

PS359

HISTOIRE DE L'EDUCATION

janvier

1998

n° 77

SE



institut national de recherche pédagogique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

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

Laboratoire associé au C.N.R.S.

U.R.A. 1397

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

f.5350

<p>Institut National de Recherche Pédagogique Centre de Documentation-Recherche</p>

SOMMAIRE

N° 77 — Janvier 1998

Marc DEPAEPE : Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation	3
Joël RAVIER : L'imposition du français dans le département du Nord de la Monarchie de Juillet au Second Empire	19
Laurence BROCKLISS : Corporatisme, Église et État : L'université de Paris, c. 1200-1968	35
Charles SOULIÉ : Le destin d'une institution d'avant-garde : histoire du département de philosophie de Paris-VIII	47

Actualité scientifique

Le 150 ^e anniversaire de l'enseignement agricole ; le 30 ^e anniversaire de Mai 1968 ; le syndicalisme enseignant ; l'enfance au travail ; l'enseignement du français dans les colonies	71
---	----

Notes critiques

J. VERGER : *Les Universités françaises au Moyen Âge* (C. Vuilliez); *Annales du Collège de Porrentruy* (D. Julia); J.-L. LE CAM : *La politique scolaire d'August Le Jeune de Brunswick-Wolfenbüttel* (C. Duhamelle); O. CAULY : *Comenius* (C. Mouchet); B. BELHOSTE, A. DAHAN-DALMEDICO, D. PESTRE, A. PICON (dir.) : *La France des X* (A. Grelon); D. MOULINET : *Les classiques patiens dans les collèges* (A. Chervel); J.-F. CHANET : *L'école républicaine et les petites patries* (J. Gavaille); A. NÓVOA, M. DEPAEPE, E.V. JOHANNINGMEIER (dir.) : *The Colonial experience in education* (D. Bouche); R. KOCH : *Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet* (C. Mouchet); J. GIRAULT : *Une culture syndicale dans la société française* (J.-P. Martin)

75

Comptes rendus

René Descartes. *Actes du colloque de La Flèche* (M.-M. Compère); N. MINERVA, C. PELLANDRA (dir.) : *Insegnare il francese in Italia* (A. Choppin); *L'Antiquité* (M.-M. Compère); LA CHALOTAIS : *Essai d'éducation nationale* (M. Grandière); C.R. BAILEY : *The Old Régime Collèges. 1789-1795* (M.-M. Compère); J.-F. GARCIA : *Jacotot* (A.-M. Chartier); H. TAINE : *Essai sur Tite-Live* (P. Marchand); J.-C. LARRAT, J.-F. MASSOL (dir.) : *L'Histoire littéraire et son enseignement* (A. Chervel); A.-M. THIESSE : *Ils apprenaient la France* (Y. Gaulupeau); Y. CONGAR : *Journal de la guerre 1914-1918* (P. Caspard); L. FEBVRE : « *Honneur et Patrie* » (A. Bruter); R. LORUSSO, D. NILLES : *Histoire de l'Université de Lausanne* (P. Savoie); G. BOUCHET : *Laïcité et enseignement* (P. Ognier); H. TERRAL : *Profession : Professeur* (A.-M. Chartier); G. DUMÉZ : *Le Centre d'apprentissage des Mines de potasse d'Alsace* (J.-P. Daviet); Y. KNIBIEHLER : *La révolution maternelle depuis 1945* (R. Rogers); *Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales* (I. Havelange); *Historia da Educação* (A.-M. Chartier)

123

Illustration de la couverture :
Affiche de l'Atelier populaire de l'École des Beaux-Arts,
20 mai 1968

Directeur de la Publication : A. Husenet

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

ENTRE PÉDAGOGIE ET HISTOIRE

Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation

par Marc DEPAEPE

En 1996, la Communauté flamande de Belgique a mis sur pied une réforme de la formation universitaire des enseignants. Depuis le 16 avril 1996, date du nouveau décret, les universités néerlandophones jouissent d'une plus grande liberté qu'auparavant pour définir leur programme d'enseignement. Partout, cette liberté a abouti à l'abolition du cours d'« histoire de la pédagogie », qui figurait dès la fin du XIX^e siècle sur le curriculum des futurs enseignants. L'histoire de l'éducation est désormais remplacée par un cours moins spécialisé qui permet néanmoins, selon le goût et la volonté des responsables, d'y inclure des aspects plus ou moins historiques (1).

En tant qu'historien de l'éducation, je voudrais ici présenter quelques réflexions sur l'évolution qui a conduit à cette nouvelle situation, ainsi que sur le défi qu'elle pose à notre discipline. Plus particulièrement, j'essayerai de mettre en évidence, à l'aide des exemples belges et étrangers que j'ai à la fois pu étudier ou connaître en diverses occasions, les ruptures et continuités qu'a connues l'enseignement de l'histoire de l'éducation. Je montrerai d'abord que l'introduction du cours – en Belgique comme ailleurs – n'a pas seulement été liée au développement d'une matrice disciplinaire pour la pédagogie, mais aussi et surtout à la création d'un code déontologique pour les enseignants. Comme je le discuterai dans la seconde partie, cette fonction « pédagogique » et souvent idéologique peut être considérée comme l'élément de continuité dans l'évolution de l'enseignement de l'histoire de l'éducation. Elle explique pourquoi cette discipline pendant très longtemps a été si peu contestée dans le cadre de la formation des enseignants. Mais cette continuité entra – comme le prouve, entres autres, la nouvelle histoire américaine de

(1) Ainsi, à Louvain, on a introduit un cours de pédagogie générale incluant l'histoire de l'éducation.

l'éducation (1) – assez vite en conflit avec le désir de connaissances critiques, qui caractérise toute recherche en histoire et qu'on peut considérer comme l'élément qui introduit des points de rupture dans le phénomène étudié. Cette question sera abordée dans la dernière partie, qui me donnera également la possibilité d'éclaircir un peu mon propre point de vue dans ce débat incessant entre « pédagogie » et « histoire ».

