systèmes scolaires, ces auteurs se tournent vers des analyses plus fines, localisées dans la vie et dans le fonctionnement des écoles. Sans rester prisonniers des sites institutionnels, ils cherchent à éclairer les processus d'innovation scolaire, de mobilité sociale, de certification des élèves ou de passage à la vie active, parmi beaucoup d'autres. L'analyse consacre, en général, une attention spéciale à l'insertion locale de l'école, aussi bien du point de vue social que politique et économique.

Certaines orientations sont récurrentes dans le travail de ces auteurs : d'abord, un objectif clairement assumé de contribuer à l'élucidation des débats actuels ; ensuite, une référence systématique aux

(1) Cf. Alan J. DeYoung : *The Life and Death of a Rural American High School : Farewell Little Kanawha*, New York & London, 1995, 342 p. ; John I. Goodlad, Roger Soder et Kenneth A. Sirotnik (Eds.) : *Places Where Teachers Are Taught*, San Francisco, 1990, 436 p. ; Gerald Grant : *The World We Created at Hamilton High*, Cambridge & London, 1988, 286 p. ; David Labaree : *The Making of an American High School : The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*, New Haven, 1988, 208 p. ; Jeffrey Mirel : *The Rise and Fall of an Urban School System - Detroit, 1907-1981*, Ann Arbor, 1993, 456 p. ; William J. Reese : *The Origins of the American High School*, New Haven, 1995, 326 p. ; Susan F. Semel : *The Dalton School - The Transformation of a Progressive School*, New York, 1992, 206 p. ; Kenneth Teitelbaum : *Schooling for « Good Rebels » - Socialist Education for Children in the United States, 1900-1920*, Philadelphia, 1993, 258 p. ; Arthur Zilversmit : *Changing Schools : Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960*, Chicago, 1993, 252 p.

contextes socio-économiques des écoles ; enfin, un rapport très étroit aux sources « classiques » de l'histoire de l'éducation. Mais on observe aussi des évolutions bien marquées : prise de distance vis-à-vis des explications structuralistes, adoption de pratiques méthodologiques de plus en plus diversifiées et compréhension du langage en tant qu'élément d'organisation – et pas uniquement de description – des phénomènes sociaux et éducatifs. Ces permanences et évolutions sont bien visibles dans quelques ouvrages qui seront brièvement présentés.

Le travail de David Labaree, *The Making of an American High School — The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*, publié en 1988, analyse la façon dont la politique et le marché ont influencé l'histoire des écoles secondaires aux États-Unis (1). À travers l'utilisation de la métaphore du marché, l'auteur examine un large éventail de sources, procédant, à la fois, à des analyses textuelles et à des calculs statistiques assez complexes. Son argument central est que ces écoles ont été créées au XIX<sup>e</sup> siècle pour former des citoyens pour la « nouvelle République », mais qu'elles ont vite été investies comme une voie pour obtenir un meilleur statut social (2). La valeur des certificats a joué un rôle décisif dans l'équilibre entre les deux fondements de ces écoles : la « vertu républicaine » et le « commerce capitaliste » (3).

Deux autres travaux suivent cet axe de recherche. Dans *The Origins of the American High School* (1995), William Reese se penche sur les changements sociaux et les débats politiques qui ont marqué l'origine des écoles secondaires. La recherche porte sur les écrits des éducateurs et des directeurs d'école, des revues d'étudiants, des mémoires, des biographies et des travaux d'élèves qui permettent de retracer la vie institutionnelle et de comprendre les différents enjeux individuels et collectifs. Le concept de *pouvoir* est mobilisé pour expliquer la mise en œuvre par l'État des dispositifs de régulation des écoles et pour saisir la façon dont les projets réformateurs ont été reconstruits au niveau local. Dans *The Life and Death of a Rural American High School* (1995), Alan DeYoung raconte la naissance,

---

(1) *High Schools* : Écoles secondaires développées à partir de 1821, qui correspondent à ce qu'il est convenu d'appeler le « secondaire supérieur », c'est-à-dire entre la 9<sup>e</sup>/10<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> année de scolarité.

(2) David Labaree, *op. cit.*, p. 1.

(3) À propos de cet argument, cf. aussi David J. Hogan : « 'To Better Our Condition': Educational Credentialing and the 'Silent Compulsion of Economic Relations' in the United States, 1830 to the Present », *History of Education Quarterly*, 36 (3), 1996, pp. 243-270.

le développement, le déclin et la mort d'une école rurale américaine, entre 1915 et nos jours. En recourant à des entretiens (histoire orale) et à des observations ethnographiques, l'auteur construit un récit à l'envers – du présent vers le passé –, où il cherche à cerner l'identité culturelle de l'école, ainsi que l'importance qu'elle a eue dans la vie de la communauté locale : « Ceci n'est pas l'histoire d'une école qui a échoué. C'est l'histoire d'une école qui a contribué à former les ressources humaines dont l'Amérique moderne avait besoin [...] et qui a aidé à construire et à reconstruire une communauté locale, à une période où les communautés locales étaient encore des lieux importants de la vie sociale quotidienne » (1).

Une dernière référence mérite d'être faite au travail de Jeffrey Mirel, *The Rise and Fall of an Urban School System* (1993), qui analyse la société de Detroit entre 1907 et 1981. Situait son approche dans le courant post-révisionniste, l'auteur met en cause les explications historiques antérieures, qui regardaient les minorités urbaines et les communautés ouvrières comme étant essentiellement passives, c'est-à-dire comme « des victimes incomprises des changements sociaux ou éducatifs plus vastes » (2). Du fait, il construit son argument autour de l'idée des écoles en tant qu'institutions « conflictuelles » dans lesquelles les classes laborieuses, les groupes ethniques et les organisations civiques se sont affrontés avec les intérêts établis autour de la direction des politiques éducatives et des pratiques scolaires. La consultation détaillée d'archives locales et institutionnelles et l'utilisation *ajustée* de la théorie ont permis à Jeffrey Mirel de produire des interprétations nouvelles et originales (3).

Ces auteurs illustrent bien des options et des modes de travail qui sont en plein essor. Ils comptent parmi les historiens de l'éducation les plus prestigieux, exerçant une forte influence sur l'ensemble de la politique scientifique (organisation de congrès, direction de revues, définition de politiques d'édition,...). Il faut reconnaître qu'ils adoptent une attitude peu ouverte vis-à-vis d'autres historiographies de l'éducation, notamment européennes. Mais le sens qu'ils accordent à la recherche historique, leur sensibilité aux sources, la flexibilité dans le maniement de la théorie et l'attention portée à l'écriture leur

(1) Alan DeYoung, *op. cit.*, p. 329.

(2) Jeffrey Mirel, *op. cit.*, p. x.

(3) Sur le concept d'utilisation ajustée de la théorie, cf. Carl Kaestle : « Theory in educational history : a middle ground » in : Ronald Goodenow et William Marsden (Eds.) : *The City and Education in Four Nations*, Cambridge, 1992, pp. 195-204.

permettent d'avancer des thèses intellectuellement sophistiquées sur la genèse et le développement des écoles aux États-Unis.

### 3. De l'externalité à l'internalité : vers une « nouvelle » histoire culturelle ?

L'un des axes de reconceptualisation du travail historique en éducation passe par l'adoption de points de vue qui font partie de l'agenda de la « nouvelle » histoire culturelle. Il s'agit de passer de l'analyse de l'*externalité* des processus éducatifs, soulignant la longue durée des changements et des continuités en éducation, à l'analyse de l'*internalité* du travail scolaire, notamment aux moments de conflit et de rupture. Le développement du curriculum, la construction de la connaissance scolaire, le fonctionnement des écoles, l'organisation du quotidien des élèves et des enseignants : tels sont quelques-uns des problèmes que la recherche essaie d'aborder à l'aide de nouveaux outils théoriques et méthodologiques.

L'école a toujours été conçue comme un *lieu de culture* : d'abord, selon une acception idéalisée d'acquisition des connaissances et des normes « universelles » ; plus tard, dans une perspective critique d'inculcation idéologique et de reproduction sociale. Dans un cas comme dans l'autre, peu d'attention a été accordée au travail interne de production d'une *culture scolaire*, qui est en rapport avec l'ensemble des cultures en interaction dans une société donnée, mais qui contient des spécificités propres qui ne peuvent pas être abordées uniquement à travers le prisme des surdéterminations du monde extérieur. Aujourd'hui, plusieurs auteurs s'efforcent de rendre raison de l'action accomplie au sein des institutions scolaires ; en effet, comme le reconnaît Herbert Kliebard, « beaucoup d'intérêt a été porté à la question de savoir qui fréquente l'école, mais très peu d'énergies ont été consacrées à la compréhension de ce qui se passe après que les enfants et les jeunes franchissent la porte du bâtiment scolaire » (1).

Il est facile d'identifier une série d'ouvrages et d'auteurs s'inscrivant dans cette ligne de pensée et qui peuvent être regroupés autour de deux grands domaines de réflexion : d'une part, les études qui ont pour objet l'histoire du curriculum et, d'autre part, les travaux qui s'attachent à faire la part des permanences et des changements dans l'acte éducatif et l'organisation scolaire.

---

(1) Herbert Kliebard : *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, New & London, 1986, p. x.

L'histoire du curriculum ne se centre pas essentiellement sur une approche épistémologique, mais plutôt sur la façon dont les connaissances se sont historiquement constituées, légitimées et organisées dans l'espace scolaire. L'analyse du processus de fabrication du curriculum permet d'éclairer les raisons du choix et de l'exclusion de certaines formes de connaissance, ainsi que d'en étudier les effets du point de vue personnel et social : « l'histoire du curriculum porte, de manière critique, sur ce qui est admis en tant que connaissance dans certaines périodes et lieux, et non sur l'établissement de ce qui est vrai ou valide » (1). Simultanément, cette histoire est intimement liée aux effets sociaux des choix concernant les cursus scolaires : « La question fondamentale ne s'épuise pas dans l'identification de ceux qui ont accès à l'école ou de ceux qui ne l'ont pas, mais elle exige qu'on soit capable d'expliquer comment les dispositifs sociaux sont conçus pour séparer l'accès aux différentes formes de savoir » (2).

L'approche historique du curriculum se démultiplie en plusieurs objets de travail qu'il est possible d'illustrer, à titre indicatif, à travers quatre ouvrages. Dans *Forging the American Curriculum* (1992), Herbert Kliebard rassemble une série d'essais qui cherchent à déconstruire une vision « naturelle », en insistant sur l'idée de curriculum en tant qu'arène où différents intérêts sociaux se confrontent afin d'obtenir une plus grande domination et contrôle : « l'interprétation de cette lutte est l'objectif central de l'histoire du curriculum » (3). Le même projet est adopté par Ivor Goodson dans ses travaux sur la construction sociale du curriculum, où il analyse le rôle historique de plusieurs groupes (sociaux, économiques, politiques, etc.) dans la définition conflictuelle des disciplines et des plans d'études, démythifiant ainsi l'idée d'un curriculum « atemporel » qui préexisterait aux processus sociaux qui l'ont défini et consolidé (4). Ce même auteur se penche aussi sur la formation des disciplines scolaires, thème qui fut à l'origine d'un des travaux pionniers dans ce champ : *The Formation*

(1) Herbert Kliebard : « Constructing a History of the American Curriculum » in : Philip W. Jackson (Ed.) : *Handbook of Research on Curriculum*, New York, 1992, p. 158.

(2) *Idem*.

(3) Herbert M. Kliebard : *Forging the American Curriculum – Essays in Curriculum History and Theory*. New York & London, 1992, p. xv.

(4) Cf. Ivor F. Goodson : *School Subjects and Curriculum Change*, New York & London, 1993, 3<sup>e</sup> édition, 228 p.; *Studying Curriculum : cases and methods*, New York, 1994, 152 p.; *The Making of Curriculum – Collected Essays*, London, 1995, 2<sup>e</sup> édition, 222 p.

of the School Subjects (1987), où Thomas Popkewitz (1) se propose d'interroger la façon dont les disciplines sont envisagées comme quelque chose d'inévitable, c'est-à-dire une sorte d'incontournable historique, tout en montrant qu'elles ne sont que des inventions de ceux qui détiennent le pouvoir de les imposer. Enfin, on peut dire un mot du livre publié par Michael Apple et Linda Christian-Smith, *The Politics of the Textbook* (1991), sur les manuels scolaires, un artefact fondamental auquel la recherche n'a pas encore prêté l'attention nécessaire : « Les manuels scolaires ne sont pas uniquement des systèmes de délivrance des faits. Ils sont le résultat de luttes et de compromis politiques, économiques et culturels, étant donné qu'ils sont conçus, organisés et produits par des personnes réelles qui ont des intérêts réels. Et ils sont publiés dans des conditions politiques et économiques définies par les marchés, les ressources et le pouvoir » (2).

D'une façon générale, ces travaux montrent que le processus d'édification du curriculum est d'autant plus efficace qu'il devient « invisible », c'est-à-dire qu'il est pris comme quelque chose qui va de soi. Le concept du curriculum en tant que régulation sociale est souvent utilisé, pour bien souligner les positions et les conflits qui le déterminent, d'abord du point de vue de la conception, mais surtout dans le cadre de sa mise en œuvre concrète. Il s'agit de problématiser le curriculum en tant que *texte*, au sens large du terme, qui influence les pratiques pédagogiques, mais qui est aussi adapté ou modifié au cours de son application; le curriculum n'est pas pris comme un ensemble cohérent, d'où les écarts entre les intentions, les réalités et les résultats (3).

Un deuxième domaine de réflexion s'organise autour de la tension entre permanences et changements dans les systèmes scolaires. À ce propos, l'ouvrage classique a été publié par David Tyack, en 1974,

---

(1) Thomas S. Popkewitz (Ed.) : *The Formation of the School Subjects – The Struggle for Creating an American Institution*, New York & London, 1987, 310 p.

(2) Michael Apple et Linda Christian-Smith (Eds.) : *The Politics of the Textbook*, New York & London, 1991, pp. 1-2.

(3) Cf. encore Michael Apple : « The Politics of a National Curriculum » in : Peter Cookson et Barbara Schneider (Eds.) : *Transforming Schools*, New York & London, 1995, pp. 345-370; Ivor F. Goodson et J. Marshall Mangan (Eds.) : *History, Context, and Qualitative Methods in the Study of Education*, Ontario, 1992, 280 p.; Peter S. Hlebowitsh : *Radical Curriculum Theory Reconsidered : A Historical Approach*, New York, 1993, 136 p.; Michael E. James (Ed.) : *Social Reconstruction through Education : The Philosophy, History, and Curricula of a Radical Idea*, Norwood, 1995, 180 p.

*The One Best System* (1), son auteur ayant récemment repris cette question. Dans un texte écrit en collaboration avec William Tobin, il cherche à comprendre la stabilité des formes scolaires et les difficultés rencontrées par les efforts innovateurs. L'échec de plusieurs initiatives réformatrices, qui n'ont duré que pendant des périodes limitées, est attribué à l'élaboration historique d'une *grammaire de l'école* qui tend à instaurer comme légitimes certaines manières de faire l'éducation et d'organiser les études. Parmi les conclusions, il faut souligner celle qui concerne les croyances des réformateurs scolaires : « Les réformateurs ont cru que leurs innovations allaient changer les écoles, mais, en réalité, ce sont les écoles qui ont changé les réformes. À chaque fois, les enseignants ont choisi, de façon sélective, de mettre en œuvre ou de modifier les réformes » (2).

Dans ce cadre, on peut encore évoquer brièvement une série de recherches qui portent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Le concept d'*alchimie curriculaire* – la façon dont les connaissances placées dans leurs lieux scientifiques de référence sont transformées en matière d'enseignement et localisées dans l'espace scolaire – a permis de renouveler l'histoire des didactiques et de l'acte d'enseigner (3). Par ailleurs, la compréhension des stratégies qui ont séparé, historiquement, les connaissances de la méthode, la cognition de l'affection et l'intellect du corps ont facilité une autre approche du travail éducatif. Simultanément, et grâce à des apports psychologiques, de nouveaux éclaircissements ont été fournis sur l'acte d'apprendre, en insistant sur la manière dont chacun s'approprie des *possibilités scolaires* qui sont mis à sa disposition. Un aspect particulier de ces travaux concerne le renouveau des études sur l'alphabétisation : aujourd'hui, la recherche essaie d'éviter une analyse uniquement centrée sur les « signatures » et d'élargir l'enquête aux usages de la lecture (et de l'écriture) et aux rapports entre les lecteurs et les textes (4).

(1) David B. Tyack : *The One Best System – A History of American Urban Education*. Cambridge, 1974, 354 p.

(2) David Tyack et William Tobin : « The 'Grammar' of Schooling : Why Has it Been so Hard to Change ? », *American Educational Research Journal*, 31 (3), 1994, p. 478.

(3) Cf., par exemple, Ivor Goodson : « Education as a Practical Matter : some issues and concerns », *Cambridge Journal of Education*, 25 (2), 1995, pp. 137-148 ; Thomas S. Popkewitz : « Policy, Knowledge, and Power – Some Issues for the Study of Educational Reform » in : Peter W. Cookson et Barbara Schneider (Eds.) : *Transforming Schools*. New York & London, 1995, pp. 413-455.

(4) Carl F. Kaestle : « Introduction », *History of Education Quarterly*, 30 (4), 1990, pp. 487-491. Cf. aussi Harvey Graff : *The Labyrinths of Literacy : Reflections on*

Les ouvrages publiés par cet ensemble hétérogène d'auteurs ont ouvert le travail historique à toute une série de nouvelles perspectives, aussi bien du point de vue des thèmes que des méthodes. Aux sources classiques (lois, règlements, orientations programmatiques,...) se sont ajoutés des matériaux divers, tels que les travaux des élèves, les copies des examens, les journaux des enseignants ou les témoignages oraux. Les analyses quantitatives se doublent d'approches qualitatives, qui accordent une plus grande attention à la production, à la réception et à la localisation des *textes* dans certains espaces-temps. En croisant l'histoire avec le *politique* et le *subjectif*, cette tendance historiographique est en train de renouveler le champ de la recherche.

#### 4. Des idées aux discours : vers une sociohistoire de la connaissance ?

Pendant longtemps, les *idées* pédagogiques ont constitué la référence principale de l'enquête historique. L'interminable recherche des origines et des influences a marqué l'effort pour interpréter la pensée des « grands éducateurs » du passé. Aujourd'hui, le regard se tourne vers la construction, la diffusion et la réception des *discours* dans le temps. La réflexion ne s'attarde plus dans le dévoilement des idées, mais cherche, surtout, à comprendre comment chaque époque construit ses auteurs et s'approprie leurs pratiques discursives. La problématique du pouvoir est au centre de ce mode de travail, qui cherche à identifier la façon dont les discours pédagogiques définissent et redéfinissent les subjectivités, les identités collectives et les savoirs. Le recours aux outils conceptuels de la sociologie de la connaissance devient très utile à l'analyse, entre autres, des *langages réformateurs* et des *discours-experts*.

L'un des ouvrages qui illustrent le mieux cette perspective de réflexion est *A Political Sociology of Educational Reform* (1991), de Thomas Popkewitz. L'auteur analyse le langage réformateur au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècles, mettant en lumière les pratiques de régulation sociale auxquelles il a donné naissance. Organisant son travail autour de trois concepts-clefs – *réforme*, *professionnalisation* et *science* –

---

*Literacy Past and Present*, Pittsburgh, 1995, 350 p.; Carl F. Kaestle : *Literacy in the United States : Readers and reading since 1800*, New Haven, 1991, 338 p.; Joseph F. Kett : *The Pursuit of Knowledge under Difficulties : From Self-Improvement to Adult Education in America, 1750-1990*, Stanford, 1994, 582 p.; Colin Lankshear et Peter L. McLaren (Eds.) : *Critical Literacy – Politics, Praxis, and the Postmodern*, Albany, 1993, 444 p.

l'auteur exploite le fonctionnement des rapports entre pouvoir et savoir au niveau de l'enseignement, de la formation des enseignants et de la recherche éducationnelle. Ses problématiques se définissent autour des questions suivantes : les différents sens accordés au mot *réforme* à travers les temps et les contextes historiques de l'éducation ; les liens entre l'écologie de la réforme et les modèles de régulation sociale qui existent à l'école ; les critères élaborés par le travail historique afin de savoir quels ont été les changements produits ; la définition du changement comme problème d'épistémologie sociale, c'est-à-dire comme moyen pour transformer les connaissances sur l'éducation dans une pratique sociale accessible à l'enquête sociologique.

La production et diffusion de *discours-expert* dans le champ de l'éducation est une autre des questions qui suscite l'intérêt des historiens. Les sciences de l'éducation s'intègrent dans un programme plus vaste d'affirmation universitaire des sciences humaines en tant que théories et idéologies régulatrices de la vie sociale. La pédagogie s'exprime plutôt dans l'espace de la formation des maîtres, l'un des lieux où le langage scientifique trouve un champ d'application et où l'État institue des dispositifs de contrôle d'un groupe professionnel dont l'importance augmente à mesure que l'école obligatoire s'étend à l'ensemble des couches sociales. Il faut bien saisir le rôle de la professionnalisation des connaissances scientifiques et de la consolidation d'un discours-expert dans la redéfinition de l'État et des formes de gouvernementalité au début du XX<sup>e</sup> siècle. Le processus de standardisation et de spécialisation de la connaissance va instituer de nouvelles régulations dans le domaine de l'enseignement. À cet égard, deux axes de réflexion se révèlent particulièrement stimulants : l'analyse de l'émergence et de la consolidation d'un discours scientifique en éducation et l'analyse du développement de pratiques discursives concernant la professionnalisation des enseignants.

Il s'agit, dans le premier cas, de comprendre les difficultés que les sciences de l'éducation ont ressenties dans la reconnaissance du monopole du discours légitime sur son objet, étant donné que leur « autorité » est mise en cause par d'autres discours, aussi bien à l'intérieur (enseignants, administrateurs, élèves) qu'à l'extérieur de l'enceinte scolaire (parents, autorités locales, hommes politiques). L'analyse du savoir spécialisé en éducation se définit, ainsi, par rapport à ses lieux d'encadrement institutionnel et d'utilisation professionnelle des connaissances et par rapport à son sens social et à sa pénétration dans la conscience individuelle et collective. À cet égard, il est intéressant d'étudier la façon dont le langage des sciences de

l'éducation s'est imposé comme référent conceptuel pour penser la formation et la profession enseignantes. Ce langage se réclame d'une légitimité scientifique, qui sert à instituer des rationalités extérieures aux pratiques éducatives et à consolider un pouvoir régulateur des experts sur le travail des enseignants. Il est le fondement d'un processus de localisation/re-localisation des enseignants et de leur identité professionnelle, tout en assurant un nouveau capital symbolique aux spécialistes (1).

Dans le second cas, la question tient au processus de professionnalisation des enseignants, qui est fonction d'un jeu complexe de pouvoirs (et de hiérarchies) construisant différentes communautés discursives à l'intérieur de l'éducation. La consolidation d'un discours spécialisé tend à dévaloriser le savoir des enseignants, c'est-à-dire le savoir issu de l'expérience et de la réflexion sur la pratique. Jürgen Herbst démontre comment le discours de la professionnalisation a contribué à une dépréciation des enseignants et à une réduction de leurs compétences. Il tient des propos très critiques, lorsqu'il dénonce l'ensemble des manifestations « scientifiques » qui ont eu lieu dans les universités nord-américaines du début du siècle, lesquelles ont mené à une marginalisation des enseignants et à un renforcement du pouvoir des experts (2). David Labaree soutient même que les discours sur la professionnalisation des enseignants sont une stratégie des experts, surtout des formateurs d'enseignants et des chercheurs en éducation, pour augmenter leur statut et leur prestige au sein de l'université (3).

Selon ces auteurs, il est important de bien comprendre comment les discours sur l'éducation ont abouti à la délimitation de catégories qui sont essentielles à nos interprétations. L'*élève* et l'*enseignant*, par exemple, ne sont plus investis comme des « individus », mais comme

---

(1) Cleo H. Cherryholmes : *Power and Criticism : Poststructural Investigations in Education*, New York, 1988, 224 p. ; Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, 1991.

(2) Jürgen Herbst : *And Sadly Teach : Teacher Education and Professionalization in American Culture*, Madison, 1989, 232 p. Cf. aussi Robert A. Levin : *Educating Elementary School Teachers : The Struggle for Coherent Visions, 1909-1978*, Lanham, 1994, 188 p.

(3) David Labaree : « Power, knowledge, and the rationalization of teaching : a genealogy of the movement to professionalize teaching », *Harvard Educational Review*, 62 (2), 1992, pp. 123-154. Cf. aussi du même auteur : « Doing Good, Doing Science : The Holmes Group Reports and the Rhetorics of Educational Reform », *Teachers College Record*, 93 (4), 1992, pp. 628-640 ; « A Disabling Vision : Rhetoric and Reality in Tomorrow's Schools of Education », *Teachers College Record*, 97 (2), 1995, pp. 166-205.

des « catégories » qui incorporent des manières de regarder et d'agir dans le champ éducatif. Ils sont envisagés comme des « populations » qui sont supposées agir selon certaines règles et principes, devant être soumises à des procédures de gestion sociale. C'est pourquoi il devient impossible de regarder les élèves et les enseignants comme des « personnes », oubliant le processus historique qui les a formés comme « populations ». Les discours fonctionnent, ainsi, comme des éléments de construction et de configuration d'une réalité sociale, ne se limitant pas à servir de reflet ou de description.

Outre les travaux concernant la production et l'utilisation des statistiques en tant qu'outil de gestion et d'organisation, l'un des domaines où cette approche fut portée le plus loin concerne l'étude des *enfants inadaptés*. Une série de recherches historiques a montré la façon dont les différentes pratiques discursives (arriérés, anormaux, inadaptés,...) ont bâti des catégories de populations qui ont fait l'objet d'encadrements sociaux et de politiques éducatives spécifiques (1). Le travail de Barry Franklin, *From « Backwardness » to « At-risk »* (1994), analyse d'un point de vue historique les problèmes des enfants ayant des difficultés d'apprentissage et les contradictions des réformes éducatives. Travaillant sur une documentation riche et variée, il montre que les efforts des réformateurs américains pour intégrer ces enfants les ont conduits par des chemins contradictoires : « Le résultat a été la création d'un éventail de programmes spéciaux pour retirer ces enfants des classes régulières. Les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ont été vus différemment pendant le cours du XX<sup>e</sup> siècle. Au début du siècle, on les a vus comme *arriérés*. Vers le milieu du siècle, comme des *inadaptés*. Aujourd'hui, on les désigne comme étant *en danger*. Nos étiquettes ont changé, mais notre attachement à la ségrégation s'est maintenu » (2).

En termes méthodologiques, le travail de ces auteurs met l'accent sur les *textes* et la façon dont l'intertextualité des discours et des pratiques construit les univers sociaux et éducatifs : « Dans les discours-pratiques de l'éducation, les textes se rapportent aux manuels scolaires, aux communications scientifiques, aux monographies, aux orientations curriculaires et aux documents d'évaluation, ainsi qu'aux

(1) Cf. par exemple Barry M. Franklin : *From « Backwardness » to « At-risk » : Childhood Learning Difficulties and the Contradictions of School Reform*, Albany, 1994, 208 p. ; Margret A. Winzer : *The History of Special Education : From Isolation to Integration*, Washington, 1993, 464 p. ; Roberta Wollons (Ed.) : *Children at Risk in America : History, Concepts, and Public Policy*, Albany, 1993, 310 p.

(2) Barry Franklin, *op. cit.*, pp. 153-154.

documents de recherche, aux données de l'observation, aux interventions expérimentales et aux analyses statistiques » (1). Beaucoup plus que la plupart des autres tendances, cet ensemble d'auteurs tient compte des débats récents au sein du champ de l'histoire, tout en essayant d'intégrer dans leurs recherches sur l'éducation des préoccupations linguistiques et théoriques dans l'analyse des langages et dans l'écriture des textes.

## 5. Des faits aux politiques : vers une histoire sociopolitique ?

L'éducation vit aujourd'hui un temps de grands débats et interrogations. La vague réformatrice des années quatre-vingt ainsi que les politiques de restructuration des années quatre-vingt-dix sont des signes d'un malaise profond et d'un besoin de changement des systèmes d'enseignement. Une fois le projet historique d'une *école de masses* édifiée sous l'égide de l'État accompli, bien qu'imparfaitement, il faut reconstituer l'ensemble des croyances individuelles et des investissements sociaux dans l'éducation. Certains auteurs se demandent même si l'on n'est pas face au déclin d'un cycle de deux siècles marqué par l'emprise de l'État et à l'émergence de nouvelles formes d'organisation de l'éducation et de la formation.

Dans un ouvrage récent, curieusement intitulé *The End of Education*, Neil Postman explique comment les anciens « dieux » (métanarrations) de l'éducation sont tombés en désuétude et pourquoi les nouveaux « dieux » de l'utilité économique, de la consommation, de la technologie et du séparatisme sont inadéquats. À travers cinq métaphores, il présente des « dieux » qui peuvent aider les écoles à redécouvrir un sens pour leur travail : le vaisseau spatial Terre (préserver la Terre comme un thème unificateur), l'ange tombé (organiser les apprentissages d'après la conviction que notre connaissance est imparfaite), l'expérience américaine (souligner les succès et les échecs de la nation américaine), la loi de la diversité (mettre en contact les élèves avec toutes les cultures dans leurs forces et faiblesses) et les bâtisseurs de la parole (tenir compte de l'importance du langage dans la construction de notre humanité commune) (2).

Cet article n'est point le lieu adéquat à la critique des thèses de Neil Postman. Pour l'instant, il suffit de bien souligner cette

(1) Cleo Cherryholmes, *op. cit.*, p. 8.

(2) Neil Postman : *The End of Education – Redefining the value of school*, New York, 1996, 210 p.

ambiance de redéfinition du projet historique de l'école qui crée les conditions propices au retour d'une histoire sociopolitique de l'éducation. Rien que dans les deux dernières années, il est possible d'identifier toute une série d'ouvrages qui s'attachent à repenser les modèles scolaires et les systèmes éducatifs (1). C'est une réflexion historique fortement ancrée dans les problèmes du présent, bien que ces auteurs soient avertis des pièges du « fonctionnalisme » et de l'« utilitarisme », qui entraînent l'illusion de croire que la raison de l'histoire est d'en tirer des « leçons » pour le présent. Il ne s'agit pas d'écrire une sorte d'« histoire d'introduction », dont la justification implicite est que le passé peut servir d'explication au présent, ce qui oblige à conduire l'enquête d'après des critères qui ne sont pas historiques. Bien au contraire, ces chercheurs n'ignorent pas que l'histoire n'est nécessaire que si elle contribue à créer de nouvelles intelligibilités et à marquer des différences entre le passé et le présent. Ce n'est qu'ainsi que la recherche historique peut être *utile*, c'est-à-dire peut aider à cultiver un scepticisme avisé, à fournir une culture professionnelle aux éducateurs et à élargir le jeu des possibles.

L'ouvrage coordonné par Diane Ravitch et Maris Vinovskis, *Learning from the Past : What History Teaches Us About School Reform* (1995), illustre bien ce besoin de reconstituer historiquement les débats éducatifs. Le livre commence par constater les plaintes systématiquement portées à l'égard des écoles, ainsi que les efforts réformateurs qui ont essayé d'y répondre. Les différents chapitres analysent un ensemble varié de problématiques (organisation du système éducatif, apprentissages scolaires, équité et égalité des chances, multiculturalisme, décrochage scolaire,...) dans le but de fournir un encadrement historique aux débats actuels sur l'éducation, et démontrant que, au cours des temps, se sont produits des changements majeurs dans les institutions scolaires. Leurs arguments sont construits dans un va-et-vient entre la liberté individuelle et la détermination sociale,

(1) Cf. Michael Apple : *Cultural politics and education*, New York, 1996, 150 p. ; Diane Ravitch : *National Standards in American Education – A citizen's guide*, Washington, 1995, 224 p. ; Francis Schrag : *Back to Basics – Fundamental Educational Questions Reexamined*, San Francisco, 1995, 180 p. ; David Tyack et Larry Cuban : *Tinkering toward Utopia : A century of public school reform*, Cambridge, 1995, 184 p. ; Maris A. Vinovskis : *Education, Society, and Economic Opportunity : A Historical Perspective on Persistent Issues*, New Haven & London, 1995, 236 p. Cf. aussi Michael Apple (Ed.) : *Review of Research in Education*, vol. 21, 1995-1996, 332 p. ; Jesse Goodman : « Change without Difference : School Restructuring in Historical Perspective », *Harvard Educational Review*, 65 (1), 1995, pp. 1-29 ; Andy Hargreaves : *Changing Teachers – Changing Times*, New York, 1994, 272 p. ; Bob Lingard, John Knight et Paige Porter (Eds.) : *Schooling Reform in Hard Times*, London & Washington, 1993, 312 p.

de façon à saisir la complexité et la diversité des questions éducationnelles. La réflexion *politique*, au sens large du terme, permet de dépasser quelques-unes des contraintes explicatives de l'histoire sociale (1).

Trois travaux publiés en 1995-1996 permettent d'explicitier comment quelques auteurs de référence ont investi cette perspective de recherche. Dans *Tinkering toward Utopia* (1995), David Tyack et Larry Cuban étudient un siècle de réformes de l'école publique. L'idée de départ du livre est intéressante : faire l'inventaire des questions qu'on se pose couramment sur l'école, les transformant par la suite en objets de recherche historique. Ceci permet la mise en forme d'une réflexion *politique* sur les rapports entre les intentions réformatrices et leurs conséquences au niveau des pratiques et des institutions scolaires. À travers l'analyse d'une diversité de sources, ils avancent l'hypothèse selon laquelle les changements sont intervenus plutôt à l'extérieur qu'à l'intérieur du « noyau dur » de l'instruction : « Pendant le dernier siècle, on vérifie une grande continuité dans la structure, les règles et les pratiques qui organisent le travail d'instruction. Ces régularités organisationnelles – la grammaire de l'école – concernent des pratiques familières telles que le rassemblement des élèves par âge, la division des connaissances en disciplines scolaires et l'affectation d'une classe à un seul enseignant. Dans le noyau dur de l'école les changements ont été lents. Les réformes ont eu lieu, essentiellement, à l'extérieur de ce noyau » (2). Sans se laisser enfermer dans la dichotomie *rien ne change/tout change tout le temps*, ils expliquent comment les processus historiques ont configuré des croyances personnelles, des langages collectifs et des pratiques institutionnelles qui sont mobilisés au moment de la prise de décision politique en éducation.

Le dernier livre de Maris Vinovskis, *Education, Society and Economic Opportunity* (1995), s'inscrit dans cette même logique de recherche, approchant une série de « questions persistantes » dans les rapports entre l'éducation et d'autres domaines de la société américaine. Le projet de l'auteur est de fournir une perspective historique

---

(1) Diane Ravitch et Maris Vinovskis : *Learning from the Past : What History Teaches Us About School Reform*, Baltimore & London, 1995, 386 p.

(2) David Tyack et Larry Cuban, *op. cit.*, p. 9. Cf. aussi deux autres travaux de David Tyack : « School Governance in the United States : Historical Puzzles and Anomalies » in : Jane Hannaway et Martin Carnoy (Eds.) : *Decentralization and School Improvement*, San Francisco, 1993, pp. 1-32 ; « Constructing Difference : Reflections on Schooling and Social Diversity », *Teachers College Record*, 95 (1), 1993, pp. 8-34.

aux efforts réformateurs, car s'il est vrai que, depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, la plupart des Américains a accepté le principe selon lequel tous les enfants devraient recevoir une formation scolaire à titre gratuit, il faut reconnaître « que des désaccords se sont prolongés sur l'ampleur de cette éducation, sur la façon de la payer et sur les moyens de contrôler les écoles » (1). Outre les thèmes de la famille et de la prise en charge des petits enfants, des pauvres et des immigrants, Maris Vinovskis élabore des thèses sur la fréquentation scolaire, la mobilité individuelle et sociale et le soutien économique au développement des systèmes éducatifs. Le concept de *mobilité* est au centre de sa réflexion, ce qui l'amène à reprendre les débats idéologiques avec les « révisionnistes radicaux », en particulier avec Michael Katz (2). Cet ouvrage constitue un apport important à l'approche politique de l'éducation, mettant en œuvre le jeu historique des contraintes et des possibilités à travers une grille de lecture essentiellement économique.

Enfin, il faut mentionner le travail de Michael Apple, *Cultural Politics and Education* (1996). Construisant son argument à partir d'une critique des mouvements conservateurs « restaurationnistes », il révèle l'épaisseur historique des conflits actuels, tout en élaborant un plaidoyer pour l'école publique : « Beaucoup d'entre nous ont des sentiments ambivalents à l'égard de l'école. Toutes les personnes qui se soucient de ce qui est et de ce qui n'est pas enseigné, ainsi que de ceux qui réunissent ou ne réunissent pas les conditions pour affronter cette réalité, entretiennent des rapports contradictoires avec l'institution scolaire. Nous voulons être des critiques rigoureux, tout en gardant notre engagement et nos espoirs dans la possibilité d'édifier une école pertinente pour les personnes et pour les sociétés. S'il existe un rapport amour/haine, c'est bien ici » (3). Le projet intellectuel de Michael Apple, très marqué du point de vue idéologique, montre clairement l'ambivalence des auteurs *critiques* vis-à-vis des interactions

(1) Maris Vinovskis, *op. cit.*, p. 210. Cf. du même auteur : « The Changing Role of the Federal Government in Educational Research and Statistics », *History of Education Quarterly*, 36 (2), 1996, pp. 111-128.

(2) Maris Vinovskis s'était déjà engagé dans une polémique contre les « révisionnistes radicaux », notamment à travers la réalisation d'une étude (*The origins of public high schools : A reexamination of the Beverly high school controversy*, 1985) qui était une réplique de la recherche originale publiée par Michael Katz (*The irony of early school reform*, 1968).

(3) Michael Apple, *op. cit.*, p. xv. Cf. du même auteur : *Official Knowledge – Democratic Education in a Conservative Age*, New York & London, 1993, 226 p. ; « Texts and Contexts : The State and Gender in Educational Policy », *Curriculum Inquiry*, 24 (3), 1994, pp. 349-359.

entre culture et pouvoir à l'intérieur du champ scolaire. De ce point de vue, il est révélateur des perplexités qui traversent l'usage de l'histoire en vue de la compréhension du présent. Et pourtant, l'analyse d'un éventail large de *documents*, à laquelle l'auteur se livre dans le but d'établir des ponts entre l'imagination littéraire et les mouvements concrets, expose toutes les potentialités d'une pensée historique et éducationnelle qui donne le primat au politique (1).

L'ensemble de ces travaux soulève trois importantes questions méthodologiques. D'abord, les rapports à un temps proche, qui oblige l'historien à cohabiter avec sa propre expérience et à créer des effets de distanciation grâce à des processus de *connaissance* (identifier l'importance de ce qu'il connaît à travers son expérience personnelle), de *mé-connaissance* (relativiser les savoirs propres et valoriser d'autres regards) et de *re-connaissance* (construire des discours et des récits qui soient porteurs de nouvelles façons d'envisager l'histoire). Ensuite, les rapports aux communautés de mémoire qui partagent le même espace social, ce qui crée différentes légitimités dans le travail d'interprétation des événements historiques, obligeant l'historien à agir dans un « terrain contesté ». Enfin, les rapports au changement, ce qui rend plus vive la question de la responsabilité sociale de l'historien, tout en introduisant des spécificités propres dans le débat sur l'espace des positions idéologiques.