1. Histoire de l'éducation et déontologie enseignante

C'est l'article 14 de la loi organique du 10 avril 1890 concernant l'enseignement universitaire, qui conféra en Belgique aux quatre universités existantes (Louvain, Gand, Liège et Bruxelles) le droit de former des enseignants pour l'enseignement secondaire. Alors que les étudiants en sciences n'étaient tenus de suivre à l'époque aucun cours pédagogique, l'agrégation pour les étudiants en philosophie et lettres prévoyait des cours de « méthodologie » et d'« histoire de la pédagogie » (2). En comparaison avec les programmes de l'École normale supérieure pour les agrégés en « humanités » – école fondée à Liège en 1852 et disparue en 1890 – le cours d'histoire de la pédagogie n'était rien d'autre qu'une subdivision du cours de « pédagogie ». C'est d'ailleurs l'image de la pédagogie qui persista dans la formation des instituteurs et institutrices et qui fut transmise dans les livres et les périodiques à partir du milieu du XIX^e siècle. L'héritage historique des « grands pédagogues » tels que Comenius, Locke, Rousseau ou Pestalozzi, donnait à l'éducation et à l'enseignement des orientations concrètes concernant leurs finalités éducatives ainsi que les moyens pour élaborer une véritable science pédagogique. Si les futurs enseignants étaient supposés apprendre les finesses du métier par la méthodologie – paradoxalement enseignée *ex cathedra* –, l'histoire de la pédagogie constituait la composante théorique de leur formation universitaire. Elle abordait essentiellement l'histoire des différents systèmes d'éducation et les opinions des grands penseurs qui formaient, comme pour l'histoire de la philosophie, le noyau dur de l'éducation académique. La loi du 21 mai 1929 sur les examens universitaires et l'attribution des grades académiques maintint ensuite

(1) Voir sur ce point Antonio Nóvoa : « La nouvelle histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n° 73, 1997, pp. 3-48.

(2) K. De Clerck : « En toen werd de lerarenopleiding aan de universtiteiten toevertrouwd... », in M. Depaepe et M. D'hoker (réd.) : *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber amicorum prof. dr Maurits De Vroede*, Louvain/Amersfoort, 1987, pp.191-192.

l'« histoire de la pédagogie » comme cours obligatoire. Elle détermine d'ailleurs jusqu'à nos jours le profil de la formation universitaire des enseignants en Wallonie.

Avant que l'histoire de l'éducation, en tant que discipline universitaire, ne naisse en Belgique, elle figurait déjà depuis un certain temps au programme de la formation des instituteurs (1). Robert Plancke (2) qui fut, vers 1950, le premier à s'intéresser à ce domaine, souligne à juste titre que les linéaments d'une histoire de la pédagogie ne sont apparus qu'après les programmes « progressistes » de 1881 destinés aux écoles normales inférieures, et de 1882 pour les examens en vue de l'obtention du certificat pour le poste d'inspecteur cantonal (3). En effet, la loi du 18 juillet 1881 prévoyait en troisième année de l'école normale inférieure un cours sur « les maîtres de la nouvelle pédagogie et leurs conceptions » (notamment sur Montaigne, Comenius, Locke, Fénelon, Rousseau, Pestalozzi et Froebel). Quant à la quatrième année, qui était d'ailleurs une année facultative, elle exigeait des élèves une brève dissertation sur l'histoire de la pédagogie et un exposé raisonné sur les différents systèmes d'éducation. Ces mêmes sujets figuraient d'ailleurs au programme des examens pour inspecteurs, défini en août 1882 et, à en croire Plancke, c'est ce qui incita H. Willmer à publier en 1883 son *Abrégé de l'histoire de la pédagogie depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours* (4). Ce manuel (5) contient des commentaires et des jugements sur l'œuvre de Bacon, Rabelais, Montaigne, des jésuites, des oratoriens, des jansénistes et de Comenius, généralement suivis d'une « application » pour l'enseignement primaire. L'année suivante, Victor Mirguet, professeur à l'école normale de Huy, publia son *Histoire de la péda-*

(1) À ce sujet, voir A. Hermans : *De onderwijzersopleiding in België 1842-1884. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar het gevoerde beleid en de pedagogisch-didactische vormgeving*, Louvain, 1985, p. 411.

(2) Bruges, 1991-1993. Dans la période d'après-guerre, il était titulaire du cours à Gand, où il fonda en 1961 *Paedagogica Historica*. K. De Clerck : « In memoriam Professor Dr R.L. Plancke », *Paedagogica Historica*, XXIX, 1993, pp. 639-645.

(3) R.L. Plancke : *De historische paedagogiek van België. Overzicht en bibliografie*, Anvers, 1950.

(4) H. Willmer : *Abrégé de l'histoire de la pédagogie depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours et exposé critique des principaux systèmes d'éducation*, Bruxelles, 1883.

(5) G. Meuris : « Introduction à l'étude de l'histoire de la pédagogie », in *Méthodologie de l'enseignement. Histoire et recherche en pédagogie. Hommage au professeur Arthur Gille*, Louvain-la-Neuve, 1983, p. 78, signale comme premier ouvrage donnant un aperçu, P. Wynen : *Douze conférences sur l'histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Anvers, 1878.

gogie (1), qui traitait d'un plus grand nombre d'auteurs, mais témoignait du même esprit utilitariste. Willmer et Mirguet se sont d'ailleurs tous deux fortement inspirés des idées du parlementaire républicain Gabriel Compayré, qui fit de l'histoire de l'éducation le cœur battant de la pédagogie en France (2). Ceci vaut également pour le troisième manuel belge du XIX^e siècle, dans lequel E. Damseaux, inspecteur en chef pour l'enseignement primaire de Mons, considérait l'histoire de la pédagogie comme une illustration de la théorie pédagogique (3). Selon Damseaux, la pédagogie devait s'appuyer sur deux sciences auxiliaires : la psychologie et l'histoire de la pédagogie. Plus concrètement, cette dernière discipline devait démontrer la valeur des théories proposées. Toutefois, d'après Plancke, Damseaux lui-même ne réussit guère à réaliser son projet (4).

Mais là n'était peut-être pas le plus important : comme le montre le contexte international, l'introduction du cours dans la formation des enseignants visait bien plus des objectifs éthiques que cognitifs. Ainsi, selon les vœux des rédacteurs des curriculum prussiens dans leurs directives de 1854 pour l'enseignement dans les *Schullehrerseminarien* évangéliques, il était primordial que les normaliens développent leur éthique professionnelle en s'inspirant des grands exemples de l'histoire pédagogique (5). En Allemagne, l'ouvrage biographique de Karl von Raumer, paru en 1842 (6), donnait une vision édifiante de la tâche de l'enseignant. Aussi cet ouvrage devint-il indirectement le modèle de l'historiographie pédagogique française au XIX^e siècle, dont Compayré fut le plus important représentant (7).

(1) V. Mirguet : *Histoire de la pédagogie. Ouvrage rédigé conformément au programme officiel des écoles normales*, Huy, 1884.

(2) À ce sujet, voir N. Charbonnel : « La pédagogie scientifique des libéraux et l'éducation nouvelle », conférence à l'occasion du colloque « Die Pädagogik des Fin de Siècle. Schule, Wissenschaft und Politik in der Reformpädagogik », Ascona, 3-8 septembre 1995.

(3) E. Damseaux : *Histoire de la pédagogie à l'usage des élèves des écoles normales et des membres du corps enseignant*, Liège/Arras, 1888.

(4) R.L. Plancke : *De historische paedagogiek*, p. 37. Surtout parce que l'ouvrage en question était une compilation de Compayré, Buisson et autres.

(5) Voir E. Schwanbeck : « Gedanken zur Behandlung der Geschichte der Pädagogik. Gemäss der Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Preußen », *Pädagogische Zentralblätter*, VI, 1926, p. 18.

(6) K. Von Raumer : *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen der klassischen Studiums bis auf unsere Zeit*, t. I, Liessching, 1843.

(7) Entre autres par les ouvrages qui parurent en Suisse francophone, tels que ceux de Louis Brunier (1864) et de Jules Paroz (1868). Il est d'ailleurs remarquable que 1843, l'année qui suivit la publication du livre de von Raumer, vit la parution d'un

Dans l'*Histoire de la pédagogie* de 1884 (1) cet auteur, très influent aussi en Belgique (2), affirme que les différents systèmes pédagogiques ne reflètent pas uniquement les courants philosophiques dans la société, mais qu'ils contribuent également « à façonner les esprits, à établir les mœurs ». Avec un total de plus de trente réimpressions, cet ouvrage devint d'ailleurs un classique. Alors que l'utilité pratique de l'étude de l'héritage pédagogique consiste à « y rechercher les vérités durables qui sont les éléments essentiels d'une théorie définitive sur l'éducation », le but ultime de la discipline se situe, selon Compayré, à un niveau supérieur, notamment à celui de « l'excitation morale » : « Croit-on qu'il soit inutile, pour encourager les efforts de nos instituteurs, de leur présenter ces beaux modèles de vertus pédagogiques qui s'appellent Comenius, Rollin, Pestalozzi ? Le maître qui reprend chaque jour sa lourde tâche, ne sera-t-il pas réconforté et soutenu, n'entrera-t-il pas meilleur et plus fort dans sa classe, où l'attendent tant de difficultés et tant de travaux, si son imagination est hantée par le souvenir précis de ceux qui, dans le passé, lui ont ouvert la voie et donner l'exemple ? On est parvenu aujourd'hui, grâce aux prodiges de l'électricité, à transporter la force matérielle mécanique, à en opérer le transfert à travers l'espace et malgré la distance. Eh bien, par la lecture, par la méditation, nous pouvons faire quelque chose d'analogue dans le monde moral : nous pouvons emprunter aux Anciens, à travers le temps, un peu d'énergie morale qui les enflammait et faire revivre dans nos cœurs quelques-unes de leurs vertus de dévouement et de foi (3) ».

Dans les autres pays du monde qualifié de « civilisé » à l'époque, on retrouverait facilement des points de vue similaires. Ainsi, dans le Nouveau Monde où l'histoire de l'éducation était extrêmement populaire au tournant du siècle (4), on rencontre une même conception de

ouvrage de Théodore Fritz intitulé *Histoire de l'éducation et de la pédagogie*, dans lequel ce dernier terme était la traduction littérale de « Pädagogik » – fait unique dans l'historiographie pédagogique française ; voir N. Charbonnel : *La pédagogie scientifique*.

(1) En réalité, cet ouvrage était une version plus concise de G. Compayré : *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, 2 tomes, Paris, 1879.

(2) À ce sujet, voir aussi G. Meuris : « Introduction... », *op. cit.*, pp.78-79.

(3) G Compayré : *Histoire de la pédagogie*, Paris, 1912, 23^e éd. ; première édition 1884, pp. xiv-xv.