À ces trois rapports difficiles, on pourrait en ajouter un quatrième, qui concerne le paradoxe des sources, c'est-à-dire l'abondance et l'inaccessibilité de la plupart des matériaux. Néanmoins, et malgré toutes ces contradictions, l'approche sociopolitique inspire actuellement d'importants changements dans l'histoire américaine de l'éducation. Les dangers d'une histoire portée par les inquiétudes du présent sont bien évidents; mais il ne faut jamais oublier que le compromis de l'historien est toujours dans le temps et dans l'espace qu'il habite. L'histoire n'est utile que si « elle fournit des outils de libération contre l'autorité intrusive, les credos obsolètes et les affirmations de désespoir » (2). La présence du *politique* aide à reconsidérer le débat entre la volonté individuelle et l'action collective, de telle façon qu'on retrouve la complexité et l'incertitude qui caractérise toute action humaine aux prises avec sa propre histoire.

---

(1) Cf. à ce propos Carlos Alberto Torres : « State and Education Revisited : Why Educational Researchers Should Think Politically About Education » in : Michael Apple (Ed.) : *Review of Research in Education*, vol. 21, 1995-1996, pp. 255-331.

(2) Joyce Appleby, Lynn Hunt et Margaret Jacob : *Telling the Truth about History*, New York & London, 1994, p. 308.

## 6. Du national au local/global : vers une histoire comparée ?

Le renouveau des approches comparées constitue une espèce de retour aux sources de l'histoire de l'éducation. En effet, la discipline trouve ses origines au XIX<sup>e</sup> siècle, dans un temps historique marqué par la consolidation des systèmes nationaux d'enseignement. La « tradition » inventée par l'histoire de l'éducation sert à légitimer les efforts des réformateurs scolaires ; du fait, il n'est pas étonnant de constater qu'à cette époque beaucoup d'hommes politiques se sont adonnés à l'histoire (et vice-versa). La notion d'*identité nationale* est constitutive des projets éducatifs qui essaient de façonner les citoyens des « nouveaux » États-nations. L'histoire de l'éducation est censée établir les *limites*, c'est-à-dire les différences et les similitudes, ce qui implique une réflexion comparée, bien présente, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dans les manuels de la discipline et dans les préambules des lois de réforme.

Aujourd'hui, le principe d'*identité nationale* ne fonctionne plus comme élément référentiel des politiques éducatives, ce qui entraîne une présence plus forte des régulations *locales* et *globales*. Des auteurs comme Ernest Gellner, Anthony Smith ou Charles Tilly (1) attirent l'attention sur les liens entre la modernité en tant que structure de pensée et la nation en tant que système idéologique, mettant en cause l'idée de la nation comme forme « naturelle » d'organisation des peuples. Benedict Anderson va même plus loin, considérant que la nation est une communauté politique imaginée : « En réalité, toutes les communautés plus larges que les petits villages où il y a un contact face à face (et encore !) sont imaginées. Les communautés se différencient non pas par leur fausseté/authenticité, mais par la façon dont elles sont imaginées » (2). Simultanément, se produisent des mouvements de reprise de la nation en tant que principe identitaire et concept organisationnel, et on ne doit pas ignorer que les processus de globalisation tendent, souvent, à renforcer les tendances nationalistes.

Il faut toutefois reconnaître qu'on est confronté à une véritable explosion des identités traditionnelles et à un effort de redécouverte, ou plutôt de réinvention, de nouvelles identités. Ce ne sont pas néces-

(1) Cf. Ernest Gellner : *Encounters with Nationalism*, Oxford, 1994, 208 p. ; Anthony Smith : *National Identity*, Reno, 1991, 228 p. ; Charles Tilly : *Coercion, Capital, and European States, AD 990-1992*, Cambridge, 1992, 272 p.

(2) Benedict Anderson : *Imagined Communities – Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, New York & London, 1991, 2<sup>e</sup> édition, p. 6.

sairement des identités territorialisées, car les communautés de sens prennent de plus en plus le relais des communautés localisées dans la consolidation des liens d'attachement et de solidarité. La conclusion de l'ouvrage de Yasemin Soysal sur les limites de la citoyenneté est en elle-même un défi aux systèmes éducatifs tels qu'ils se sont développés tout au long des deux derniers siècles : « La citoyenneté nationale, la *tradition inventée* du XIX<sup>e</sup> siècle, et les sentiments habituels dont elle est porteuse resteront avec nous pendant un certain temps. Néanmoins, il faut reconnaître que la citoyenneté nationale n'est plus un concept adéquat pour soutenir un récit raisonné du statut d'adhésion dans la période de l'après-guerre. Les formations post-nationales nous invitent à repenser nos définitions et conceptions théoriques sur la citoyenneté et l'État-nation » (1).

C'est à l'intérieur de cette interrogation fondamentale sur l'idée de nation et sur le rôle de l'école dans l'affirmation d'une citoyenneté nationale que se développent les perspectives historiographiques prônant un retour au comparatisme. L'enjeu d'une histoire comparée de l'éducation est d'élargir l'enquête vers l'*infiniment grand* des processus de globalisation et l'*infiniment petit* des phénomènes de localisation, mettant sur pied des encadrements conceptuels capables d'aller au-delà de l'étude *inter*-nationale des systèmes éducatifs. Pour cela, il faut se doter des outils théoriques et méthodologiques qui permettent de saisir l'historicité des faits éducatifs, qui ne sont pas des réalités naturelles, mais des constructions sociales imprégnées de passé. La liaison entre l'histoire et la comparaison n'est pas facile, mais elle est porteuse de nouveaux enjeux de connaissance dans l'arène de l'éducation.

L'une des tendances les plus fructueuses – malgré les critiques fondées des historiens qui réagissent à des interprétations qui ne prennent pas suffisamment en compte les contextes nationaux – est représentée par les auteurs qui travaillent selon l'approche du *système mondial*. Dans leurs ouvrages, notamment sur l'école de masses et le développement du curriculum, ils montrent bien le caractère transnational de phénomènes qu'on s'était habitué à lire uniquement sur le plan national. En ce qui concerne l'école de masses, par exemple, ils suggèrent qu'on est face à une institution mondiale, aussi bien en tant que principe normatif qu'en tant que réalité organisationnelle. Les conclusions d'une étude menée sur 120 pays, concernant la période 1870-1980, sont assez éloquentes : « Le développement de l'école de

---

(1) Yasemin N. Soysal : *Limits of Citizenship – Migrants and Postnational Membership in Europe*, Chicago & London, 1994, p. 167.

masses dans un pays donné est peu influencé par des caractéristiques nationales, telles que l'urbanisation, la composition raciale ou religieuse, l'indépendance ou même la prescription légale de la scolarité obligatoire. Le développement de l'école de masses est fortement influencé par la localisation structurelle du pays dans le système mondial » (1).

Un autre exemple des travaux conduits selon cette approche concerne les résultats d'une enquête sur le développement du curriculum au niveau mondial depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle. Travaillant sur des données recueillies dans plus d'une centaine de pays, les auteurs constatent une relative homogénéité dans l'organisation du curriculum, tout en soulignant que la variation entre les sociétés nationales est moins significative qu'on ne l'aurait attendu : « La société qui construit le curriculum de l'école de masses est un modèle imaginé beaucoup plus qu'une réalité immédiate; est mondiale plutôt que locale ou nationale; et possède des dispositifs organisationnels et professionnels qui sont une conséquence de cette mondialisation. [...] Une des principales surprises de notre recherche porte, non sur l'insignifiance du local, mais plutôt sur l'insignifiance du national, dans l'explication des logiques de développement du curriculum de l'école de masses » (2).

L'idée que l'éducation n'est pas une institution nationale, mais plutôt une composante rationalisée d'une technologie mondiale de progrès et de modernisation, est lourde de conséquences pour la réflexion historique et comparée. C'est une idée qu'il faut mettre en rapport avec le processus de *globalisation*, même si ce concept soulève d'importantes résistances théoriques, étant donné qu'il tend à reproduire la dichotomie centre-périphérie et à imposer des principes

(1) John W. Meyer, Francisco Ramirez et Yasemin Soysal : « World Expansion of Mass Education, 1870-1980 », *Sociology of Education*, 65 (2), 1992, p. 146. Cf. aussi John Boli et Francisco Ramirez : « Compulsory Schooling in the Western Cultural Context » in : Robert Arno, Philippe Altbach et Gail Kelly (Eds.) : *Emergent Issues in Education : Comparative Perspectives*, Albany, 1992, pp. 25-38; Francisco O. Ramirez et Marc J. Ventresca : « Building the Institution of Mass Schooling : Isomorphism in the Modern World » in : Bruce Fuller et Richard Rubinson (Eds.) : *The Political Construction of Education - The State, School Expansion, and Economic Change*, New York, 1992, pp. 47-59; Yasemin N. Soysal et David Strang : « Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-century Europe », *Sociology of Education*, 62, 1989, pp. 277-288.

(2) John W. Meyer, David H. Kamens et Aaron Benavot : *School Knowledge for the Masses : World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, London, 1992, pp. 6-7.

d'explication qui étouffent d'autres niveaux d'analyse et de compréhension de la réalité. Mais, si au lieu de tenir le discours d'une « culture globale », on cherche à comprendre comment les évolutions mondiales sont reçues par les différentes communautés, cette approche contient trois grands avantages : la possibilité d'une mise en perspective historique, l'adoption d'un regard qui n'est pas eurocentrique et la maîtrise d'un objet théoriquement bien défini (1). C'est une perspective qui s'avère stimulante pour l'analyse d'une série de thèmes éducatifs (le développement du curriculum, la scolarité obligatoire, les taux de scolarisation, l'expansion scolaire,...), pourvu qu'on soit capable de maîtriser une explication surdéterminée par le « global » et d'installer des dispositifs méthodologiques faisant un va-et-vient entre le *macro* (banques de données au niveau international) et le *micro* (études de cas) (2).

Un deuxième courant de recherche essaie de valoriser les aspects linguistiques, adoptant quelques-unes des idées-clefs de la « rupture postmoderne ». Le projet scientifique dont ces auteurs sont porteurs est assez clair : passer de l'analyse des « faits » à l'analyse du « sens historique des faits ». D'où l'émergence d'une nouvelle épistémologie de la connaissance, qui définit des perspectives de travail centrées non seulement sur la *matérialité* des faits éducatifs, mais aussi sur les communautés discursives qui les décrivent, les interprètent et les localisent dans un espace-temps donné. La dimension historique contribue à clarifier et à articuler conceptuellement la comparaison : les phénomènes éducatifs, et les pratiques discursives qui leur accordent du sens, sont vus comme un savoir particulier, historiquement formé, qui légitime des manières d'agir, de sentir, de parler et de voir le monde (3).

---

(1) Cf. Christel Adick : « Education in the Modern World System : An Attempt to End the Mythology of the Concept of Education as a Colonial Heritage », *Education*, 40, 1989, pp. 30-48.

(2) Cf. encore Robert F. Arnove, Philip G. Altbach et Gail P. Kelly (Eds.) : *Emergent Issues in Education – Comparative Perspectives*, Albany, 1992, 364 p. ; Bruce Fuller et Richard Rubinson (Eds.) : *The Political Construction of Education – The State, School Expansion, and Economic Change*, New York, 1992, 262 p. ; Mark B. Ginsburg (Ed.) : *Understanding Educational Reform in Global Context – Economy, Ideology and the State*, New York & London, 1991, 404 p.

(3) Cf. Rolland G. Paulston (Ed.) : *Social Cartography – Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*, New York & London, 1996, 458 p. ; Thomas S. Popkewitz (Ed.) : *Changing Patterns of Power – Social Regulation and Teacher Education Reform*, Albany, 1993, 382 p. ; Val D. Rust : « Postmodernism and Its Comparative Education Implications », *Comparative Education Review*, 35 (4), 1991, pp. 610-626.

Du point de vue théorique, ces auteurs cherchent à mettre sur pied de nouvelles intelligibilités, sur la base d'une réconciliation entre l'histoire et la comparaison. L'analyse ne prend plus comme référence des contextes définis selon la visibilité de leurs contours géographiques, politiques ou sociaux, mais des contextes définis selon l'invisibilité des pratiques discursives qui leur donnent sens. Il y a un effort pour dépasser un regard centré sur les niveaux intermédiaires de décision et pour saisir toute la complexité des phénomènes de globalisation et de localisation, envisagés comme deux moments d'un même processus historique. Portés par le projet de considérer le monde comme un *texte*, ces auteurs veulent comprendre comment les discours font partie des pouvoirs qui partagent et divisent les hommes et les sociétés, qui entérinent des situations de dépendance et des logiques de discrimination, qui construisent des manières de penser et d'agir. Les questions de l'identité sont au cœur de leurs soucis, ainsi que des thématiques telles que la construction du curriculum, la formation des disciplines scolaires, les nouvelles régulations politiques et sociales, les rapports au pouvoir ou la consolidation des formes « légitimes » de connaissance scolaire.

Aujourd'hui, le débat méthodologique est très intense au sein des cercles de la recherche comparée (1). Il y a une conscience forte des *limites* des interprétations et des fragilités des encadrements théoriques et conceptuels. L'histoire comparée de l'éducation a encore un long chemin à parcourir, notamment en ce qui concerne la production des outils méthodologiques les plus pertinents. Mais il est impossible de passer outre aux potentialités de cette ligne de réflexion. Dans un monde qui, malgré la recrudescence des nationalismes, ne s'imagine plus uniquement à l'intérieur des frontières nationales, il est utile de penser une histoire qui se projette dans une pluralité d'espaces et de lieux d'attachement.

En tant qu'espace de référence des processus identitaires, l'analyse comparée de l'éducation exige qu'on consacre plus d'attention à l'histoire et à la théorie au détriment d'une pure description, aux contenus de l'éducation et pas seulement à ses résultats, aux méthodes qualitatives et ethnographiques au lieu d'un recours exclusif à la

(1) Cf. Robin J. Burns et Anthony R. Welch (Eds.) : *Contemporary perspectives in comparative education*, New York, 1992, 432 p. ; R. Murray Thomas (Ed.) : *International comparative education : practices, issues and prospects*, Oxford & New York, 1990, 338 p. ; Anthony R. Welch : « Class, Culture and the State in Comparative Education : problems, perspectives and prospects », *Comparative Education*, 29 (1), 1993, p. 23.

quantification et aux données statistiques. En tant qu'élément central des logiques de globalisation économique et culturelle, l'éducation constitue un terrain particulièrement stimulant pour un travail comparatif capable de faire ressortir l'épaisseur historique des débats pédagogiques et des projets scolaires. Mais pour cela, il faut éviter une espèce de réflexion molle du point de vue conceptuel et produire une pensée critique capable d'assumer sa propre historicité et de s'investir dans l'élaboration d'approches compréhensives.

\* \*

\*

La première et la dernière des tendances présentées renvoient à des approches qui ont des contours spécifiques aux États-Unis. Il s'agit, d'une part, de l'histoire politique et culturelle des « sans-voix » (minorités, femmes,...) et, d'autre part, des analyses organisées sur la base du concept de « globalisation ». Il est vrai que la recherche européenne n'est pas insensible à ces thèmes, mais la façon dont ils se sont historiquement constitués en objets scientifiques établit des différences assez nettes entre les historiographies des deux continents. En outre, on ne doit pas oublier que, dans l'espace américain, ces tendances se sont développées en liaison étroite avec des projets d'action politique, aussi bien en ce qui concerne les questions de l'identité et de la participation à la vie sociale, que par rapport à une vision impérialiste qui se traduit par la consécration de catégories de pensée qui deviennent incontournables.

Pour ce qui est des autres tendances, il est assez facile d'identifier des ressemblances et de bâtir des comparaisons. Il suffit de compulser quelques-unes des revues publiées en Europe (*Histoire de l'éducation*, *Historia de la Educación*, *History of Education*, *Paedagogica Historica*,...) pour confirmer la proximité des objets d'étude, des encadrements conceptuels et des outils méthodologiques. La constatation n'est pas surprenante, étant donné la circulation des idées et le brassage intellectuel au niveau international, mais aussi l'existence de problématiques communes qui induisent des réponses semblables.

Néanmoins, il est possible de désigner quelques dispositions particulières de la recherche américaine, qui tiennent surtout à l'histoire du pays et au mode de fonctionnement de la communauté scientifique. Signalons, d'abord, l'attention privilégiée à l'histoire du XIX<sup>e</sup>

et du XX<sup>e</sup> siècles, ce qui établit un rapport aux sources très différent de celui qu'on connaît en Europe, tout en suggérant une explication historique portée par le présent. Mentionnons, ensuite, une plus grande fluidité entre les disciplines scientifiques, ainsi qu'une plus grande préoccupation pour les questions théoriques et linguistiques. Soulignons, en troisième lieu, la grande mobilité institutionnelle et géographique des chercheurs, ce qui entraîne une moindre fixation sur certains objets de travail, notamment quant à leurs limites territoriales. Évoquons, finalement, une sensibilité plus forte en ce qui concerne les dimensions comparatives, ce qui tient au rôle que la communauté scientifique américaine exerce un peu partout dans le monde.

À ces quatre facteurs, on pourrait ajouter la mise sur pied par les chercheurs de stratégies propres de *reconnaissance*, aussi bien parmi leurs pairs, qu'à l'extérieur du groupe disciplinaire; la diffusion auprès de scientifiques d'autres disciplines est même le signe d'un prestige solide et consistant. Les références antérieures révèlent des manières de travailler qui favorisent le passage de la réflexion historique à la pensée éducationnelle (et vice-versa); il est assez courant que les historiens américains écrivent aussi sur des thèmes d'actualité, prenant partie dans les débats éducationnels et pédagogiques du jour.

Cela caractérise des manières d'être et des attitudes vis-à-vis du travail intellectuel qui sont porteuses de nouvelles matrices d'explication historique. Parmi leurs enjeux, le moindre n'est pas celui de montrer l'historicité profonde des problèmes de l'éducation et l'impossibilité de saisir les dilemmes pédagogiques sans comprendre comment ils se sont formés historiquement. Cet enjeu-là n'est sans doute pas très différent du nôtre.

António NÓVOA  
Université de Lisbonne

# **L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES PHYSIQUES : naissance d'un corps professoral (fin XVIII<sup>e</sup> - fin XIX<sup>e</sup> siècle)**

*par Claudette BALPE*

L'histoire de l'enseignement secondaire scientifique, jusqu'alors négligée au profit des enseignements littéraires, commence depuis peu à attirer l'attention. Les premiers travaux qui lui ont été consacrés ont montré que l'apparition d'un enseignement scientifique répondait à des besoins culturels et sociaux dont les organisateurs de l'enseignement secondaire avaient tenu compte dans les différentes réformes qui ont jalonné son histoire durant les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Ces objectifs ressortent très clairement des textes officiels qui ont accompagné leur action : textes réglementaires, programmes ou plans d'études.

Mais l'historien des disciplines sait bien que la genèse d'un enseignement relève également du rôle joué par les acteurs de cet enseignement, c'est-à-dire, les professeurs eux-mêmes. Les intérêts intellectuels et matériels qui sont les leurs, les valeurs individuelles ou collectives qui les animent, les rapports qu'ils entretiennent avec leur discipline ou celles de leurs collègues, les positions qu'ils occupent ou qu'ils aspirent à occuper dans le champ de la profession ou sur le marché des emplois, sont constitutifs de l'affirmation d'un groupe professionnel ; nous nous proposons de mettre en évidence et d'analyser l'émergence de l'identité des professeurs de sciences physiques au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, en montrant comment elle a contribué à leur disciplinarisation, à la fin de cette période.

## **I. DES COLLÈGES AUX ÉCOLES CENTRALES**

### **1. Logiciens, apothicaires et médecins**

Dans les collèges de l'Ancien Régime, l'enseignement de la physique fait partie de la philosophie. Le professeur, généralement nommé régent de logique, alterne chaque année le cours de logique avec celui de physique, sauf quand la chaire est dédoublée : le

professeur – que l'on nomme alors « physicien » – est chargé spécialement de la physique. Il enseigne en latin, menant une réflexion sur la nature et le système du monde afin d'armer théoriquement l'étudiant en physique, qui, généralement, envisage d'étudier la théologie.

Vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, alors que l'usage du français intervient dans les classes, le professeur adopte pour son cours, une méthode proche de la méthode scolastique : il présente les théories des philosophes sur un sujet donné et mène alors une discussion où s'affrontent réfutation ou acceptation. À l'instar de la *Physique* d'Aristote, la trame de la présentation reprend les deux parties : physique générale et physique particulière (1). Finalement, qu'il s'agisse des contenus ou des méthodes, le professeur dispense une philosophie naturelle ou « physique des systèmes », procédant ainsi de la démarche philosophique, la seule qui lui soit familière.

Au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, à côté de la physique des collègues, se développe un nouvel enseignement qui passionne un public de plus en plus nombreux : la physique expérimentale éveille la curiosité et fait l'objet d'une vulgarisation à succès. Portée par l'audience de l'abbé Nollet (2), la nouvelle méthode repose sur l'utilisation des machines (3) ou d'instruments tel le thermomètre, pour démontrer les faits et prouver ses affirmations. Quelques rares professeurs de collègues s'intéressent peu à peu à cette présentation de la physique. Ils se forgent progressivement une compétence et publient des ouvrages spécialisés (4). Par leur conduite, ces professeurs plaident en faveur de la nouvelle physique expérimentale et permettent à la théorie newtonienne de s'imposer. Leur rôle dans le changement d'image de la physique est alors déterminant : dans certains collègues, l'intérêt pour les expériences devient suffisamment vif pour que les plus spectaculaires d'entre elles soient présentées au cours de séances publiques

(1) La physique générale étudie les propriétés des corps et de la matière; la physique particulière comprend l'étude de la mécanique, hydrostatique, optique, du système du monde, et des quatre éléments terrestres.

(2) On lui doit d'avoir assuré la promotion en français de la physique expérimentale. Soutenu par le roi, il fut le maître de physique et d'histoire naturelle des enfants de France, qui, pour le remercier, créera pour lui la chaire royale de physique expérimentale du collège de Navarre, première chaire de physique expérimentale dans les collèges. Ses deux principaux ouvrages sont : *Programme ou idée générale d'un cours de physique expérimentale* (1738) et les *Leçons de physique expérimentale* en 6 tomes.

(3) Il s'agit de machines simples telles le treuil plan incliné... pour l'étude de la statique; de pompe à feu pour l'étude de la chaleur; de machines à faire le vide, etc.

(4) Pierre Polinière : *Expériences de physique*, 1709; père Castel : *Traité de la physique sur la pesanteur universelle*, 1724; père Paulian : *Dictionnaire de physique*, Avignon, 1758.

spéciales ou à l'occasion d'exercices ou de thèses. De telles manifestations préparent les esprits à la séparation des enseignements de physique et de philosophie.

D'un autre côté, dès le début du XVIII<sup>e</sup> siècle, des cours publics de chimie se développent. Avec l'intérêt pour l'extraction ou la transformation de composés, l'étude scientifique des corps succède aux recettes des alchimistes jusqu'alors jalousement gardées. Une pléiade de curieux, bourgeois, grands seigneurs, apothicaires, médecins... installent chez eux des laboratoires pour suivre ou répéter les expériences que certains chercheurs ont pu mener dans des installations qui leur avaient été prêtées (1). Certains, bien que ne participant pas à la recherche, s'y intéressent et suivent attentivement l'évolution scientifique tout en se consacrant à son enseignement. Dans cette variété de préoccupations, les apothicaires et les médecins se distinguent par l'intérêt particulier qu'ils portent à la chimie, l'emploi des médicaments d'origine chimique devenant à la mode. Un grand nombre d'entre eux – dont certains mèneront aussi d'importantes recherches – s'illustrent dans la vulgarisation de la chimie, en donnant des cours publics. Cet enseignement de la chimie est alors donné séparément de la physique académique : tandis que les régents des collèges se limitent à l'enseignement d'une physique présentée comme philosophie naturelle, médecins et apothicaires vulgarisent activement la chimie à partir d'expériences (2). On peut dire qu'à la veille de la Révolution, les cours de chimie ne font pas partie d'un enseignement organisé et structuré au service d'un réseau d'établissements scolaires. Ceux qui la diffusent sont d'abord médecins, apothicaires, et non professionnels de l'enseignement.

Si l'on compare les nouveaux cours publics de physique expérimentale et ceux de chimie, une particularité commune les rassemble : l'expérience – promue aussi bien dans les cours publics de chimie

---

(1) « Le comte de la Tour d'Auvergne prête à Lavoisier, Macquer, Cadet, Brisson, le grand verre ardent (miroir concave servant de source de chaleur en focalisant les rayons du soleil) qu'il possède ; Trudaine de Montigny met à la disposition de Lavoisier et d'autres savants, le laboratoire qu'il a fait construire », cité par Jean Torlais : « La physique expérimentale », in *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, 1986, p. 648.

(2) Nicolas Lémery (1645-1715), apothicaire du roi et grand prévost de France, donne des cours qui sont le rendez-vous de nombreux auditeurs distingués et d'élèves attentifs. Guillaume-François Rouelle (1703-1770), apothicaire, installe dans sa pharmacie de la rue Jacob un laboratoire où il donne des leçons publiques si fréquentées qu'il devient le chef d'une école. Pierre-Joseph Macquer (1716-1784), chimiste très en vue à son époque, publie un *Cours* et un *Dictionnaire de chimie* recherché ; il organise à partir de 1757 avec Baumé, pharmacien, un cours public.

que dans ceux de physique expérimentale – devient la référence pour ceux qui se veulent novateurs. Pourtant, la différence de statut entre ces deux enseignements persiste. Alors qu'en chimie, le public est restreint, la physique expérimentale, portée par le talent et la notoriété de ses vulgarisateurs, est de plus en plus recherchée et incite à révolutionner l'enseignement de la physique traditionnelle, pourtant toujours très présente dans la formation. Les conséquences de ces changements font que, dans un contexte de luttes idéologiques, l'approche philosophique est de plus en plus contestée : une révision théorique et méthodologique de l'enseignement de la physique au profit de la physique expérimentale se précise, reléguant l'approche systématique de la philosophie naturelle et l'en séparant ; la chimie apporte des contenus totalement nouveaux. Quant aux professeurs, mis à part les figures emblématiques de Brisson et Sigaud de Lafond (1), ils montrent une remarquable inertie aux changements : rares sont ceux qui s'inscrivent en faveur de la physique expérimentale, la chimie demeurant absente des enseignements de collèges.

Ces deux enseignements marquent donc, à la fin du siècle, une rupture avec l'enseignement des collèges de l'Ancien Régime. Il n'est donc pas surprenant que les législateurs de la Convention, voulant rompre avec le passé, aient choisi ces enseignements novateurs pour les écoles centrales.

(1) Mathurin-Jacques Brisson (1723-1806) porté d'abord vers l'ornithologie devient collaborateur de Réaumur et démonstrateur de sa collection. Formé à la physique expérimentale par Nollet, il lui succède dans la chaire de physique expérimentale créée au collège de Navarre en 1753. Son rôle d'enseignant de physique et de divulgateur des sciences expérimentales lui vaut aussi d'être répétiteur des enfants royaux. Son œuvre didactique fait autorité, particulièrement en physique avec *le Traité élémentaire* publié en 1789, suivi en 1800 de *Principes physico-chimiques à l'usage des écoles centrales*. Joseph Aignan Sigaud de Lafond (1730-1810), étudie la médecine à Saint Côme puis enseigne les mathématiques. Venu à Paris, il occupe en 1760 la place de démonstrateur au collège Louis-le-Grand où il va succéder à Nollet pour enseigner l'anatomie, la physiologie et donner des cours de physique expérimentale. Après l'expulsion des jésuites, il ouvre un cours public et enseigne la nouvelle science dans son cabinet de physique, le plus beau et le plus complet qui soit à Paris. Puis en 1770, il devient professeur de chirurgie à l'école de médecine de Saint Côme. Il publie en 1775 *Description et usage d'un cabinet de physique expérimentale*, ouvrage de référence jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Retournant à Bourges en 1782, il enseigne la physique au collège, puis, celui-ci devenu école centrale sous la Révolution, il occupe la chaire de physique et chimie expérimentale. À la création des lycées, il occupe alors la seule chaire de mathématiques existante avant de passer dans l'administration du lycée.

## 2. L'enseignement expérimental dans les écoles centrales

La Révolution précipite la réforme de l'enseignement : après la suppression des collèges, l'État met en place un système public d'éducation qui rompt avec celui de l'Ancien régime. Les Écoles centrales sont créées où l'enseignement des sciences prédomine aux dépens de la rhétorique et de la philosophie (1). Un enseignement scientifique volontairement nouveau est envisagé : la physique expérimentale et la chimie, jusqu'alors totalement distinctes sont réunies pour la première fois. Il s'agit de tenir compte de l'évolution de ces sciences : dans les anciens collèges, la physique particulière – constitutive, avec la physique générale, du cours de philosophie naturelle – renfermait une étude succincte des constituants élémentaires de la matière. À la faveur de la révolution chimique une nouvelle science émerge : celle de l'attraction interne des corps à côté de la physique, ramenée à l'étude de l'attraction externe. D'où l'identification de la chimie comme « physique interne », juxtaposée à la physique proprement dite. Bien que leurs approches méthodologiques soient distinctes, la physique et chimie expérimentales n'en comportent pas moins la même volonté de privilégier l'expérience. D'où l'enjeu d'importance : comment en un cours unique, joindre deux enseignements dont l'un – celui de physique – est rare parce qu'expérimental tout en restant lié à l'ancienne physique, tandis que l'autre – celui de chimie – n'a presque aucune existence antérieure dans les collèges ? Le choix d'un seul professeur pour ces deux enseignements jumelés suppose un profil professoral entièrement nouveau.

Pour recruter les nouveaux enseignants, les administrations locales se tournent le plus souvent vers les anciens professeurs. Une étude portant sur soixante-dix professeurs d'école centrale (2) montre que onze d'entre eux proviennent de l'École polytechnique (3) et quatre de l'École normale de l'an III (4), trente-cinq sont d'anciens

---

(1) Il est prévu une école centrale par département.

(2) Nous nous sommes appuyée sur deux types de sources : les réponses à un questionnaire lancé le 20 floréal an VII (9 mai 1799) par le ministre de l'Intérieur (François de Neufchâteau), dont relève alors l'Instruction publique ; des monographies locales (45) citées en bibliographie par Pierre Lamande : *La mutation de l'enseignement scientifique en France (1750-1810) et le rôle des écoles centrales. L'exemple de Nantes*, Université de Nantes (collection Sciences et Techniques en perspective), 1988-1989, vol. 15.

(3) Bontemps, Derrien, Dessaux, Liégeard, Meaume, Roard. Raymond Latour est ancien instructeur en chimie. D'autre part, Plessis a été suppléant, Pluvinet a été conservateur de chimie auprès de Bouillon-Lagrange, Ferry et Lomet furent adjoints de Monge.

(4) Charlet, Raymond-Latour, Libes, Mignon.

professeurs, souvent plus philosophes que scientifiques, et vingt sont issus des professions de santé (1). Leur spécialisation mal définie et la rareté des demandes rendent le recrutement difficile. La plupart du temps, les autorités locales privilégient les qualités civiques et personnelles des candidats : tel pharmacien, de meilleur niveau scientifique qu'un ancien professeur, est éliminé au profit de ce dernier car, trop jeune, ce pharmacien n'était pas encore formé à l'enseignement (2). En examinant plus en détail les activités scientifiques antérieures de chaque professeur, on constate que six d'entre eux seulement n'ont enseigné que les deux seules sciences – physique et chimie – pouvant prétendre alors au titre de spécialistes de l'enseignement de la physique et de la chimie (3).

Pourtant, si l'on recherche une spécificité forte parmi ces enseignants de physique et chimie expérimentales pour les écoles centrales, il faut se tourner vers l'histoire naturelle dont la situation présente une caractéristique remarquable. Elle intervient à la fois dans l'enseignement des collèges, mais aussi dans les cours privés de chimie, anatomie, physiologie, chirurgie ou dans les cours de médecine. Vingt-cinq anciens professeurs de collèges sont concernés auxquels on peut ajouter les vingt anciens médecins, pharmaciens ou officiers de santé connus. Ainsi, les chaires de physique et chimie sont occupées par quarante-cinq professeurs d'origine « naturaliste » (sur un total de soixante-dix professeurs). Cette proportion marque l'image de la physique et chimie à cette époque. De plus, on constate que ces professeurs se distinguent des anciens physiciens : à la différence de ceux-ci, ils n'ont jamais enseigné de philosophie, ce qui constitue un nouveau facteur de rupture.

Un premier constat s'impose : pour enseigner la physique et chimie, on préfère un professeur d'origine naturaliste à l'ancien philosophe. Ce professeur doit recourir à l'expérience comme fondement de son enseignement. Pour cela, il doit installer un cabinet de physique comprenant le matériel nécessaire à l'accompagnement des cours : au total, vingt-quatre cabinets sont créés, comme en témoi-

(1) Les sources utilisées sont les réponses au questionnaire lancé le 20 floréal an VII (9 mai 1799) par François de Neufchâteau, A.N., F<sup>17</sup> 1344<sup>1</sup> ; M. Guy : *Du collège Delbene au lycée Lapérouse, trois siècles d'histoire d'un établissement secondaire de province, le collège, l'École centrale, le lycée d'Albi (1632-1950)*, Corep assistance, Toulouse, 1979 ; Marie-Madeleine Compère : « Les professeurs de la République », *Annales historiques de la Révolution française*, janvier 1981, pp. 29-60.

(2) Voir Charles Pouthas : *L'enseignement public à Caen pendant la Révolution*, 1912, p. 65.

(3) Voir *supra* la note indiquant les sources.

gnent certains cahiers de cours manuscrits (1). Il s'agit donc bien, pour le professeur, d'un tournant significatif. Procédant selon les recommandations de Haüy (2) : « Nous joindrons à l'exposition des phénomènes, les expériences nécessaires pour en faciliter l'intelligence, ou pour établir les théories qui serviront à les expliquer » (3), l'introduction expérimentale rend le phénomène sensible et donc, compréhensible, à la place d'une présentation à-priori du système explicatif. Le professeur institue l'expérience comme levier de la démonstration. Les contenus s'organisent et se stabilisent, intégrant officiellement la chimie, science nouvelle, dont l'enseignement fait désormais partie des cursus scolaires. Le professeur fonde alors sa compétence sur l'étude scientifique de l'expérience.

## II. LA PREMIÈRE LIGNÉE DES PROFESSEURS

En remplaçant les écoles centrales par les lycées en 1802, Bonaparte installe un enseignement secondaire qui va marquer durablement le système éducatif français (4). Retour à la tradition oblige, l'enseignement du latin est restauré à côté des matières scientifiques : « On enseignera essentiellement dans les lycées, le latin et les mathématiques », l'enseignement classique étant présidé par le latin et l'enseignement scientifique, par les mathématiques (5).

Les sciences expérimentales sont regroupées dans un ensemble mal défini : des professeurs nommés sur des chaires de mathématiques doivent enseigner aussi bien les mathématiques que les sciences physiques. Chaque professeur de mathématiques se voit confier deux classes et deux enseignements par classe : en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> classes de mathématiques, le professeur de mathématiques (nommé premier professeur de mathématiques) enseigne aussi l'histoire naturelle et les éléments de la sphère ; en classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, le deuxième

---

(1) Une dizaine de cahiers de professeurs sont conservés aux Archives nationales, série F<sup>17</sup> 1344<sup>1</sup>.

(2) L'abbé René-Just Haüy est alors professeur de physique à l'École normale de l'An III. Son intérêt pour l'étude des cristaux l'amène à occuper, à la création des lycées, la chaire de minéralogie au Muséum. En 1809, il est aussi professeur de minéralogie à la Faculté des sciences de Paris.

(3) Introduction de son cours de physique à l'École normale de l'an III.

(4) La transformation de l'école centrale en lycée ne s'effectue que progressivement. Certaines écoles centrales conservent cette appellation jusqu'en 1805, et, corrélativement, les professeurs de physique et chimie expérimentales, leur statut.

(5) Arrêté concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées, du 19 frimaire an XI (10 décembre 1802), *R.L.R.*, 1<sup>re</sup> série, T. 2, p. 305.

professeur de mathématiques enseigne aussi la physique et l'astronomie, et le troisième professeur des classes de 2<sup>e</sup> et 1<sup>ère</sup> de mathématiques enseigne la chimie et la minéralogie. Dans la 1<sup>ère</sup> classe de mathématiques transcendantes, il enseigne le calcul différentiel, la théorie des fluides et la géométrie, tandis que dans la 2<sup>e</sup> classe de mathématiques transcendantes il enseigne seulement l'électricité et l'optique. Cette distribution implique que chaque professeur maîtrise plusieurs sciences à la fois au lieu d'être spécialisé, comme dans les écoles centrales où les chaires étaient distinctes. En réalité, l'enseignant, confronté à cette double exigence, ignore, la plupart du temps, les sciences physiques et se contente de professer les mathématiques, quitte à anticiper sur le cours de mathématiques de l'année suivante. Il n'est donc pas étonnant d'entendre certaines récriminations : « Depuis l'établissement des lycées, je ne crois pas que ceux de Paris puissent, à eux quatre, présenter un bon élève de Physique, de Chimie ou d'Histoire naturelle » (1). Dans les lycées parisiens, on tente de résoudre ce problème en profitant des mesures laissées à l'appréciation des établissements en cas de surcharge d'élèves : on recrute un cinquième professeur, chargé d'un « cours spécial de sciences physiques ». Il est évident qu'une telle mesure, si elle avait été généralisée, aurait constitué une reconnaissance institutionnelle de l'enseignement des sciences physiques. Finalement, dans la plupart des lycées, tout se passe comme si l'enseignement des sciences physiques devenait une option à prendre hors du temps normal des cours, l'emploi du temps étant déjà rempli.

La réorganisation de l'enseignement par le statut du 19 septembre 1809 va changer cet état de fait. L'enseignement scientifique jugé trop considérable au regard des études classiques est contesté; aussi l'égalité entre culture littéraire et culture scientifique voulue par le Consulat est supprimée. La classe de philosophie est reconstituée. En même temps qu'elle, une chaire de sciences physiques est créée dans chaque lycée, mesure qui relève, semble-t-il, d'une double nécessité : la volonté de retrouver la classe terminale de philosophie à l'image des cursus de l'Ancien Régime, mais aussi l'impossibilité technique

(1) « Observations sur l'enseignement des sciences physiques dans les lycées », *Instruction publique et Université, opuscules divers*, 1808, pp. 6-7. L'auteur a « visité avec soin près de quatre cents Établissements d'Instruction tant publique que particulière au cours d'un voyage de quinze mois à l'étranger »; il a aussi enseigné comme professeur de sciences physiques dans les écoles centrales. Il pourrait s'agir de Bouillon-Lagrange, professeur de physique et chimie expérimentales de l'école centrale du Panthéon, puis administrateur et professeur au lycée Napoléon (futur lycée Henri IV).

de confier au professeur de philosophie, les sciences physiques dont la spécificité nécessite des compétences scientifiques. Les professeurs de sciences physiques retenus occupent donc ces chaires pour la première fois. D'où une première hypothèse relative à leur trajectoire : ces professeurs viennent des écoles centrales antérieures aux lycées, la transformation s'étant opérée avec maintien des professeurs en place. Dans la négative, nous tenterons de reconstituer leurs itinéraires professionnels.

Si l'on considère les quatre-vingt-dix professeurs de physique et chimie d'écoles centrales connus, environ un tiers (28) seulement se retrouvent en 1802 dans les lycées nouvellement créés (1). Dix-huit professeurs occupent les seules chaires de sciences qui sont alors des chaires de mathématiques, tandis que les dix autres, assurent soit des fonctions administratives (2), ou – leur situation particulière aidant – continuent d'enseigner la physique et la chimie (3), ou enfin, assurent des cours municipaux hors lycées en province (4). Finalement, les professeurs d'école centrale que l'on retrouve en lycée se maintiennent dans le périmètre géographique de l'école centrale d'origine, signe d'une fidélité géographique (5). Tous ces professeurs n'occuperont pas une chaire de sciences physiques au moment de leur création en 1809. Les trente-quatre professeurs de sciences physiques nommés en 1809 sur ces nouvelles chaires se distinguent par les trajectoires suivies. Vingt-et-un d'entre eux proviennent des anciennes écoles centrales où ils ont occupé des chaires de physique et chimie ou d'histoire naturelle, c'est-à-dire répondent d'une pratique d'enseignement expérimental. Les treize autres professeurs, non issus des écoles centrales (6), sont généralement plus jeunes et majoritairement recru-

---

(1) Nous avons consulté les listes de professeurs de physique chimie et de mathématiques dans l'annuaire national de l'an X à l'an XII et dans l'annuaire impérial de l'an XIII à 1809.

(2) Héron, procureur gérant à Angers; deux censeurs, Dumont à Limoges et Guillemet à Lyon; Jacotot proviseur à Dijon.

(3) Ces professeurs sont assez anciens dans l'enseignement et leur notoriété leur permet d'exercer dans les lycées de Paris : Brisson est en même temps suppléé par Izarn au lycée Bonaparte, Libes est au lycée Charlemagne et Bouillon-Lagrange au lycée Napoléon où il assure en même temps plusieurs fonctions, notamment celle d'administrateur et de professeur de mathématiques de classe de 4e.

(4) Haldat, à Nancy, donne un cours public de physique et chimie autorisé par le gouvernement en mai 1802.

(5) La plupart du temps, il s'agit d'une transformation de l'école centrale en lycée.

(6) Le trente-cinquième professeur nous est inconnu.

tés comme professeurs de mathématiques dans les premières années des lycées. Leur origine est diverse (1).

Il ressort qu'environ les deux-tiers des premiers professeurs de sciences physiques sont issus des écoles centrales, la plupart y ayant occupé une chaire de sciences expérimentales. Comme si les écoles centrales faisaient figure de creuset pour le recrutement des professeurs de sciences physiques des premiers lycées. Par ailleurs, l'examen des trajectoires professionnelles entre 1802 et 1809 montre que vingt-deux professeurs sur les trente-quatre nommés ont aussi enseigné les mathématiques, la proportion des deux-tiers étant ici largement significative d'une forte composante mathématique dans la compétence des nouveaux professeurs de sciences physiques. Déjà se profile la dualité entre sciences expérimentales et orientation mathématique dans l'enseignement de la physique, tendance qui se retrouve dans la comparaison entre les deux époques : professeurs d'origine surtout naturaliste sous la Révolution, et compétence avant tout mathématique des premiers professeurs de lycées qui ont surtout consacré leur temps à l'enseignement des mathématiques au détriment des sciences physiques (2).

(1) Sur les 14 professeurs, il y a un médecin, un prêtre, un professeur de chimie en médecine et pharmacie. Jean-Baptiste Pontus (son homonyme, Benjamin Pontus est élève de la promotion 1794 de l'École polytechnique), voit sa carrière interrompue de 1816 à 1823 pour « cause d'opinion ». Archives nationales, série F<sup>17</sup> 21 530. Il est nommé à 18 ans professeur de mathématiques à l'école communale d'Albi, puis à 23 ans professeur de mathématiques au lycée de Rodez en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> classe occupe finalement la chaire nouvellement créée de mathématiques spéciales avant d'être recruté un peu plus tard comme professeur de sciences physiques à Cahors. Bilon, nommé à Grenoble, est un ancien médecin des hôpitaux civils de Grenoble, nommé professeur de l'école secondaire de médecine avant d'occuper la chaire de sciences physiques au lycée. Magnier, nommé en 1809 à la chaire du lycée d'Amiens est un ancien prêtre, professeur de physique au collège d'Amiens jusqu'en 1791, « date de la déportation ». Duportal, nommé à Montpellier, a occupé en même temps plusieurs fonctions : de 1801 à 1809 il est professeur particulier de chimie et pharmacie à Montpellier, aide-bibliothécaire à la faculté de médecine et chargé des répétitions des leçons de chimie et chef des travaux chimiques ; devenu professeur de sciences physiques en 1809, il exerce aussi d'autres activités à l'École de médecine et à la faculté de pharmacie (conservateur des collections, chargé de cours de chimie, cours de mathématiques médicales). Enfin Thillaye, nommé en 1809 au Lycée impérial (futur Louis-le-grand) à Paris a succédé en 1805 à Bouillon-Lagrange pour les cours d'histoire naturelle au lycée Napoléon (futur Henri IV) ; il a ensuite, en 1808, enseigné les mathématiques comme professeur des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> classes au lycée Impérial, juste avant d'y occuper la chaire de sciences physiques en même temps que le poste de conservateur des collections à la faculté de pharmacie.

(2) Voir *infra*, « Observations sur l'enseignement des sciences physiques dans les lycées » (1808).

Il faut pourtant relever que, en dépit de la contrainte forte que constitue l'offre de chaires en mathématiques, une petite minorité (un tiers) de ces nouveaux professeurs parvient à continuer de n'enseigner que les seules sciences physiques. En outre, une variété règne encore parmi certaines trajectoires personnelles : plusieurs postes sont parfois occupés en même temps, signe d'une spécialisation scientifique encore incertaine, ou, comme pour Jean-Claude Leupold, la trajectoire oscille entre les mathématiques et les sciences physiques (1). La première génération des professeurs de sciences physiques se caractérise par une diversité des origines et une spécialisation en sciences physiques encore peu affirmée, au profit des mathématiques.

### III. LA SPÉCIALISATION PROFESSIONNELLE DU PROFESSEUR DE SCIENCES PHYSIQUES

#### 1. À l'École normale, une formation surtout théorique et peu différenciée

Avec la création de l'Université, le recrutement national des professeurs est organisé : l'École normale, véritable « pensionnat à Paris pour futurs enseignants », est créée en 1808 pour former les futurs professeurs (2) recrutés par concours. Le premier examen des candidats à l'École normale a lieu en 1809 : « Les inspecteurs (choisissent) chaque année, dans les lycées, d'après des examens et des concours, un nombre déterminé d'élèves, âgés de dix-sept ans au moins, parmi ceux [...] qui annoncent le plus d'aptitude à l'administration ou à l'enseignement » (3). Une fois admis, les élèves-professeurs doivent suivre « les leçons du Collège de France, de l'École polytechnique ou du Muséum d'histoire naturelle, suivant qu'ils se destineront à enseigner les lettres ou les divers genres de sciences » (4). La formation aux diverses disciplines est ainsi assurée. Des répétiteurs à l'École

(1) D'abord nommé à l'ancien collège de Guyenne en 1794 comme professeur suppléant de mathématiques, il passe en 1797 aux écoles centrales de la Gironde comme professeur de mathématiques, puis est appelé en 1803 comme professeur de mathématiques transcendantes au lycée de Bordeaux où il doit enseigner l'optique et l'astronomie (enseignées traditionnellement en mathématiques). Il est finalement chargé par le Conseil royal en 1818, du cours de sciences physiques à ce même lycée, A.N., F<sup>17</sup> 21 176. Leupold publie en 1823 les *Leçons élémentaires de Physique*, ouvrage vite épuisé.

(2) Décret du 17 mars 1808. Archives nationales, F<sup>17</sup> 2503<sup>2</sup>.

(3) R.L.R..., 1<sup>re</sup> série, t. 4, « Titre XIV : Du mode de renouvellement des fonctionnaires et professeurs de l'Université », p. 24.

(4) *Ibidem*.

normale aident les futurs professeurs à s'exercer aux expériences de physique et de chimie (1). En général, ces candidats ne sont pas bacheliers (2), l'arrêté du 10 octobre 1809 prévoyant que « le baccalauréat ne sera exigible qu'en 1815 ».

Dès 1810, seuls les cours de Faculté sont retenus pour former les étudiants en deux ans (3). Tous les aspirants au baccalauréat des sciences doivent suivre, la première année, le cours de physique générale et expérimentale. Les futurs professeurs de mathématiques, complètent leur formation par d'autres cours de mathématiques, et les futurs enseignants de sciences physiques doivent suivre des cours de chimie, minéralogie, géologie, botanique, zoologie et physiologie. L'étude de la chimie est donc réservée aux seuls physiciens, affirmation d'un rapprochement physique-chimie-histoire naturelle. Les conférences à l'École normale deviennent des répétitions de cours et d'expériences. Le normalien est contraint de passer le baccalauréat, de lettres puis de sciences, mais l'obtention de la licence est laissée à son appréciation. Les étudiants licenciés sont déclarés agrégés. La formation scientifique est ainsi spécialisée, selon les mathématiques ou les sciences expérimentales. Pourtant, dès la Restauration (1815), cette spécialisation est remise en cause : tous les scientifiques admis devant être bacheliers, ils suivent des cursus académiques identiques à l'exception d'un entraînement une fois par semaine aux expériences de physique et manipulations de chimie. Les meilleurs normaliens sont déclarés agrégés.

À partir de 1821, date des premiers concours d'agrégation – lettres, grammaire et sciences – le candidat doit posséder les deux licences de mathématiques et de sciences physiques (4). Aucune distinction n'est faite dans les épreuves écrites – l'une de mathématiques, l'autre de physique – ni dans l'épreuve d'argumentation, la seule option intervenant à l'oral dans la troisième épreuve, par le choix de la leçon à soutenir. Aucune épreuve d'ordre expérimentale n'est prévue pour les sciences physiques. C'est dire que les professeurs de sciences des collèges royaux agrégés ou sortis de l'École normale ont une formation semblable, essentiellement théorique.

(1) *Ibidem*.

(2) « Celui qui, par négligence ou mauvaise volonté, n'aura pas obtenu le grade de bachelier à la fin de la première année [...] sera renvoyé de l'école » *R.L.R...*, 2<sup>e</sup> série, t. 5, p. 169.

(3) *R.L.R...*, 1810, 2<sup>e</sup> série, t. 5, titre III, pp. 172-175.

(4) La défiance du régime envers l'École normale fait obligation à tous les normaliens de présenter les épreuves de l'agrégation.

## **2. Des couplages disciplinaires à la création d'une agrégation de sciences physiques et naturelles**

Sous la Monarchie de Juillet, une disposition particulièrement importante du plan d'études de 1830 à l'École normale prépare la spécialisation des scientifiques : les élèves sont partagés en deux sections, lettres et sciences. Le normalien de deuxième année de la section sciences doit opter pour l'une des deux divisions : sciences mathématiques et physiques, ou sciences naturelles (dont fait partie la chimie). Par le rapprochement avec les mathématiques, l'image expérimentale des sciences physiques s'efface au profit d'un couplage disciplinaire nouveau défendu par le mathématicien Poisson (1) au Conseil royal d'instruction publique en opposition au chimiste Thénard qui, infatigablement, milite pour le rapprochement de la physique à la chimie (2). La suppression des divisions va régler provisoirement cette question, laissant au futur professeur le choix de son option, et donc, de sa spécialisation. Celui-ci doit alors obligatoirement suivre le seul cours de mécanique – dispensé par Poisson lui-même – à la faculté des sciences de Paris. Les mathématiques dominent alors la formation des professeurs scientifiques pendant les trois ans à l'École normale, tous étant soumis, en outre, au même concours de l'agrégation en sciences.

Cette prédominance des mathématiques dans la formation des professeurs de sciences physiques connaît une première brèche avec la scission de l'agrégation par Victor Cousin et la création en 1840 d'une agrégation de sciences physiques et naturelles et d'une agrégation de mathématiques. Cette fois, la physique est associée aux

---

(1) Siméon-Denis Poisson (1781-1840), ancien élève de l'École polytechnique y devient professeur. Ses travaux, d'abord proches de ceux des mathématiciens Laplace et Fourier, sont consacrés à l'analyse et aux probabilités et le conduisent vers la mécanique comme étude des actions moléculaires. Nommé professeur de mécanique à la faculté des sciences de Paris, il est membre de l'Académie des sciences de la section physique et examinateur de l'école d'artillerie de Metz et de l'École polytechnique. En 1820, nommé au Conseil royal d'instruction publique, il favorisera le rapprochement de la physique et des mathématiques.

(2) Louis-Jacques Thénard (1777-1857), professeur de chimie à l'École polytechnique et au Collège de France, il devient doyen de la faculté des sciences de Paris où il occupe une chaire de chimie. Il est académicien pendant 47 ans. Son traité de chimie est demeuré célèbre. Fervent partisan de la pratique expérimentale, ses leçons rencontraient un succès sans précédent. L'industrie chimique lui doit de nombreuses découvertes. Il fut d'ailleurs président honoraire de la Société d'encouragement pour l'industrie nationale. En 1840, il succède à Poisson dans la direction des enseignements scientifiques expérimentaux au Conseil royal d'Instruction publique. On lui doit de nombreux textes officiels relatifs à l'équipement des cabinets de physique et laboratoires de chimie.

sciences expérimentales chimie et sciences naturelles. La spécialisation en sciences physiques devient réalité et la rupture avec les mathématiques consacrée. Victor Cousin explique que, selon lui, la prédominance des mathématiques à l'agrégation mettait à l'écart les sciences physiques et naturelles : « la physique n'était pas suffisamment représentée dans ce concours unique (l'agrégation) ». Après la mort de Poisson, l'influence de Thénard oriente les changements. Il rapproche l'enseignement de la chimie (alors en classe de seconde) de celui de la physique (en classe de philosophie). Ce chimiste milite infatigablement en faveur des sciences expérimentales et tente de contrecarrer la prédominance des mathématiques dans la vie quotidienne des lycées (1). Une lettre du père de Pasteur à son fils alors normalien, témoigne de cet état de fait : « Sans vouloir contrarier ta façon de voir, je te verrais avec plus de satisfaction sortir pour les mathématiques (à l'agrégation), attendu que c'est plus lucratif... puis à mérite égal, le savant le plus considéré sera celui qui aura la bourse la mieux garnie » (2). On comprend pourquoi, lorsqu'ils doivent choisir leur affectation, les agrégés de sciences préfèrent les mathématiques quand il s'agit d'opter pour un poste. C'est aussi pourquoi Thénard se précipite, dès les résultats, auprès des premiers agrégés pour tenter de les attirer sur de bons postes de sciences physiques. Aussi, fait-il porter son effort dès 1831, sur le développement de l'enseignement expérimental par l'équipement accru des cabinets de physique. Différentes circulaires sur les listes d'instruments d'enseignement, les programmes de manipulations pour les futurs professeurs, la centralisation relative aux achats de matériel, sont à mettre à son actif. Toutes ces mesures concourent ainsi à renforcer le caractère expérimental des sciences physiques, en même temps que se renforce la spécialisation des professeurs de sciences physiques. Désormais, à l'École normale, les futurs professeurs de sciences physiques sont regroupés dans une section unique (en troisième année d'École normale) où ils reçoivent une formation en physique aussi bien qu'en chimie et en sciences naturelles. L'association de la physique à la chimie est désormais irréversible.

Le professeur de sciences physiques enseigne désormais la physique et la chimie auxquelles il doit ajouter les sciences naturelles.

(1) S'agissant des heures particulières, pour quatre professeurs de mathématiques concernés, on trouve seulement un professeur de physique.

(2) Le traitement des professeurs dépend de leur position dans le classement des chaires. Ce n'est qu'en 1841 que les chaires de sciences physiques – sur intervention de Thénard – passent de la 2<sup>e</sup> classe à la 1<sup>re</sup> classe, ce qui met les professeurs de sciences physiques à égalité de considération avec les professeurs de mathématiques.

Son cours reste d'allure traditionnelle, le discours et la rédaction étant les moyens les plus utilisés : « (le maître) dicte les questions qui se rapportent au nouveau sujet, traite les questions avec une netteté remarquable » (1). Certaines rédactions sont lues en cours, d'où l'allure rhétorique de l'enseignement souvent accompagné d'une description fastidieuse, parce qu'exhaustive, des instruments. L'existence d'un cabinet de physique comprenant en moyenne environ entre 100 et 200 objets (2), conforte cette pratique. Les phénomènes sont seulement présentés, l'historique des lois rappelé, et les appareils révérencieusement décrits, non sans une tournure quelque peu hagiographique pour leur auteur, sorte d'hommage ultime au savant qui a énoncé la loi. Ainsi se déroule une présentation magistrale de l'ensemble des notions, par un professeur à « (l')érudition large (... les) capacités presque théâtrales [...] permettant au professeur de faire parade de sa supériorité culturelle » (3). Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que l'enseignement scientifique soit dénigré par les partisans du développement des sciences dans les études. Les professeurs sont critiqués : « Pour le plaisir de briller par une érudition contestable et par une gravité précoce, on avait peu à peu mis en oubli les conditions laborieuses et modestes de l'art d'enseigner [...] ; [...] l'utilité pratique des résultats (des concours) ne répondait pas aux espérances [...]. Trop souvent les agrégés... étaient de médiocres professeurs » (4). Ainsi s'exprime Hippolyte Fortoul, ministre de l'Instruction publique et des Cultes dans son rapport à l'Empereur du 19 septembre 1853 où il dénonce les travers de la précédente formation qu'il rend responsable de la défaveur des établissements. Car il envisage la mise en œuvre de la bifurcation des études pour promouvoir les sciences dans l'enseignement secondaire. Il faut pour cela de bons enseignants scientifiques, qui soient aussi bons scientifiques que bons pédagogues.

---

(1) Rapport d'inspection de Lassasseigne, en 1847 à Bordeaux, A.N., F<sup>17</sup> 21 083.

(2) On trouve aux Archives nationales, les listes d'instruments des cabinets de physique et des laboratoires de chimie des lycées existants en 1852, A.N., F<sup>17</sup> 2476. Le lycée Saint-Louis comprend 252 instruments ou appareils de physique en 1852, A.N., F<sup>17</sup> 2476. Pour les plus petits lycées, les listes comprennent en moyenne 100 instruments de physique.

(3) Robert Fox : « La professionnalisation : un concept pour l'historien de la science française au XIX<sup>e</sup> siècle », *History and Technology*, vol. 4, 1987, p. 419. De nombreux rapports d'inspection témoignent de l'attachement des inspecteurs à l'éloquence du professeur : ton déclamatoire de Lassasseigne à Bordeaux, grâce et manque de chaleur pour Desains à Paris, distinction et honorabilité pour Hugueny à Strasbourg.

(4) B.A., 1853, 1<sup>re</sup> série, t. 4, pp. 330-331.

### 3. Formation professionnelle ou spécialisation sous le Second Empire

Les conceptions de Fortoul en matière de formation des professeurs vont bouleverser les dispositions précédentes. La bifurcation des études, dès 1852, doit permettre au système éducatif de s'adapter aux besoins nouveaux de la société (1). Le renforcement du caractère expérimental est proclamé : « Il faut rendre à ces études (les sciences physiques) leur caractère. Elles doivent être calculées pour la masse des élèves, et il importe pour atteindre ce but de les faire rentrer dans un ordre d'idées plus expérimental et plus pratique » (2). Pour Fortoul, ceci va de pair avec l'inutilité d'une formation scientifique trop élevée du professeur. D'où la transformation de l'agrégation en « un examen propre à décider si, après cinq ans d'expérience faite dans les classes, les maîtres de lycée (ont) une aptitude certaine aux fonctions générales de l'enseignement soit des lettres, soit des sciences » (3). Le ton est donné : les divisions de l'agrégation sont supprimées et l'agrégation unique de sciences rétablie. Mais surtout, deux mesures témoignent de la priorité à accorder à la formation professionnelle au détriment du caractère théorique de la formation jusqu'alors seul valorisé. Tout d'abord, innovation d'importance, une épreuve pratique remplace l'épreuve d'argumentation – jugée trop théorique – dans les épreuves orales, pour permettre aux futurs professeurs de montrer qu'ils savent « préparer une expérience et la mener à bien, analyser un corps... en d'autres termes, joindre jusqu'à un certain point à la théorie, la pratique qui l'éclaire et la justifie » (4). Ensuite, obligation est faite au candidat de présenter trois leçons (de collègues), dont deux de niveau élémentaire sur les sujets de mathématiques et de physique tirés au sort, la troisième portant au choix sur une matière enseignée en classe de spéciale. Il résulte de tout cela que la troisième année à l'École normale est divisée en trois sections selon les disciplines et qu'elle est consacrée à « l'apprentissage particulier du pro-

(1) À propos de la bifurcation se reporter à Nicole Hulin : *L'organisation de l'enseignement des sciences*, Comité des travaux historiques et scientifiques, Paris, 1989; Bruno Belhoste : « Les caractères généraux de l'enseignement scientifique de la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre mondiale », *Histoire de l'Éducation*, janvier 1989, n° 41, pp. 3-45; Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, A. Colin, 1968.

(2) Jean-Baptiste Dumas : *Rapport sur l'enseignement scientifique dans les collèges, les écoles intermédiaires et les écoles primaires*, 1847, Paris, p. 30.

(3) *Ibidem*, p. 382.

(4) Hippolyte Fortoul : *Journal*, p. 899.

fessorat » (1). Le professeur ne peut être candidat à l'agrégation qu'après cinq années (trois pour les normaliens) d'exercice : « Au lieu d'ouvrir la carrière, (l'agrégation est) destinée à consacrer la vocation » (2). Et Fortoul de conclure : « À l'éclat des succès personnels et des luttes brillantes, on préféra le mérite sérieux de professeurs modestes qui firent consister leur gloire dans le progrès de leurs élèves » (3). L'accent est donc porté sur la création d'un nouveau type de professeur pour lequel les compétences académiques valent autant que les aptitudes professionnelles.

Pour la première fois, l'aspect professionnel domine la formation au point d'en éclipser les aspects scientifiques en les retirant des épreuves orales de l'agrégation. Commun à tous les scientifiques pour les épreuves théoriques de l'écrit, le concours de l'agrégation – à travers deux épreuves pratiques orales – fonde la différenciation professionnelle du professeur sur sa pratique de l'enseignement.

Les mesures prises par Fortoul vont être rapidement remises en cause par Roulland, son successeur qui rétablit les deux agrégations de mathématiques et de sciences physiques et naturelles. Puis Duruy, voulant réhabiliter le caractère scientifique de l'agrégation, supprime le stage préalable à la candidature à l'agrégation des normaliens au sortir de l'École normale, et établit trois spécialités pour la première fois à l'agrégation en 1869 : sciences mathématiques, sciences physiques et sciences naturelles (4). L'agrégation de sciences physiques, qui conserve encore une épreuve d'histoire naturelle, devient complètement spécialisée à la fin du siècle. Ce concours devient alors d'un niveau théorique suffisant pour permettre de distinguer les meilleurs professeurs, ceux qui vont bénéficier des débuts de carrière les plus prometteurs. La spécialisation scientifique de l'agrégation permet désormais aux professeurs d'apparaître comme des spécialistes de haut niveau. Elle témoigne finalement davantage d'un niveau scientifique que d'une compétence pédagogique, et confère prestige, garantie professionnelle, voire – en cas de réussite prestigieuse –

---

(1) B.A., 1853, 1<sup>re</sup> série, t. 4, p. 377. Le terme « particulier » renvoie à une application limitée des connaissances générales, et rend cet apprentissage non transférable à une autre discipline.

(2) *Ibidem*, p. 346.

(3) *Ibidem*.

(4) B.A., 1869, 2<sup>e</sup> série, t. 11, p. 365. La mise en œuvre effective du concours en sciences naturelles n'intervenant qu'en 1881, l'enseignement des sciences naturelles est assuré, comme par le passé pendant cet intervalle de temps, par le professeur de sciences physiques : le faible horaire en sciences, et le souci de rentabiliser au mieux les professeurs de sciences physiques, expliquent sans doute cet état de fait.

promotion sociale. En garantissant au professeur l'exclusivité de la discipline à enseigner, l'agrégation de sciences physiques marque bien la liaison étroite, voire l'identification qui s'établit entre le professeur et la science qui sera « sienne ».

#### IV. L'ORGANISATION DES SCIENCES PHYSIQUES

Chaque plan d'études prévoit pour les matières enseignées, un certain nombre d'heures d'enseignement assurées par des professeurs en nombre correspondant aux sections considérées. Cependant, si le nombre des élèves entre en ligne de compte, les besoins en professeurs relèvent le plus souvent, davantage d'une politique de développement de l'enseignement en question (1) que des contingences locales ou matérielles.

##### 1. Situation des chaires de sciences physiques

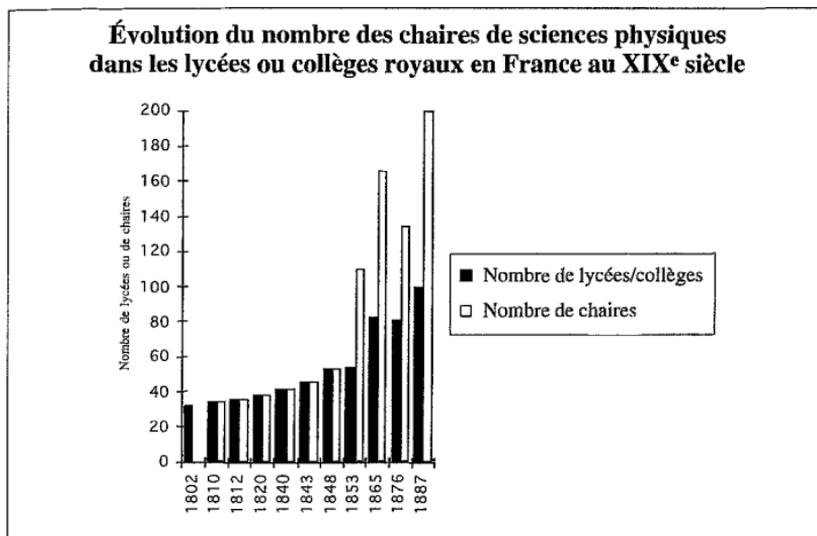
Au moment de la création des chaires, en 1809, chaque lycée ou collège royal doit disposer d'un professeur qui enseigne à la fois les sciences physiques et l'histoire naturelle. En 1810, 35 chaires de sciences physiques en lycées sont effectivement pourvues. Par la suite, l'augmentation du nombre des chaires suit celle des lycées, comme l'indique le graphique ci-après (2).

Jusqu'en 1853, il y a autant de chaires que de lycées. Un seul professeur de sciences physiques par lycée est suffisant : il enseigne la physique en classe de philosophie et en classe de mathématiques spéciales. Une rupture apparaît en 1853 avec le doublement du nombre des chaires. Cet accroissement important traduit la mise en œuvre de la réforme de la bifurcation des études secondaires, avec un enseignement des sciences renforcé par l'ouverture de nouvelles sections aux horaires augmentés : la structure des plans d'études rejaille ici sur le nombre des chaires. Après 1865, lorsque la bifurcation est supprimée (3), ce nombre diminue mais ne retombe pas au niveau antérieur : un

(1) Voir Jean-Michel Chapoulie : *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris. Éditions de la M.S.H., 1987, p. 9.

(2) Sources : Kilian : *Tableau historique de l'Instruction secondaire en France*, 1841 ; Rapport Fortoul. *B.A.*, 1853, pp. 327-413 ; Victor Duruy : « Exposé de la situation de l'Empire en ce qui concerne l'instruction publique », *B.A.*, 1863, p. 393 ; *Statistiques de l'enseignement secondaire 1865 et 1887*.

(3) À propos de la bifurcation, on se reportera utilement à l'ouvrage de Nicole Huilin : *L'organisation de l'enseignement des sciences...*, *op. cit.*, pp. 113-189.



décret du 31 décembre 1863 prévoit un professeur titulaire pour deux divisions, mesure qui maintient l'emploi des professeurs recrutés (1). Certains professeurs vont rejoindre le nouvel enseignement secondaire spécial qui, reposant principalement sur les applications des sciences, constitue une solution provisoire à l'emploi de certains professeurs de sciences (2) ; cela explique aussi le maintien relatif du nombre des professeurs.

Nous ne tiendrons pas compte ici, des professeurs de ce nouvel enseignement spécial, leur situation (en mathématiques ou en sciences physiques) n'étant pas toujours clairement déterminée. S'ils n'apparaissent pas sur le graphique des effectifs, il faudrait en tenir compte dans une appréciation plus large du nombre des professeurs de sciences physiques dans un enseignement secondaire élargi à l'enseignement spécial. De plus, au statut particulier de l'enseignement spécial, il faudrait ajouter, dans l'analyse du décompte des chaires, le fait qu'en 1887, les sciences naturelles ne sont plus

(1) Certains de ces professeurs passent dans l'enseignement secondaire spécial nouvellement créé.

(2) En 1865, au collège de Saint-Étienne, l'un des deux professeurs, Rousse, assurant les cours de sciences physiques et naturelles de l'enseignement classique, donne également des cours d'enseignement spécial au collège, en même temps que deux autres professeurs de sciences, Jambes et Poncin affectés exclusivement à l'enseignement spécial. On rencontre des cas similaires dans d'autres lycées comme ceux de Bourg, Saint-Quentin, etc.

enseignées par les professeurs de sciences physiques mais par des professeurs de sciences naturelles, ceci depuis 1881, date du premier concours effectif de l'agrégation de sciences naturelles.

Nous devons enfin signaler la particularité des collèges communaux où les régents de sciences enseignent souvent plusieurs disciplines scientifiques à la fois ou successivement : en 1865, plus de la moitié des collèges de plein exercice (74 sur 131) ont une chaire de physique régulièrement organisée, ce qui laisse entendre que pour l'autre moitié, un régent partage ses activités entre les sciences (1). Quelques exemples sont significatifs : Claude Lavy, bachelier ès sciences et reçu à l'École normale partielle en 1822, sera d'abord régent de mathématiques et de physique à Lons-le-Saunier, puis pendant 27 ans, régent de mathématiques et de physique au collège communal de Dôle ; Valentin Limagne, bachelier ès lettres et ès sciences sera, pendant 12 ans, chargé de mathématiques et de physique au collège d'Aubenas et de Mende, puis enseignera pendant 20 ans, les seules mathématiques à Uzès (2). L'enseignement des sciences physiques existe donc dans un certain nombre de collèges communaux, mais la position inférieure de ces établissements relativement aux lycées et aux collèges royaux, justifie leur maintien à l'écart de notre décompte. Il ne faut cependant pas oublier que ces professeurs interviennent parfois comme non titulaires dans les lycées, et qu'il est difficile de suivre leur parcours faute de dossier les concernant aux archives nationales.

Nous n'oublions pas de mentionner l'enseignement spécial des collèges communaux : en 1865 il est organisé dans les 236 des 251 collèges communaux existants, nombre qui s'élève à 244 en 1887. Les 107 maîtres de sciences de l'enseignement spécial se répartissent, en 1865, comme suit : 16 licenciés ès sciences, 34 bacheliers ès sciences et 57 instituteurs, c'est-à-dire que moins d'un collège sur deux dispose d'un enseignant particulier pour les sciences de l'enseignement spécial, cet enseignant n'étant licencié que dans 7 % des cas (3). En 1887, le nombre de chaires de sciences triple, s'élevant à 369

(1) *Statistiques de l'enseignement secondaire* 1865 et 1887. En 1887, ces chiffres s'élèvent à 149 collèges de plein exercice dont 84 ont des professeurs chargés de plusieurs chaires. Le pourcentage des chaires mixtes passe donc de 46,5 % en 1865 à 56 % en 1887, ce qui se traduit par une baisse du niveau de l'encadrement professoral.

(2) Le titre de professeur s'applique aux enseignants des lycées et collèges royaux. Celui de régent est réservé pour les collèges communaux.

(3) *Statistiques de l'enseignement secondaire* 1865 et 1887. De 1877 à 1887, 115 professeurs, toutes disciplines confondues, sortent de l'École normale de Cluny, qui

pour les 244 collèges communaux, c'est dire la progression de cet enseignement à la fin du siècle. Pour la même raison que précédemment, nous nous limiterons à mentionner ces enseignements, les professeurs de l'enseignement spécial étant d'ailleurs répertoriés dans d'autres listes celles des personnels titulaires ou chargés de cours en attente de titularisation.

Toutes ces réserves étant posées, la proportion des physiciens occupant une chaire de sciences physiques dans les collèges royaux et les lycées, conduit aux résultats suivants :

**Importance relative du nombre des chaires de sciences physiques dans l'enseignement classique au cours du XIX<sup>e</sup> siècle en France (1)**

	1842	1865	1876	1887
effectifs d'élèves de l'enseignement classique	18 697	32 630	40 995	53 816
n (nombre des chaires de sciences physiques)	46	166	135	200
N (total des chaires)	825	1 957	2 463	3 873
n/N pourcentage	5,5 %	8,4 %	5,4 %	5,1 %

Les chiffres montrent une progression très nette de 1842 à 1867, qui répercute la montée en puissance des enseignements de sciences physiques, conséquence de la forte augmentation des enseignements scientifiques sous la bifurcation. Puis, la décroissance régulière du pourcentage marque le retour à la prédominance des humanités.

L'augmentation du nombre des chaires (voir graphique *infra*) ne doit donc pas faire illusion; elle est la résultante de la montée des effectifs à la fin du siècle, et ne saurait masquer une certaine diminution du poids des sciences physiques, qui, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, demeure – en nombre relatif de chaires – voisin de 5 %, exception faite du pic de 8,4 % des 10 années de la bifurcation. Il s'agit bien là,

---

forme les professeurs de l'enseignement spécial. Parmi eux, 56 professeurs enseigneront dans les lycées, 34 iront enseigner dans les collèges communaux. Il faudrait connaître la répartition disciplinaire de ces professeurs.

(1) Tableau établi à partir des données fournies par Kilian, Fortoul, Duruy, *op. cit.*, et Antoine Prost, *op. cit.*, p. 83.

d'une stagnation, voire d'un recul des sciences physiques dans l'enseignement secondaire classique avant les années de création de l'enseignement moderne et la réforme de 1902 qui met sur un pied d'égalité les lettres et les sciences.

## 2. Grades, titres et qualification du professeur

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le statut du professeur – titulaire, divisionnaire ou chargé de cours – dépend de son grade et de son ancienneté. Le plus recherché est celui de professeur titulaire, offrant la meilleure stabilité et la meilleure rémunération ; cette position est liée directement à la chaire sur laquelle est nommé le professeur (1). Le changement d'affectation ne peut alors généralement intervenir que sur demande de l'intéressé (2). Par contre, les professeurs chargés de cours n'ont aucune fixité dans l'affectation et peuvent, pour les besoins de l'administration, être déplacés chaque année. La place qu'ils occupent est toujours inférieure à celle du professeur titulaire. Ils peuvent être nouvellement agrégés – auquel cas, ils sont en attente de titularisation pendant quelques années – et s'ils sont seulement licenciés, ils ne peuvent en aucun cas prétendre à devenir titulaires. Quant aux professeurs divisionnaires, ils constituent une catégorie d'agrégés particulière qui, dans les débuts de l'Université, est instituée pour une meilleure souplesse dans l'organisation des établissements : ces professeurs sont d'abord désignés comme agrégés-professeurs (3), puis agrégés-divisionnaires (4) et enfin en 1845, se nomment professeurs-divisionnaires. Ils ont en charge une division d'élèves par suite du dédoublement d'une classe surchargée d'élèves. Leur présence étant liée à des effectifs pléthoriques, ils constituent, de fait, une catégorie limitée aux grands lycées parisiens (5).

(1) Les professeurs de sciences physiques passent en 1841 de la 2<sup>e</sup> classe à la 1<sup>re</sup> classe, ce qui les met à égalité de considération avec les professeurs de mathématiques. À titre d'exemple, en 1865, les salaires sont à Paris, 2 500 F ; en province, 1 800 F pour la 1<sup>re</sup> classe, 1 600 F pour la 2<sup>e</sup>, 1 400 F pour la 3<sup>e</sup>, 1 200 F pour la 4<sup>e</sup>, auxquels il faut ajouter l'indemnité d'agrégé s'il y a lieu.

(2) Sauf motif disciplinaire. Dans tous les cas le rôle de l'inspection générale est décisif.

(3) Arrêté du 19 janvier 1810.

(4) Statut du 4 septembre 1821 ; ils avaient la charge d'une division lorsque la classe, excédant 50 élèves, était partagée en deux divisions.

(5) Dès 1829, le premier agrégé divisionnaire en physique est Messas nommé auprès de Pouillet au lycée Bourbon ; il sera déplacé au lycée Henri IV, en 1831, pour suppléer Despretz. Dans ces deux cas, les professeurs titulaires sont enseignants à la Faculté des sciences de Paris, d'où la nécessité d'un professeur qui les seconde au lycée. En 1827 Blanchet est agrégé divisionnaire au lycée Saint-Louis avec Babinet ;

À partir de 1821, date des premiers concours d'agrégation, un professeur ne peut être titularisé que s'il est agrégé (1). Sur un échantillon de 32 professeurs enseignant dans la première moitié du siècle, 19 sont agrégés ou docteurs ès sciences, soit sept agrégés ou docteurs sur dix professeurs examinés (2). Il apparaît que pour cette période, les agrégés sont proportionnellement en plus grand nombre en sciences physiques que dans les autres disciplines (3). Ceci conforte l'image de professeurs de sciences physiques d'un haut niveau de formation dont presque six sur dix sont d'anciens normaliens. On peut dire que dans les cinquante premières années d'existence des chaires de sciences physiques des lycées ou collèges royaux, la grande majorité des professeurs de cette discipline se situe parmi l'élite du corps professoral de l'enseignement secondaire, auquel le passage à l'École normale et l'agrégation confère une distinction reconnue (4).

En 1865, le corps enseignant en sciences physiques ne comprend plus environ que quatre agrégés sur dix professeurs (5). La baisse du niveau de recrutement est sensible, par rapport aux vingt années qui précèdent. Ceci correspond au fait que, jusqu'alors, on a maintenu un recrutement moyen de cinq agrégés par an (voir le graphique des

---

Hervé de la Provostaye l'est à Louis-le-grand en 1840 avec Tillaye; Messas passe du lycée Bourbon au lycée Henri IV auprès de Pouillet puis Despretz. Le nombre d'élèves des classes de sciences à Paris est élevé, par exemple la première année de physique assurée en 1846, 1847 et 1848, par Blanchet au lycée Henri IV, compte un effectif s'élevant respectivement à 98, 120 et 85 élèves.

(1) Certains professeurs âgés ont cependant été titularisés sur titre, comme celui de docteur ès sciences entre 1809 et 1819 comme par exemple Tillaye à Louis-le-grand, Duportal à Montpellier, Pontus à Cahors ou Leupold à Bordeaux.

(2) L'échantillon porte sur 32 professeurs dont les dossiers sont aux Archives nationales. (Nous avons considéré les villes où ces professeurs sont restés le plus longtemps.) Certains sont à la fois docteur et agrégé. Six d'entre eux ont été titularisés avant 1810 : Duportal à Montpellier, Marqué à Toulouse, Tillaye à Louis-le-grand, Pontus à Cahors, Darlay à Besançon et Leupold à Bordeaux.

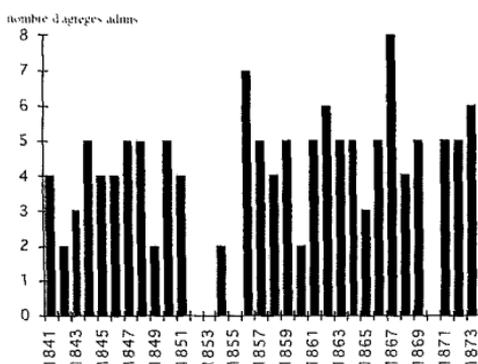
(3) D'après Paul Gerbod : *La condition universitaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, 1965, p. 64, qui conclut que jusqu'en 1842 « les agrégés ne représentent que le dixième du personnel des collèges », affirmation qui se décomposerait en fait selon les pourcentages respectifs : 30 % d'agrégés dans les collèges royaux, et 0,9 % dans les collèges communaux.

(4) Signalons que les régents des collèges communaux sont pour la plupart, licenciés seulement.