(4) Voir M. Depaep : « De ontwikkeling van de Amerikaanse opvatting over historische pedagogiek. Een overzicht », *Revue belge d'histoire contemporaine*, XIV, 1983, pp. 546-549.

la discipline. S'il n'y avait qu'un seul institut d'enseignement supérieur à inscrire un cours d'histoire de la pédagogie à son programme en 1879, c'était le cas, vers 1902, de quelque deux cents « collèges ». En outre, une enquête menée en 1903 dans le secteur de la formation des enseignants révéla qu'environ 90 % des personnes interrogées considéraient cette discipline comme la partie la plus essentielle du programme (1). Dans ses récentes recherches sur les manuels utilisés (2), Marie-Madeleine Compère conclut que l'histoire de l'éducation n'a pas uniquement servi de succédané à la théorie pédagogique, mais aussi et surtout de « fond légitimateur » pour l'action pédagogique. Selon elle, « du fait que les professeurs de pédagogie enseignent l'histoire à des futurs professeurs, l'histoire de l'éducation tient un rôle de légitimation quel que soit le pays et son régime politique : nul programme ne peut s'affranchir en effet d'une certaine dose de normativité » (3). Ainsi, les aperçus généraux de l'histoire de la pédagogie destinés à former des enseignants ont été (et sont toujours) dominés par l'idée du progrès : l'éducation ne cesse de s'améliorer. Cette idée qui émane du projet éducatif moderniste de l'*Aufklärung* caractérise d'ailleurs très clairement l'œuvre de Compayré (4).

Ceci dit, on comprendra aisément pourquoi ce sont les libéraux qui ont encouragé l'introduction de la discipline en Belgique (5). Ils étaient en effet les porteurs privilégiés d'une idéologie progressiste dans l'enseignement, héritiers du Siècle des Lumières voulant faire passer les connaissances avant la moralisation, autrement dit désirant

(1) D. Tyack : « The History of Education and the Preparation of Teachers : A reappraisal », *The Journal of Teacher Education*, XVI, 1965, p. 427.

(2) Voir M.-M. Compère : « Textbooks on the History of Education currently in use in Europe », in : K. Salimova et E.V. Johanningmeier (réd.) : *Why should we teach history of education ?* Moscou, 1993, pp. 236-244.

(3) M.M. Compère : *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, 1995, p. 36.

(4) Voir G. Compayré : *Histoire critique...*, op. cit., p. 422 : « Disons aussi que l'histoire de la pédagogie française ne nous présente pas seulement une succession de doctrines isolées et incohérentes : elle suit, sans en avoir la conscience, une marche progressive, et se rapproche de plus en plus de l'idéal, c'est-à-dire de la nature. Dans son essai de conciliation, une pédagogie éclectique n'aurait qu'à suivre la marche du temps, et à s'inspirer de la sélection naturelle qui peu à peu efface les doctrines plus imparfaites pour les remplacer par des doctrines meilleures ».

(5) Voir J. Lory : *Libéralisme et instruction primaire 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*, Louvain, 1979, 2 tomes, p. 744.

dépouiller la morale de son fondement religieux (1). La politique menée avec succès par Jules Ferry, Ferdinand Buisson, Gabriel Compayré et autres républicains libres-penseurs inspira les libéraux radicaux belges (2). Vu la flexibilité qui caractérisait la dimension morale de l'histoire de la pédagogie, les catholiques maintinrent, après une légère hésitation en 1885 (3), la discipline au programme de formation des instituteurs en 1896. En effet, à l'exception de l'enracinement religieux, l'idéologie professionnelle des instituteurs appartenant aux milieux pédagogiques catholiques ne différait pas fondamentalement de celle des milieux non catholiques. La loi sur l'enseignement universitaire du 10 avril 1890, prescrivant l'étude de l'histoire de l'éducation, fut votée par un gouvernement catholique et François Collard, titulaire de la chaire de l'Université catholique de Louvain, qui fut le seul à publier un manuel, s'inspira largement de l'ouvrage de Compayré (4). Néanmoins, parmi les nombreuses références à des ouvrages français, on constate quelques titres allemands, ce qui s'explique par le fait que Collard avait fait ses études à Bonn, Leipzig et Strasbourg (1873-1875). La formation pédagogique dans les écoles normales belges a d'ailleurs toujours subi une forte influence allemande (5), pas uniquement de l'herbartianisme, mais aussi et surtout de figures telles que Thomas Braun (6), professeur d'éducation à Nivelles, chez qui Collard lui-même avait reçu sa formation d'instituteur.

(1) K. De Clerck, B. De Graeve et F. Simon : *Dag meester, goedmorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*. Tielt/Weesp, 1984, pp. 14-15.

(2) Voir e.a. C.C. De Keyser : *Naar een comprehensief Europees basisonderwijs voor het jaar 2000. Vergelijkend historisch essay over de dialectiek tussen twee maatschappij- en onderwijsmodellen, exemplarisch verduidelijkt aan Frankrijk en België* (Cours d'adieu, 3-10-1986), Louvain, 1986.

(3) Voir R.L. Plancke : *De historische paedagogiek*, p. 36.

(4) F. Collard : *Histoire de la pédagogie*, Bruxelles, 1920, p. 7. Ainsi, Collard y vit une évolution « constante » et parla de « l'histoire critique des systèmes d'éducation » comme d'« un tableau vivant de la pédagogie, telle qu'elle est enseignée de nos jours ».

(5) Voir A. Hermans : *De onderwijzersopleiding*, pp. 421 sq. (en particulier pp. 429-438).

(6) Voir V. Mirguet : « M. Braun, pédagogue », *L'École nationale*, II, 3, 1902, pp. 70-71.