(5) *Statistiques de l'enseignement secondaire 1865 et 1887*. On trouve donc 166 professeurs, parmi lesquels 72 professeurs agrégés seulement, dont 64 titulaires (pour être titularisé, le professeur agrégé doit être âgé d'au moins 25 ans), 90 chargés de cours licenciés et 4 divisionnaires-agrégés de Paris.

reçus à l'agrégation ci-dessous) (1), alors que le nombre de chaires fait plus que tripler, passant de 46 (en 1842) à 166 (en 1865). Il faut voir là une conséquence de la forte demande en chaires de sciences physiques à l'époque de la bifurcation, celles-ci devant être rapidement pourvues. On a alors recours à des enseignants non titulaires, venant parfois des collèges communaux voisins et qui forment plus d'un tiers du personnel des lycées dont l'instabilité de situation ne permet pas l'identification (2).

### Évolution du nombre des reçus à l'agrégation de sciences physiques



La situation s'améliore dans les années 1880; les statistiques de 1887 donnent une proportion d'agrégés de sciences physiques dans les lycées se stabilisant à plus de la moitié des professeurs de sciences physiques, soit cependant un peu moins que pour la première moitié du siècle, laissant entrevoir la position particulière de ces agrégés dans le système secondaire. À cette évolution quantitative s'ajoute une amélioration qualitative du recrutement par suite de l'accroissement important des effectifs : entre 1880 et 1890, l'existence de bourses d'agrégation pour les licenciés permet d'ouvrir le recrutement qui reposait jusqu'alors, sur un concours interne impliquant de la part des professeurs en exercice une forte motivation et une grande

(1) Sources : rapport Dumas sur l'agrégation, Archives de l'Académie des sciences, carton Dumas n° 16; *Statistiques de l'enseignement secondaire 1865 et 1887*.

(2) Nous avons relevé la liste de tous les professeurs de sciences physiques indiqués sur les annuaires (voir *infra*). Pour évaluer le nombre des non titulaires provisoires, nous avons sélectionné parmi les 532 noms relevés, ceux qui disparaissent des listes en moins de cinq ans. Ils ne disposent pas de dossier de carrière aux Archives nationales.

capacité de travail pour préparer seuls les épreuves du concours. Aussi, un fort contingent de nouveaux professeurs envahit le secondaire. Ces mesures sont à mettre en relation avec le développement de l'enseignement supérieur qui connaît, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, un véritable changement de taille et de nature, et intervient désormais dans toutes les questions d'enseignement, son autorité étant reconnue (1).

## V. NAISSANCE D'UN CORPS PROFESSORAL

### 1. Des professeurs aux activités diverses

Un professeur de sciences physiques titulaire doit normalement assurer six classes et une heure de conférence, soit treize heures hebdomadaires. Il enseigne généralement la physique élémentaire – sans calculs mathématiques – pour les classes de mathématiques élémentaires ou de philosophie, ainsi que la physique spéciale (ou 2<sup>e</sup> année de physique) pour les élèves qui préparent les concours des écoles du gouvernement. Le service est donc réparti sur les deux classes, ainsi que le montre celui de F. Hugueny (années 1841-1849) dans le tableau ci-après (2).

À partir de 1853, le service traduit une diversification des classes en même temps que les modifications de l'enseignement scientifique : avec la bifurcation, l'apparition d'une nouvelle section scientifique change le service du professeur. Mais dès 1859 interviennent les premières mesures de suppression de la bifurcation, entraînant un retour du service sur les deux classes terminales, et la classe de rhétorique. À partir de 1865, le service retrouve sa physionomie ancienne limitée aux deux classes de fin de scolarité, confirmation du retour à la prédominance des humanités classiques qui caractérise alors cette période.

Les activités des professeurs ne se limitent pas toujours au service d'enseignement. Certains professeurs s'investissent aussi dans d'autres tâches. Le plus souvent, ils assurent des cours publics ou spéciaux dont la raison est sans doute plus complexe que le simple besoin d'augmenter ses revenus : poussé par le désir de répondre aux demandes locales, le professeur prend aussi plaisir à montrer une compétence spécifique qui, souvent, lui assure un public nombreux et

---

(1) On consultera à ce propos, Antoine Prost, *op. cit.*, pp. 223-240 et p. 354.

(2) A.N., F. 17 20 968.

**Évolution du service de F. Hugueny, professeur de sciences physiques  
à Dijon puis à Strasbourg, de 1853 à 1868**

Année	Classes	Nombre d'élèves
1841-1849 (Dijon)	Physique élémentaire Physique spéciale	Moyenne de 44 Moyenne de 11
1850-1853 (Strasbourg)	Physique élémentaire Physique spéciale	Moyenne de 52 Moyenne de 12
1853-1854 (Strasbourg)	Mathématiques spéciales et Logique sciences	40
	Rhétorique sciences et classe de 2 <sup>de</sup> sciences	48
	Classe de 2 <sup>de</sup> lettres	4
	Classe de 3 <sup>e</sup> sciences	9
1854-1855	même service	
1857-1858	même service	
1859-1860	Mathématiques spéciales	12
	Logique sciences	30
	Rhétorique sciences	27
1863-1864	Physique (2 <sup>e</sup> année)	21
	Physique élémentaire	20
	Rhétorique sciences	29
1866-1867	Physique (2 <sup>e</sup> année)	26
	Philosophie	25
1867-1868	Physique (2 <sup>e</sup> année)	34
	Philosophie	13

plus valorisant que les quelques élèves plus ou moins motivés de l'enseignement traditionnel. Certains assurent des cours publics. Joseph Blanchet, ancien polytechnicien et professeur titulaire, est chargé par la ville d'Avignon en 1835, d'un cours public en faveur de la classe ouvrière qui rencontre un grand succès, et « se fait un traitement de 4000 F - 4500 F (qui) suffit à son ambition » (1). Étienne Lallemand donne, en 1840 comme professeur à Nîmes, un cours public au lycée de Nîmes; Mermet assure durant 10 ans, un cours public de chimie et de géologie à Pau, puis, muté à Marseille, dispense dès 1853 un cours public de minéralogie. En parallèle, il est chargé de conférences de physique et chimie pour les maîtres-répétiteurs qui préparent des examens universitaires. François Pollet à Amiens, et Vitalis à Rouen donnent des cours publics de chimie

(1) Rapport d'inspection d'Ampère, inspecteur général, en 1835, A.N., F<sup>17</sup>20185.

appliquée aux arts (1). Simon Petit est chargé à Lille pendant 5 ans d'un cours public suivi par 200 personnes. Les cours publics sont, la plupart du temps, assurés en chimie, ce qui est une vieille tradition qui remonte au XVIII<sup>e</sup> siècle.

Les professeurs de sciences physiques peuvent aussi enseigner dans les écoles normales primaires voisines ; il en est ainsi de Mermet à Marseille, Lassasseigne pour les mathématiques à l'école normale primaire de Bordeaux, et de J. Blanchet à Avignon, qui enseigne gratuitement, pendant deux ans, les sciences physiques et les mathématiques, puis pour une rémunération de 600 F à raison de deux classes par semaine.

La position professionnelle et sociale des professeurs transparait à travers d'autres fonctions encore. À Orléans, Simon Petit est un personnage à multiples facettes, comme le souligne le recteur en appuyant sa démarche de mutation auprès du Ministre : il compte parmi les meilleurs élèves de Thénard et, devenu professeur titulaire, est aussi expert en chimie devant les tribunaux de la cour d'assises d'Orléans pour les affaires commerciales, membre de la commission de vérification des poids et mesures, membre du jury des produits de l'industrie, membre du conseil de salubrité, du conseil de surveillance des bateaux à vapeur de la Loire, et membre de la commission d'examen de capitaine. S. Petit donne ainsi l'image d'un notable scientifique, soucieux d'appartenir à de nombreuses sociétés reconnues. De la même façon, de 1845 à 1872, Mermet, à Marseille, assure non seulement de nombreux cours en plus de son service – cours public, cours à l'école normale primaire, conférences aux maîtres répétiteurs, cours de chimie en heures supplémentaires au lycée pour un rassemblement d'élèves de sections différentes – mais il fournit des expertises pour le commerce local, et, en fin de carrière, est contraint, par le décès de son fils, à diriger à sa place l'institution Jamet, ce qui l'amène à demander sa mise à la retraite pour surcharge de travail. Ces exemples qui plaident en faveur du caractère multiple de l'activité de certains professeurs qui peut en conduire certains à des situations franchement irrégulières. Tel Tillaye, professeur de sciences physiques au prestigieux lycée Louis-le-grand, qui, tout en assurant ses cours de physique et chimie, occupe le poste de conservateur en chef des collections de la Faculté de médecine de Paris ; ceci sera d'ailleurs découvert et corrigé seulement à la date de sa mise à la retraite.

---

(1) Ces professeurs spécialistes de chimie ne peuvent transmettre leurs connaissances appliquées aux arts, dans le cadre restreint des lycées.

## 2. La carrière des professeurs : un indicateur de réussite

### 1. Des carrières moins durables et plus diversifiées

L'idée de carrière naît peu à peu, avec la différenciation qu'introduit l'agrégation et avec l'évaluation de l'activité professionnelle (1). Les supérieurs hiérarchiques, inspecteurs généraux ou recteurs proposent au ministre la mutation désirée. Ils témoignent du niveau de mérite des professeurs dans leurs rapports d'inspection. L'étude de plusieurs dossiers personnels laisse entrevoir une image souvent contrastée : aucun professeur n'est jugé définitivement bon ou mauvais. Les appréciations sont même parfois étonnantes : Fargues de Taschereau, en 1850, est jugé par Geoffroy Saint-Hilaire « bon professeur, [...] fait beaucoup d'expériences avec soin malgré les médiocres résultats des élèves », puis est considéré deux ans plus tard, comme « vaniteux, trop bavard, manquant de méthode, et donc médiocre » par De la Provostaye, qui, dès l'année suivante, lui trouve « (une) verve claire, c'est bien ». De nombreux autres exemples vont dans le même sens, les appréciations étant souvent satisfaisantes voire bonnes au début de la carrière et nettement plus mauvaises avec l'âge (2). Pour certains, les appréciations se dégradent à la faveur des mutations obtenues, comme si le poste souhaité étant acquis, les efforts ne s'imposaient plus. Le rôle des inspections est déterminant : une mauvaise appréciation en début de carrière appelle souvent une mutation-sanction. Ainsi, en 1852, l'inspecteur général de sciences De la Provostaye écrit, à propos de Fargues de Taschereau en poste au collège de Saint-Omer, « médiocre, devrait être muté », ce qui sera effectif l'année suivante puisque le professeur est déplacé à Nîmes. Par contre, l'inspection de 1853 est satisfaisante, ce qui permet à ce professeur d'obtenir dès l'année suivante sa mutation à Dijon, son souhait ayant toujours été de se rapprocher de Paris. Il doit pourtant attendre : en 1855, après son inspection, Blanchet le nomme à Lille pour trois ans, mesure qu'éclaire le commentaire d'inspection suivant : « s'aime trop, mais est bon professeur [...]. Peut aller à Paris [...]. Les résultats en classe de logique sont passables ». En 1858, il est envoyé à Troyes pour un an. C'est finalement en 1859 que Blanchet le propose comme professeur divisionnaire au lycée Bonaparte, mais dans les seules classes littéraires, signe d'une retenue dans la promotion.

---

(1) Voir à ce propos, André Chervel : *Histoire de l'agrégation*, Paris, INRP/KIME, 1993.

(2) Les constats de fatigue, en fin de carrière, sont relativement fréquents.

Une étude portant sur 532 professeurs de sciences physiques en poste de 1810 à 1880 (1) montre que 63 % d'entre eux enseignent cinq ans et plus, les autres ne faisant que passer – le plus souvent une seule année – dans un même lycée (2). Étant donné l'absence de dossiers de carrière, ces enseignants n'étant pas titulaires, il n'est pas possible de les connaître. Il faut cependant noter qu'ils constituent, en moyenne, un tiers de l'ensemble. Considérant la forte augmentation des chaires après la bifurcation, nous avons repéré la durée de l'activité professorale des professeurs de sciences physiques durant deux périodes, selon la date de leur début dans l'enseignement : avant 1850 ou après 1850. Le tableau suivant rassemble les durées de carrière professorale au XIX<sup>e</sup> siècle. Nous avons considéré comme minimale la durée approximative de 5 ans pour considérer le professeur comme inséré dans le système éducatif secondaire.

**Répartition des professeurs de sciences physiques selon la durée de carrière et la période correspondante au cours du XIX<sup>e</sup> siècle (3)**

	Carrière inférieure à 5 ans	Carrière supérieure à 5 ans	Total des professeurs
Avant 1850	56 (30 %)	133 (70 %)	189
Après 1850	142 (41 %)	201 (60 %)	343
Total des professeurs	198 (37 %)	334 (63 %)	532

On peut noter qu'avant 1850, les professeurs font majoritairement une carrière durable puisque 71 % d'entre eux exercent plus de cinq

(1) Source : *Almanach royal* (1789-1792), (1816-1830), (1838-1839), (1842-1843), (1844-1845); *Almanach national* (1793-an XII, 1805), (1848-1850), (1871-1887); *Almanach impérial* (an XIII, 1806-1815), (1850-1870); *Almanach royal et national* (1830-1838), (1839-1848). Nous avons relevé pour chaque année, le nom du ou des professeurs affectés aux lycées. L'ensemble retenu constitue notre base de données pour les professeurs, jusqu'avant la création de l'enseignement moderne.

(2) Ils ne sont pas titulaires. Il est presque impossible de savoir où ils vont par la suite, aucun dossier personnel n'étant établi pour eux. Leur nom apparaît une seule fois dans les listes de professeurs des annuaires. Quelques exceptions notables peuvent nous renseigner. Nous avons trouvé le cas de Beudant qui dispose d'appuis bienveillants au Conseil supérieur et obtient la faveur de faire de la recherche en botanique après un an d'exercice.

(3) Le calcul des durées de carrière a été fait à partir des dates d'apparition et de disparition des 532 noms des professeurs que nous avons relevés dans les almanachs consultés.

ans contre seulement 58 % après 1850. Si l'on analyse la durée de l'activité professorale de ceux qui ont effectivement exercé plus de cinq ans (tableau ci-dessous), on peut noter un net infléchissement au milieu du siècle.

**Distribution des carrières selon leur durée au cours  
du XIX<sup>e</sup> siècle (1)**

Professeurs ayant enseigné plus de 5 ans  Période	Professeurs ayant enseigné de 5 et 10 ans	Professeurs ayant enseigné de 10 à 15 ans	Professeurs ayant enseigné de 15 à 20 ans	Professeurs ayant enseigné plus de 20 ans	TOTAL
Avant 1850	53 (40 %)	27 (20 %)	25 (19 %)	28 (21 %)	133
Après 1850	110 (55 %)	33 (16 %)	33 (16 %)	25 (13%)	201

On remarque le fort pourcentage des professeurs dont la carrière n'excède pas dix ans: avant 1850, ces professeurs sont au nombre de 40%, nombre qui s'élève à 55% après 1850, soit plus d'un professeur sur deux pendant cette période, comme si le changement de carrière était alors plus fréquent. Il convient de préciser, à ce propos, que le professeur agrégé signe un contrat de dix ans lors de sa titularisation; durée qui pourrait constituer un cap à ne pas dépasser pour une réorientation de carrière.

Cette mobilité de carrière, déjà sensible avant 1850, est ainsi plus affirmée dans la deuxième partie du siècle, et va de pair avec l'infériorité de tous les pourcentages de cette deuxième période respectivement à ceux du début du siècle : on ne compte, en particulier, que 10 % des professeurs qui mènent leur carrière vers son terme (durée supérieure à 20 ans) contre 20 % avant 1850. On peut supposer qu'après 1850, la plupart des professeurs qui ont d'abord opté pour l'enseignement, délaissent le professorat de sciences physiques après dix ans d'activité au moins, et optent pour l'administration ou l'enseignement supérieur – à condition que leurs diplômes le leur permettent. En effet, le nombre des établissements est en augmentation rapide après la bifurcation (voir *supra* le tableau du nombre des chaires et des lycées), d'où les besoins accrus de l'administration au niveau des directions d'établissements, des académies et de l'inspection : « Pour l'enseignement secondaire, c'est d'abord l'affectation du

(1) *Idem.*

professeur agrégé à Paris suivie de la nomination comme inspecteur de l'académie de Paris [...]. Il se dégage une pratique concurrente, vers la fin du siècle : l'accès direct à l'inspection générale à partir d'une chaire, parisienne, de préparation aux grandes écoles » (1). En quelque sorte, le professeur de sciences physiques de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle penserait son métier en terme de stratégie de carrière globale, incluant une succession de postes et de fonctions différenciées, alors que celui du début du siècle embrasse la profession comme une activité parmi d'autres, qu'il exerce simultanément ou successivement, mais sans progression bien définie. Le Second Empire constitue à cet égard, une période charnière (2). La fin du siècle confirme ce mouvement de professionnalisation pour la majorité des enseignants de sciences physiques, puisque seulement un dixième enseigne encore après vingt ans de carrière.

## 2. *Élite des professeurs et carrières*

La stratégie de mutation du professeur dépend de son objectif : rester dans un périmètre géographique donné (par exemple, proche de sa famille), parvenir dans un grand lycée de province, tenter de passer dans l'enseignement supérieur en province ou dans l'administration, enfin obtenir un poste dans un grand lycée parisien ou, point ultime et rarement atteint, occuper un poste à la faculté des sciences de Paris.

Le graphique ci-après (3) traduit le degré de mobilité des professeurs. Il témoigne de la stabilité des carrières : 77 % de ceux qui commencent à enseigner avant 1850 et 73 % des autres, n'occupent qu'un ou deux postes au maximum. La stabilité géographique est donc le fait majoritaire chez les professeurs de sciences physiques tout au long du siècle. Pour ceux qui font une carrière longue mais non remarquable, la marge de manœuvre dans la promotion se limite à

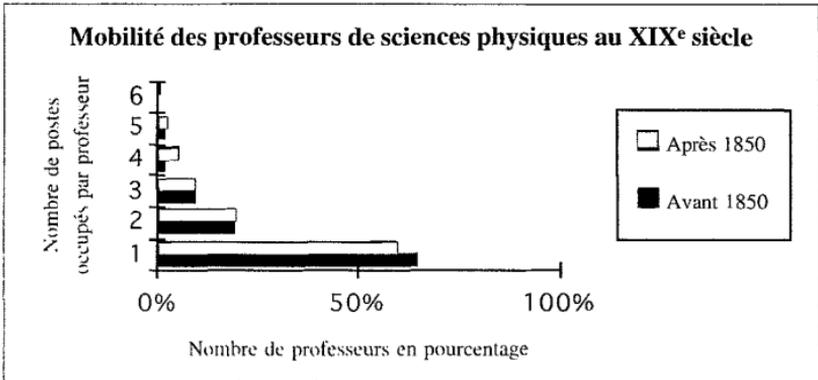
---

(1) Isabelle Havelange, Françoise Huguet, Bernadette Lebedeff (sous la dir. de Guy Caplat) : *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique, dictionnaire biographique 1802-1914*, INRP/CNRS, 1986, p. 115.

(2) Robert Fox a également noté l'importance pour les scientifiques, de la professionnalisation naissante au cours du Second Empire, voir Robert Fox : « La professionnalisation : un concept pour l'historien de la science française au XIX<sup>e</sup> siècle », *History and Technology*, 1987, vol. 4, pp. 413-422.

(3) Ce graphique a été construit à partir du dépouillement des annuaires et de la constitution de la liste des professeurs recensés : pour chaque professeur on a calculé le nombre des postes occupés durant toute l'activité professorale ; le nombre de professeurs par nombre de lycées occupés a pu être établi, puis ensuite rapporté au nombre total des professeurs, soit 532 noms.

rejoindre un grand lycée de province, ou, au mieux, si le professeur possède une thèse, rejoindre la faculté de la ville de province où se trouve le grand lycée (1). Le plus fréquemment, la solution retenue consiste à rejoindre le grand lycée de province le plus proche, ou passer dans l'administration (comme Lassasseigne, à Bordeaux) (2) ou l'inspection.



Les professeurs qui terminent leur carrière d'enseignant à Paris (62) représentent 20 % de l'ensemble des professeurs étudiés (334). Ce pourcentage témoigne de la situation prestigieuse que présente l'enseignement dans les grands lycées parisiens, compte tenu notamment des avantages associés à ces postes (salaires, prestige) et des possibilités entrevues, notamment d'être aux meilleures places pour passer dans la carrière administrative ou d'inspection (voir *supra*). Le tableau suivant regroupe la mobilité comparée de ces 62 professeurs dont la carrière se termine à Paris (3).

**Mobilité des professeurs des lycées parisiens au XIX<sup>e</sup> siècle**

Nombre de professeurs (sur un total de 62) enseignant à Paris en fin de carrière	Nombre de lycées parisiens fréquentés pendant la carrière
32	1
10	2
10	3
4	4
6	5

(1) Ce sera le cas de Billet, étudié dans la suite.

(2) Sa carrière est présentée ci-après.

(3) Ce tableau a été établi comme précédemment, par la constitution de listes à partir du dépouillement des annuaires. Un simple traitement des données établies selon le nombre de lycées fréquentés par les professeurs finissant leur activité professorale à Paris a permis de classer ces professeurs.

Quelques-uns (ceux qui ont occupé 4 ou 5 postes) ont changé de nombreuses fois de poste pour aboutir, en fin de compte, à Paris, comme Fargues de Taschereau qui n'occupera pas moins de cinq postes pour y parvenir. En général, l'avant-dernier poste se situe à Versailles, Rouen ou Orléans. Il est remarquable que pour la moitié des professeurs de lycées parisiens, le poste de fin de carrière est le seul qu'ils ont occupé. Ce qui revient à dire que leur carrière de professeur s'est déroulée entièrement à Paris, dans leur premier poste. Ces professeurs ont donc été reconnus meilleurs dès leur première nomination, manifestation liée au bon rang de sortie de l'agrégation : il s'agit là de l'élite des professeurs du second degré. Leur carrière professorale particulièrement stable et d'une durée moyenne de 17 ans, — plus courte que celle des professeurs de province — ne s'interrompt que pour un autre poste, plus élevé, comme maître de conférences à l'École normale ou à la faculté des sciences de Paris (1). Leur promotion dans l'enseignement supérieur ou dans l'inspection générale constitue un changement attendu de leur carrière. Ces professeurs ont donc vocation à occuper des postes supérieurs de l'enseignement ou de l'administration. Ainsi, sur une trentaine de professeurs (2), onze sont passés dans l'enseignement supérieur, et huit dans l'administration comme proviseur ou inspecteur, soit plus de la moitié (dix-neuf) de l'échantillon qui ont quitté leur poste d'enseignant du secondaire. Parmi ceux-ci, douze sont d'anciens normaliens. Symétriquement, si l'on examine la carrière de dix-huit professeurs anciens normaliens, douze ont quitté l'enseignement des lycées et collèges pour une carrière dans le supérieur ou l'administration : celui qui est reçu à l'École normale a donc trois chances sur quatre d'accéder un jour aux postes de prestige.

À l'inverse, les professeurs mal classés à l'agrégation voient leur carrière restreinte et reçoivent des postes peu enviables : François Denoue, reçu 7<sup>e</sup> sur 8 au concours d'agrégation de 1833, est nommé au collège de Pontivy, place dont il rend responsable son mauvais rang : « c'est une faute que j'ai expiée durant un an à Pontivy » et demande à être muté dans un grand collège (3). S'ils ne sont que licenciés, le rapport d'inspection rappelle « la nécessité de se préparer à l'agrégation », comme pour Frédéric Hugueny, chargé de cours en

---

(1) Trois professeurs font exception : Thillaye, Lefevre et Bary, qui terminent leur longue carrière au lycée.

(2) Choisis pour la longueur de leur carrière enseignante, leur nomination dans les premiers grands lycées créés, et leur répartition équitable sur le territoire français.

(3) A. N., F<sup>17</sup> 20 579.

1839 au collège de Dijon (1). Car l'agrégation est une « garantie de qualité », ainsi que le rappelle en 1845 le proviseur du collège de Cahors en demandant « ... que l'on envoie un agrégé » pour succéder à Pontus, pourtant docteur ès sciences.

En plus de l'agrégation, le supérieur hiérarchique (recteur, inspecteur général) attend du professeur de l'enseignement secondaire qu'il continue de parfaire sa formation par la soutenance d'une thèse (2). Celle-ci le place à égalité scientifique avec les enseignants du supérieur et lui permet, en fin de carrière, d'être chargé de cours, voire titulaire d'une chaire dans une faculté des sciences, aboutissement qui marque la liaison étroite des professeurs du secondaire avec l'enseignement supérieur (3). À défaut de thèse, les professeurs de sciences physiques sont invités par l'inspecteur général et l'administration à maintenir une connaissance actualisée de leurs savoirs par une pratique de recherche. Certains font des communications à l'Académie des sciences, preuve de la qualité des recherches qu'ils mènent au laboratoire du lycée où ils enseignent (4). Cette pratique explique sans doute les reproches d'excès d'abstraction ou de précision qui leurs sont adressés : Huguency fait des cours « de type faculté », Billet se livre à des « recherches spéciales » à Nancy (5). Mais se borner à enseigner est considéré comme négligence professionnelle. Les professeurs sont alors invités explicitement par une notification dans le rapport d'inspection, à préparer une thèse : « (Étienne Lallemand)... ne songe pas à devenir docteur » (6).

Quelques professeurs brillants font une carrière particulièrement rapide, comme Pierre Blanchet. Il est déjà repéré comme bon élément en sciences au lycée Henri IV où il fait ses études secondaires puisqu'il reçoit le 1<sup>er</sup> prix de physique en 1814, et le 1<sup>er</sup> prix de

(1) A. N., F<sup>17</sup> 20 968.

(2) C'est ce qu'envisagent notamment Trouessart à Angers, ou Pierre Blanchet au lycée Henri IV en 1838, qui préparent leur thèse tout en enseignant.

(3) Cette liaison contribue sans doute à expliquer les mouvements d'opposition de bon nombre d'universitaires, à la mise en place aujourd'hui des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), dans lesquels des professeurs de l'enseignement secondaire doivent recevoir une petite partie de leur formation (48 heures) en commun avec les futurs enseignants de l'école élémentaire.

(4) Huguency à Strasbourg, Blanchet à Paris, et d'autres...

(5) Blanchet, au lycée Henri IV, « devrait acheter des instruments de démonstration pour les élèves et non des instruments de précision qui sont très chers et ne sont utiles que pour les recherches scientifiques » enfin Billet, professeur à Dijon, « privilégié en cours la matière de ses études », A.N. F<sup>17</sup> 20185 et 20176.

(6) Rapport d'inspection de Lallemand, Archives nationales, série F<sup>17</sup> 20968.

mathématiques spéciales en 1815. Il est aussi classé premier à l'agrégation de sciences en 1825, ce qui lui vaut d'être nommé aussitôt à Paris, professeur de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année de physique au collège Bourbon. Là où d'autres mettent dix ans à parvenir, Blanchet parvient en début de carrière (1); il sera même sollicité par M. Pierrot, proviseur du lycée Louis-le-grand pour venir rejoindre son établissement, proposition qu'il repoussera (2). Tout en enseignant, il obtient en 1839, le titre de docteur ès sciences et se voit d'abord nommé, en 1844, maître de conférences à l'École normale en remplacement de Cazalis, puis, l'année suivante, suppléant de Francœur, professeur d'algèbre supérieure à la Faculté des sciences de Paris. En 1848, il devient inspecteur de l'Université en Sciences, puis inspecteur de l'Instruction publique en 1850; nommé inspecteur général de l'enseignement secondaire en 1852 il est finalement inspecteur honoraire en 1857. Sa valeur scientifique est attestée par les nombreux mémoires de physique mathématique qu'il publie sur la propagation et la polarisation d'un mouvement dans un milieu homogène indéfini cristallisé quelconque; il fait partie de la commission Laplace, présidée par Poinsot, est membre du jury d'agrégation de mathématiques, et est présenté à l'Académie des sciences par la section de géométrie (3). Il peut s'enorgueillir d'avoir conduit sa carrière de façon à occuper les trois emplois généralement enviés: professeur dans un grand lycée de Paris, enseignant dans le supérieur et enfin, inspecteur général, tout en menant ses recherches (4).

Le cas de Félix Billet est celui d'un professeur intéressé avant tout par la recherche: normalien, il sort agrégé de l'École normale et, « chose plus rare surtout dans les sciences physiques, en sort docteur » (5). Il est nommé dès sa sortie de l'École normale dans de grands lycées de province: en 1833 à Nancy, trois ans plus tard au lycée de Marseille, puis le 1<sup>er</sup> octobre 1845 à Rouen; un mois seulement après cette nomination, il est envoyé comme chargé de cours à

---

(1) Un autre cas intéressant est celui de Babinet, ancien élève de l'École polytechnique, qui est nommé régent de mathématiques au collège de Fontenay-le-Comte, puis professeur de physique au collège de Poitiers. Trois ans plus tard il est nommé à Paris au collège royal Saint-Louis récemment créé dans les bâtiments de l'ancien collège d'Harcourt. Ses nombreuses recherches et publications lui valent cette promotion.

(2) Les proviseurs des grands lycées de Paris jouissent d'une considération importante auprès du Conseil royal d'instruction. Cet épisode est rapporté par l'inspecteur général; voir à ce sujet le rapport d'inspection de 1846, A. N., F<sup>17</sup> 20 185.

(3) *Ibidem*, pp. 171-172.

(4) Il meurt le 9 décembre 1850 à Paris. Voir sa biographie dans Guy Caplat (dir.): *Les inspecteurs de l'Instruction publique, op. cit.*, pp. 166-167.

(5) Discours aux obsèques de Billet, A. N., F<sup>17</sup> 20 176.

la faculté des sciences de Dijon. Dès 1847 intervient sa titularisation comme professeur de faculté; il est alors âgé de 39 ans. Billet s'est consacré à l'étude de l'optique. Il a laissé son nom à un dispositif connu dans l'étude des interférences en optique, les bi-lentilles de Billet. Sa carrière se déroule selon deux phases : comme professeur de l'enseignement secondaire dans les grands lycées, puis dans l'enseignement supérieur, comme professeur d'université.

Enfin, le professeur projette de passer dans l'administration, comme en témoigne le parcours de Jean Lassasseigne : normalien, il sort agrégé en 1831 pour être nommé provisoirement au collège de Rodez. L'année suivante il enseigne à Clermont où il est titularisé. Il y demeure 7 ans, au bout desquels il demande et obtient sa mutation à Bordeaux. Il enseigne alors 11 ans avant d'être nommé en 1850 inspecteur d'académie de la Gironde, puis en 1853 recteur de l'académie des Hautes-Pyrénées. L'année suivante il sera nommé proviseur jusqu'à sa retraite (1).

Au-delà des variations locales, de la personnalité des professeurs ou de l'intervention des chefs d'établissements pour optimiser les services de leurs professeurs, on retrouve pour l'enseignement classique – excepté sous la bifurcation – une certaine uniformisation des services d'enseignement de sciences physiques dans l'enseignement classique. Souci de carrière mais aussi sécurité d'emploi avec retraite renforcent la professionnalisation. La spécialisation en sciences physiques est assurée par les diplômés et le seul concours existant, l'agrégation (2) dont la préparation sera longtemps l'apanage de l'École normale supérieure.

\*

\* \*

L'étude des trajectoires de professeurs de sciences physiques au XIX<sup>e</sup> siècle témoigne d'une professionnalisation dont la fin du siècle dessine l'achèvement : d'une position de notable en vue, se partageant entre l'enseignement et des activités diverses (expertises, conseils) (3), le professeur est passé à une position de fonctionnaire qui pense sa carrière en terme de trajectoire professionnelle dans

(1) Il sera proviseur des lycées de Rodez, Limoges, Carcassonne, à nouveau Limoges et enfin Périgueux.

(2) Voir André Chervel : *Histoire de l'Agrégation*, op. cit.

(3) Nous avons aussi trouvé un professeur assurant une charge de notaire.

l'enseignement ou l'administration. En élargissant la vision à la structure d'ensemble, il faut ajouter que des chaires lui sont réservées et des services attribués, allant de pair avec l'obtention de l'agrégation, diplôme couronnant la professionnalisation.

Les professeurs de sciences physiques sont désormais identifiables par le cursus semblable qu'ils doivent avoir suivi, les diplômes qu'ils possèdent, les mêmes obligations de services qui les lient, les programmes spécifiques et surtout les méthodes qu'ils utilisent, toujours liées à l'expérience. Le recours au laboratoire marque leur profession. L'agrégation identifie le champ de la discipline, offrant aux plus ambitieux des perspectives de promotion qui structurent l'ensemble du corps de ces professeurs. L'obtention d'une thèse leur permet d'espérer rejoindre la faculté. Cette correspondance des diplômes (agrégation ou licence seule) et des fonctions (professorale, administrative ou universitaire) est constitutive de l'institutionnalisation des sciences physiques et à contribué, au moins en partie, à leur disciplinarisation à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Claudette BALPE  
IUFM Versailles – INRP

Bruno BELHOSTE

**LES SCIENCES  
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS,  
Textes officiels**

Tome I : 1789-1914

On a dit parfois que le XIX<sup>e</sup> siècle a été le siècle de la science. Pourtant, après l'épisode sans lendemain des écoles centrales, l'enseignement scientifique occupe une place marginale dans les lycées et les collèges. Dépendant d'abord presque exclusivement des classes préparatoires, il se développe surtout, après l'abandon de l'éphémère « bifurcation », dans les classes de l'enseignement secondaire spécial puis moderne et ne devient une composante majeure de la culture secondaire qu'après 1900.

En rassemblant et commentant les principaux textes officiels consacrés aux sciences dans l'enseignement secondaire entre 1789 et 1914, cet ouvrage éclaire un aspect important mais peu connu tant de la vie scientifique que du système scolaire français au XIX<sup>e</sup> siècle.

1 vol. relié, 767 p., 450 F.

Institut national de recherche pédagogique  
Éditions Economica

1995

# ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

## L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION (ISCHE)

Les évolutions annoncées dans la politique de communication de l'Association (cf. *Histoire de l'éducation*, janvier 1996, pp. 87-89) se sont concrétisées par la création d'un site internet, en liaison avec l'Institute of Historical Research de l'Université de Londres. Le site est installé à titre expérimental, pour une année. On y trouvera toutes les informations sur l'activité de l'ISCHE (*ISCHE News*) et nous invitons donc les lecteurs d'*Histoire de l'éducation* à s'y reporter. Les coordonnées du site sont : <http://ihr.sas.ac.uk/ihr/education/ische1.html>. Cette information est également donnée dans la revue *Paedagogica historica* (Gand).

À titre indicatif, *ISCHE News* contient (à la date de février 1997) : une présentation générale de l'ISCHE et le texte de ses statuts ; la lettre de l'actuel président de l'ISCHE, Richard Aldrich ; la liste des membres du comité exécutif ; l'annonce des prochaines conférences (lieux, thèmes, conditions d'inscription) ; le compte rendu des réunions du comité exécutif tenues à Cracovie les 6 et 9 août 1996 ; les minutes de l'Assemblée générale de l'ISCHE, tenue à Cracovie le 8 août.

À signaler particulièrement, parmi ces informations, celles qui concernent le colloque qui se tiendra à Dublin, du 3 au 6 septembre 1997, sur le thème « Foi et éducation, de c. 1500 à nos jours » ; la confirmation du colloque de 1998 à Louvain, du 17 au 20 août, sur le rôle de l'image en éducation. Pour 1999, l'ISCHE est saisie d'une proposition de colloque à Sydney, émanant de la Société d'histoire de l'éducation australienne et néo-zélandaise ; cette proposition aura à être confirmée lors du colloque de Dublin. Enfin, il est prévu de tenir le colloque de l'an 2000 à Oslo, simultanément avec le congrès du Comité international des sciences historiques, dans la perspective d'une affiliation de l'ISCHE à cet organisme.

**COLLOQUES ET CONFÉRENCES****Le français comme discipline depuis un siècle**

Du 4 au 6 décembre 1997 se tiendra, à l'université de Metz, un colloque international sur le thème : « Le français comme discipline : cent ans d'Instructions officielles ». Il s'organisera autour de cinq axes :

1. Le rôle des Instructions officielles (I.O.) dans la configuration de la discipline : place des I.O. dans les concours de recrutement, la formation initiale et continue, les manuels, les examens, les visites d'inspection, les pratiques des enseignants ; modes de positionnement des mouvements pédagogiques et des associations de spécialistes par rapport aux I.O. ; types de pratiques d'enseignement (traditionnelles ? innovantes ?...) que reflètent les I.O.
2. Le discours des I.O. : études linguistiques et discursives de ce genre textuel (caractéristiques génériques, actes de langages dominants, « portraits » discursifs des rédacteurs, modes d'interpellation des lecteurs, etc.).
3. Les contenus des I.O. : représentations implicites ou explicites des compétences langagières et culturelles des élèves. Objectifs et finalités de la discipline (normes langagières valorisées, comportements culturels encouragés, modalités de légitimation du littéraire, types de savoirs sélectionnés, activités proposées, etc.). Types d'appropriation par les programmes des savoirs savants de référence (sélection, reformulation, justification, reconstruction, recontextualisation, etc.).
4. Étude de l'évolution historique de la discipline à travers les I.O. : types de changement dans la configuration didactique de la discipline (horaires, finalités générales, liens entre les différents niveaux d'enseignement) : logique(s) interne(s) à chacun des niveaux ; modes d'articulation des sous-matières du français (langue, lecture, écriture) ; évolution interne de chaque sous-matière (types de changement dans l'enseignement de la grammaire, dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, statut de l'oral, liste des auteurs aux programmes, etc.) ; relations avec les autres disciplines ; mutations, innovations et/ou ruptures dans l'économie générale de la discipline.
5. Approches comparatives : les I.O. pour l'enseignement du français dans les pays francophones (études diachroniques et/ou synchroniques en fonction des quatre axes cités).

Le Colloque est organisé par le Centre d'analyse syntaxique et le Centre de didactique des disciplines de l'université de Metz, avec le concours de l'IUFM de Lorraine. Plus amples renseignements peu-

vent être demandés aux organisateurs : André Petitjean (tél. 03-87-62-25-86) ou Jean-Marie Privat (tél. 03-87-74-82-57), Faculté des Lettres, Ile du Saulcy, 57045 Metz Cedex 1. Fax 03-87-31-52-55.

### **La formation ouvrière**

Du 20 au 22 novembre 1997 aura lieu, au Centre des Archives du Monde du Travail (Roubaix), une rencontre internationale sur le thème : « Les ouvriers qualifiés de l'industrie (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). Formation, emploi, migrations ». Il est organisé par le CNRS (URA 1020 et IFRESI) et les Universités de Lille III et Valenciennes, toutes informations pouvant être demandées à Nadine Malle-Grain, URA CNRS 1020, Université Charles-de-Gaulle, BP 141, 59653 Ville-neuve d'Ascq Cedex. Tél. 03-20-41-63-20. Fax 03-20-41-63-61.

### **Musées de l'école et de l'éducation**

Le Musée de l'éducation de Leeds organise, du 31 juillet au 3 août 1997, le 7<sup>e</sup> symposium international des Musées de l'école. Les communications traiteront à la fois du passé, de la situation actuelle et des perspectives de développement des Musées de l'école. Contact : Dr Elizabeth Foster, Curator of the Museum of Education. The University of Leeds, Leeds LS2, 9JT Grande-Bretagne. Fax 0113-23-34-587. Email e.j.foster@education.leeds.ac.uk.

### **Le plan Langevin-Wallon**

Le plan Langevin-Wallon pour une réforme de l'enseignement a été rendu public il y a 50 ans. Pour célébrer cet anniversaire, la revue *La Pensée* organise au Sénat, les 6 et 7 juin 1997, des rencontres qui aborderont à la fois le contexte historique de l'élaboration du plan et les problèmes posés par la démocratisation de l'enseignement actuel. Les organisateurs sont Antoine Casanova, Pierre Boutan et Etya Sorel, 64, boulevard Blanqui, 75013 Paris. Tél. 01-42-17-45-17.

Bruno BELHOSTE, Hélène GISPERT  
et Nicole HULIN (Dir.)

**LES SCIENCES AU LYCÉE**  
**Un siècle de réformes des mathématiques**  
**et de la physique en France et à l'étranger**

Deux grands moments marquent l'histoire de l'enseignement des sciences au XX<sup>e</sup> siècle : les années 1900 où les réformes décisives voient le jour dans de nombreux pays, et les années 1960-70 où, dans le monde entier, l'enseignement des mathématiques et de la physique est radicalement rénové.

Quand, pourquoi et comment décide-t-on ainsi de modifier les programmes scolaires ? Au fil du siècle qu'a-t-on vraiment changé dans l'enseignement des mathématiques et de la physique au lycée ? En quoi ces réformes reflètent-elles les grands bouleversements scientifiques de l'âge moderne ? Quel est le poids des particularités nationales dans ces changements ?

Confronter les époques et réfléchir aux réformes passées pour mieux appréhender les questions posées aujourd'hui, tel est l'objectif de ce livre, où les diverses approches possibles sont intimement mêlées, qu'elles soient d'ordre historique, philosophique, scientifique ou didactique.

1 vol. de 330 p. – 160 F.

Institut national de recherche pédagogique  
Éditions Vuibert

1996

## NOTES CRITIQUES

LÊ THÀN KHÔI. – *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier.* – Paris : Nathan, BIE et UNESCO, 1995. – 704 p.

Bien que le titre ne l'indique pas de manière explicite, l'ouvrage de Lê Thàn Khôi est bien un ouvrage d'histoire, mais dans lequel l'histoire compte moins pour elle-même que comme « aliment d'une construction », selon « une optique universaliste en prenant comme unités non pas les pays mais les civilisations, en s'efforçant de montrer l'apport de chacune à l'histoire culturelle du monde ». Le sous-titre, *Sociétés d'hier*, précise par ailleurs que l'auteur s'en tient à la situation antérieure aux mutations nées de la confrontation des sociétés dites traditionnelles avec la modernité. Un second volume est annoncé qui traitera de l'éducation dans les sociétés d'aujourd'hui.

C'est donc en fonction de ces objectifs clairement affichés dès les premières lignes de l'avant-propos qu'il faut lire et apprécier la synthèse proposée. Elle tient à la fois du manuel universitaire et de l'essai personnel, de l'histoire classique et de la construction d'une « théorie générale de l'éducation ». L'auteur découpe son propos selon une division géographique qui correspond approximativement à de grandes aires culturelles. L'éducation en Afrique, ou plutôt en Afrique noire, est l'objet de la première partie organisée autour de la notion de sociétés communautaires. Elle nous vaut une description très claire des conceptions du monde et de la parenté qui fondent l'organisation de la communauté villageoise. Sont ensuite abordés les étapes de l'éducation et les modes d'apprentissage, avec une insistance particulière sur les modes de gestion et de régulation des tensions à l'intérieur des groupes. Cette partie s'achève par une réflexion sur les vertus et les limites d'une éducation qui permet une forte identification à la communauté mais favorise peu le développement des facultés d'abstraction. Plus grave pour l'auteur, la société orale souffre d'être une société close, réduite au groupe qui communique dans la même langue.

La deuxième partie transporte le lecteur en Inde et en Asie du Centre et du Sud-Est. Elle est placée sous le signe des croyances qui imprègnent la vie individuelle ou collective et rythment les travaux et les jours. Conscient des ambiguïtés nées du recours au concept de *religion* pour qualifier « des manières de vivre, de penser et de sentir », l'auteur adopte cependant, faute de mieux, cette terminologie qui lui permet de peindre à grands traits le contenu, la diffusion et

l'évolution de l'hindouisme et du bouddhisme. Ce rappel, nécessairement limité à l'essentiel, au point de devenir allusif (ainsi les rapports entre hindouisme et islam) constitue une introduction indispensable pour comprendre les objectifs, les étapes et les modes spécifiques de l'éducation hindoue, puis bouddhiste. L'absence de conclusion partielle trahit sans doute la difficulté de pousser plus avant la comparaison entre les deux démarches.

Avec la troisième partie, Lê Thành Khôi aborde la civilisation chinoise à partir des trois éléments qui cimentent son unité : l'écriture, le mandarinat et le confucianisme. Il choisit en outre de restreindre sa diffusion en Asie au Japon. Plus que la Corée ou le Vietnam, ce pays a su tracer une voie propre et inventer un mode d'éducation qui se révélera capable de gérer le changement et l'ouverture à l'Occident. Après des développements consacrés à l'idéologie confucéenne chinoise (mais les autres écoles philosophiques sont aussi mentionnées) et à sa mise en œuvre dans un État bureaucratique, l'auteur souligne l'originalité de la synthèse japonaise incarnée par le type idéal du samouraï, puis décrit les pratiques éducatives de chacune des deux sociétés. Au terme de ce parcours, la question centrale de la singularité japonaise, et *a contrario* de l'impuissance chinoise à gérer son ouverture, est à nouveau posée en quelques pages denses qui mettent en avant le pluralisme culturel japonais et une relative fluidité sociale et politique. Ils auraient laissé l'espace nécessaire pour satisfaire la soif de connaissances venues d'ailleurs et déployer un sens japonais du concret.

Après ces trois grandes sections qui ont privilégié le tableau par rapport à l'évolution, la permanence plutôt que le changement, la quatrième partie s'intéresse à l'Europe, de la Grèce antique à la chrétienté médiévale, en passant par Rome et la naissance du christianisme. La logique est donc ici franchement diachronique et s'appuie sur l'abondante production scientifique propre à chacune des grandes périodes pour décrire successivement l'éducation athénienne et son évolution à l'âge hellénistique, puis évoquer la négociation de Rome avec l'hellénisme, enfin montrer l'affirmation d'une société chrétienne dans sa version orientale et latine. Peut-être parce que cet espace lui est plus familier, et malgré la clarté de l'exposé, le lecteur a le sentiment d'une succession d'apports dont l'enchaînement est mal élucidé. Les séquences consacrées à l'Occident latin font ainsi défiler des étapes dans lesquelles l'englobant chrétien se dissout dans des considérations multiples.

La dernière partie nous plonge dans la civilisation musulmane, selon une problématique qui oppose l'unité et la diversité. À la première sont rattachés les textes fondateurs, les grands courants de pensée, les écoles juridiques et les confréries mystiques, les institutions

éducatives et les modes concrets de transmission de la croyance et des savoirs. De la seconde relève le panorama des variations socio-culturelles qui ont conduit à décliner de bien des manières la foi musulmane, de l'Iran chiite à l'Insulinde profondément acculturée, en passant par le Maghreb, l'Afrique noire, l'empire Ottoman et l'Inde. Curieusement cette partie ne fait pas non plus l'objet d'une conclusion qui aurait pu souligner les transformations dans le temps et exploiter les remarques cursives consacrées au rôle joué par les échanges avec les autres civilisations dans l'affirmation d'une civilisation musulmane plurielle.

Au terme de cette lecture qui s'impose comme une initiation très pédagogique, il serait mal venu de déplorer des lacunes inhérentes au projet lui-même. On ne peut reprocher à une synthèse destinée à un public cultivé, mais non spécialisé, de sacrifier les cas particuliers, de ne pas toujours tenir l'équilibre entre éducation des élites et éducation populaire, de proposer une lecture simplifiée qui ne fera pas l'unanimité. Il est plus juste de situer cette entreprise ambitieuse par rapport à ses propres objectifs. Son premier intérêt vient de la cohérence de l'ensemble et du souci de traiter sur un pied d'égalité toutes les aires culturelles, qualités qui manquaient à l'*Histoire mondiale de l'éducation*, par ailleurs plus érudite et documentée, publiée aux PUF sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Tout au long de l'ouvrage de Lê Thành Khôi court l'idée-force selon laquelle chaque civilisation se définit d'abord par une représentation de l'univers et de la place de l'homme, une conception du temps et de la destinée humaine. Qu'ils donnent naissance à une véritable religion ou à une philosophie dominante, ces modes de pensée commandent la manière d'agir et les rapports sociaux, donc les contenus et les modalités de l'éducation. Dans la logique de cette approche, l'auteur a donc privilégié un noyau dur qui est constitué par le système de croyances d'une civilisation.

Si cette approche par grandes civilisations a d'incontestables avantages, et notamment de permettre un exposé qui fournit les références essentielles avant d'aborder des études plus techniques, elle comporte aussi des risques que l'auteur n'a pas toujours pu éviter. Ainsi, le modèle d'éducation africaine apparaît figé, alors que l'Europe serait caractérisée par un changement permanent. Surtout, la notion de civilisation est superposée à une géographie commode mais qui ne rend pas compte de la réalité et gomme les échanges culturels (ou les affrontements) qui n'ont pas cessé entre ou à l'intérieur des grandes aires. Si le cas de l'Inde est le plus spectaculaire, bien d'autres espaces sont, hier comme aujourd'hui, marqués par une porosité que le plan adopté tend à gommer, malgré les correctifs apportés ici et là pour restituer la diversité.

Enfin la démarche résolument « internaliste » adoptée par l'auteur implique une interprétation de l'histoire qui, signe des temps, restreint le rôle des modes de production économique et des rapports sociaux, et parfois aseptise les oppositions, par exemple entre culture des élites et culture populaire. Convoquées en qualité de facteurs seconds, pour rendre compte de variations, les structures économiques et sociales seraient impuissantes à rendre compte de l'essentiel dans les systèmes d'éducation. Mais le but d'un tel ouvrage, publié sous l'égide de l'UNESCO, n'est pas de réouvrir ce débat...

Claude PRUDHOMME

MONTANDON Alain (dir.). – *Pour une histoire des traités de savoir-vivre en Europe*. – Clermont-Ferrand : Association des Publications de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Clermont-Ferrand, 1994. – XIV + 478 p.

MONTANDON Alain (dir.). – *Bibliographie des traités de savoir-vivre en Europe du Moyen Âge à nos jours*. Tome I : *France-Angleterre-Allemagne*. Tome II : *Italie-Espagne-Portugal-Roumanie-Norvège-Pays tchèque et slovaque-Pologne*. – Clermont-Ferrand : Association des Publications de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Clermont-Ferrand, 1995. – 2 tomes, XII + 449 et XII + 411 p.

Depuis quelques décennies, les conduites collectives occupent le devant de la scène historique. La vie quotidienne, l'*Alltagsgeschichte*, la microhistoire, voire l'anthropologie historique elle-même : ces approches partent trop souvent du postulat d'une société plate, inerte dans le temps, où les couches populaires, le *common people*, ou le peuple tout court pourrait constituer un objet d'étude en soi. Mais on a dû constater qu'aucun groupe historique ne vit en vase clos ni ne crée sa propre norme. Il y a toujours un va-et-vient entre les demandes et réalisations de plusieurs couches sociales, qui entretiennent la dynamique de la société. La culture est toujours culture sociale, au sens analytique : la société s'y profile dans toute sa richesse et sa complexité. Les réductionnismes de l'ouvriérisme, de l'élitisme ou des inconditionnels d'une « culture populaire » autonome n'arrivent jamais à capter ses ressorts profonds. On constate donc dans le tissu social, mais aussi dans le sérail des historiens de la culture eux-mêmes, une nouvelle attention pour les normes, les règles de conduite qui constituent l'un des ressorts de la dynamique sociale

en permettant de se démarquer subtilement dans une société où toute démarcation tend à devenir floue. La baronne de Rothschild, elle-même l'exemple vivant d'un savoir-vivre efficacement assimilé, triomphe : la recette de ses livres doit renflouer les caisses des ploutocrates de jadis. Demande historique et demande sociale se conjuguent donc pour créer un nouvel objet d'étude : la norme de conduite, le savoir-vivre, les règles de la politesse, du commerce social, et de l'efficacité humaine dans les relations publiques. Un peu partout dans le monde, les normes, figures et modèles de conduite sont de retour. Preuve en est le tout récent ouvrage sur la fortune européenne du *Courtisan* de Baldassare Castiglione, ouvrage fondateur du genre, par Peter Burke, l'historien européen qui a le nez le plus fin pour l'actualité historique et sociale (1).

En France, c'est sous la direction d'Alain Montandon que dans le cadre du programme « Intelligence de l'Europe » un projet européen de recherches sur les traités de savoir-vivre et de civilité fut engagé, qui a déjà porté bien des fruits : depuis 1990, plus d'une douzaine d'études ont paru traitant du savoir-vivre et des normes de conduite en société dans plusieurs pays européens, ou proposant des traductions françaises d'ouvrages classiques du genre, tels *Le livre du courtisan* de Castiglione, le *Galatée* de Giovanni Della Casa, l'influent manuel du baron Knigge. En outre, deux volumes de bibliographie viennent de paraître, ainsi qu'un volumineux dictionnaire raisonné de la politesse en Europe (2).

Un recueil international de contributions vient de faire le point de ce domaine foisonnant, en se proposant « de cerner, de définir et d'analyser les représentations de la communication à travers les traités de savoir-vivre en Europe du Moyen Âge à nos jours » (p. VII). Dans son introduction brève mais incisive, A. Montandon attire l'attention sur deux grands courants : d'abord celui du XVI<sup>e</sup> siècle, fondé sur le modèle italien, qui institue les variantes espagnole, française et anglaise de la civilité. À son tour, la variante française triomphe en Europe à partir de la seconde moitié du XVII<sup>e</sup>, sans chasser pour autant des images et modèles concurrents (le gentleman, le dandy). C'est surtout au XIX<sup>e</sup> siècle qu'elle déborde le cadre étroit des codes de l'élite pour aller dominer les rapports publics, la politesse, voire la civilisation de pays entiers, en particulier dans l'Europe centrale (Allemagne, Pologne, Roumanie). Il n'en demeure pas moins que ces normes internationales connaissent partout des variantes

---

(1) Peter Burke : *The fortunes of the « Courtier ». The European reception of Castiglione's « Cortegiano »*, Cambridge, Polity Press, 1995.

(2) Alain Montandon (dir.) : *Dictionnaire raisonné de la politesse et du savoir-vivre du Moyen Âge à nos jours*, Paris, Éd. du Seuil, 1995, 900 p.

nationales marquées. Celles-ci tiennent autant aux traditions nationales (donc aux images actualisées de la « civilisation » et de l'esthétique) qu'à l'interaction entre les modèles exogènes et les réalités socioculturelles, variables dans l'espace et changeantes dans le temps. Le recueil se propose donc d'interroger l'histoire de ces interactions dans l'Europe des politesses, la modélisation des pratiques et l'élaboration des représentations. Il veut mettre en lumière les points stratégiques où s'est noué l'avenir de l'histoire de la politesse en Europe, de ses bases médiévales, reprises (et vérifiées à l'aune de l'Antiquité) par l'humanisme, aux normes contemporaines. À juste titre, l'éditeur insiste sur la difficulté de cerner les limites du genre — on retrouvera ce problème dans la bibliographie. Il n'en demeure pas moins que le genre lui-même est fermement établi. On le reconnaît au souci d'éducation et d'édification, ou au désir de fournir un instrument autodidactique permettant à chacun d'assimiler les normes d'un groupe social auquel on n'a pas normalement accès. Enfin, derrière le conformisme social se profile toujours une certaine affirmation de l'individualité : la culture de la politesse est constitutive de la conscience sociale de l'individu.

Les douze contributions du recueil couvrent bien ce programme. Elles vont de la sociabilité médiévale (Claude Roussel) à la ritualité sociale contemporaine (Dominique Picard), en passant par l'essor de la civilité à la Renaissance (Jean-Claude Margolin). Quelques modes spécifiques sont soulignés : les arts épistolaires français du XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles (Marie-Claire Grassi), et la musique dans les manuels de savoir-vivre depuis le XVII<sup>e</sup> siècle (Jean-Louis Jam). Les grandes variantes nationales ont droit à un traitement particulier : l'Italie du XVI<sup>e</sup> siècle (Alain Pons), l'Espagne du Siècle d'Or (Mercedes Blanco), les sources de l'honnêteté dans la France du XVII<sup>e</sup> siècle (Emmanuel Bury), l'Allemagne (Jean-Daniel Krebs et Markus Fauser), l'Angleterre (Jacques Carré). A. Montandon clôt le volume par un long article synthétique dans lequel il dessine les principaux modèles de comportement social, ces « idéalités de l'identité sociale » (p. 403) qui changent avec les déplacements du milieu socioculturel qui domine la scène publique : le courtisan, l'honnête homme, le gentleman, le dandy, le snob, l'homme bien éduqué. Au total, un volume bien construit, équilibré, très complet, et qui a le grand mérite de broser un paysage vraiment européen en soulignant les interconnexions et les passages, mais sans privilégier indûment tel ou tel pays. Ici et là, les irréductibilités dans le temps ou dans l'espace entre les modèles sont soulignées : J.-C. Margolin insiste sur l'apport d'Érasme ; J.-L. Jam met en avant le clivage entre la civilité séculière de l'Italie du XVI<sup>e</sup> siècle et le moralisme dévot de la France du XVII<sup>e</sup> ; J. Carré montre en quoi lord Chesterfield, tout noble qu'il

est, reflète plutôt l'urbanité nouvelle de l'Angleterre industrielle que les valeurs oisives de la société de cour. Ainsi, l'ouvrage marque bien les surfaces de rupture, autant que la permanence des modèles de base et les grandes lignes de leur évolution générale ou nationale.

La bibliographie en deux volumes de 860 pages au total, qui a paru peu de temps après, en constitue le complément indispensable pour qui veut vérifier les analyses ou approfondir la thématique. L'équipe d'A. Montandon nous y fournit un premier recensement des traités de savoir-vivre dans les langues européennes les plus courantes (français, anglais, allemand, italien, espagnol [ce qui englobe ici le catalan]) et dans quelques pays particuliers (Portugal, Roumanie, Norvège, Pologne, l'ancienne Tchécoslovaquie). Les bibliographies dans quelques autres langues (flamand [sans doute le néerlandais ?], russe, suédois, hongrois et grec) paraissent tenues en réserve, ou sont en cours, à moins que l'on n'ait pas su sonner aux bonnes portes. Quoi qu'il en soit, c'est un recensement impressionnant de milliers de titres, présenté par domaine linguistique et par ordre chronologique, depuis les premiers textes médiévaux jusqu'à la production de l'année 1992. Les titres sont présentés à l'année de leur première édition et immédiatement suivis d'une liste de rééditions parfois très longue, mais ce principe ne paraît pas avoir été maintenu de façon très systématique par tous les compilateurs. Les descriptions en restent à leur forme la plus simple : auteur, titre, adresse, année, nombre de pages, parfois le format, rien de plus. On a renoncé aux collations compliquées, et il n'y a aucune indication de provenance (ce qui posera quelques problèmes pour les retrouver, dans bien des cas). J'ai fait un sondage dans le très complet fichier des éditions d'Érasme tenu à jour à la Bibliothèque municipale de Rotterdam (et visiblement ignoré des auteurs), qui montre ce qu'on peut attendre d'un ouvrage de ce genre : les énumérations des éditions et des réimpressions ne sont point complètes, mais elles suffisent amplement pour donner une idée assez fidèle de la diffusion d'une œuvre dans le temps et l'espace. C'est ce que l'on attend de telles bibliographies si l'on ne veut pas que leur production s'éternise ou s'ensable dans des détails infimes : elles suffisent pour l'amateur éclairé, l'historien pourra y puiser suffisamment de suggestions de lecture ou de recherche pour aller lui-même de l'avant, et le spécialiste y trouvera toujours de quoi étoffer ou élargir le contexte de sa thématique qu'il connaît bien sûr mieux que le bibliographe.

Côté contenu, c'est une définition ample du traité de savoir-vivre qui a été retenue : en fait, il s'agit de toute publication qui s'efforce de formuler avant tout des normes pour l'interaction sociale, allant du savoir-vivre au cérémonial, de la politesse au bon ton, de l'élégance aux règles de la mode, des manuels épistolaires aux traités

d'éducation domestique. Une telle définition conduit bien sûr à quelques confusions et à des marges parfois floues, surtout là où politesse et morale se conjuguent chrétiennement (par exemple, dans les traités de l'humanisme dévot ou les manuels d'économie domestique chers aux protestants orthodoxes et aux puritains), mais en définitive, elle est sage, puisqu'elle permet au lecteur de faire lui-même son tri.

Si l'on peut donc globalement se réjouir de cette publication, il faut néanmoins mettre en garde contre quelques malentendus possibles. Il en est ainsi de l'équation langue = pays qui risque de s'imposer si l'on n'y prend garde. Elle serait particulièrement fallacieuse dans le cas du français, qui est, bien sûr, la langue de la France, mais pas que de la France, et qui de surcroît a fonctionné longtemps comme la langue internationale de socialisation élégante sans que l'exemple français soit toujours prépondérant ou même présent. Les normes à inculquer étant par essence internationales, l'on comprend qu'il est malaisé de distinguer dans la production de langue française entre ce qui appartient en propre aux codes de la France et ce qui appartient à d'autres territoires francophones (Wallonie, Suisse, Savoie, etc.), voire à la culture internationale qui, depuis la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle, adoptait de préférence la langue française. Rien d'étonnant, donc, à ce que l'éditeur ait pris le parti de regrouper dans le premier volume les traités parus dans trois langues de culture, indépendamment de leur origine géographique. Il n'en demeure pas moins que la tentation est grande pour l'utilisateur de décontextualiser ainsi la littérature recensée. L'historien doit en tenir compte. Ainsi, le Gabriel Meurier publié en français à Malines est un Wallon écrivant pour les Flamands. À son tour, Érasme de Rotterdam est un Hollandais, cosmopolite certes, mais très influent en Hollande même ; la section France ne recense que les traductions d'Érasme en langue française, sans se soucier de tout le reste. Or, ce reste existe bien. Surprise : la section Allemagne recense également les éditions en latin, mais pour autant seulement qu'elles aient été publiées en Allemagne. Heureusement, la Suisse est ici comprise dans l'Allemagne, ce qui nous vaut une mention de l'*editio princeps* de 1530, en latin, à Bâle.

L'éditeur a doté chaque pays ou domaine linguistique d'un index propre. Un index général renvoie aux deux volumes. Un simple coup d'œil permet de constater qu'il n'y a finalement qu'assez peu d'auteurs qui appartiennent vraiment à la communauté internationale. Il est facile de vérifier la circulation de ces textes, qui visent explicitement à une norme supranationale de conduite. Peu d'auteurs sont des valeurs sûres d'un pays à l'autre, et leur liste n'offre guère de surprises : Caton, Castiglione, Giovanni Della Casa, Antonio de Guevara, Gracián, Érasme, Stefano Guazzo, François de Sales, Jean-Baptiste de La Salle, Antoine de Courtin, Puget de la Serre, la marquise

de Lambert, Madame Le Prince de Beaumont, John Gregory, Lord Chesterfield, le chevalier Knigge, le marquis de Caraccioli, J.H. Campe, pour le XIX<sup>e</sup> siècle la baronne Staffe – et c'est à peu près tout côté circulation internationale. Au fond, il est surprenant de voir combien de ces valeurs éditoriales sûres remontent au XVI<sup>e</sup> siècle : tout se passe comme si, dès l'époque de l'humanisme, le ton avait été donné pour ce qui est de la civilité générale. Si l'Italie domine le XVI<sup>e</sup> siècle et la France le XVIII<sup>e</sup>, l'Angleterre et l'Allemagne fournissent de nouveaux modèles. L'éducation familiale et les normes de conduite dans un cercle plus restreint se joignent aux grands traités sur le comportement en société de l'honnête homme ou de l'homme galant. Il y a toute une éthique sociale qui surgit. Surtout, les filles apparaissent comme de nouveaux sujets éducatifs. Les Conseils d'un père à son fils, ou d'une mère à sa fille, et les Éductions des demoiselles abondent depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle. Il y a, en fait, une vraie génération de 1760 qui déplace le lieu même de l'apprentissage de la civilité : de la bonne société, celui-ci passe au cadre familial. On pensera ici, bien sûr, aux déplacements du concept même de civilité étudiés par Roger Chartier mais assez curieusement absents du recueil de travaux recensés ici (1).

En revanche, la civilité des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ne produira guère plus de nouveaux auteurs qui triomphent internationalement. Certes, il y a toujours des traités à succès, et certains auteurs sont très populaires dans leur propre pays, mais ils ne dépassent qu'exceptionnellement les frontières linguistiques ou nationales. Ils en appellent sans doute à un esprit particulier et attestent d'une culture d'élite qui se diversifie selon les normes des nouvelles cultures nationales. En s'embourgeoisant, la civilité s'est insensiblement retranchée dans les modèles nationaux. Mais il y a de l'espoir. Peut-être suffit-il d'attendre la percée de la baronne de Rothschild, bien placée pour une voie triomphale. Malheureusement pour nos bibliographes, elle adopte de préférence les magazines féminins et les entretiens télévisés. Nous voici donc devant une redoutable question pour l'avenir : dans quelle mesure l'apprentissage des codes de conduite passe-t-il encore par les livres ? N'y a-t-il pas, à l'heure actuelle, d'instruments visuels plus puissants pour les faire passer – les feuilletons télévisés jouant dans les milieux nantis, les magazines à feuilleter appelant à l'imitation –, et des médias plus efficaces : la télévision, la vidéo, bientôt les cd-rom ?

Willem FRIJHOFF

---

(1) Roger Chartier : « Civilité », in Rolf Reichardt et Eberhard Schmitt (dir.) : *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820*, t. IV, Munich, Oldenbourg, 1986, pp. 1-50.

BLOCH (Jean). – *Rousseauism and education in eighteenth-century France*. – Oxford : Voltaire Foundation, 1995. – 261 p.

La pédagogie est une préoccupation essentielle des Français du XVIII<sup>e</sup> siècle, on le sait : il n'est pas de grands écrivains qui ne s'intéressent à cette question qui commande deux grands thèmes du moment : comment assurer le bonheur des individus ? Comment promouvoir la régénération des nations ? L'objet du livre de Jean Bloch est de situer la part de Rousseau dans ces débats jusqu'à l'été 1794, de chercher en quoi les acteurs de la vie française, en particulier pendant la Révolution qui est au cœur de l'analyse, ont utilisé la pensée et les méthodes pédagogiques mises en valeur par le philosophe. L'auteur montre bien l'évolution de l'image et de l'autorité de Rousseau comme pédagogue, l'évolution également de l'utilisation et de la compréhension de ses différents textes relatifs à l'éducation. Pour cela, il utilise de nombreux traités et plans d'éducation ainsi que les discours et débats des assemblées révolutionnaires. Il présente de cette littérature une analyse précise et rigoureuse. L'intérêt de l'ouvrage est aussi de continuer, sous une forme plus synthétique, le travail commencé lors du colloque de Montmorency en 1989 sur le thème Rousseau, l'Émile et la Révolution dont les actes ont été publiés en 1992 (1).

J. Bloch défend l'idée que l'approche totalisante et holistique de J.-J. Rousseau n'a pas été bien comprise de nombreux lecteurs du XVIII<sup>e</sup> siècle, ce qui a conduit à beaucoup d'ambiguïtés, en particulier sur la question de l'éducation privée ou publique qui est au cœur de la problématique des débats sur la pédagogie et la société pendant toute la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. C'est sur ce thème que l'évolution de la perception des écrits de Rousseau est particulièrement analysée. L'évolution de l'autorité de Rousseau est encore suivie sur quelques autres grands sujets comme la liberté de l'enfant, le respect de la nature, l'éducation négative, l'importance du physique dans l'éducation, le rôle de l'expérience, l'éducation du cœur.

Dans la période pré-révolutionnaire, Rousseau est d'abord perçu comme une menace pour la société civile et ses institutions ; l'image du philosophe reste attachée à ses prises de position dans ses *Discours sur les sciences et les arts* et *Discours sur l'inégalité*. Quant au grand débat sur la réforme de l'éducation publique qui accompagne et qui suit l'expulsion des jésuites en 1762 – où s'illustrent entre autres La Chalotais, Guyton de Morveau, Crevier –, il n'est que très peu référé à l'*Émile* qui paraît ne traiter que de l'éducation privée. Vers 1770 s'opère un premier changement : des éléments de la pédagogie

(1) Voir le compte rendu dans *Histoire de l'éducation*, n° 65, janvier 1995.

rousseauiste sont intégrés dans les projets présentés, comme le *Plan d'éducation publique* (1770) de l'abbé Coyer. Les auteurs pédagogiques reprochent toutefois au philosophe le côté impraticable de ses théories, et de plus, de ne pas avoir mis ses talents au service de l'éducation publique. Dix ans plus tard, la réputation de Rousseau a certes gagné du terrain sur quelques points particuliers, l'allaitement au sein maternel, l'interdiction des langes, les exercices physiques, les jeux. Mais l'auteur remarque aussi qu'il y a peu de références explicites dans les écrits sur l'éducation et que le grand débat pré-révolutionnaire se déroule souvent hors de Rousseau.

À partir de 1787, le philosophe est beaucoup plus utilisé, mais l'admiration dont il est l'objet paraît souvent liée au *Contrat social*. Dans le domaine pédagogique, Platon, Montaigne, Quintilien et Locke restent de solides références pour les pédagogues comme l'abbé Gaultier. Au début de la Révolution, on loue certes Rousseau, on accepte ses propositions dans la sphère limitée aux soins à l'enfant et à l'éducation physique, mais on se sépare de lui pour tout ce qui apparaît comme irréaliste ; l'association d'*Émile* avec l'éducation privée continue. Les choses n'ont guère changé vers 1790, même si le plan Champagne-Guérault présenté à l'assemblée nationale le 22 octobre se réfère directement et explicitement aux *Considérations sur le gouvernement du roi de Pologne*. Au total, il y a certes une diffusion d'idées pédagogiques tirées des écrits de Rousseau, mais les principes sous-jacents de son œuvre, son approche totalisante de la société ne sont pas réellement repris par ceux qui voudraient mettre en œuvre un système national d'éducation.

C'est à partir de 1791 que l'image de Rousseau commence à changer. Les contradictions et ambiguïtés nées de la dialectique nature/société sont alors dépassées : il n'y a plus opposition mais complémentarité entre l'ordre de la nature et les idées civiques des révolutionnaires. L'image du philosophe bouge positivement sur le problème central de la sociabilité. Le plan et les propositions de Talleyrand et de Mirabeau montrent que Rousseau pédagogue est alors bien compris même quand ils l'utilisent sans le citer. Les débats de décembre 1792 sur le plan de Condorcet présenté les 20-21 avril 1792 sont une étape importante : ils montrent, selon J. Bloch, une claire montée en puissance de l'image de Rousseau dans le domaine éducatif. Il est associé alors, dans les critiques adressées à Condorcet, à une position nettement pro-révolutionnaire. Les publications qui suivent ce débat, en 1793, confirment cette évolution comme celle de Jeanbon Saint-André dans *Sur l'éducation nationale*. Robespierre, admirateur de Rousseau, publie ses vues dans un article des *Lettres à ses commettants* (vers le 10 janvier 1793) où, évoquant directement *Émile*, il met en cohérence les principes rousseauistes de « l'homme

bon, sortant des mains de la nature » et le besoin d'attacher l'éducation à la volonté publique et à la réforme des institutions.

Pendant la période de la suprématie jacobine, les Montagnards admirent et cherchent à honorer Rousseau. Surtout, ses principaux écrits sur l'éducation, son article pour l'*Encyclopédie*, « Économie politique », *Émile* et les *Considérations sur le gouvernement de Pologne* sont mis en cohérence pour servir les aspirations à une éducation républicaine et nationale. *Émile* est en position d'être accepté comme œuvre de référence pour les réformateurs de l'éducation publique. C'est ainsi que quelques-uns des buts les plus recherchés de la Révolution sont tardivement associés à Rousseau. Toutefois, on ne peut pas trouver chez lui, selon J. Bloch, un appui solide à l'idée développée alors des pensionnats nationaux comme ceux de Lepeletier où les enfants seraient séparés de leur famille à l'âge de cinq ans pour être élevés sous la tutelle des nouvelles idées républicaines. Le plan Lepeletier ne se réfère d'ailleurs explicitement à aucun auteur moderne. Les Jacobins utilisent en fait quelques-uns des principes de Rousseau pour donner plus de poids à leurs projets.

Il reste, à notre sens, que la part réelle de Rousseau dans les débats du XVIII<sup>e</sup> siècle est difficile à préciser. Tout au cours de l'ouvrage, l'auteur fait remarquer que les références explicites manquent souvent. Beaucoup de grands thèmes appartiennent à un fonds commun élaboré depuis le début du XVIII<sup>e</sup> siècle. Les idées très « rousseauistes » des soins à donner aux enfants et des exercices physiques sont aussi à rapporter, comme on sait, à des articles de l'*Encyclopédie* comme « éducation » (du Marsais), « enfantement » (de Jaucourt), et « Enfants (Maladies des) » (d'Aumont), et encore aux ouvrages de médecins qui interfèrent largement dans le débat pédagogique comme ceux de Desessartz, *Traité d'éducation corporelle des enfants* (1760) et surtout de Le Camus, *La médecine de l'esprit* (1753), « où l'on traite des dispositions et des causes physiques qui, en conséquence de l'union de l'âme et du corps, influent sur les opérations de l'esprit, et des moyens de les maintenir dans un bon état ou de les corriger lorsqu'elles sont viciées ». Ballexerd, Tissot, Raulin également eurent une large audience. C'est ainsi que, en dehors de Rousseau, la « mécanique des idées » selon l'expression de Bonnet dans l'*Essai analytique des facultés de l'âme* (1760) se trouve placée au cœur du débat pédagogique, mettant en relief l'éducation physique. Rousseau n'est pas la référence pour cet important thème éducatif du siècle.

Marcel GRANDIÈRE

HAMEL (Thérèse). – *Un siècle de formation des maîtres au Québec 1836-1939*. – Ville La Salle (Québec) : Éditions Hurtubise HMH, 1995. – 374 p. (Cahiers du Québec ; Psychopédagogie)

Le livre de Thérèse Hamel qui paraît aujourd'hui est le deuxième volet d'un « vaste projet sur l'histoire de la formation des maîtres au Québec des origines à nos jours », commencé à l'Institut québécois de la recherche sur la culture en 1983. Histoire qu'on pourrait dire « régressive » puisque les temps contemporains ont déjà été étudiés dans le cadre de cette recherche. Un premier ouvrage a été publié par M'hammed Mellouki en 1989 sous le titre *Savoir enseignant et idéologie réformiste : la formation des maîtres (1930-1964)*, et T. Hamel a elle-même rendu compte de l'évolution des trente dernières années dans un livre paru en 1991 *Le déracinement des écoles normales : le transfert de la formation des maîtres à l'Université*. La rétrospective qu'elle offre aujourd'hui a puisé dans les sources statistiques, législatives, réglementaires, s'est alimentée des études déjà faites (en particulier des monographies d'institutions, écoles normales, congrégations enseignantes féminines) et cherche à saisir les fils directeurs d'une évolution de longue durée, en se gardant de projeter dans le passé les débats actuels. Muni d'un index, de tableaux et annexes, l'ouvrage, qui signale au passage les chantiers à poursuivre, se veut aussi un instrument de travail pour des études ultérieures sur le sujet.

Pour comprendre les logiques des établissements et la dynamique des évolutions, le lecteur doit garder à l'esprit que l'obligation scolaire n'est pas inscrite dans la loi avant 1943 et qu'il n'existe pas de ministère de l'Éducation avant 1964. L'année 1836, première borne chronologique de l'enquête, voit la promulgation de l'*Acte pour pourvoir à l'établissement d'écoles normales* au moment même où, en France, la monarchie de Juillet impose à chaque département la création d'une école normale de garçons (1833). En France, comme au Québec, les écoles normales visent alors avant tout à élever le niveau d'instruction des futurs maîtres et un recrutement direct par examen subsiste parallèlement. Mais alors qu'en France l'État prend en charge l'organisation de l'école et le recrutement, au Québec l'école ne se transforme jamais en « système scolaire » unifié, chaque « communauté » (catholique francophone, catholique anglophone, protestante anglophone) ayant à gérer ses personnels enseignants.

En France, dès les années 1880, chaque école normale de garçons recrute par concours au niveau du brevet élémentaire et conduit tous ses élèves au brevet supérieur. L'administration définit le nombre de postes à mettre au concours en fonction des besoins du département et peut gérer sa « carte scolaire » en comptant sur les effectifs recrutés. Rien de tel au Québec, où les trois écoles normales québécoises

(Laval, Jacques Cartier et Mac Gill) ressemblent davantage à des écoles primaires supérieures au cursus prolongé. Trois élèves sur quatre seulement en sortent munis d'un diplôme. Pour dix diplômés, trois ont un brevet élémentaire, qui permet d'enseigner dans les quatre premières années du primaire, plus de cinq sur dix ont le brevet « modèle » qui permet d'enseigner jusqu'à la sixième année (treize-quatorze ans) et moins de deux sur dix le « brevet d'académie », futur brevet supérieur, qui permet d'enseigner jusqu'à la huitième année (quinze-seize ans). Entre 1900 et 1920, le taux de réussite global baisse à 65 %. Bien loin du « séminaire laïc » à la française, les écoles normales sont des établissements confessionnels où vont ceux que leur origine sociale exclut du « cours classique » (l'équivalent du lycée). Elles offrent, en sus de cette instruction, un débouché dans l'enseignement aux élèves qui le veulent. Scolarisés, selon l'examen visé, un an, deux ans ou davantage, les élèves peuvent même y rejoindre l'université, s'ils ont fait la preuve de leur excellence. Malgré la similitude du nom et de la mission explicite, les écoles normales n'ont donc que peu à voir avec leurs homologues françaises qui, jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, restent dans « l'ordre primaire », clairement séparé du lycée et de l'université.

Au Québec, seule une minorité de maîtres en poste a passé par l'école normale. D'où viennent les autres? À partir de 1841, des Bureaux de recrutement locaux « vérifient les aptitudes intellectuelles et pédagogiques » des candidats; à partir de 1898, pour éviter de trop grandes disparités locales, est créé un Bureau central des examinateurs pour organiser les sessions d'examen et décerner les brevets. Les trois quarts des maîtres seront recrutés de cette façon, d'un simple brevet élémentaire. Pendant un siècle, des voix autorisées ne cessent donc de dénoncer cette deuxième voie qui produit à peu de frais des maîtres de médiocre qualification intellectuelle et empêche les écoles normales de se développer en leur faisant une concurrence déloyale. En effet, pourquoi celui qui veut être instituteur irait-il s'instruire loin de chez lui alors qu'il peut être recruté sur place en se présentant au brevet en candidat libre? Il faut attendre 1939, date butoir de l'enquête, pour que le Bureau des examinateurs soit supprimé, laissant aux écoles normales la mission de former tous les maîtres laïques. Le livre de T. Hamel, organisé en grande partie autour de cette partition du recrutement par les écoles normales ou par le bureau des examinateurs, cherche à comprendre ce qui a permis si longtemps le maintien de cette double voie d'entrée dans le métier, malgré les défauts reconnus d'une telle procédure.

À suivre T. Hamel, les « bases organisationnelles du système de formation de maîtres » se mettent en place avant les années 1900. Chaque année, il faut pourvoir tant de classes que l'organisation d'un

examen bref, où le jury va dans chaque région à la rencontre des candidats, semble la seule solution viable, si l'on veut éviter un recrutement local plus sensible au dévouement et à la moralité du candidat qu'à ses savoirs. La sélection ainsi opérée, malgré son indulgence, n'est pas négligeable, puisqu'elle écarte un candidat sur quatre. Entre 1890 et 1900, le nombre d'instituteurs non diplômés est ainsi divisé par deux, passant de 25 à 12 %. Ce besoin massif et insatiable de nouveaux maîtres tient à une croissance continue de la demande d'école, mais plus encore à la rotation très rapide du personnel enseignant. Pour les jeunes filles qui tiennent la majorité des petites classes, être maîtresse d'école est une fonction provisoire, qui convient bien à leur « nature naturellement maternelle » et occupe utilement leurs années de jeunesse en les mettant au service de leurs communautés villageoises pour des tâches éducatives autant qu'ins- tructives.