2. Continuité « pédagogique » dans l'enseignement de l'histoire de l'éducation

La fonction moralisatrice et idéologisante de l'enseignement de l'histoire de l'éducation s'avérant d'une rare continuité, le rôle de cette discipline dans la formation des enseignants a, pendant très longtemps, été peu, voire pas du tout, remis en question. Selon M.-M. Compère, il a fallu attendre les années 1960 pour que la fonction « légitimatrice » de l'histoire de l'éducation soit critiquée (1). À la suite de Maurits De Vroede (2), nous situons également cette remise en cause dans la même décennie (ou dans la décennie suivante) (3). Par analogie avec le *realistische Wende* dans les sciences pédagogiques, et suite à l'historicisation des sciences sociales d'une part et à la sociologisation des sciences historiques d'autre part – l'exemple des *Annales* françaises est, sur ce point, révélateur –, il se serait produit dans les pays les plus avancés de la recherche en histoire de l'éducation (comme l'Allemagne et les États-Unis), une sorte de métamorphose, l'ancienne « histoire des idées » étant remplacée par des analyses de type socio-historique (4). Quoique les mêmes constatations aient été faites ultérieurement par d'autres observateurs, on doit mettre en doute la réalité même de cette mutation (5).

On peut se demander, tout d'abord, si la discontinuité dans la recherche n'est pas allée de pair avec une plus grande continuité dans l'enseignement. En outre, il était clair que, au niveau international, tous les pays n'ont pas avancé au même pas. Dans les pays socialistes, par exemple, l'histoire de l'éducation est restée longtemps au

(1) M.-M. Compère : *L'Histoire...*, op. cit., p. 36.

(2) Voir M. De Vroede : « Tendances actuelles en histoire de l'éducation », *Full Informatiu de la coordinadora de les jornades d'història de l'educació als països Catalans*, I (1980), pp. 7-23.

(3) M. Depaepe : *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy. An Introduction to the West German Discussion on the Significance of the History of Education (1950-1980)*, Louvain, 1983.

(4) Voir p. ex. F. Hamburger : « Neuere Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung », in V. Lenhart (éd.): *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*, Wiesbaden, 1977, pp. 5-12; S. Cohen : « The History of the History of American Education, 1900-1976 : The Uses of the Past », *Harvard Educational Review*, XLVI, 1976, pp. 298-330; J. Simon : « The History of Education in Past and Present », *Oxford Review of Education*, III, 1977, pp. 71-86.

(5) Voir p. ex. K. Jarausch : « The old 'new' history of education : A German reconsideration », *History of Education Quarterly*, XVI, 1986, pp. 225-241.

service de l'idéologie et de la pédagogie marxiste-léniniste (1). Partant du postulat de l'unité dialectique entre la logique et l'histoire, l'étude de l'histoire de l'éducation devait révéler l'essence des phénomènes éducatifs et ouvrir des perspectives pour une planification de l'avenir, ainsi que pour une solution des problèmes pratiques posés par l'enseignement. Elle devait non seulement attirer l'attention sur le lien étroit entre politique et pédagogie, mais aussi prouver la justesse de l'orientation politique suivie. La révélation de l'héritage pédagogique du passé devait inciter à la création d'une conscience socialiste dans le peuple en général et chez l'enseignant en particulier. De ce fait, l'histoire de la pédagogie y était aussi conçue comme un antidote aux influences « impérialistes » de l'Ouest (2).

En dépit de la disparition du communisme en tant que système politique en Europe du Centre et de l'Est, cette conception de l'histoire persiste encore de nos jours. Ceci peut être attribué au fait que les anciennes « Académies » de ces pays établissaient une séparation assez rigide entre l'histoire de l'éducation « nationale » et l'histoire de l'éducation « internationale ». Comme elles ne disposaient pas de sources authentiques, ces Académies se voyaient obligées de fonder leur historiographie sur le discours traditionnel, transmis par les manuels et les encyclopédies (3). Par exemple, dans l'ex-URSS, Kadriya Salimova ne cesse de lutter en faveur de la valeur éducatrice de l'héritage pédagogique (4). Que les cadres théoriques du marxisme et du léninisme soient remplacés par ceux d'une pédagogie appelée « démocratique » (5) – phénomène qui se manifeste d'ailleurs aussi, çà et là,

(1) Voir e.a. E. Cloer : « Geschichte der Erziehung in der DDR. Untersuchungen zur Theorie, Geschichte und Leistungswirksamkeit einer 'Grenzwissenschaft' », *Pädagogische Rundschau*, XXIX, 1975, pp. 991-1004 ; B. Rang : *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der Pädagogischen Historiographie 1945-1965*, Frankfurt, 1982.

(2) M. Depaepe : « De marxistisch-leninistische opvatting over historische pedagogiek in de DDR (ca. 1965-1980) », *Pädagogische Studiën*, XLIX, 1982, pp. 507-518.

(3) Grâce à l'analyse de sources authentiques, les études des historiens « nationaux » de l'éducation, qui ne s'exprimaient généralement pas dans une langue étrangère et qui, de ce fait, ne participaient presque pas aux congrès internationaux, semblent se rapprocher davantage de la recherche contemporaine en matière d'histoire de l'éducation. En ce qui concerne la Russie, on consultera par ex. l'étude historico-scientifique de F. Fradkin (éd.) : *A Search in Pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s*, Moscou, 1990.

(4) K. Salimova : « Educational Wisdom of the Past : A Message for the Future », in K. Salimova en E.V. Johanningmeier (réd.) : *Why should we teach history of education ?* p. 104.