Cette caractéristique s'accroît au XX<sup>e</sup> siècle : de 1894 à 1930, les filles peuvent commencer à prendre une classe dès seize ans, ce qui est l'âge minimum pour entrer en école normale, alors que les garçons (qui peuvent également entrer à l'école normale à seize ans) ne le peuvent avant dix-huit ans. Puis le mariage et la maternité ramènent les jeunes filles à leur foyer car bien qu'aucun texte n'interdise à une mère de famille d'enseigner, une telle chose est tout simplement impensable. Aurait-elles encore l'aval des autorités religieuses, qui délivrent les certificats de moralité et veillent au respect des bonnes mœurs ? En conséquence, il semble peu utile et même dangereux d'engager les filles dans des études à l'école normale, loin du domicile familial, au risque d'en faire des urbaines, peu désireuses de retourner vers leur famille et vers les « écoles de rang » perdues dans la solitude d'une campagne aux hivers interminables.

Cette opposition « ville-campagne » permet d'expliquer des écarts qu'on serait prêt à attribuer à des différences religieuses ou linguistiques. Les protestants anglophones ne sont pas des ruraux. Ainsi, dès les années 1880, plus d'un maître protestant sur quatre est diplômé de Mac Gill, l'école normale protestante de Montréal, alors que les anciens normaliens ne représentent encore que 8 % de l'effectif des hommes et 6 % de l'effectif des femmes chez les catholiques francophones. La faible proportion de normaliens catholiques indique que la réticence à passer par l'école normale qui vaut pour les filles, institutrices en attendant de trouver un mari, semble valoir aussi pour les garçons. Dans leur cas, ce n'est pas le mariage qui éloigne les hommes des classes. Comme l'entrée à l'école normale n'est assortie d'aucun engagement ultérieur, beaucoup cherchent vite à rentabiliser leur diplôme dans des emplois plus rémunérateurs, dans le commerce ou l'industrie puis, au fur et à mesure que les débouchés à qualifica-

tion « intellectuelle » augmentent, dans l'administration et en particulier l'administration scolaire. Ainsi, dans l'entre-deux-guerres, la faible proportion de normaliens en poste vient aussi de ce que les écoles normales ont « permis à des hommes des classes populaires d'utiliser une filière moins onéreuse pour monter dans la hiérarchie scolaire, en acquérant une formation qui s'apparentait au cours classique. Surtout pour les garçons, l'école normale représentait, en effet, la seule voie d'accès à l'université pour les étudiants du secteur public avant la réforme de 1954 » (p. 163).

Une des critiques les plus récurrentes à l'encontre des écoles normales implantées dans les grandes villes est bien qu'elles ne rendent pas aux campagnes les bons élèves qu'elles ont instruits. On voit ainsi que les mesures prises pour répondre à l'urgence pérennisent cette situation de pénurie chronique. Les responsables québécois qui cherchent à orienter les évolutions vers un système à la française, ne voient pas toujours que la pièce manquante est celle du statut de fonctionnaire d'État, assuré d'avoir toute la vie travail et salaire à condition de pourvoir les postes que l'administration lui assigne, y compris dans les campagnes les plus reculées. En Amérique du Nord, le diplôme des maîtres brevetés sera toujours une reconnaissance de capacité dont chacun peut user librement pour trouver un emploi s'il le veut et où il veut. On n'assiste donc pas, sur le siècle, à la mise en place d'un « corps » de professionnels de l'enseignement, qui capitaliserait à la fois savoir-faire technique, expérience sociale, morale professionnelle, aspirations et revendications collectivement élaborées et transmises.

Plus exactement, cette situation laisse le champ libre aux seuls véritables professionnels de l'enseignement : ceux qui s'y engagent pour la vie parce qu'ils font partie d'une congrégation enseignante. Au Québec, le personnel religieux enseignant représente 4 % des effectifs enseignants en 1836, 44 % en 1900. Le Bureau central des examinateurs et les écoles normales, régis en droit par le Conseil de l'instruction publique créé en 1856, sont en fait dirigés par deux comités confessionnels autonomes, créés en 1869, le Comité catholique et le Comité protestant. À partir de 1875, le Comité catholique est composé de tous les évêques du Québec et d'autant de laïcs nommés par le Conseil des Ministres; le Comité protestant, quant à lui, comporte un nombre de membres égal à celui des laïcs du Comité catholique. L'Église catholique n'a donc nullement intérêt à faire prospérer la formation de maîtres laïques qui concurrenceraient les religieux, entièrement voués à leur mission et pour qui l'instruction n'a de sens que si elle contribue à une éducation chrétienne. De leur côté, les pouvoirs publics s'arrangent de cette prise en charge qui ne coûte rien à l'État. Les religieux, d'abord dispensés de passer les

brevets pour enseigner, seront incités à se présenter volontairement à ces examens, lorsque leur légitimité intellectuelle sera mise en cause auprès des parents. Grâce à un personnel nombreux (accru par l'arrivée des congrégations chassées de France en 1906), l'Église ne cesse d'élargir son rôle pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle : elle crée et gère directement les écoles normales de filles (neuf entre 1905 et 1914, douze entre 1920 et 1939); elle fonde à Montréal, en 1926, l'Institut pédagogique de la Congrégation Notre-Dame qui offre des grades universitaires; elle transforme les scolasticats destinés à la formation des futurs religieux en écoles normales. Dès 1932, « les scolasticats forment à eux seuls près du tiers des effectifs inscrits en formation de maîtres » (p. 147). Onze scolasticats de religieux sont créés entre 1930 et 1934, vingt-trois scolasticats de religieuses entre 1935 et 1939. Enfin, elle organise les études et publie les manuels qui seront le plus utilisés dans la formation pédagogique des maîtres, qu'ils soient laïques ou religieux.

Au moment où le Bureau des examinateurs est supprimé, les écoles normales sont presque entièrement contrôlées par l'Église catholique. T. Hamel montre bien, derrière cette supériorité écrasante du nombre, la segmentation institutionnelle du système de formation, qui est en fait éclaté entre trois secteurs très inégaux. Les catholiques francophones se taillent la part du lion au point que le discours des évêques confond volontiers, dans les visées de la formation, l'identité religieuse, l'identité linguistique et l'identité nationale. Le secteur anglophone protestant, tôt laïcisé et universitarisé, se démarque du secteur catholique aussi bien par le recrutement social de ses élèves que par son implantation urbaine. Mais il existe aussi un secteur anglophone catholique, d'origine essentiellement irlandaise, qui se trouve formé en secteur francophone pour cause de religion. T. Hamel, en pointant finement la nécessité d'étudier plus avant cette « minorité » (3 à 4 % des diplômés catholiques ont pour mention « anglais » comme langue principale) met bien en évidence tout ce que l'organisation d'un tel système recèle de fragilités ou de contradictions latentes, derrière la force tranquille d'une Église catholique encore triomphante.

Anne-Marie CHARTIER

CARLIER (Christian). – *La prison aux champs. Les colonies d'enfants délinquants du Nord de la France au XIX<sup>e</sup> siècle.* – Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, 1994. – 734 p.

Cet ouvrage est l'édition quasiment intégrale d'une thèse de doctorat d'histoire, soutenue à l'Université d'Angers. L'auteur est directeur des services pénitentiaires et historien au ministère de la Justice. Il a dirigé en outre, avec Jacques-Guy Petit, la nouvelle traduction de l'*État des prisons* de John Howard, parue la même année, chez le même éditeur. *La prison aux champs* est un livre impressionnant, et pas seulement par son ampleur. Dans ce livre de 734 pages, l'auteur relate l'histoire de la prison aux champs en France dès la fin du Moyen Âge jusqu'en 1888, une attention particulière étant accordée à la période allant de 1850, avec la fameuse loi sur les colonies agricoles, à 1888, l'année de fermeture de Saint-Bernard, une des colonies du Nord dont il a étudié les archives.

Le livre se divise en cinq parties. La première va de la fin du Moyen Âge à la Révolution, la deuxième du premier code pénal, en 1791, à la naissance des colonies agricoles, la troisième traite de la naissance de ces colonies agricoles dans les années 1840, la quatrième des colonies du Second Empire, et la cinquième des colonies républicaines. Il contient également un dossier documentaire extrêmement riche sur les colonies agricoles, une liste des sources utilisées, une bibliographie et un index de noms.

Christian Carlier montre la genèse de la passion pour la campagne et pour le travail agricole chez les physiocrates et, bien entendu, chez Jean-Jacques Rousseau, qui a la plus vive inclination pour la nature, et qui écrit dans l'*Émile* : « Je veux élever Émile à la campagne, loin de la canaille des valets [...] ; loin des noires mœurs des villes, que le vernis dont on les couvre rend séduisantes et contagieuses pour les enfants » (p. 131). La critique de l'enfermement en général et de l'enfermement des enfants en particulier, suscite la naissance des codes de la Révolution et de l'Empire. Balzac déclare : « La Révolution [...] a coupé la tête à tous les pères de famille ». En 1791, la peine de mort est supprimée à l'égard des mineurs et, en 1810, les codes de l'Empire, en particulier les articles 66, 67 et 69, prévoient des maisons de correction qui leur soient spécifiquement destinées.

Le problème est que ces maisons de correction n'ont jamais été construites ! Jusque dans les années 1830, la majorité des enfants soumis à une correction paternelle ainsi que les enfants délinquants furent enfermés dans les prisons départementales et dans les maisons centrales. Cela justifia une offensive contre le traitement des enfants dans les prisons. Elle fut déclenchée par des personnages comme Charles Lucas, inspecteur général des prisons, et le magistrat Béren-

ger. On veut alors réaliser une double séparation : entre enfants et adultes d'une part et entre enfants criminels et enfants soumis à la correction paternelle, d'autre part. Des sociétés de patronage furent fondées dès 1823, la plus fameuse étant celle du département de la Seine, qui comptait des membres comme Lucas, Bérenger, Moreau-Christophe, Gérando, Demetz. Le résultat de cette offensive fut la création de la Petite Roquette – une prison pour enfants –, qui ouvre ses portes en 1836. Mais cette expérience cellulaire échoua. Ensuite vint le temps des colonies agricoles.

C. Carlier esquisse les influences de l'étranger sur la pratique française. Il étudie le cas de l'Allemagne – Rauhe Haus –, de la Belgique – Wortel et Merksplas –, des Pays-Bas – les colonies de la Société de Bienfaisance : Veenhuizen et Frederiksoord –, et surtout de la Suisse, et en particulier de la colonie de Hofwyl, une initiative d'Emmanuel de Fellenberg qui fut couronnée de succès, contrairement à celles de cet autre grand pédagogue suisse, Pestalozzi.

Il se penche ensuite sur le cas de Mettray, qui servit de modèle à toute une série de colonies agricoles, en France comme dans d'autres pays européens et, par exemple aux Pays-Bas avec le Mettray néerlandais, ou en Angleterre avec la colonie de Redhill. Mettray, colonie-modèle, est une entreprise philanthropique de portée nationale. La Société paternelle de Mettray regroupe les plus grands noms de la philanthropie française, comme Demetz, Bérenger, Cochin, Guizot, Moreau-Christophe, Rothschild, Tocqueville.

C'est à l'époque de Mettray que l'on ouvre en 1844 une colonie publique au nord du pays, nommée Saint-Bernard, annexe de la maison centrale de Loos, dans les environs de Lille. Cette région occupe une place centrale dans le livre. C. Carlier accorde une attention particulière à deux colonies, Saint-Bernard, colonie publique, et Guermanez, institution privée. Il a étudié à fond les sources très riches qui existent sur ces institutions. Il en résulte une histoire très vivante de la vie quotidienne à la colonie.

L'époque de Louis Philippe est nommée par Henri Gaillac, et pour cause, « l'ère des philanthropes » quant à l'histoire de l'éducation surveillée. Mais C. Carlier montre très clairement que, en fait, les réalisations sont restées assez modestes. En effet, c'est le Second Empire qui a réalisé la pratique de l'enfermement des jeunes : « La monarchie parlementaire a énormément parlé, le Second Empire a beaucoup fait » (p. 306). La loi du 5 août 1850 sur les colonies agricoles est établie par le Second Empire. Cette loi considère les colonies agricoles comme le moyen par excellence pour le traitement des enfants délinquants. De plus, les institutions privées sont stimulées, ce qui va à l'encontre de l'opinion de personnalités comme Charles Lucas ou Ferrus, qui n'ont aucune confiance dans le privé. L'histoire de Saint-Bernard et de Guermanez semble leur donner raison.

Saint-Bernard, colonie agricole, donne la priorité au travail. « Tout, dans l'emploi du temps de la colonie, est organisé autour du travail. La colonie est d'abord un instrument économique qu'il s'agit de faire fonctionner grâce à la main-d'œuvre des enfants » (p. 364). Dès 1862, Saint-Bernard, qui est d'abord une annexe de la maison de correction de Loos, fonctionne de façon quasiment autonome. Cette autonomie engendre une situation conflictuelle : des problèmes inextricables apparaissent au sein du personnel, par exemple avec le comptable de l'établissement, Delattre, qui « boit comme un trou » et qui est signalé « dans un état d'ivresse complet » (p. 393). Néanmoins, Saint-Bernard devient le plus important établissement public de jeunes détenus à la fin du Second Empire.

L'histoire de Guermanez est plus brève. En 1856, le médecin de Loos, Faucher, devient le premier directeur de cette colonie agricole privée, établie au château de Guermanez, à trois kilomètres de distance de Loos. Faucher est un homme enthousiaste, parfois presque mégalomane, comme l'atteste son énorme correspondance. L'enthousiasme ne manque donc pas à Guermanez, mais la surveillance est insuffisante, les locaux insalubres, et les conditions nécessaires à la bonne marche de l'établissement ne sont pas réunies. La concurrence entre Guermanez et Saint-Bernard aggrave encore la situation. Le docteur Faucher critique publiquement la colonie Saint-Bernard, ce qui sonne en fait le glas de son propre établissement.

La fermeture de Guermanez est accélérée par la visite de l'Impératrice, qui a un résultat désastreux pour la colonie. Le 26 août 1867, Eugénie arrive à Lille. Elle décide de visiter les deux colonies. C. Carlier cite le compte rendu du préfet : « Sa Majesté a été extrêmement satisfaite de la tenue et de l'ensemble de la maison de Saint-Bernard. [...] Sa Majesté a, au contraire, été péniblement impressionnée par sa visite à Guermanez. Les enfants lui ont paru mal soignés, mal vêtus, mal nourris, et l'ensemble de la maison en fort mauvais état. Les observations de l'Impératrice viennent malheureusement s'ajouter à celles que j'avais eu l'honneur de soumettre à plusieurs reprises sur la situation de Guermanez ». Bien que Faucher fût au courant de l'arrivée de l'Impératrice, il « n'imaginait pas que la grande dame pouvait exiger de visiter les cachots et d'interroger les enfants, comme elle l'avait fait à la Roquette deux ans plus tôt » (p. 469). Quelques mois plus tard, en janvier 1868, avait lieu la fermeture de la colonie. Saint-Bernard, au contraire, reste ouvert.

Dans la cinquième partie de son livre, C. Carlier retrace l'histoire des colonies républicaines entre 1870 et 1888. Cette période est caractérisée par le traumatisme de la Commune, et par deux préoccupations dominantes : la Revanche et l'école. Victor Hugo traduit l'opinion commune dans les mots célèbres : « Ouvrir une école, c'est

fermer une prison ». En 1872, la commission d'enquête parlementaire à laquelle appartenaient Demetz, fondateur de Mettray, et d'autres personnalités de l'époque, présente un rapport consacré aux colonies pénitentiaires telles qu'elles avaient été prévues par la loi du 5 août 1850. Demetz défend les parents des enfants criminels, ainsi que les colonies privées. Du reste, le projet de loi issu de ce rapport ne fut jamais adopté. En fait, cette période n'est pas marquée par le développement des institutions, mais par celui d'un système de patronage.

Cette même commission d'enquête parlementaire prévoit la fermeture de Saint-Bernard pour 1876. Mais la fermeture n'eut lieu que le 10 avril 1888, après une série des scandales, dont C. Carlier nous donne tous les détails. La société de patronage survivra à la fermeture de la colonie et sera active jusqu'en 1893. Selon C. Carlier, la proximité de la maison centrale de Loos et le domaine agricole de Saint-Bernard jouèrent un rôle prépondérant dans la fermeture de l'établissement. Saint-Bernard conserva néanmoins son image de colonie-modèle. À première vue, c'est le secteur public qui sort vainqueur de la fermeture de Saint-Bernard. Tandis qu'en 1888, 2 228 garçons sont enfermés dans le public et 2 382 dans le privé, ils sont 3 000 dans le public en 1912 contre 500 dans le privé. La situation est la même pour les filles. Mais est-ce vraiment le secteur public qui triomphe ? Des soixante-huit colonies, privées comme publiques, fondées au XIX<sup>e</sup> siècle, ils n'en restent que neuf après la fin du siècle. Autrement dit, le public triomphe, bien sûr, mais l'institution elle-même est en déclin.

C. Carlier a effectué un travail considérable dans les archives des colonies du Nord. Il a écrit un ouvrage important, livrant un grand nombre de faits et de documents. Mais son livre incite aussi à la critique. La plus sérieuse que l'on pourrait émettre a trait à la méthode utilisée pour ordonner les centaines de citations, de faits divers, de petites histoires, et qui aboutit de temps en temps à un texte quasiment impressionniste. Cette manière de présenter découle en partie de l'engagement personnel énorme de C. Carlier, dont témoigne ces quelques vers saisissants de Jacques Prévert, qu'il cite en post-scriptum : « C'est la meute des honnêtes gens / Qui fait la chasse à l'enfant / Pour chasser l'enfant pas besoin de permis ».

D'une certaine manière, cet ouvrage succède, vingt-cinq ans après, au livre *Les Maisons de correction* – dont une deuxième édition est parue en 1991 –, un ouvrage classique d'Henri Gaillac, ancien magistrat-inspecteur de l'Éducation surveillée. À en juger par son titre, le livre de C. Carlier consiste surtout en une micro-histoire de deux colonies d'enfants délinquants du Nord, Saint-Bernard et Guermanez. En réalité, il nous offre une combinaison d'une histoire globale des colonies agricoles en France – avec une attention particulière pour les influences venant de l'étranger – et d'une micro-histoire

de deux colonies. Grâce à cette combinaison, cet ouvrage résume les résultats de la recherche historique récente, tout en ouvrant en même temps un nouveau champ de recherche, celui de la micro-histoire des institutions individuelles.

Jeroen DEKKER

ALTEN (Michèle). – *La musique dans l'école, de Jules Ferry à nos jours*. – Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP, 1995. – 240 p. (Psychologie et Pédagogie de la musique)

L'histoire de l'enseignement de la musique à l'école primaire n'a pas attiré beaucoup de chercheurs. Et on le comprend. Douzième et dernière matière obligatoire selon les programmes de 1882, la musique semble bien avoir été, en général, au dernier rang des préoccupations des maîtres et de leurs supérieurs hiérarchiques. Pour cette raison, la pratique de la classe nous échappe encore plus que pour d'autres matières. Une seule certitude : les risques de bruit et d'indiscipline !

Pour en savoir plus, Michèle Alten tente une approche indirecte intéressante, sinon toujours convaincante. L'analyse des raisons de l'échec de l'enseignement de la musique est, en revanche, solide. Il tient tout d'abord à la nature même des disciplines « secondaires » : au départ, absence de tradition donc de formation des maîtres, faible réceptivité des élèves et indifférence des parents, déficience ou absence de matériel, insuffisance des horaires (une heure hebdomadaire) face à des ambitions excessives (clé de fa au cours supérieur !). Mais il existe aussi des raisons spécifiques qui sont liées à la technicité de cette discipline : il est très difficile en effet d'articuler chant et solfège.

Nous retrouvons ici les visées de Jules Ferry : donner une culture modeste mais large aux enfants du peuple, cultiver le patriotisme grâce à des paroles bien choisies, et assurer la légitimité de l'école laïque en organisant des fêtes scolaires au cours desquelles le chant représente un facteur d'adhésion aux valeurs républicaines. Entre les deux guerres, cet aspect festif prend une importance considérable alors que le patriotisme traditionnel décline : le spectacle scolaire n'oublie pas les thèmes moraux, il recherche dans les chants folkloriques un enrichissement du répertoire, mais court le risque de basculer vers le goût populaire pour la chanson facile.

Après une quarantaine d'années de stabilité paraissent les programmes officiels de 1923. Ils proscrivent la méthode de notation

chiffrée, dite galiniste (de Pierre Galin vers 1820) qui, utilisée concurremment avec la méthode traditionnelle, avait tenté de pallier les lenteurs de l'initiation au langage musical classique. Ils décident également d'inscrire la musique parmi les matières obligatoires du certificat d'études. Consécration tardive que M. Alten tient avec raison pour une victoire à la Pyrrhus : d'une part, cette décision n'est bien accueillie que là où sont établis des professeurs spéciaux comme à Paris, et où les sociétés orphéoniques ont besoin de recruter des membres actifs ; d'autre part, l'épreuve, limitée à... un chant, est rarement prise au sérieux, ce qui nuit, en amont, à la constitution de la musique en discipline scolaire. Les nouvelles techniques n'y changent rien qui viennent s'ajouter au guide-chant recommandé dès l'époque de Ferry, ni le phonographe (1925), ni la radio (1929) dont l'usage reste « confidentiel » jusqu'en 1937, et encore insuffisant au-delà, car l'impulsion donnée à la radio scolaire par le Front populaire est loin d'avoir atteint toute la France. Cependant, la réflexion pédagogique s'approfondit, prenant en compte la sensibilité enfantine. La formation de l'oreille et du goût l'emporte sur l'acquisition de compétences, ce qui ne va pas sans risques car, sans cette acquisition, peut-on parler de discipline scolaire ? En 1922, André Gedalge fait figure de novateur incompris ; appelé à plus de notoriété, Maurice Chevais prend le relais en 1937, préconisant de donner à la sensibilité le pas sur l'intellectuel.

Vichy hérite de l'intérêt pour la sensibilité et le folklore, mais en forçant le trait en fonction de son idéologie propre, volonté de propagande auprès de la jeunesse, liaison du sport et de l'art, exaltation du rural, voire du dialectal. Traditionalisme donc dans les objectifs, mais novation dans le domaine pédagogique (instructions de 1942) : exigences plus modestes, recommandations plus pratiques qu'avant, ce qui manifeste, selon M. Alten, une « volonté de démocratisation réaliste du savoir musical ». La IV<sup>e</sup> République (Instructions de 1946) renoue avec la tradition d'intellectualisme et d'encyclopédisme, d'autant plus difficile à mettre en pratique qu'un fort décalage apparaît entre ces ambitions et une jeunesse avide de culture autonome faite « d'émotivité immédiate et physique », et que la prolongation de la scolarité réduit l'intérêt pour une discipline dont on peut penser qu'elle trouvera mieux sa place au collège.

Des musiciens réformateurs, Martenot pour l'expérience spontanée, Kodaly pour le folklore, Orff pour le rythme n'ont qu'une influence limitée, à la différence du mouvement de mai 1968 et de sa revendication de l'épanouissement de l'individu. Les Instructions officielles de 1969 marquent une rupture en préconisant les méthodes actives et le développement de l'autonomie dans le cadre de « disciplines d'éveil » (où l'histoire côtoie la musique...). Mais les préci-

sions pratiques mettent dix ans à venir. Heureusement, des manuels nouveaux, des instruments et des propositions souvent extérieures au système éducatif sont mis plus rapidement à la disposition des maîtres. L'ouvrage s'achève par l'étude rapide de quelques textes réglementaires novateurs, mais non accompagnés d'augmentation d'horaires ou de crédits.

L'ouvrage de M. Alten est très intéressant et pourrait bien constituer une référence pour les années à venir. Cela ne signifie pas que notre bonheur soit complet. L'articulation des deux premières parties (1882-1919) et de la troisième (1919-1939) n'est pas évidente. La bibliographie, certes abondante, est trop longue sur les généralités, trop courte sur l'histoire des disciplines, et y figurent des ouvrages qui sont en réalité des sources. Une note biographique infrapaginale concernant chaque musicien cité aurait été bien utile. Certains développements qui suscitent l'intérêt ne sont pas bien intégrés à l'ouvrage : ainsi la confrontation promise entre la France des orphéons et celle du nombre des manuels de chants recommandés aurait dû être présentée par l'auteur et non pas laissée à la sagacité du lecteur. D'ailleurs, ce test du nombre des manuels recommandés est-il bien révélateur de la France qui chante en classe (celle des villes et du Nord-Est, selon l'auteur)? Où l'on retrouve l'inévitable ligne Maggiolo...

M. Alten multiplie les réflexions pertinentes. Mais éparses, elles ne l'engagent guère. Son introduction et sa conclusion résument l'ouvrage au lieu de se coller avec une problématique qui, au-delà de la musique, aurait pu concerner les matières secondaires et l'éveil de la sensibilité à l'école. Si le chant choral réussit peu en France, est-ce parce que l'école n'a pas formé les Français ou parce que les Français ne le demandaient pas à leur école? Si l'appréhension intellectuelle de la musique scolaire est trop lente et difficile et son action sur la sensibilité trop légère en comparaison de celle du rock, quel est son avenir? Faute de temps, de crédits, de compétences, l'échec était-il assuré, même, et ce ne fut pas le cas pendant longtemps, lorsque les instructions étaient bonnes? Est-ce à désespérer ou (ce qui revient peut-être au même) ne peut-on mettre son espoir qu'en une réforme radicale des rythmes scolaires? Étudiant une matière scolaire que tuent effectivement l'encyclopédisme et l'intellectualisme, M. Alten est naturellement très ouverte aux novations pédagogiques. Nous aurions donc aimé qu'elle commente les recommandations d'André Gedalge en faveur d'« exercices demandant une attention soutenue, mais dans une atmosphère de récréation », car cette formule exprime à la fois le rêve et l'aporie de l'éducation nouvelle.

DE FORT (Ester). – *Scuola e analfabetismo nell' Italia del' 900.* – Bologna : Il Mulino, 1995. – 379 p.

Ester De Fort travaille depuis plusieurs années sur l'histoire de la scolarisation et de l'alphabétisation en Italie, de 1860 au second après-guerre. L'ouvrage qu'elle vient de publier fait partie d'une vaste recherche couvrant ce siècle pendant lequel l'école primaire développa l'alphabétisation dans la péninsule, à partir du moment où le nouvel État national définit une politique d'éducation de masse tournée vers la modernité. Ce premier volume, qui porte sur la période allant de 1900 à 1951, est une contribution majeure à l'histoire du lent développement de l'école du peuple dans un pays aux régions et sous-régions fortement contrastées. Inscrivant l'histoire de l'école et des apprentissages fondamentaux dans la longue durée, E. De Fort ne se borne cependant pas à faire de l'histoire quantitative, mais elle tient compte des contextes géographiques, économiques, sociaux et culturels pour analyser tour à tour les méthodes didactiques et les conditions réelles de vie et d'apprentissage des élèves, tout comme les réactions des classes populaires aux bouleversements profonds et nombreux que comportait leur entrée dans la culture écrite. Le résultat est un tableau exhaustif de la période examinée.

La méthode suivie par l'auteur se fonde essentiellement sur l'élaboration des données que lui offraient avant tout les statistiques du ministère de l'Instruction publique, les recensements généraux de la population et les relevés de la conscription militaire, mais aussi les informations apportées par les enquêtes parlementaires sur les conditions des paysans dans les zones rurales ou dans le *Mezzogiorno*, sans compter les témoignages laissés par les maîtres et les inspecteurs. Ces chiffres lui permettent de mesurer les résultats de l'effort consenti par l'État, même si leur fiabilité laisse parfois à désirer (même après la fondation de l'Istituto Centrale di Statistica en 1926...) : les effectifs scolaires étaient comptabilisés par des enseignants peu intéressés par cette charge supplémentaire, tandis que la vérification de la maîtrise effective de l'écriture par les agents chargés des recensements n'allait pas au-delà de la signature apposée sur une liste. En revanche, les statistiques du ministère de la Guerre lui permettent de mettre en rapport plusieurs types de données, comme le métier et l'analphabétisme des conscrits, grâce à l'avantage des classifications multiples. La comparaison entre les différentes sources utilisées met en évidence des discordances parfois si marquées qu'il convient d'être prudent quant aux chiffres. Mieux vaut les utiliser plutôt comme des indicateurs de tendances et de processus en cours que seul le croisement entre différents paramètres (le milieu géographique, l'âge et le sexe) permet de reconnaître.

La première corrélation analysée est celle entre l'alphabétisation et le milieu géographique. Afin d'en donner une analyse aussi fine que possible, le lien avec l'espace a été étudié à partir d'une approche fondée sur des unités territoriales homogènes parce que petites : la *provincia* (le canton) et il *circondario* (l'arrondissement). Par rapport à ceux-ci ont été calculés les taux d'élèves et leur assiduité, ainsi que le nombre d'écoles et de salles, la durée réelle de l'année scolaire et les dépenses par élève effectivement engagées par les communes. Les cartes géographiques de l'analphabétisme, reconstituées par macro-régions comme le Nord (p. 65), le Centre (p. 95) et le Sud (p. 102) où ont été réunis *provincia* et *circondari* sont d'excellentes représentations graphiques des différences entre les aires d'alphabétisation du pays. La division entre le Nord et le Sud, les villes et les campagnes persiste jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, et s'il est vrai que dans les régions du Centre, l'analphabétisme s'estompe et se rapproche lentement des taux des régions les mieux scolarisées, il n'en reste pas moins que l'école ne cesse de s'implanter dans les milieux urbains au détriment des campagnes. D'autres corrélations prises en compte sont celles entre les taux d'analphabétisme et les facteurs économiques, au premier rang desquels on trouve les régimes de propriété agricole : dans les régions où domine la grande propriété (tant dans les *latifundia* du *Mezzogiorno* que dans les entreprises employant une main-d'œuvre abondante dans les plaines du Pô) la scolarisation stagne, alors que l'analphabétisme diminue dans les zones de moyenne et petite propriété, là où la connaissance de l'alphabet et de l'arithmétique améliore la gestion de l'exploitation conduite par le fermier ou le métayer. Néanmoins, la petite propriété s'avère inopérante dans les zones les plus pauvres et les plus arriérées, dans lesquelles le régime parcellaire est impuissant à assurer des revenus suffisants aux exploitants, comme dans les vallées alpines.

En revanche, l'émigration temporaire est un facteur déterminant. Elle est d'abord répandue dans les vallées des Alpes et des Apennins avant de s'étendre à l'ensemble du territoire : « en offrant la perspective d'une mobilité sociale impensable auparavant, l'émigration suscita une forte demande d'instruction, nécessaire pour affronter des sociétés complexes » (p. 121). Émigration et scolarisation des enfants se renforcent mutuellement là où l'école offre une meilleure formation dans la perspective d'une émigration temporaire ou permanente, alors que la misère ne permet pas aux *cafoni* et aux *braccianti* de prévoir l'avenir de leurs enfants au-delà d'une existence proche de la survie au jour le jour. La main-d'œuvre infantile était d'ailleurs largement employée en faisant fi des lois interdisant l'embauche des enfants n'ayant pas satisfait à leurs obligations scolaires, et même lorsque ceux-ci allaient en classe, ils étaient couramment employés

aux travaux saisonniers des moissons et des récoltes. Si on ajoute à cela les mauvaises conditions matérielles dans lesquelles se trouvaient les écoles rurales, et même les mauvaises conditions des voies de communication rendant souvent les routes impraticables, on comprend les raisons du retard accumulé par les campagnes en comparaison des villes, retard qui persistait encore en 1951. En revanche, l'inégalité entre les sexes s'atténuait considérablement au fil des décennies. En 1931, il avait quasiment disparu dans le Nord, tandis qu'il était en train de se combler même dans le *Mezzogiorno*. Un autre résultat positif fut l'augmentation, lente mais constante, du nombre d'élèves régulièrement inscrits. Toutefois, la grande dépression des années 1930 n'eut pas d'effets notables sur l'emploi de la main-d'œuvre infantile, ni sur la scolarisation comme dans d'autres pays occidentaux, et le régime fasciste se borna à poursuivre sans l'encourager le processus d'alphabétisation en cours depuis le XIX<sup>e</sup> siècle.

Un autre niveau d'investigation et d'analyse de l'ouvrage est celui des enseignements dispensés à l'école primaire. Quelle fut l'évolution des méthodes didactiques de 1900 à 1945 ? Au vu des témoignages et des enquêtes, il apparaît à l'évidence que, malgré toutes les tentatives de renouveau et de modernisation réclamées par les représentants les plus illustres du positivisme d'abord et de l'idéalisme ensuite, l'école traditionnelle, sclérosée par les exercices mnémotechniques et répétitifs, resta intacte, et que ses contenus furent à peine modifiés par les réformes des programmes. La transmission des savoirs continua d'être fondée sur le *metodo concentrico* – un éternel recommencement « qui consistait à reprendre et développer, année après année, tout ce qu'on avait enseigné précédemment » (p. 299) – et l'orientation des élèves sur la *bocciatura* – le redoublement systématique et répété de tous les enfants incapables de suivre les rythmes de l'apprentissage. Par la suite, le régime fasciste se borna à ajouter une action de propagande fondée sur des manifestations collectives telles que le *sabato fascista*, les fêtes à visée nationaliste (la fête des arbres, la journée de la mère et de l'enfant, les marches de l'*Opera Balilla*, les compétitions sportives) et les célébrations patriotiques des faits et héros de l'histoire italienne.

Quelles sont les principales conclusions qui se dégagent de cette étude ? La première est le constat de la persistance des déséquilibres et des clivages à l'intérieur d'un territoire fortement contrasté, où l'action de l'État, principal agent de l'alphabétisation, n'a pas pu venir à bout des facteurs géographiques, économiques et sociaux à l'échelle régionale et cantonale. La deuxième (qui peut être interprétée comme une conséquence de la première) est qu'il n'existe pas de facteurs déterminants pour le développement de l'alphabétisation qui

soient communs à tout le territoire italien; dans chaque région, ce développement est le produit original d'une série de causes concomitantes à effet variable. Il est dommage toutefois que les traits majeurs d'un processus aussi finement analysé n'aient pas été fortement rappelés par une bonne synthèse finale. De même, une meilleure présentation de l'exposé, très fouillé, en parties et chapitres bien articulés, aurait facilité la tâche du lecteur en assurant à l'ouvrage une meilleure lisibilité.

Mariella COLIN

NARBONNE (Jacques). – *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée.* – Paris : Denoël, 1994. – 489 p. (Documents)

Au colloque destiné à célébrer le centenaire de la naissance de Charles de Gaulle en novembre 1990 (1), Jacques Narbonne avait témoigné sur les années, de 1958 à 1967, durant lesquelles il occupa les fonctions de chargé de mission à l'Élysée. Il désire compléter ce qu'il a pu déjà dire, en montrant les événements vus de l'Élysée. Il n'est pas impossible aussi que l'usage fait par Antoine Prost de sa déposition en 1990 (2) ait encouragé l'auteur à sortir de sa réserve. Le livre publié maintenant s'appuie sur une irremplaçable documentation. Plus que d'évoquer son travail quotidien, il décrit et analyse, puis interprète l'évolution ultérieure.

Ce professeur de philosophie avait entamé une carrière universitaire des plus classiques. Mendésiste en son temps, il est entré cependant à l'Élysée par un choix « politique ». La lecture des *Héritiers* l'a confirmé dans l'idée que « rien n'était innocent en pédagogie ». Indigné par le marxisme primaire en vogue dans certains milieux de l'Éducation nationale, par les syndicats qui opèrent une « colonisation du service public », le philosophe descend dans l'arène. Il fonde avec Jean Chardonnet un « Mouvement universitaire d'action civique » où se retrouvent des enseignants gaullistes, et milite assidûment à *Combat* avec Maurice Clavel pour le retour du Général de Gaulle. Chargé de mission pour les activités de représentation, après

(1) Les Actes en ont été publiés par l'Institut Charles de Gaulle, Plon, La Documentation française en 1992 sous le titre *De Gaulle en son siècle*, 6 volumes. Ce qui est relatif à l'éducation figure au tome III : *Moderniser la France*.

(2) « Décision et non décision gouvernementale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 », in *Éducation, société et politiques*, Paris, Le Seuil, 1992, pp. 98-116.

l'élection présidentielle, il devient en 1963 « conseiller technique au Secrétariat général et chargé des secteurs de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Santé publique ».

Dans un développement en deux parties, la première consigne toutes les notes envoyées au Président, tous les relevés de réunions et de décisions, enrichis des réflexions et des annotations qui témoignent de l'état d'esprit du Général. À partir de ce précieux matériau, exploité par moments de façon presque clinique, l'auteur explique l'enchaînement des faits et rappelle en même temps son propre plaidoyer pour l'orientation contraignante, seule capable de résoudre les problèmes posés par la distribution probable des compétences, la circulation des élèves dans l'appareil éducatif et les nécessités de l'emploi. La seconde partie n'est pas alimentée de la même manière directe aux sources et l'auteur y médite sur l'évolution globale du système éducatif depuis 1967.

Un conseiller technique auprès du Général de Gaulle peut jouer un rôle très important. Mais il ne fait pas la décision. D'où l'impression d'une véritable impuissance lorsque l'exécution, comme ce fut le cas, ne suivit pas, et parfois un ton d'« inutile Cassandre ». Jacques Narbonne est cependant persuadé d'avoir été compris par le Général sur le point fondamental d'une orientation aussi nécessaire que contraignante, en dépit de l'hostilité que témoigna Georges Pompidou à l'idée d'« encaserner » la jeunesse française. Christian Fouchet, avant lui André Boulloche et Lucien Paye se sont opposés au principe et ont même entravé de leur mieux les décisions. Organisés et politisés, les syndicats, dans les revues officielles, s'opposent au gouvernement, tandis que la majorité du corps universitaire reste indifférente. Contre FEN, UNEF, SGEN, J. Narbonne n'a pas d'armes.

Les filières scolaires, vues comme un obstacle à la démocratisation de l'enseignement, furent un premier lieu de combat. Avant 1959, entre le lycée, destiné en principe aux enfants de la bourgeoisie ou l'école dite « du peuple », il n'était pas de communication. L'enseignement primaire supérieur avait ses vertus (1), mais « tout s'est joué sur le plan politique et idéologique ». Le corps enseignant, épris de justice, s'insurgeait contre l'inégalité devant la culture. D'autres pensaient détruire la société bourgeoise en supprimant le « privilège » des lycées, bastions des humanités classiques. Le problème de la démocratisation fut donc posé avant qu'aucune étude sérieuse n'ait été faite sur les fonctions générales de l'école. La

---

(1) L'auteur retrouve également A. Prost (*ibid.*) dans l'éloge qu'il fait de cet enseignement qui eut d'incontestables vertus pour l'instruction et la promotion des catégories populaires.

réforme Berthoin en 1959 (1) rebaptisait l'enseignement primaire supérieur; la scolarité obligatoire était prolongée jusqu'à seize ans et, enjeu principal, le « cycle d'observation » formait un embryon de tronc commun qui reposait sur le principe de la mobilité entre les filières. Mais l'orientation ne s'instaura pas (2). Lorsque J. Narbonne est appelé à connaître des affaires de l'Éducation nationale, il trouve déjà un projet très élaboré de collèges d'enseignement secondaire. Acquis lui aussi à la démocratisation, mais persuadé qu'une sélection est nécessaire (3), il accompagne la réforme d'un projet de refonte complète du système d'orientation, pour permettre une bonne insertion sociale, « une double adaptation, à la fois aux aptitudes individuelles et aux besoins de la société ». La première partie de l'ouvrage situe précisément le moment où le Général lui-même a pris en main la réforme de l'Éducation nationale (4).