(5) Voir par ex. Y. Rogatcheva : « John Dewey's Educational Experiment and Its Relevance for Future Teachers (from the Russian Perspective) », in *Why should... , op. cit.*, pp. 165-174.

dans les *Neue Bundesländer* (1) – ne constitue pas en soi un problème. Dans la même perspective, on peut également expliquer l'attitude de la Chine actuelle envers son système éducatif passé. Lors du symposium Pestalozzi, organisé en 1994 à Pékin (2), on a pu constater que l'intérêt soudain pour ce pédagogue à cheval sur le Siècle des Lumières et le Romantisme, très bourgeois et d'une grande ferveur religieuse, s'explique par des raisons essentiellement pragmatiques et stratégiques. Vu le taux élevé d'analphabétisme à la campagne (on l'estime à pas moins de 200 millions de personnes), la Chine doit faire face aux mêmes défis que les Européens il y a cent ou deux cents ans. En s'inspirant du « grand héros pédagogique » suisse, on veut y instaurer un enseignement élémentaire avec comme points forts le travail manuel et la formation professionnelle – le fameux développement harmonieux de la tête, du cœur et des mains (3). À cet effet, le ministre chinois de l'Éducation, tout comme les chercheurs internationaux de l'Institut National de Recherche Pédagogique, n'hésitent pas à triturer le passé pédagogique : grâce à sa persévérance, Pestalozzi représente l'exemple parfait de « l'éducateur des pauvres », véritable « saint de l'éducation » (4), une idolâtrie que le Pestalozzianum de Zurich, co-organisateur du symposium, n'a même pas contredite (5) !

(1) Voir A. Pehnke (éd.) : *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle Köthen*, Neuwied, 1992, pp. 8-34.

(2) H. Gehrig (éd.) : *Pestalozzi in China. International Academic Symposium on the Occasion of the Publication of Johann Heinrich Pestalozzi's Selected Works in Chinese. Beijing, 10-14 October 1994*, Zurich, 1995. Pour un compte rendu critique, voir Zhang Zhiyong : « International Symposium on Pestalozzi's Education Thought, Beijing (China), 10-14 October 1994 », *Paedagogica Historica*, XXXI, 1995, pp. 310-312.

(3) Voir par exemple les publications de Fang Xiadong : « On Pestalozzi's Theory of Harmonious Development » (où elle qualifie la prédilection de Pestalozzi pour la religion et la mystique de simple « shortcomings » !); Shan Zhonghui : « Pestalozzi and "all for children" »; Ren Zhong Yin : « Pestalozzi and Modern Education »; Yuan Ruie : « Pestalozzi and Modern Activity Training »; Zhou Huiying : « Johann Heinrich Pestalozzi on Labor Education — His Theory and Practice in Xia Zhilian, Pioneer of Contemporary Education Reform. For the 250 th Anniversary of Pestalozzi's Birthday », publiés dans H. Gehrig (éd.) : *Pestalozzi in China, op. cit.*

(4) Shi Jinghuan : « In Between Ideal and Reality – Enlightenment from Pestalozzi », in H. Gehrig (éd.) : *Pestalozzi*, p. 49.

(5) On a remarqué l'absence de F. Osterwalder qui démythologisa l'hagiographie de Pestalozzi. Voir par ex. F. Osterwalder : « Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis », *Paedagogica Historica*, XXVI, 1990, pp. 35-66; des voix critiques comme celles de Rang ou Oelkers ont également manqué.

Ces exemples, que bien d'autres pourraient corroborer (1), peuvent paraître à première vue très hétéroclites, mais ils sont loin d'être atypiques pour la mission morale et idéologique assignée à l'histoire de l'éducation tout au long du XX^e siècle. Ils nous rappellent l'interprétation qu'en ont eue les catholiques, entre autre dans les écoles normales et les universités flamandes d'avant le Concile. La pédagogie catholique fut considérée comme le noyau de toute sagesse et de toute vérité éducative. Dès lors, une historiographie pédagogique neutre était interdite et d'ailleurs impossible. Les pédagogues non-catholiques n'étaient jugés que par leurs contributions à l'élaboration d'une « *paedagogia perennis* » catholique (2). Dans l'enseignement public, cette conception n'était pas partagée partout; il n'empêche que les pédagogues « neutres » croyaient, eux aussi, que l'histoire de la pédagogie devait avoir avant tout un sens pédagogique (3). Ainsi, l'ancienne conception de l'*historia magister vitae*, visant à influencer concrètement le comportement des étudiants par la présentation de modèles éducatifs édifiants, semble avoir largement subsisté dans le secteur de la formation des maîtres, jusqu'à une date relativement récente. C'est le cas des écoles normales de Belgique, jusque dans les années 1970 (4). Quant aux universités, elles se sont davantage focalisées sur les légendes et les mythes pédagogiques censés démontrer l'importance de l'éducation et de l'enseignement, ainsi que celle d'une science pédagogique autonome (5). Si le caractère

(1) Par exemple, sur la permanence de la *paedagogia perennis* chez les historiens Afrikaners conservateurs, voir J.H. Jordaan: « How a course in history of education serves as a changing factor in the lives of first year students », in J.H. Coetzee et T.H. Smith (réd.): *International Conference on Education and Change. A Selection of papers of a conference held in September 1995 held at UNISA, Pretoria, Pretoria, 1995*, pp. 259-263.

(2) Voir e.a. F. De Hovre: '*t Katholicisme, zijn paedagogen, zijn paedagogiek*', 's Hertogenbosch, 1929; R. Windey, K. de Preter et M. Pelgrims: *Geschiedenis van opvoeding en vorming*, Anvers, 1958; C.C. De Keyser: *Inleiding in de geschiedenis van het Westerse vormingswezen*, Anvers, 1958.

(3) Voir M. Coulon: « Histoires de la pédagogie et autres », *Éducation. Tribune libre*, 52, 1958, p. 41.

(4) Suite à la prolongation de la durée des études en 1984, le cours disparut en tant que discipline dans les écoles normales, bien que des items historiques subsistent dans une approche plus thématique de la pédagogie, approche d'ailleurs en vogue avant 1984.