L'auteur voit l'école fonctionner selon ses propres lois, indifférente aux besoins de l'économie : c'est la dictature de l'offre. Durant les années 1960, J. Narbonne œuvre à une organisation qui se marquerait par le caractère général de l'enseignement dans la phase initiale, l'originalité des filières courtes, la division en filières à partir des paliers d'orientation, avec des capacités d'accueil bien définies. Il ne faut pas fermer une porte sans en ouvrir une autre, et surtout distinguer deux types de responsabilité dans l'orientation : l'appréciation des résultats, affaire des enseignants, la fixation des capacités d'accueil offertes par les divers établissements, qui revient à l'État. Après un temps de latence, durant l'année 1961, l'auteur (5) produit deux importantes notes et obtient un entretien sur le fond avec le Général. L'Élysée commence à s'impliquer plus directement dans les problèmes de l'éducation, en raison de la carence manifestée par les responsables directs. Du procès-verbal de l'entretien, l'auteur retire

(1) Une curieuse négligence de l'ouvrage pour certains noms propres entraîne une constante erreur sur ce nom. De même, il convient de rétablir l'orthographe de Janson-de-Sailly, de Wallon, et rendre son prénom à Bouilloche qui ne s'appelait pas S. (?), mais André. L'auteur au reste n'évoque pas les essais de réforme sous la IV<sup>e</sup> République et passe sous silence le premier projet Berthoin en 1954.

(2) Il en avait été de même dans les trimestres d'orientation expérimentale institués dans quelques établissements secondaires par Jean Zay en 1937.

(3) La démocratisation, mais pas le melting-pot qu'allait devenir plus tard l'enseignement des collèges. L'auteur observe qu'il n'aurait jamais poussé à la réforme s'il avait prévu qu'elle se traduirait par une indifférenciation et un alignement pédagogique sur les habitudes de l'enseignement secondaire.

(4) Dès 1963, l'auteur s'attribue là une responsabilité.

(5) 15 avril et 15 octobre. L'entretien eut lieu le 2 décembre, fut suivi d'une note le 4 décembre sur la Commission du Plan dont le président, Le Gorgeu, était tout acquis à l'idéal du « tronc commun » au début du second degré.

l'idée d'un « pessimisme » du Général qui maintient cependant son souci de démocratiser l'enseignement. L'Université, selon lui, devait trouver en elle-même ses moyens de régulation. « Oui, avait dit le Général en 1959 au conseiller (1), il y a bien une subversion qui est principalement d'origine communiste. Mais il faut que l'université se sauve elle-même, il faut qu'elle se reprenne. L'État ne peut tout faire ».

Les drames et événements de 1962 expliquent l'absence d'un conseil restreint alors ; la vraie raison serait que le Général ne trouva pas les relais capables de faire appliquer sa politique et que, par libéralisme, il ne se soucia pas de demander leur programme à ceux qu'il appelait au gouvernement. Nommé après les législatives, le nouveau premier ministre, Georges Pompidou, ne partageait pas la pensée de J. Narbonne. Un nouveau train de réformes fut pourtant décidé au début de 1963 ; il fut encore accompagné de réflexions sur la doctrine. La documentation réunie par J. Narbonne pour la conférence de presse du 14 janvier fait apparaître la France à l'avant-garde en matière de politique scolaire, comparée aux pays voisins. L'orientation n'est pas fixée trop tôt dans le cursus scolaire. Faible sans doute, une mobilité sociale s'est instaurée grâce à l'enseignement. Seule anomalie véritable, la carence de l'enseignement technique moyen, qui a pour contrepartie le gonflement de l'enseignement classique et supérieur. En même temps, la coordination ne s'opère guère entre l'école et la profession, à la différence de l'Allemagne (2). Les causes de cette « difformité » sont idéologiques d'abord, car pour les milieux très syndicalisés et politisés, la démocratisation passe par le lycée pour tous. La création de la propédeutique n'a servi à rien, sinon à gonfler les effectifs de l'enseignement supérieur. Les familles, de leur côté, cherchent des diplômes flatteurs et ne se résignent pas à envoyer leurs enfants dans un enseignement de type moyen. Très proche des syndicats, la haute administration de la rue de Grenelle, de sensibilité radicale, était acquise à leurs vues : « remplacer la sélection des meilleurs par la promotion de tous ». Les universitaires eux-mêmes préfèrent « la vertu obscure ou l'idéologie délirante ». L'enseignement technique coûte nettement plus cher que l'enseignement classique ; son personnel, pour des raisons politiques, entretient de mauvaises relations avec le patronat. Il faut aussi un « prodigieux effort » pour faire face à l'accroissement démographique, mais surtout à l'accroissement du secteur industriel comme au besoin de diplômés au niveau du baccalauréat.

---

(1) Au cours d'un déjeuner, le 28 février.

(2) Une note de J. Narbonne pour la conférence de presse observe l'existence en RFA d'un très important enseignement professionnel à temps partiel.

Les suggestions de J. Narbonne : user de prudence dans l'action réformatrice, éviter le nivellement par le bas, moderniser le savoir sans sacrifier les formes traditionnelles de la culture, ne furent pas reprises dans la conférence de presse. Les éléments nécessaires étaient cependant réunis pour les prises de décision ultérieures. Les thèmes abordés : atrophie de l'enseignement technique, personnel enseignant, ne font cependant pas l'objet de réunions restreintes. Au fil des mois, J. Narbonne a consigné les vains efforts du Général pour aboutir à une application des résolutions prises. L'auteur voit dans ce non-aboutissement le rôle des hommes, Pompidou comme Fouchet. Pour le conseil restreint du 4 avril 1963, il prépare l'ordre du jour, mais la note qui prévoit une orientation sélective en fonction de la capacité d'accueil de chaque filière reste sans réponse. Le Général se montre lors du conseil « ferme et catégorique » pour l'orientation à organiser. Le ministre édulcore, à l'inverse, les relevés de décisions et ne cesse ensuite d'ajourner la préparation des textes. Un deuxième conseil restreint, en juin, a traité de la réforme de l'enseignement supérieur. Là aussi la sélection, assortie de l'orientation, constitue un problème dont J. Narbonne, appuyé par Étienne Burin des Rozières, alors secrétaire général de l'Élysée, a rappelé le caractère essentiel. Le ministre ne veut pas l'aborder et propose un projet, dont le Général n'obtint aucune synthèse, qui aboutirait à un premier cycle en deux ans, sorte de « parking universitaire » (1) tandis que le projet d'une licence accélérée confond la culture générale et la formation professionnelle. Considérer comme une démocratisation, l'admission du tout-venant dans les facultés, alors que la moitié seulement des élèves entre en sixième, est dénoncée par une note du 10 juin 1963 comme une manifestation de la « pensée idéologique » et de ses faux-semblants.

Lors du troisième conseil restreint, le 5 juin 1964, il apparaît de plus en plus difficile de contrôler les flux dans l'enseignement supérieur (2). Acquis aux vues de Pierre Laurent, J. Narbonne est alors

(1) L'ouvrage baptise ces deux années « DEUG ». Il s'agit évidemment d'une transposition dans le temps. La réforme, dont l'application se fit dans les facultés en 1966, tendait à instituer le DUEL en lettres et le DUES dans les facultés des sciences. Ce premier cycle en deux ans remplaçait la propédeutique en un an. La structure eut au moins le mérite de permettre la mise sur pied des IUT, grâce à Pierre Laurent, nommé secrétaire général du ministère en octobre 1963.

(2) Un quatrième conseil restreint eut lieu le 4 mai 1965, consacré au baccalauréat et à l'enseignement supérieur. Le Général est revenu à plusieurs reprises sur la nécessité de l'orientation. Les réponses du ministre sont floues, ou optimistes comme la position du premier ministre pour qui il suffit de créer des établissements qui se rempliront d'eux-mêmes. Quant au baccalauréat, il a été l'objet d'incessants remaniements : sept décrets l'ont modifié de 1959 à 1967.

convaincu qu'il est déjà trop tard. Il n'arrive pas à convaincre le Général d'imposer son propre ordre du jour, que fixe le ministère. Le relevé littéral des débats montre le Général souhaitant des précisions, un plan, ce que le ministre envisage pour éviter la « submersion » et pour former les techniciens supérieurs qui n'entreront pas à l'université. Pompidou et Fouchet s'emploient à le rassurer en décrivant une orientation plus sévère à la fin de la troisième et un baccalauréat « très fouillé » qui préparera les élèves à des filières précises. Des voix dans le milieu universitaire, tel Raymond Aron (1), s'élèvent pour soutenir la politique élyséenne; en avril 1965, Marc Zamansky, doyen de la Faculté des sciences de Paris, prend des mesures pour assurer un minimum de sélection. Le Général reçoit aussi une longue lettre de Marcel Bataillon, administrateur du Collège de France (2). Il n'était donc pas totalement seul dans son entreprise, mais recevait surtout des appuis d'individus, alors que toutes les machines syndicales allaient à contre-courant. L'orientation est encore à l'ordre du jour du cinquième conseil restreint, le 26 mai 1966, qui débouche sur une difficile mise en œuvre, en 1967 (3). La paralysie, une fois de plus, venait du premier ministre et de Christian Fouchet. En témoigne Alain Peyrefitte, successeur de celui-ci, rue de Grenelle, en avril 1967 (4).

C'est aussi en 1967 que l'auteur quitte l'Élysée, animé qu'il est par « le sentiment de ne plus avoir rien d'utile à dire ». Remplacé par Marcel Pinet qui garde auprès de lui son adjoint Sébastien Loste, il continue à suivre le déroulement des opérations, mais n'a pas été associé aux textes qui ont enfin paru sur l'orientation (5). Des témoignages d'universitaires se montraient cependant favorables à la politique du Général, durant l'année 1967 (6). Mais le climat se détériorait. A. Peyrefitte se trouvait en retrait par rapport aux positions du Général sur le calibrage des flux : « Le Général n'avait pas encore tout à fait le gouvernement de sa réforme ». Il en est encore ainsi lors de l'ultime conseil restreint du 4 avril 1968 sur l'enseignement supérieur où le ministre se trouve écartelé entre les réticences de

---

(1) Le 3 avril 1964.

(2) Adressée le 31 mars 1965. J. Narbonne note les critiques qu'écrit en marge le Général, sur la « démagogie universitaire » : « Quis custodiet ipsos custodes ? ».

(3) Le 26 mai.

(4) Lors de sa déposition en janvier 1989 à l'Institut Charles-de-Gaulle.

(5) Le Président le fait entrer au Conseil d'État.

(6) Un mémorandum de V. Giscard d'Estaing envoyé à son collègue de l'Éducation nationale rappelait que, faute d'application de la politique d'orientation prévue en 1963, les objectifs du Ve Plan ne seraient pas atteints et que le développement de l'économie se trouverait entravé par le manque de techniciens.

Matignon, l'hostilité des corporations et les orientations données par le Général, sans parler du « délire quantitatif » qui, selon A. Peyrefitte, s'est emparé des étudiants. La décision en définitive a lieu sur les barricades.

Au fil de ces années, l'auteur n'a pas manqué de relever ce qui selon lui a entravé l'action. La création d'un secrétariat général du ministère a aggravé le manque de coordination entre les cabinets et les directions de ministères. Christian Fouchet ne dispose pas de notes de synthèse émanant de son propre ministère. Il y aurait aussi une raison « technique » de l'échec : la faiblesse des mécanismes de décision gouvernementale, face au conglomérat d'oppositions diverses, face aussi à ce que l'auteur appelle une « dégénérescence de l'État ». J. Narbonne ne peut que penser à « un certain malentendu » entre Edgar Faure, auteur de la loi d'orientation et le Président. Et d'évoquer par la suite le « libéralisme mou » qui enfanta le collège unique, l'abdication de toute autorité réelle dans le monde scolaire et universitaire, tellement on craignait après 1968 une explosion dans la rue. Parents d'élèves et groupes de pression pédagogiques ou autres se rencontraient en une symbiose « politico-corporative ». Familier de la doctrine de Piaget, l'auteur prend pour cibles les rapports qui abondèrent au début des années 1980, notamment celui de Louis Legrand (1) sur les collèges. Louis Legrand fournit une théorie complète de l'école qui fait entrer les stades piagétiens du développement « dans le système de l'analyse marxiste » : l'école doit répudier toute filière pour être strictement égalitaire, tandis que l'épanouissement des enfants se fera dans des îlots de démocratie scolaire. Les « effets bienfaisants de l'inertie du système » rendent, il est vrai, peu efficaces les décisions prises.

J. Narbonne ne s'est donc pas converti à la valorisation de la pédagogie qui lui paraît ambiguë. Ensemble « de techniques scientifiques pour parvenir à un état jugé préférable », la pédagogie peut aussi prétendre à une « contamination idéologique du savoir ». La constitution des IUFM manifeste que le moule unique revêt plus d'importance que les contenus d'enseignement. Selon Laurent Schwartz en 1992, le « lobby des didacticiens » s'est emparé des IUFM. L'auteur est sans illusion : ceux-ci demeureront, quitte à ce que se fassent jour des institutions plus adaptées à la formation des futurs professeurs.

La conclusion, intitulée : « Le Général avait-il raison ? » précise que la Cinquième République n'a pas esquivé la question d'un ensei-

(1) Cf. aussi, de Louis Legrand : *L'école unique, à quelles conditions ?* Paris, Le Scarabée, 1982. Contrairement à ce que semble croire l'auteur p. 314, L. Legrand ne fut à aucun moment « un des principaux responsables du SGEN ».

gnement secondaire de masse, car, pour l'époque gaullienne, « elle l'a expressément interdit ». Mais même si Pompidou sembla s'orienter plus tard, avec Joseph Fontanet, dans une voie plus directive, les dérives ultérieures furent nombreuses. Rien n'est venu à temps pour empêcher les distorsions entre sections littéraires et études scientifiques, notamment à l'entrée des universités. Il n'a pas été prévu de lier formation et emploi, niveaux de formation et niveaux de compétence professionnelle. Le Général « n'a pu ni voulu trancher » au stade de l'exécution, lors de son désaccord avec Georges Pompidou sur l'orientation. Au-delà des antagonismes de personnes et d'intérêts, le Général a laissé faire. Tout en reconnaissant l'importance fondamentale de l'Éducation nationale, il ne l'a pas prise à son compte au point où il a pris, par exemple, l'affaire algérienne. J. Narbonne incrimine le style de gouvernement (1). La Constitution de 1958 lui paraît aussi avoir sa responsabilité en ce qu'elle a instauré une « dyarchie au sommet de l'État », entre le Président et le premier ministre, sans procédure pour trancher un différend éventuel. Soucieux pourtant de ne pas clore sur des vues d'un pessimisme absolu, J. Narbonne envisage pour l'avenir, plutôt qu'une grande réforme, impossible, la recherche d'« issues latérales ». Il souhaite que désormais l'on s'abstienne, quand on traitera de l'enseignement, « de penser le sort de l'humanité », pour s'attacher à « l'adaptation des produits de l'école aux besoins réels de formation ». L'auteur maintient donc ce qui constitua l'ensemble de convictions dont il était armé alors pour remplir son rôle, rôle dont il note avec quelque nostalgie le peu de prise sur les événements.

Françoise MAYEUR

GUEREÑA (Jean-Louis), RUIZ-BERRIO (Julio), TIANA FERRER (Alejandro) (dir.). – *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. – Madrid : CIDE, 1994. – 394 p.

Le bilan historiographique est un exercice assez courant en histoire de l'éducation dans la mesure où l'histoire a du mal à se garantir un territoire autonome au sein des sciences de l'éducation : il constitue pour les praticiens de la discipline un moyen de se faire

---

(1) Il a rédigé de nombreuses notes, mais a eu seulement, en cinq années d'exercice, « quatre entretiens sur le fond avec le Général », encore était-ce avec la solennité coutumière des audiences.

reconnaître et de conforter à usage interne une solidarité scientifique. Celui-ci n'échappe pas à cette définition. Il manifeste d'abord le dynamisme de l'histoire de l'éducation en Espagne au cours de cette décennie (1983-1993) qui, dans le sillage libérateur du retour à la démocratie, a vu naître ou se développer des associations de spécialistes, des revues, des ouvrages collectifs. L'enjeu est moins, comme il pourrait l'être en France, de rassembler des gens de formations diverses, que de manifester une volonté commune de faire de l'histoire historique au sein des sciences de l'éducation. Cette histoire qui est présentée apparaît en effet, du point de vue de sa production, institutionnellement concentrée : parmi les ouvrages cités, les thèses soutenues dans les facultés d'éducation sont nombreuses ; les articles ont été en grande partie publiés dans les deux revues principales (*Revista de Educaciòn* et *Historia de la Educaciòn*), ou dans les actes des colloques tenus lors des réunions des associations. L'ouvrage a donc le mérite d'introduire de façon intelligente dans cette production abondante. On peut ajouter qu'avec cette publication, les Espagnols démontrent une nouvelle fois leur exceptionnelle capacité à œuvrer à la fois collectivement et efficacement (1).

Les metteurs en œuvre de l'ouvrage ont choisi de ne pas remonter au-delà de l'histoire contemporaine et de placer l'école élémentaire au centre des préoccupations. La matière est partagée en neuf chapitres thématiques, confiés chacun à un rapporteur différent, lui-même engagé dans le secteur dont il fait la présentation. Cette distribution permet de restituer la dynamique des centres d'intérêts. En annexe est publié l'ensemble des références bibliographiques citées, par nom alphabétique d'auteurs.

Pour ne pas reprendre ici l'économie des chapitres et donner plutôt une vision transversale de cet ouvrage, je distinguerai deux grandes parties dans ce panorama. La première, qui correspond aux travaux les plus nombreux quantitativement, a pour objet l'école publique, abordée de façon traditionnelle, c'est-à-dire dans ses développements politiques et institutionnels, et dans une optique laïque, ce qui privilégie la période des Lumières et la II<sup>e</sup> République (Julio Ruiz Berrio, « La escuela pública », pp. 77-115). Le cadre dans lequel elle est généralement étudiée est celui d'une région ou d'une ville : on peut dire que la couverture nationale est désormais achevée. Sur les méthodes, les pratiques et les contenus de cet enseignement, les études ne se sont guère autonomisées par rapport à ces monographies

1. Je pense à la publication récente de *Historia de la Educaciòn en España y America*, sous la direction de Buanaventura Delgado Criado, en trois volumes publiés de 1992 à 1994.

régionales (José Maria Hernández Díaz, « Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza », pp. 191-213) : le catalogue des manuels en usage aux Baléares, le numéro spécial de *Historia de la Educación* consacré à l'espace scolaire font figure d'exception. En matière d'histoire pédagogique, l'analyse de la pensée des grands auteurs a résolument fait place à des biographies d'hommes de terrain, à des études qui restituent les pratiques des maîtres ou portent sur la presse pédagogique (Bernat Sureda Garcia, « Las corrientes pedagógicas », pp. 267-285).

À l'intérieur de ce secteur historiographique de l'école publique, deux articles tranchent sur les autres du fait qu'ils ne se contentent pas d'esquisser les tendances de la bibliographie, mais donnent un véritable bilan synthétique des connaissances. Narciso de Gabriel (« La formación del magisterio », pp. 215-265) brosse ainsi un tableau assez fouillé de la formation des maîtres : il analyse le développement institutionnel des écoles normales (la centrale et les régionales) ainsi que les contenus d'enseignement, la qualification des professeurs, le recrutement sociologique des maîtres et des maîtresses ; il essaie enfin d'évaluer la part des maîtres qualifiés dans l'ensemble des enseignants. Jean-Louis Guereña fait un travail analogue d'analyse sur la statistique scolaire (« La estadística escolar », pp. 51-76) : il présente de façon critique les recueils statistiques successifs – en se restreignant au XIX<sup>e</sup> siècle – et fournit de façon synthétique les données qu'ils apportent.

Une seconde série de contributions comprend les études qui prolongent et diversifient cette approche traditionnelle de l'école publique. Deux secteurs paraissent encore faiblement explorés. Pour des raisons historiques évidentes, l'école privée confessionnelle a été peu étudiée dans le cadre universitaire (Alejandro Tiana Ferrer, « La escuela privada », pp. 117-139) : il est encore impossible d'apprécier de façon globale sa contribution à la scolarisation ; même si la tension aujourd'hui affaiblie permet d'envisager des développements dans l'avenir, la question des sources, de caractère privé, constitue un obstacle aux études. L'école privée laïque, en particulier l'*Institución Libre de Enseñanza* (assimilable à notre Ligue de l'enseignement), est en revanche bien connue. L'éducation féminine est l'autre secteur encore faible (Pilar Ballarín Domingo, « La educación contemporánea de las mujeres », pp. 173-190) : le choix que l'association des historiens de l'éducation avait fait de ce thème pour son colloque annuel en 1990 n'a pas su initier un véritable courant ; en dehors des biographies, les informations doivent être cherchées dans les monographies faites dans un cadre régional ou urbain ; les congrégations restent très peu étudiées.

Dans cette seconde partie, deux articles abordent sous deux angles différents, celui de l'alphabétisation (Antonio Viñao Frago, « Analfabetismo y alfabetización », pp. 23-50), et celui de la formation hors du système scolaire (Jean-Louis Guereña et Alejandro Tiana Ferrer, « La educación popular », pp. 141-171), un objet que l'on peut unifier ici en y englobant la résistance à la scolarisation, les efforts déployés pour compenser à l'âge adulte l'absence d'instruction élémentaire et la culture de ceux qui sont restés hors de l'écrit. Ce domaine ainsi défini apparaît comme un chantier déjà bien structuré, important par le nombre des items bibliographiques et des chercheurs impliqués, dans lequel les problématiques et les objets d'études sont en constant renouvellement. Le décalage par rapport à l'histoire scolaire traditionnelle facilite une pénétration bénéfique des historiographies étrangères : l'histoire française est assez présente dans ses démarches (histoire de la lecture, concept de sociabilité, par exemple), mais aussi l'histoire italienne (les graphies de Petrucci et de Langeli).

De cet ensemble se dégage l'impression que l'on est à un tournant de l'historiographie, comme si les historiens espagnols de l'éducation avaient besoin de marquer un temps d'arrêt pour reprendre pied après l'ivresse de la reconquête de leur propre histoire. Les lacunes reconnues dans l'histoire scolaire devraient orienter les recherches vers une intégration de l'éducation religieuse et familiale, et favoriser l'extension vers l'enseignement secondaire et technique. L'histoire culturelle devrait encore s'affermir et se développer.

Marie-Madeleine COMPÈRE

# COMPTES RENDUS

SAGNES (Jean) (dir.). – *L'Université de Perpignan au XVIII<sup>e</sup> siècle*. – Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, 1996. – 312 p.

Voici un très beau livre cadeau dû à l'initiative du président de l'Université, Jean Sagnes, qui est également un historien et a su réunir pour cette œuvre de mémoire une pléiade de collaborateurs locaux. L'entreprise était d'autant plus méritoire que, comme le rappellent Marie-Édith Bréjon de Lavergnée et Nadine Gilbert, directeur et directeur adjoint des archives départementales des Pyrénées Orientales, en fait d'archives de l'Université, « nous ne possédons que quelques épaves » (p. 48). De surcroît, rattachée à la France par le traité des Pyrénées, l'université de Perpignan reste une université de frontière, placée dans une position marginale, et elle périclite inexorablement, les familles les plus aisées préférant adresser leurs rejetons à l'université de Montpellier ou à celle de Toulouse (p. 29).

L'ouvrage se déploie en quatre parties inégalement distribuées. La première examine l'institution (pp. 13-90) et l'on notera tout spécialement la publication par M.E. Bréjon de Lavergnée et N. Gilbert des règlements pour l'université de Perpignan (31 mars et 7 septembre 1759), qui visent à « prévenir la décadence d'un établissement si nécessaire » et d'un « État » imprimé « de l'université de Perpignan », daté de 1768, qui présente la physionomie des enseignements à cette date (pp. 47-90).

La « restauration » de l'université par le roi entraîne la construction de l'édifice universitaire en 1760 par l'ingénieur des Ponts-et-Chaussées de la province du Roussillon, Lescure (A. Parent et M. Ros, pp. 93-102) et c'est aux édifices que s'attache la seconde partie du livre (pp. 93-180). Sont présentés ici le Jardin royal des plantes de Perpignan (J.-J. Amigo, pp. 103-119), la bibliothèque publique de l'université (F.-G. Belledent, pp. 121-154), le cabinet d'histoire naturelle (R. Bourgat, pp. 155-169), et l'installation du musée de peinture dans les anciens locaux de l'université de 1833 à 1979 (M.-C. Valaison, pp. 171-180). La contribution la plus neuve est sans nul doute celle qui analyse la composition des fonds de la bibliothèque à partir des catalogues imprimés de 1768 et 1771 et du registre inventaire manuscrit de 1786 à 1792 : il est possible de suivre l'évolution des achats qui sont ici nombreux puisque le roi donne mille livres

annuelles pour le fonctionnement de la bibliothèque ; cette dotation fait bientôt de la bibliothèque « une vitrine ouverte de la France des Lumières sur le Roussillon » (p. 152).

La troisième partie (pp. 183-305), consacrée aux hommes et à l'enseignement, est plus disparate et reprend, dans une large mesure, les travaux de l'abbé Philippe Torreilles, parus à la fin du siècle dernier. L'article de Jean Lafond (pp. 189-205) présente les grandes figures de professeurs en médecine de l'université, celui de Pierre Tzarn s'intéresse aux rapports de l'université et des chirurgiens en Roussillon (pp. 207-221), cependant que celui de F. Jonquères (pp. 223-228) traite des apothicaires. Deux articles s'attachent aux contenus enseignés : celui de Jean-Jacques Amigo (pp. 229-242), sur l'enseignement de l'histoire naturelle, et celui de Jean-Marie Carbasse (pp. 243-254), sur l'enseignement du droit français. Deux articles ressuscitent de grandes figures de la faculté de Droit : François Fossa, dernier doyen (par François-Paul Blanc, pp. 255-267), et surtout Joseph Jaume (par Louis Assier-Andrieu, pp. 269-286). Ce dernier article, qui repose sur une lecture attentive des commentaires de ce professeur sur la jurisprudence du Conseil souverain du Roussillon, restitue l'univers juridique d'un juriconsulte catalan, au moment même où la Révolution française balaie toute l'ancienne législation. Il est à souhaiter que l'on retrouve les *Mémoires* de ce juriste, consulté il y a un siècle par l'abbé Philippe Torreilles, et très partiellement publiés. Un dernier article, dû à Didier Baisset, s'attache à la population estudiantine au XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle (pp. 287-305) : à défaut d'une étude statistique, ici impossible, l'auteur insiste sur la jeunesse du public et sur sa turbulence.

Au total, ce beau livre, qui comporte de superbes illustrations en quadrichromie, restitue aux Roussillonnais l'histoire de leur université, principalement dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Il met à la disposition du plus grand nombre une érudition ancienne, souvent difficile d'accès et apporte quelques éléments réellement neufs. Il ne faut cependant pas y chercher un renouvellement des problématiques : la volonté de célébrer la spécificité roussillonnaise interdit, la plupart du temps, toute comparaison avec les universités les plus proches comme Toulouse ou Montpellier.

Dominique Julia

FILLON (Anne). – *Louis Simon, villageois de l'ancienne France.* / Préface de Pierre Chaunu. – Rennes : Éditions Ouest-France, 1996. – 342 p.

Grâce à Anne Fillon, Louis Simon rejoint Chavatte, Jamerey-Duval et Ménétra dans le club fermé des hommes du peuple dont les écrits personnels ont bénéficié d'une publication. L'autobiographie de Louis Simon apporte une intéressante contribution au dossier de l'autodidaxie, ouvert ici même l'année passée (1). Né en 1741 dans le petit village de La Fontaine-Saint-Martin, dans le Maine, Louis Simon, fils d'ouvrier étaminier, sera étaminier lui-même; notons qu'il s'agit d'un choix personnel, fait à l'âge de quinze ans : son père aurait préféré qu'il devînt tailleur d'habits. Louis Simon passera soixante-dix-neuf ans dans le même village, dont il sera syndic, et où il vivra la Révolution, la chouannerie et l'Empire. C'est en 1808 qu'il commence à écrire « les principaux événements arrivés pendant le cours de sa vie ». L'ouvrage d'Anne Fillon comprend une édition de ce récit (pp. 21-122) et un ensemble d'éclaircissements et de commentaires sur les différents aspects de la vie quotidienne évoqués par le mémorialiste (pp. 123-337).

Une grande partie du récit est consacrée à l'évocation d'une délicate *love story* avec sa future épouse, que l'auteur chérira toujours tendrement. Mais l'historien de l'éducation prendra un intérêt particulier aux notations concernant l'instruction reçue par l'enfant. Selon l'enquête de Maggiolo, la province du Maine ne compte, à la veille de la Révolution, que 30 % d'hommes capables de signer, mais juxta, au Nord, des régions où les taux sont bien supérieurs. Peuplé de 420 habitants seulement en 1761, le village de La Fontaine-Saint-Martin est dépourvu d'école, mais cela n'empêche pas l'instruction de se répandre, par trois voies au moins : le curé du village; les religieuses du couvent voisin; l'éducation familiale. Celle-ci est de tradition chez les Simon. Ayant établi sa généalogie depuis la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, Louis constate que, par ce moyen, « tous ses ancêtres savaient lire et écrire », et en tire le conseil suivant : « Suivez mon exemple : j'ai appris à lire et à écrire à mes enfants; mon père m'en avait fait autant : faites de même ».

L'éducation ainsi reçue ne se borne pas à la lecture et à l'écriture; elle inclut, au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'arithmétique (le père de Louis était

---

(1) Willem Frijhoff (dir.) : *Autodidaxies, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*. Numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, mai 1996, 176 p. Dans la même perspective, soulignons l'intérêt du recueil récemment publié par A. de Maurepas et F. Brayard : *Les Français vus par eux-mêmes. Le XVIII<sup>e</sup> siècle. Anthologie des mémorialistes du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Préf. de D. Roche, Paris, R. Laffont, 1996, 1392 p., qui contient un chapitre sur « l'enfance et les années de formation », pp. 123-241.

ainsi devenu, tout étaminier qu'il fût, « un fameux arithméticien ») et le plain-chant, et peut encore connaître des prolongements divers : Louis Simon relate ainsi qu'étant jeune « je passais mon temps à jouer des instruments de musique, surtout du violon et de la vielle ; j'ai aussi joué du hautbois, de la flûte et de la burbe ou bombarde ; j'ai aussi aimé le tambour », sans rien nous dire de ses apprentissages, largement autodidaxiques sans aucun doute, mais qui supposent un minimum de médiateurs dans le village même. Les lectures de cet ouvrier sont également évoquées : outre la Bible et des vies de saints, elles portent préférentiellement vers l'histoire, qu'il aime passionnément, au point de se faire lui-même historien à trois niveaux : sa famille (dont il dresse la généalogie, à partir des archives et par enquête orale) ; sa paroisse (brève histoire de son église, depuis Saint Martin en personne) ; l'Occident chrétien tout entier, dont il compile une curieuse chronologie, assez exacte dans l'ensemble, selon A. Fillon.

A. Fillon souligne, à juste titre, que la société rurale du Maine est bien moins cloisonnée et hiérarchisée, économiquement et culturellement, qu'on ne l'imaginera ensuite à travers « une vision déformée par le XIX<sup>e</sup> siècle ». Là réside, sans aucun doute, l'importance du couple travail/études dans la promotion sociale à laquelle aspire l'homme des Lumières, fût-il simple ouvrier. Le bénéfice retiré des études est, certes, aléatoire. Le père de Louis Simon, par exemple, quoique « fameux arithméticien », « n'eut pas le bonheur de trouver une place où faire valoir son talent ». Mais l'espérance est là, comme l'exprime le chapelain du couvent, en un précepte rapporté par Louis Simon : « Faut toujours apprendre quand on est à même, parce que l'on sait bien où l'on vive, mais on ne sait point où l'on meurt »...

Pierre Caspard

LAINÉ (Michel). – *Les constructions scolaires en France*. – Paris : PUF, 1996. – 239 p. (L'éducateur)

Ce livre résume une thèse en sciences de l'éducation, soutenue en 1992 à Paris V, sous un titre plus exact : « L'école élémentaire en France, ensembles spatiaux et architecturaux, 1649-1992 ». L'auteur, qui se propose de faire « une archéologie de la maison d'école », prend comme point de départ de son étude la première édition française des *Vraies constitutions des religieuses de la Congrégation de Notre-Dame* du chanoine Pierre Fourier, et comme terme les instructions pour l'école élémentaire de J.-P. Chevènement en 1985. Il

s'appuie donc sur les textes normatifs, pour autant qu'ils définissent ce que doit être le lieu de la transmission du savoir, mais aussi, à partir du moment Guizot, sur les modèles architecturaux répandus par l'État. L'ouvrage comprend trois parties chronologiques : 1649-1833, « aux sources de l'école publique » : une même volonté des élites, catholiques ou réformées, d'une part de transmettre leur confession (plutôt que, comme le dit l'auteur, « de promotion religieuse », p. 7) et d'autre part de « soustraire les enfants des pauvres à la corruption et par là, si possible, d'étendre les bonnes mœurs » ; 1833-1900, « l'État construit l'école publique » : la naissance d'une école fonctionnelle et hygiénique ; 1900 à nos jours, « vers une maison de l'enfant » : « transformation lente, progressive de l'hygiène à tout prix vers davantage de confort et vers la recherche d'une sécurité corporelle » (p. 161), autrement dit effacement de la fonction d'enseignement (réaffirmée pourtant par le ministre Chevènement) au profit de « nouvelles valeurs » compensatrices « de la société effervescente » : « le calme, la gaieté et la collaboration qui s'oppose au parcours individuel et à une émulation basée sur la rivalité » (p. 203). Soucieux de lier l'évolution de la « forme scolaire » à celle de la société englobante, l'auteur nous livre une synthèse en général bien informée (encore qu'il ignore l'ouvrage de Chartier-Compère-Julia de 1976, ou les travaux, pourtant soutenus à Paris V même, sur l'école mutuelle). Signalons enfin (p. 127) que « sous le Consulat », Louis-René Villermé (né en 1782) n'était encore que chirurgien militaire, et que ses premiers travaux sur la mortalité différentielle ont été publiés en 1824, comme l'a rappelé J.-P. Chaline dans son introduction à la réédition, en 1989, du célèbre *Tableau*.

Serge Chassagne

SANI (Roberto) (dir.). — *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento. Gli Istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*. — Milan : Centro Ambrosiano, 1996. — 411 p.

Ce volume collectif est le fruit d'un programme de recherche sur les institutions religieuses éducatives en Lombardie, promu par l'Institut supérieur de Sciences religieuses de Milan. La période prise en considération s'étend du congrès de Vienne à l'unité italienne. La première partie s'applique à retracer le contexte social et culturel, tandis que la deuxième réunit des essais monographiques sur des fondations nées au XIX<sup>e</sup> siècle.

Après la suppression de plusieurs ordres religieux en 1810 par Napoléon, la Restauration permit la multiplication des institutions et congrégations religieuses en Italie. Cette floraison eut lieu surtout dans le Nord, et notamment dans le Lombard-Vénitien, où on fonda quarante-trois centres, dont vingt-quatre pour la seule Lombardie. Vingt-trois d'entre eux se voulaient au service de l'enfance et de la jeunesse, et tout particulièrement des enfants trouvés et des orphelins, des servantes jetées à la rue et des jeunes prostituées. Les finalités selon lesquelles il fallait leur porter secours obéissent à un esprit nouveau : il ne s'agit plus seulement de sauver leurs âmes et de soulager leurs misères, mais aussi de permettre leur insertion sociale grâce à une pédagogie associant l'éducation religieuse, l'instruction et la formation professionnelle.

Cette nouvelle mission apostolique tient autant au contexte politique et idéologique de la Restauration qu'à la situation sociale et économique de la Lombardie. Il s'agit d'une part d'affirmer la primauté de la tradition catholique, fortement ébranlée par les attaques portées par la domination napoléonienne contre l'autorité de l'Église, et de l'autre de trouver des remèdes à l'affluence des populations rurales dans les villes, provoquée par le paupérisme et la croissance démographique. Mais l'analyse du contexte, historiquement fondée et souvent enrichissante, s'accompagne de commentaires qui soulèvent des interrogations, sinon des réserves. Au lieu de considérer les faits avec l'objectivité propre à une étude scientifique, certaines analyses manquent du recul nécessaire et laissent apparaître une identification aux personnages de l'époque. Tant et si bien que certains auteurs pourfendent avec une vigueur anachronique les « erreurs » et les « méfaits » de la période républicaine et napoléonienne, tout en célébrant avec lyrisme la grandeur de l'Église restaurée.

Le même zèle perce çà et là dans les essais monographiques portant sur les institutions et les fondations. Celles-ci sont diverses, mais ce qui les rapproche est le fait d'être surtout des congrégations féminines : sur les vingt-quatre recensées, vingt et une se consacrent à l'éducation des filles et font de la rédemption de la femme leur priorité. Les Marcelline, qui entendent concurrencer les écoles napoléoniennes et les pensionnats privés, visent en priorité les jeunes filles de la bourgeoisie milanaise ; l'innovation de l'externat doit permettre à leurs élèves de continuer à vivre chez elles tout en recevant une éducation soignée. Les Orsoline se tournent vers les fillettes de toutes les classes sociales ; elles réservent l'internat (payant) aux couches aisées et accueillent les écolières de condition modeste dans les classes pour les externes. L'éducation dispensée au sein des Orsoline ajoute aux programmes de l'école primaire et à l'apprentissage des travaux féminins le catéchisme et les pratiques dévotionnelles, tandis que

chez les Marcelline d'autres enseignements, comme les langues étrangères, viennent compléter la formation des futures épouses et mères exemplaires. En revanche, les Canossiane et les Suore della Casa di Nazaret apparaissent comme des congrégations charitables : les premières recueillent les fillettes en détresse et les secondes les jeunes filles « dévoyées ». Dans ces deux maisons, il s'agit de dispenser aux élèves une éducation morale et religieuse solide, complétée par les enseignements des cours primaires et par la pratique des travaux domestiques. Pour les garçons, c'est l'Istituto S. Barnaba qui offre aux orphelins un centre d'apprentissage artisanal calqué sur le modèle des écoles d'industrie allemandes.

Toutes ces études offrent des informations fort intéressantes sur les institutions et les maisons d'éducation religieuses en Lombardie au XIX<sup>e</sup> siècle. Ce sont là des aspects souvent négligés par les historiens italiens, dont les travaux portent généralement sur l'école d'État. Malheureusement, l'intérêt de ces essais se trouve terni par le fait que leurs auteurs prennent trop souvent fait et cause pour ces institutions (dont ils sont souvent les archivistes), et qu'ils vantent l'engagement social et la valeur morale et intellectuelle de leurs fondateurs sur un ton qui siérait mieux à une lettre apostolique qu'à un ouvrage scientifique.

Mariella Colin

ISAMBERT-JAMATI (Viviane). – *Solidarité fraternelle et réussite sociale. La correspondance familiale des Dubois-Goblet, 1841-1882*. – Paris : L'Harmattan, 1995. – 288 p.