(5) Voir A. Clause: *Introduction à l'histoire de l'éducation*, Bruxelles, 1951; voir également J. Gessler: *Historische Pedagogiek. Een leidraad bij de lessen*, Louvain, 1945; T. Jonckheere: *Fragments d'une histoire de l'éducation. Quelques noms et quelques faits*, Bruxelles, 1958; V.M. Geerts: *Aantekeningen bij de leergang in de Geschiedenis van de Opvoedkunde*, Louvain, s.d.; J.A. Aerts: *Geschiedenis van de Opvoedkunde*, Louvain s.d.; M.A. Nauwelaerts: *Opvoeding en onderwijs in het verle-*

confessionnel y a un peu plus précocement disparu, cela s'explique surtout par l'évolution des critères académiques de la recherche et de son désir d'insertion dans la littérature internationale.

3. Discontinuité « historique » dans l'enseignement de l'histoire de l'éducation

La fonction éthique et idéologique de l'histoire de l'éducation était en fait entrée en conflit avec le désir de connaissance critique qui caractérise la recherche en tant que telle ; il s'ensuivit une floraison de points de vue théoriques qui se rattachaient plus au pôle historique de la discipline hybride qu'était devenue l'histoire de l'éducation qu'au pôle pédagogique. Dans ce sens, il y a donc une certaine continuité dans ce qu'on peut considérer comme la ligne de discontinuité du développement étudié.

Aux États-Unis par exemple, qui sont devenus, dans le courant du XX^e siècle, un modèle scientifique pour l'Europe occidentale, on vit apparaître après la Première Guerre mondiale une certaine méfiance vis-à-vis de l'histoire de l'éducation, qui ne semblait plus pouvoir répondre aux besoins pédagogiques (1). Dans les années 1920 et 1930, cette défiance suscita un vaste débat sur la valeur fonctionnelle de la discipline, dont l'importance dans le cadre de la formation des enseignants allait diminuant. Lors d'une enquête menée en 1917, seuls 12,7 % des enseignants interrogés étaient convaincus de l'utilité immédiate de l'étude de l'histoire de l'éducation (2). Les historiens de la pédagogie qui étaient de formation académique durent se rattacher à l'histoire culturelle générale (3). Par son analyse de l'histoire de l'éducation comme moteur de la démocratie au sein de l'enseignement public, Ellwood P. Cubberley indiqua le chemin à suivre (4).

den. Historisch overzicht, Louvain, s.d. ; R.L. Plancke : *Geschiedenis der Opvoedkunde*, Gand, 1971 ; A. Gerlo : *Historische Pedagogiek*, Bruxelles, 1972.

(1) Par ex. J.H. Stoutemeyer : « The Teaching of the History of Education in Normal Schools », *School and Society*, XVII, 177, 1918, pp. 571-573.

(2) Voir L.A. Cremin : « The Recent Development of the History of Education as a Field of Study in the United States », *History of Education Journal*, VII, 1955, pp. 1-5.

(3) Voir H. Good : « The Approach of the History of Education », *School and Society*, XX, 504, 1924, pp. 231-237 ; T. Woody : « Fields that are White ? » *History of Education Journal*, II, 1950, p. 17 : « The Ancient marriage of Mercury and Philology ought to be matched today by a marriage of History and Education — a true romantic union, not merely a marriage *de convenance* ».

(4) E.P. Cubberley : *Public Education in the United States*, Cambridge, Mass., 1934, première édition 1919.

Cela ne signifiait aucunement la fin de la « *functionalist fallacy* » (1) – que Frederic Lilge prêtait, en 1947, à l'histoire de l'éducation. Si l'interprétation progressiste et évolutionniste de Cubberley, pendant les années 1920, soutint surtout le discours professionnel des pédagogues, les socio-reconstructionnistes des années 1930, de leur côté, plaidèrent pour une approche multidisciplinaire, en vue d'une reconstruction de la société. L'histoire de l'éducation risquait alors d'être englobée dans le *social foundations course* (2), qui traitait des problèmes actuels. Ce n'est qu'après la Deuxième Guerre mondiale que s'opéra une ouverture sur l'histoire sociale, où l'histoire de la pédagogie ne constituait plus l'approche exclusive (3). Le « révisionnisme » des années 1960, mené principalement par Lawrence Cremin, joua un rôle prépondérant dans cette évolution (4). La rupture avec *the old history of education* se trouva encore accentuée par la fondation de la *History of Education Society* en 1960 et la publication en 1961 de *History of Education Quarterly*, qui annonça la (re)découverte de l'histoire de l'éducation par les historiens. Alors qu'Edgar Bruce Wesley s'était lamenté pendant trente-six ans : « Lo, the poor history of education » (5), en 1969, cet intérêt renouvelé pour la discipline lui permit de triompher : « Hail, the flourishing history of education » (6). Toutefois, il convient de remarquer que cette vision élargie de l'éducation et de l'enseignement, à laquelle avait incité le révisionnisme des années 1960, avait déjà été préparée dans les années 1950, surtout dans l'œuvre de R. Freeman Butts (7). En outre, le révisionnisme ne put pas empêcher que la problématique des *strange uses of the past* se trouve réactivée par la montée de sa variante plus radicale dans les années 1970 (8). En effet, les révision-

(1) F. Lilge : « The Functionalist Fallacy and the History of Education », *School and Society*, LXV, 1648, 1947, pp. 241-243.

(2) S. Cohen : *The History...*, *op. cit.*, pp. 308-313.

(3) B. Baylin : *Education in the Forming of American Society : Needs and opportunities for study*, Chapel Hill, 1960, p. 14.