Une correspondance familiale – celle des Dubois-Goblet – est l'objet d'analyse de ce livre fort riche sur les attitudes et les pratiques éducatives. Cette famille, dont est issu Edmond Goblet, auteur du célèbre livre *La barrière et le niveau*, baigne dans la culture de l'école et du savoir depuis au moins les années 1840. À partir de 915 lettres écrites entre 1841 et 1882, Viviane Isambert-Jamati se concentre sur les stratégies d'entraide entre collatéraux (peu étudiées dans l'histoire des familles). Il est très souvent question d'éducation dans cette correspondance : les deux sœurs Dubois tiennent un pensionnat pour jeunes filles à Pont-Audemer en Normandie, un frère est enseignant (Gustave est professeur privé de mathématiques et sa femme tient jusqu'en 1875 une pension pour jeunes filles à Passy), et un autre le produit d'une éducation d'élite (Édouard, polytechnicien, devient ingénieur des mines). La majorité de la correspondance

provient d'Arsène Goblet ou de sa femme Augustine, sœur des directrices de pensionnat, dont les fils s'engagent dans des études de longue durée. Se situant par rapport à une historiographie récente sur les usages de la correspondance, V. Isambert-Jamati procède à un codage thématique des lettres qui permet une lecture fascinante de l'importance des solidarités fraternelles dans la réussite professionnelle d'une famille de fonctionnaires.

Pour les historiens de l'éducation, l'aspect certainement le plus neuf de cette analyse est la mise en relief du fonctionnement d'un pensionnat de jeunes filles, celui qui est dirigé par Eugénie et Aurélie Dubois entre 1844 et la fin du dix-neuvième siècle. Cet établissement laïc est florissant (80 pensionnaires ou externes à la fin des années 1870) à une période où les historiens imaginent souvent les filles, soit à la maison, soit dans des écoles tenues par des congrégations religieuses. Leur réussite professionnelle est étroitement liée à l'effort collectif de la famille qui leur permet de se tenir au courant des nouvelles méthodes d'enseignement grâce aux conseils de leurs neveux, de recruter des sous-maîtresses de qualité grâce aux efforts d'Augustins Goblet et enfin, de rénover leur pensionnat grâce aux conseils d'un neveu architecte. Les lettres, qui s'étalent sur quarante années d'exercice du pensionnat, montrent l'effort considérable de renouveau des directrices, qui doivent lutter contre la concurrence d'un autre pensionnat, soutenu par le parti clérical. Cet effort passe aussi bien par une réflexion pédagogique que par le réaménagement des locaux, dans le but d'attirer des clients de la ville et de la campagne. Cette entreprise de femmes mobilise toutes les femmes de la famille et, pendant longtemps, les sœurs Dubois comptent sur leurs nièces pour leur succéder. Finalement, cependant, le développement de l'enseignement secondaire d'État va anéantir leurs espoirs et les nièces s'orienteront par la suite vers l'enseignement public.

Les stratégies familiales en matière d'éducation ressortent bien dans la dernière partie du livre où il est question de « l'aide aux apprentissages en cascade et la circulation des savoirs ». Dans cette famille surdotée de capital culturel, les frères passent leurs vacances à donner des leçons d'allemand, d'italien et même de civisme aux jeunes sœurs. Ces mêmes leçons sont ensuite parfois transmises aux tantes maîtresses de pension. L'oncle Gustave dispense des leçons d'arithmétique aux nièces, et la mère, bien sûr, remplit son rôle de mère institutrice. Le lecteur apprend non seulement les matières étudiées mais aussi la pédagogie préconisée quand le frère Edmond critique le travail trop concentré sur la mémoire et revendique des méthodes venues de Suisse ou d'Allemagne pour l'éducation des filles.

Le cadre familial de cette étude privilégie les femmes, plus sédentaires et pour qui l'éducation se passe soit au sein de la famille soit dans le cadre de pensionnats locaux. Ainsi les décisions prises par les fils et neveux de poursuivre des études à Paris sont moins bien analysées. Mais c'est justement l'angle féminin de ce travail qui paraît susciter le plus de réflexions nouvelles. En effet, la correspondance fait apparaître un souci de distinction à travers l'éducation aussi bien pour les filles que pour les garçons. Tenir son rang dans cette famille de fonctionnaires moyens implique pour les filles un certain type d'éducation qui vise l'obtention de diplômes d'enseignement et une carrière d'enseignante. V. Isambert-Jamati insiste sur la tendance à l'égalité des sexes dans les attitudes envers l'éducation. Sans dot, les filles ont droit à une éducation poussée. L'analyse d'une période peu étudiée dans l'enseignement féminin permet de voir l'apparition d'une nouvelle façon de concevoir l'éducation des filles dans une famille certes très orientée vers l'éducation. L'autre mérite de ce travail est de montrer le rôle des pensionnats privés dans la promulgation d'une éducation plus rigoureuse, aspect qui devrait susciter d'autres études.

Rebecca Rogers

RAUCH (André). – *Vacances en France de 1830 à nos jours*. – Paris : Hachette, 1996. – 279 p. (La Vie quotidienne – L'Histoire en marche)

Quel sujet de conversation plus consensuel que les vacances, passées ou en projet, devenues maintenant « un signe majeur de l'intégration sociale » ? L'auteur s'y est intéressé dans *Vacances et pratiques corporelles. La naissance des morales du dépaysement* (1), et « Les vacances. La nature revisitée (1830-1939) », contribution au recueil édité par Alain Corbin sur *L'avènement des loisirs* (2). Ici, comme précédemment, l'étude du XIX<sup>e</sup> siècle ne remonte pas dans le temps, malgré quelque fugitive allusion à la duchesse de Berry, avant 1830. « Quitter son lieu de vie assoit une réputation » : c'est à partir de ce moment, dit-il, que l'on peut parler de vacances et observer la circulation dans la société française d'un modèle venu de l'aristocratie. La période antérieure à la Première Guerre mondiale voit s'établir de « nouvelles distinctions », entre les séjours de santé et les loisirs.

---

(1) Paris, PUF, 1988.

(2) Paris, Aubier-Flammarion, 1995, 471 p., pp. 83-117.

Les villes d'eaux – il en est pour toutes les nuances de la bourgeoisie – réunissent, avec un raffinement grandissant, les deux fonctions. Viennent « les années folles », si l'on appelle folie la pratique, par une frange de nouveaux et d'anciens riches, de plaisirs souvent inédits et coûteux : courses de chevaux, automobile, ski, paquebots de luxe. Puis ce sont les « cong'pay' », inutile abréviation pour ce qui représente plutôt un symbole qu'un bouleversement des réalités. Parallèlement la jeunesse, avec le scoutisme et les auberges de jeunesse, va à la rencontre de la nature. Ce mouvement général, dont l'aspect éducatif n'est guère évoqué, envoie cent mille jeunes en camps de vacances dans l'été 1936.

Une troisième période distinguée par l'auteur de 1950 à 1975, voit le triomphe des loisirs organisés, la grande évasion de l'été. Est-il légitime d'appeler le temps qui s'écoule depuis lors comme celui des « vacances de crise », alors que la démocratisation s'élargit grâce à la cinquième semaine (1982) et à la baisse des prix due à la guerre des tarifs entre les voyagistes et autres tour-opérateurs ? Le Club Méditerranée inaugure en Turquie des vacances fondées sur le concept de « liberté » : « Faites votre Club » (1994). Tourisme et travail, fleuron du tourisme social, disparaît en 1985. Guides et manuels se font de plus en plus variés pour aider à passer ses loisirs autrement et hors de l'actualité. Le vacancier cherche l'évasion, le contact avec la terre et les hommes, que ce soit dans le Transsibérien ou dans le luxe du Paris-Venise, tandis que la voile, qui comptait 20 000 adeptes en 1950, arrive à 800 000 en 1992, ce qui suppose infrastructures et aménagements nouveaux. Le surf, son jargon propre, l'« invasion américaine » des parcs d'attraction et des Center Parks s'opposent au tourisme vert, à des préoccupations nouvelles comme le souci écologique. Si mer, soleil et plage restent les images dominantes, 40 % des vacanciers vont chez des parents ou amis. L'ensemble reste rebelle aux formes organisées et onéreuses. L'exclusion sociale est patente, malgré une réduction appréciable des différences à cet égard : 30 % des habitants des banlieues ne partent pas. Ce livre rapide et agréable à lire, assorti de nombreux chiffres, donne plus à méditer qu'il n'éclaire sur des comportements qui n'ont pas tous des explications univoques. L'approche psychologique et autoéducative méritait de plus longs développements.

Françoise Mayeur

LEBLON (Muriel). – *Le personnel enseignant des jardins d'enfants de la ville de Bruxelles (1878-1914). Étude d'une catégorie socio-professionnelle*. – Bruxelles : Crédit Communal, 1994. – 266 p. (Histoire)

Après l'ouverture, en 1857, du premier jardin d'enfants belge, à Ixelles, la diffusion de la méthode Fröbel, soutenue par des hommes politiques et des journaux libéraux, se heurte au fonctionnement traditionnel des *écoles gardiennes*, organisées, depuis les années 1820, sur les modèles de l'*infant school* et de la salle d'asile, et à l'absence de formation systématique des maîtresses. En 1878, la société privée laïque Van Schoor, gagnée au principe de la rénovation, demande à la municipalité de Bruxelles de prendre en charge ses six écoles gardiennes, dont elle ne peut financer le réaménagement. Muriel Leblon étudie, sous certains angles, le statut et la carrière du personnel de ces établissements, transformés en écoles fröbeliennes, et celui des neuf autres jardins d'enfants créés par la ville jusqu'en 1914. L'administration municipale se soucie immédiatement de la formation des maîtresses. Elle oblige, d'abord, celles qui sont en poste, et qui sont quasiment dépourvues de diplômes, à suivre des cours normaux épisodiques et, pour la plupart d'entre elles, à obtenir le diplôme d'institutrice gardienne. Puis elle décide, à partir de 1885, d'élever le niveau et de recruter le personnel des jardins d'enfants parmi les diplômées de l'école normale primaire communale les moins bien classées. Plus instruites et mieux formées, malgré tout, cette seconde génération de maîtresses n'en pose pas moins des problèmes, car plusieurs d'entre elles postulent vite un poste dans une école primaire, mieux considéré et mieux rémunéré. Pour résoudre ce problème, la ville de Bruxelles imite Mons et Liège, où fonctionne, depuis 1861, un institut normal fröbelien, en créant, en 1913, sa propre école normale fröbelienne. En plus de leur formation initiale, les institutrices gardiennes doivent, d'autre part, suivre deux séries de conférences trimestrielles, organisées par la commune et par l'État.

Après une étude rapide des conditions de nomination, l'ouvrage aborde la carrière du personnel au sein d'une filière hiérarchisée qui juxtapose, selon les époques, des suppléantes, des assistantes, des jardinières d'enfants (de deuxième et de première classe), des jardinières en chef, recrutées sur examen à partir de 1890, et qui bénéficient parfois d'un logement gratuit, et, enfin, la fonction suprême d'inspectrice, successivement occupée par deux titulaires et par une adjointe. La croissance du nombre des établissements (de six à quinze) est trop modeste pour offrir de nombreuses possibilités d'avancement à un personnel dont l'effectif triple pendant la même époque et qui compte plus de trois cents individus. Les promotions

les plus fréquentes consistent, pour une enseignante, à entrer dans une école primaire. Le dernier chapitre tente d'apprécier le niveau de vie des maîtresses, dépourvues d'un revenu minimum depuis l'arrivée des catholiques au pouvoir en 1884, en considérant leur rémunération et le coût de la vie à Bruxelles. Les jardinières d'enfants de la capitale sont mieux payées que celles des autres grandes villes, qui ne disposent pas d'un statut aussi bien défini. Leur situation n'en demeure pas moins modeste, surtout dans les années 1880 et 1910, lorsque le coût de la vie est élevé. Elles sont, il est vrai, moins bien payées que leurs collègues féminines de l'enseignement primaire. Pour améliorer leur situation, elles cherchent à obtenir des primes, attribuées selon la bonne volonté des autorités ; elles demandent des secours exceptionnels ; elles organisent parfois des pétitions, lorsque l'esprit de corps l'emporte sur le réflexe individualiste, et, en dernier recours, elles s'endettent, y compris chez des usuriers.

Plusieurs silences de cet ouvrage laissent le lecteur sur sa faim. Aucun tableau de statistiques, et même aucune statistique d'ensemble, ne viennent éclairer la composition et le profil des trois cent quarante enseignantes concernées, dont les origines géographiques, scolaires et sociales ne sont pas indiquées. Aucune carrière n'est reconstituée, alors que des exemples de trajectoires individuelles auraient illustré cette évasion, souvent évoquée, à juste titre, vers les écoles primaires. On aimerait aussi en savoir davantage sur la formation initiale choisie par la municipalité et sur ses limites éventuelles en ce qui concerne la pratique de la pédagogie de Fröbel. La nature du travail de M. Leblon – un mémoire de licence, fondé, au demeurant sur une solide documentation, et notamment sur les registres de l'école normale – explique plusieurs de ses limites : l'auteur signale d'ailleurs qu'elle n'a dépouillé que les dossiers personnels des directrices et des inspectrices, et qu'elle ne disposait pas d'un ordinateur. Dans son champ bien délimité, cet ouvrage apporte des informations détaillées et intéressantes sur le système des recommandations en faveur des candidates à un poste ou à une promotion, sur le niveau de vie des maîtresses et sur une question importante mais rarement étudiée : l'influence du comportement du corps d'inspection sur le fonctionnement des établissements scolaires.

Jean-Noël Luc

PLAISANCE (Éric). – *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. – Paris : PUF, 1996. – 127 p. (Pédagogues et pédagogies)

Pauline Kergomard (1838-1925) est une figure essentielle de la préscolarisation française. Déléguée générale des salles d'asile en 1879, inspectrice générale des écoles maternelles de 1881 à 1917, directrice de *L'Ami de l'Enfance* de 1881 à 1896, elle joue un rôle important dans l'organisation et dans l'évolution de l'école maternelle républicaine, de sa naissance, en 1881, jusqu'aux réformes du début du XX<sup>e</sup> siècle. Éric Plaisance, sociologue et spécialiste de l'école maternelle contemporaine, a eu la bonne idée de sélectionner et de regrouper cinquante et un textes représentatifs des idées et des combats pédagogiques de cette pionnière. Ces textes se rapportent à la dénonciation des salles d'asile, à l'aménagement et au fonctionnement de l'école maternelle, aux relations entre cette école et la famille, à l'influence, jugée néfaste, de l'enseignement primaire et au profil et à la formation des maîtresses de jeunes enfants. Ils proviennent surtout des deux ouvrages, essentiellement composés d'articles, publiés, en 1886 et en 1895, sous le titre de *L'éducation maternelle dans l'école*, et dont le premier volume, seulement, a été réédité il y a vingt ans (1). Une introduction étoffée, qui s'inspire des travaux historiques récents, rappelle la vie et les principes de P. Kergomard en renvoyant régulièrement aux textes cités. Ce petit ouvrage commode rendra service aux étudiants; il guidera le chercheur débutant et il incitera – il faut l'espérer – le chercheur chevronné à se reporter aux documents originaux, dont une partie est indiquée dans la bibliographie. Au-delà des conclusions et des interrogations, habituelles ou renouvelées, sur les origines de la pensée de P. Kergomard, sur l'évolution de ses idées, notamment à propos du modèle familial ou de la formation des maîtresses, et sur l'ampleur ou les limites, selon les époques, de son influence officielle, seule une étude systématique de ses écrits, publics et privés, imprimés ou inédits, et des archives administratives complémentaires permettra enfin de mieux connaître la vie et l'œuvre de cette pédagogue qui fut aussi une femme d'élite.

Jean-Noël Luc

---

(1) P. Kergomard : *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 1886, Première série, 316 p., réédité en 1889, 1901, 1908, 1913 et en 1974, avec une préface et des notes d'Hélène Brulé et d'Éric Plaisance.

MAURY (Liliane). – *Les Origines de l'école laïque en France.* – Paris : PUF, 1996. – 128 p. (Que sais-je?)

Livre étrange, vraiment, où il n'est guère question de ce qu'annonce le titre. Si le premier chapitre commente des textes de J. Ferry et F. Buisson (dont la *Lettre aux instituteurs* et une conférence sur la leçon de choses, très longuement citées), les suivants promènent le lecteur à travers une sélection d'extraits d'Érasme, Rabelais, Montaigne, Fénelon, Rousseau, Diderot, Michelet et Quinet, sans que ni le mot, ni l'idée d'« école laïque » ne réapparaissent ailleurs que dans les toutes dernières pages du livre. Chemin faisant, les extraits qu'elle cite inspirent cependant à l'auteur des réflexions d'une indéniable fraîcheur, l'absence de référence à toute bibliographie attestant qu'elle porte sur quatre siècles de pédagogie un regard quasi virginal. Ce qui nous vaut, par exemple, quelques remarques primesautières ou décalées, du genre : « Érasme n'est pas français » (p. 36) ; « *Les Aventures de Télémaque* sont un curieux ouvrage » (p. 81) ; « On ne lit pas Rousseau avec indifférence » (p. 82) ; « L'un des plus grands charmes de l'*Encyclopédie*, et qu'aucune autre ne pourra lui ôter, ce sont ses planches » (p. 106) ; ou encore celle-ci, carrément déjantée : « Les jésuites, qui détiennent l'enseignement en France [en 1843], ont été expulsés en 1762. Il faut croire que cette expulsion est tout bonnement symbolique et toute verbale, car ils sont bien là du temps de Michelet » (p. 118). Ce *Que sais-je ?* ne fait sans doute pas « le point des connaissances actuelles », mais situe celui des connaissances de L. Maury ; après tout, c'est un objectif comme un autre.

Pierre Meyer

HAARSCHER (Guy). – *La laïcité.* – Paris : PUF, 1996. – 128 p. (Que sais-je?)

Voilà un petit livre stimulant sur la laïcité étudiée dans toutes ses dimensions : historiques, françaises, internationales, mais aussi scolaires, philosophiques, socio-politiques. À tout seigneur, tout honneur, le chapitre I est consacré à l'histoire de la laïcité française, des origines à l'affaire des foulards. L'auteur y parle un peu vite du « laïcisme militant » des années 1880 (p. 27), un terme qui n'a pas cours à cette époque. Bizarrement, il oppose les deux grands artisans de l'école républicaine, Ferry et Buisson, sur leur conception de la neutralité ; mais il illustre cette opposition à l'aide de deux textes

manifestement trop éloignés dans le temps pour pouvoir être rapprochés : la circulaire Ferry de 1883 et l'extrait d'une conférence de Buisson prononcée en... 1910.

Au chapitre consacré à la laïcité dans certains pays de l'Union européenne, le développement sur la Belgique offre une remarquable synthèse assortie de questions percutantes du genre de celle-ci, au sujet de la « laïcité-pilier » : « Peut-on impunément ramener la laïcité à une composante idéologique de la société, alors qu'elle devrait en constituer le fondement même ? »

Après l'enquête sur l'espace-temps de la laïcité, Guy Haarscher oriente sa réflexion vers ses aspects socio-politiques et philosophiques dans les deux derniers chapitres. Il repère parfaitement la complexité et les paradoxes qui affectent le concept dans son passé, surtout français, et son présent, celui-là expliquant largement celui-ci. Morale religieuse ou morale laïque : laquelle est la plus décisive pour le lien social ? À moins qu'il s'agisse de « deux mythes symétriques » (p. 73) qu'il serait nécessaire de « déconstruire » ? Dans le dernier chapitre, la réflexion philosophique de l'auteur s'articule autour de ce qu'il appelle « le noyau théorique de la laïcité », à savoir « l'idée d'une séparation du bien et du juste » (p. 91). Il analyse magistralement la formule de cette séparation chez trois auteurs : Hobbes, Locke et un contemporain, John Rawls, avec un détour rapide par Kant. À travers ces trois pensées philosophico-politiques, il montre bien les progrès de cette idée décisive, matrice à la fois d'un État politique autonome et juste et d'une laïcité de liberté et de vraie tolérance.

Pierre Ognier

DELOYE (Yves). – *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses.* – Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994. – 431 p.

Cet ouvrage est tiré de la thèse de science politique que l'auteur a soutenue en 1991 à Paris I, sous la direction de Pierre Birnbaum. Il propose une mise en perspective historique de l'affrontement opposant la conception républicaine de la citoyenneté à la conception catholique, de Jules Ferry à Vichy. Pendant toute la période, l'étude est conduite à travers le prisme de l'école et l'analyse est nourrie par un travail considérable de dépouillement de sources imprimées (manuels scolaires et ouvrages pédagogiques et autres) et d'archives (séries F17 et F19 des Archives nationales).

Sur la base de ce riche corpus, Yves Deloye se propose de dégager deux approches antagonistes de la définition du citoyen : l'une, la républicaine, appuyée sur la primauté de la raison individuelle et l'autonomie morale qui en découle. L'autre, la catholique, qui se méfie d'une nature humaine corrompue et cherche donc à rattacher étroitement la citoyenneté à une communauté religieuse et culturelle. D'un côté une conception rationnelle et individualiste, de l'autre une conception organique.

Séduisante en ce qu'elle dégage des modèles ou des idéaux-types, cette analyse correspond-elle à l'histoire réelle, et notamment à celle de l'école primaire et de sa composante morale et civique ? Il semble bien que cette approche essentiellement socio-politique en induise une vision quelque peu biaisée. Au sujet de cet enseignement typiquement républicain, il est utile de rappeler qu'en 1882, l'instruction morale et civique prévue à l'article 1 de la loi ne forme pas une discipline unique, ce que l'auteur semble penser. L'instruction civique était classée sous la rubrique de l'éducation intellectuelle, alors que la morale constituait à elle seule une rubrique entière des programmes. Ce qui ne sera plus le cas dans ceux de 1923. La précision est d'importance : dans la pensée des auteurs de ces programmes, l'enjeu moral est prioritaire, ce qui ne signifie pas que l'enjeu civique est accessoire ; celui-ci apparaît clairement dans le programme de morale lui-même, au niveau du cours supérieur. Ainsi, de fait, toute une partie de l'analyse de Deloye est inadéquate à son objet historique. La morale scolaire de 1882 n'avait pas *d'abord* une visée de socialisation civique, mais un objectif de moralité et de perfectionnement individuels : elle ne visait pas à « instaurer des normes sociales et politiques » (p. 89), mais une culture morale dans laquelle ses promoteurs voyaient un préalable indispensable à l'institution du citoyen. Aujourd'hui, trop d'ouvrages font encore l'impasse sur cette dimension proprement morale de l'école républicaine ou en présentent une vision faussée ou partielle.

L'auteur clôt son livre en appliquant son schéma d'analyse à la littérature scolaire vichyste. Il repère à juste titre une rupture profonde entre la culture et les programmes scolaires qui se mettent en place dès la fin de l'année 1940 et ceux de la III<sup>e</sup> République. Rupture certaine au niveau de la culture civique et dans la conception du « citoyen ». Mais en matière de culture morale, la cassure est peut-être moins évidente ; les modifications successives apportées à la morale scolaire (1940, 1941, 1942) montrent clairement un retour à celle de 1882 : la tentative opérée par le secrétaire d'État, Jacques Chevalier, fin novembre 1940 de réinscrire les « devoirs envers Dieu » est significative de ce retour à la tradition morale laïque des origines. Mais il faut bien constater que les autorités scolaires de Vichy utilisent cet héritage à des fins non – voire anti-républicaines,

le subordonnant à des thèmes comme « le culte du chef » (le maréchal Pétain) et privilégiant « l'enracinement organique » de l'individu (on n'ose pas dire du citoyen). Y. Deloye met parfaitement en évidence cette approche organiciste dans la pédagogie de l'école vichyste qui a ainsi repris à son compte la vision catholique traditionnelle du citoyen. Il en montre aussi les conséquences attendues par le régime : dépolitisation de la société, disparition de la dimension universaliste propre à la citoyenneté républicaine... Cependant, ce thème de l'enracinement n'est pas étranger à une certaine tradition de l'école républicaine qui, dans les années 1880, développait l'idée de la « petite patrie » (1) et se souciait d'éviter le « déclassement » tout en cherchant à promouvoir la « dignité du travail manuel ».

Pierre Ognier

BRULIARD (Luc), SCHLEMMINGER (Gérard). – *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*. / Préface de Louis Legrand /. – Paris/Montréal : L'Harmattan, 1996. – 290 p.

Dans sa préface, Louis Legrand, président du Comité d'organisation de la Célébration du centenaire de Célestin Freinet, annonce une étude originale sur le mouvement pédagogique dont ce dernier a été l'inspirateur, même après sa mort, survenue en 1966. On peut cependant douter que les deux auteurs, à la fois praticiens engagés dans le mouvement et universitaires, aient réellement tenu cette promesse. Les traces d'une approche réellement historique sont, dans leur travail, plus que ténues, au point qu'on a le plus grand mal à percevoir ce qui, dans le mouvement Freinet, était réellement innovateur, ou participait seulement au vaste mouvement d'innovation pédagogique des années 1920 et 1930.

Cela tient, entre autres, au fait que l'ouvrage ne repose pas sur des sources originales. Il présente plutôt – et c'est là son principal mérite – une synthèse de la littérature existante, même si cette synthèse n'est pas exhaustive, ignorant notamment les travaux consacrés à l'étranger à l'histoire de l'innovation pédagogique, nous pensons, par exemple, au concept intégrateur de « Pädagogisierung », utilisé par la littérature allemande pour expliquer l'influence croissante de la pédagogie sur la société. Par ailleurs, la pédagogie de Freinet est décrite d'une façon par trop monolithique, laissant une place bien

---

(1) Voir sur ce sujet le livre récemment paru de Jean-François Chanet : *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

trop grande à la légende. Ainsi, p. 47, la nouvelle méthode de Freinet est qualifiée de véritable « paradigme » méritant une place originale dans le vaste paysage pédagogique contemporain, mais une telle comparaison pose question : les deux entités sont-elles réellement comparables, et les auteurs sont-ils suffisamment au courant des autres théories pédagogiques pour évaluer le degré d'originalité de la pédagogie de Freinet ? Ou n'est-ce pas plutôt leur familiarité particulière avec Freinet, et leur prédilection pour sa théorie, qui les conduit à découvrir dans toutes les autres des similitudes avec celle-ci ?

Quoi qu'il en soit, dans leur description du champ pédagogique, les auteurs ne dépassent guère le stade d'une introduction encyclopédique figurant à tous les programmes de formation universitaire pour pédagogues. D'où leur étonnement, par exemple, quand ils découvrent chez Freinet un parallélisme entre la composante innovatrice centrée sur l'expérience et sa vérification scientifico-expérimentale : rapport pourtant tout à fait typique de la pédagogie innovatrice de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. De même, il faut redresser la vision, fautive, selon laquelle les origines de la pédagogie comme discipline scientifique se situeraient à cette époque (p. 91) ; en réalité, ses racines remontent à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle.

L'ouvrage n'esquive cependant pas quelques questions proprement historiques, en étudiant notamment le mouvement Freinet comme institution. Le passage traitant des conflits autour de l'héritage de Freinet en France (pp. 205 sq.) est sans doute le plus fort et le plus intéressant du livre. Tout au plus pourrait-on faire observer que ce genre de débats autour d'un héritage est loin d'être unique dans l'histoire de la pédagogie, et que quelques rapprochements – par exemple, avec l'histoire du système de Pestalozzi – auraient pu être éclairants. Ils auraient pu, en outre, jeter une lumière intéressante sur la continuité des résistances aux innovations (p. 234), question qu'auraient également éclairée les recherches américaines sur « the grammar of schooling », ou les recherches françaises sur l'instauration de la « culture scolaire ».

En définitive, l'historien regrettera le caractère fonctionnel et utilitariste d'une telle historiographie, tout en se demandant s'il pourra réellement définir des perspectives utiles aux praticiens ; dans sa préface, L. Legrand lui-même semble en douter.

Marc Depaepe

FABRE (Michel). – *Bachelard éducateur*. – Paris : PUF, 1995. – 186 p. (L'éducateur)

Plusieurs chapitres de l'ouvrage reprennent des travaux antérieurs déjà publiés par l'auteur, spécialiste des problèmes de formation et de professionnalisation des enseignants. Michel Fabre entend ici identifier chez Bachelard une véritable pensée de la formation, qu'il situe au centre, voire au fondement de l'ensemble de l'œuvre, aussi bien épistémologique que poétique, tout en montrant comment les éducateurs et les formateurs peuvent, selon lui, trouver chez Bachelard des réponses aux questions d'aujourd'hui.

Les cinq premiers chapitres du livre privilégient le point de vue du sujet de la formation. Y sont mises en perspective l'idée de formation de l'esprit, de psychanalyse de la raison, de rationalisme appliqué... : pour l'auteur, la force de la conception bachelardienne de la connaissance et de la formation tient à ce qu'au lieu de les opposer, elle articule « travail psychologique sur soi et réflexion épistémologique » (p. 77). La mise en évidence de cette articulation se poursuit dans les trois chapitres suivants, où est établie la valeur intrinsèquement formatrice de l'autre pôle du processus, celui du savoir à construire. Sont alors convoquées les analyses bachelardiennes de l'obstacle épistémologique, des notions de représentation et de problème, de la relation dialectique entre la théorie et l'expérience. Les trois derniers chapitres du livre dégagent de ce qui précède les grandes lignes d'une philosophie bachelardienne de la formation et de la relation pédagogique : selon l'auteur, Bachelard est le seul philosophe qui fait du rapport pédagogique « la condition de possibilité de toute connaissance scientifique » (p. 135). Reprise dans la conclusion générale de l'ouvrage, cette affirmation conduit l'auteur à revendiquer, après Bachelard, l'idée que l'école est la forme par excellence que prend la raison, la relation pédagogique fondant la possibilité même d'une formation véritablement émancipatrice. M. Fabre trouve ainsi chez Bachelard, on l'aura compris, une pensée qui permet de renvoyer dos à dos tenants du pédagogisme, défenseurs et pourfendeurs du relativisme culturel, partisans d'un élitisme qui emprunte sa légitimité à l'idéal des Lumières et de la République : la vocation de l'école à incarner la raison lui étant pour ainsi dire consubstantielle, elle peut et doit satisfaire conjointement les exigences d'un enseignement formateur autant qu'instructif, et celles d'un questionnement permanent sur le sens (des savoirs, des œuvres, des problèmes à résoudre...).

LEVERT (Jean-Pierre), GOMART (Thomas), MERVILLE (Alexis). – *Un Lycée dans la tourmente. Jean-Baptiste Say 1934-1944.* / Préface de René Rémond. – Paris : Calmann-Lévy, 1994. – 268 p.

Fruit d'une enquête menée par des élèves du lycée Jean-Baptiste Say sous la conduite de leur professeur, Jean-Pierre Levert (les deux autres signataires sont d'anciens élèves), cet ouvrage est né de la découverte de documents confidentiels datant de l'Occupation, et portant notamment sur l'application du statut des juifs dans l'établissement. Cette enquête dépasse le cadre ordinaire des réalisations de ce genre par l'effort de documentation et de recherche entrepris : l'étude des archives de l'établissement et la bibliographie sont complétées par le recours aux archives rectorales et ministérielles et par le témoignage d'anciens élèves. La période de référence, 1934-1944, est présentée, au-delà de la menace puis de l'occupation nazie, comme le cycle d'une guerre civile française, de l'émeute du 6 février 1934 à la Libération, le tout étant envisagé depuis un établissement du quartier d'Auteuil, dans le XVI<sup>e</sup> arrondissement de Paris.

L'établissement en question étant au cœur du récit, on regrettera que le titre, « Un lycée dans la tourmente », fasse bon marché du fait que J.-B. Say était une école primaire supérieure, devenue en 1941, comme toutes les EPS, un collège moderne. On comprend toutefois l'embarras des auteurs, qui ont finalement choisi de donner à J.-B. Say, par anticipation, son titre actuel. Le statut réel de l'établissement fait d'ailleurs l'objet d'un développement assez clair, encore que pas dénué d'inexactitudes, notamment sur la portée du rattachement, par Jean Zay, des EPS à la direction du Second degré. La transformation, par J. Carcopino, des EPS en collèges modernes est aussi évoquée, avec la même tendance à tirer les EPS vers le secondaire. Il est vrai que, comme toutes les EPS de Paris et quelques EPS de province, J.-B. Say offrait une scolarité prolongée bien au-delà du brevet élémentaire et du brevet d'études primaires supérieures, et notamment une section de préparation aux écoles nationales d'arts et métiers. On appréciera donc que tout ceci, ainsi que la provenance sociale et géographique des élèves, soit évoqué, sans pouvoir en demander plus à un ouvrage qui n'est ni d'histoire de l'éducation, ni destiné à un public spécialisé. On y trouvera d'ailleurs quelques informations intéressantes sur le fonctionnement de l'administration scolaire dans des cas de figure tels que le recensement des élèves juifs, l'éviction du personnel juif ou franc-maçon, et la demande de détachement d'un professeur auprès de la Milice française (il est finalement mis en disponibilité).

Le livre est essentiellement fait de la chronique des événements traversés par la France, assez longuement et pédagogiquement expo-

sés au lecteur, et de leur retentissement sur la communauté scolaire de J.-B. Say et le quartier d'Auteuil. Le témoignage d'anciens élèves, l'usage judicieux des archives et le parti-pris de l'étude préservent l'entreprise de verser dans l'auto-célébration tellement fréquente dans ce genre d'ouvrages. Au contraire, le comportement collaborationniste d'une partie du personnel et les sentiments pétainistes d'une partie des élèves, notamment à la suite des bombardements anglais, sont mis en balance avec l'engagement résistant d'une partie des autres. La montée de la tension entre les premiers et les seconds n'est pas édulcorée. Si la figure héroïque d'un ancien élève, Pierre Devouassoud, fusillé en avril 1941 pour avoir tenté de rejoindre l'Angleterre en bateau, ou celle du surveillant et peintre Jean Lasne, tué au combat en mai 1940, sont évoquées de façon émouvante à travers leur correspondance, elles ont pour contrepartie des personnages tels qu'Henri Béjean, zélé serviteur du régime qui est substitué à un principal trop tiède, ou le professeur-milicien évoqué ci-dessus. Ni idéalisation, ni manichéisme : le propos n'en a que plus de portée.

L'accent est donc mis sur la vie quotidienne de l'établissement dans une époque troublée et sur la vie politique interne : les privations alimentaires et le sport comme refuge, le journal clandestin d'élèves résistants *Stand Up*, la propagande et l'embrigadement maréchalistes, le travail obligatoire, la participation des élèves aux secours et travaux de déblaiement consécutifs aux bombardements, la Libération et la prise du pouvoir, dans l'établissement, par les résistants, l'épuration du personnel. On imagine que ce livre a été destiné en premier lieu aux élèves et anciens élèves de J.-B. Say. Ils le liront facilement et avec profit. L'historien de l'éducation restera certainement sur sa faim, mais c'est à lui, après tout, de retrouver le chemin des monographies d'établissement inscrites dans le mouvement général de l'histoire scolaire.

Philippe Savoie

GOUBERT (Pierre). – *Un Parcours d'historien. Souvenirs 1915-1995*. – Paris : Fayard, 1996. – 315 p.

Cet ouvrage témoigne toujours d'un don d'évocation exceptionnel dont les anciens élèves de Pierre Goubert gardent la nostalgie. On se bornera à relever ce qui est le plus en rapport avec l'histoire de l'éducation. Deux thèmes s'entrelacent : le récit d'une enfance dans le petit peuple angevin, et puis la carrière des honneurs du grand historien. P. Goubert a toujours pensé que, s'il avait découvert un continent

nouveau dans l'étude du XVII<sup>e</sup> siècle, il le devait un peu au monde de sa jeunesse.

Né en 1915, l'auteur remonte très en amont dans le XIX<sup>e</sup> siècle : un milieu de paysans-artisans pauvres, mais jamais miséreux, où l'on révérait la culture (bons passages sur les lectures d'enfance). La trajectoire scolaire de P. Goubert est à la fois ordinaire et exceptionnelle : école primaire / cours complémentaire (brevet) / école normale d'instituteurs d'Angers (brevet supérieur) / École normale supérieure de Saint-Cloud (où l'on ne préparait pas alors l'agrégation) / professorat dans les écoles normales d'instituteurs. La licence d'histoire, le diplôme d'études supérieures, l'agrégation viennent par surcroît, en préparation solitaire. On trouve donc de très belles pages, qui resteront classiques, sur l'enseignement d'entre les deux guerres dans ses différents degrés, considéré du point de vue de l'élève.

Sur la carrière universitaire, P. Goubert néglige certains aspects relatifs au fonctionnement des institutions pour privilégier les portraits des hommes rencontrés. En définitive, ces pages parfois anecdotiques valent surtout par la peinture à petites touches d'un climat intellectuel et affectif, d'une communauté des historiens, on irait presque jusqu'à dire : d'un genre de vie, c'est-à-dire une manière de travailler, d'habiter, de voyager, de se distraire. P. Goubert s'y promène en faux « huron », cultivé, sensible aux êtres et aux choses, tellement bon élève et bon maître qu'il s'y impose naturellement, non sans un charme ingénu.

Jean-Pierre Daviet

*Carrefours de l'éducation.* – Amiens : Centre régional de documentation pédagogique / Centre universitaire de recherches en sciences de l'éducation de Picardie. – N° 1, janvier 1996, 156 p.

Comme son titre l'annonce, cette nouvelle revue entend publier des textes d'origines disciplinaires diverses, s'adressant aussi bien aux chercheurs qu'aux formateurs. On a plaisir à constater que le premier numéro consacre une place majeure à l'histoire de l'éducation. Il est vrai que, depuis une quinzaine d'années, la Somme fait figure de département-témoin dans ce domaine, avec les thèses de Claude Lelièvre, de Claude Carpentier et celle, plus récente, de Brigitte Dancel (1). Deux des articles se situent d'ailleurs directement dans le

(1) B. Dancel : *Enseigner l'histoire à l'école primaire sous la III<sup>e</sup> République*, Paris, PUF, 1996, 250 p.

prolongement de ces thèses ; celui de C. Carpentier, également rédacteur en chef de la revue, qui traite de la lutte contre l'illettrisme sous la III<sup>e</sup> République et celui que B. Dancel consacre à l'enseignement de l'histoire de 1880 à 1930 ; dans les deux cas, la portée des conclusions dépasse sensiblement le cadre essentiellement départemental de la documentation et des sources. On peut être plus perplexe devant l'article de Pierre Boutan, sur l'enseignement du français de 1850 à 1900, qui reprend lui aussi la matière d'une thèse récemment publiée (1) : le « panorama » qu'il brosse ne renouvelle guère le sujet en profondeur, par rapport aux travaux d'André Chervel, par exemple, souvent cité. Un peu en marge de ces articles, Jeannine Seux consacre une intéressante mise au point aux idées pédagogiques de Maurice Dommanget, militant politique et syndical actif notamment dans l'Oise, et mort en 1976 (2).

Au total, l'histoire qui s'écrit dans ce numéro s'avère attentive aux problèmes éducatifs les plus actuels et, plus particulièrement, aux dysfonctionnements plus ou moins récurrents de l'école : absentéisme, illettrisme, faiblesse des acquis des élèves en histoire et en maîtrise langagière. Au prix, parfois, de quelques anachronismes ou jugements de valeur intempestifs, cette attention leste les articles d'un sérieux qui mérite de rencontrer les préoccupations des enseignants et des formateurs.

Pierre Meyer

---

(1) P. Boutan : « *La langue des Messieurs* ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, A. Colin, 1996, 256 p.

(2) Sont parus depuis les actes d'un colloque international : *Maurice Dommanget (1888-1976). Citoyen, pédagogue, historien*, Beauvais, Archives départementales de l'Oise, 1996, 262 p.

# TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 <sup>er</sup> /08/96 au 31/07/97
France (TVA 2,1 %)	135,00 F ttc
Corse	135,00 F ttc
DOM	133,61 F
Guyane, TOM	132,22 F
Étranger	192,00 F
<b>Le numéro</b> (TVA 5,5 %)	
- simple	45,00 F
- spécial	73,00 F
- double	77,00 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<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....

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<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....

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

☎ 01 46 34 90 81

**RAPPEL** : Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.



**SHE**

*service d'histoire de l'éducation*