(4) Voir F. Parker : « U.S. Educational Historian Lawrence Arthur Cremin (1925-1990) : A bibliographic remembrance », *Paedagogica Historica*, XXIX, 1993, pp. 523-528.

(5) E.B. Wesley : « Lo, the Poor History of Education », *School and Society*, XXXVII, 1933, pp. 619-621.

(6) *Id.* : « Lo, the Poor History of Education », *History of Education Quarterly*, IX, 1969, p. 342.

(7) R.F. Butts : *A Cultural History of Western Education. Its social and intellectual foundations*, New York, 1955 (prem. éd. 1947).

(8) S. Cohen : « The History... », *op. cit.*, pp. 329-330 ; R. Lowe : « History as Propaganda : The strange uses of the history of education », in P. Gordon et R. Szreter (réd.) : *History of Education : The making of a discipline*, Londres, 1989, pp. 225-232.

nistes radicaux infirmèrent la thèse de Cubberley. Selon eux, loin d'avoir été un moteur de la démocratie, le développement de l'enseignement américain était à la base du racisme, de l'inégalité des classes sociales et des chances. Les révisionnistes radicaux se livrèrent à une sorte de règlement de compte thérapeutique avec le passé idéalisé : l'histoire de l'éducation, pratiquée dans une perspective néomarxiste, devait indiquer les possibilités et les priorités du développement futur (1). À la fin des années 1970, des voix se levèrent alors pour approcher le passé *in its own right* et *in its own terms* (2). Actuellement, cet acquis postrévionniste est en outre renforcé par la préférence postmoderne pour la *new cultural history* (3) narrative et contextualisante. En raison du déclin des systèmes traditionnels de valeurs et de cadres normatifs, l'optimisme pédagogique propre au Siècle des Lumières et au Romantisme s'est vu remplacer par un nouveau scepticisme, qui tente de détruire le mythe d'une historiographie libératrice et d'une éducation émancipatrice (4).

Un scénario similaire, oscillant entre les deux pôles de la discipline hybride qu'est l'histoire de l'éducation, s'est déroulé en Europe occidentale (5). En passant par les différents stades paradigmatiques de la « nouvelle » histoire sociale et de la « nouvelle » histoire culturelle, l'histoire a perdu ses vertus pédagogiques et moralisatrices. Dès lors, bien que des réflexions abruptes en termes de « révolutions coperniciennes » n'aient aucun sens, on peut dire que ce sont les historiens, plus que les pédagogues, qui semblent être les grands vainqueurs du débat (6). Néanmoins, ici aussi, il convient de nuancer. L'histoire de l'éducation et de l'enseignement n'est pas seulement le domaine interdisciplinaire privilégié où peuvent se rencontrer historiens, pédagogues, sociologues, anthropologues, etc. ; l'histoire des

(1) M. Lazerson : « Revisionism and American educational history », *Harvard Educational Review*, XLIII, 1973, pp. 271-274.

(2) D.R. Warren : « A Past for the Present : History, education and public policy », *Educational Theory*, XXVIII, 1978, pp. 264-265.

(3) Voir par exemple S. Cohen : « The Linguistic Turn : The absent text of educational historiography », *Historical Studies in Education*, III, 1991, pp. 237-248. A. Nóvoa : « On History, History of Education, and History of Colonial Education », in A. Nóvoa, M. Depaepe et E.V. Johanningsmeier (éd.) : *The Colonial Experience In Education*, Gand, 1995, pp. 23-61.

(4) Voir S. Cohen et M. Depaepe (éd.) : *History of Education in the Postmodern Era*, Special Issue of *Paedagogica Historica*, XXXII, 2, 1996.

(5) Voir par ex. l'analyse de M. Depaepe & F. Simon : « Paedagogica Historica : Lever or Mirror in the Making of the History of Education », *Paedagogica Historica*, XXXII, 1996, pp. 421-450.

(6) M.-M. Compère : *L'Histoire...*, *op. cit.*, pp. 18-19, 70-74, 79 ss.

sciences a également démontré dans quelle mesure les frontières de chaque discipline en la matière sont déterminées par les facteurs non scientifiques. Les pédagogues, dont le statut est traditionnellement plus faible, n'en ont d'ailleurs pas été les seules victimes : les historiens continuent bien trop souvent à ignorer ou à méconnaître les historiens de l'éducation et de l'enseignement qui sont actifs dans les instituts pédagogiques (1). Si on observe d'ailleurs une tendance inverse en Allemagne, lorsque les historiens et les pédagogues prétendent au pouvoir, n'oublions pas que la plupart des chercheurs qui y donnent le ton ont bénéficié d'une formation à la fois pédagogique et historique.

Cette historicisation graduelle de l'histoire de l'éducation aurait-elle amoindri sa pertinence pour la pédagogie? Ceci est un sujet à débat (2). Il est vrai que toute historiographie « honnête » est vulnérable, car elle met à nu la rhétorique vide des attentes irrationnelles dont son discours est l'objet. Il semble évident que cette approche qui détruit les illusions, les mythes et, dans un certain sens aussi, la morale, à laquelle Nietzsche avait déjà renvoyé il y a plus de cent vingt ans (3), n'est pas favorablement accueillie dans le champ de la pratique (4). Les historiens de l'éducation embarrassent en effet souvent les pédagogues. Au lieu de proposer des solutions aux problèmes existants, ils s'attachent plutôt à analyser la relativité historique de l'éducation (5). Ils montrent, par exemple, que la pédagogie est plutôt déterminée par des circonstances temporelles et sociales que par une compétence professionnelle accumulée; que la réussite des innovations pédagogiques est relativement rare, et que le discours de la pédagogisation joue au moins autant en faveur des pédagogues

(1) *Id.*, p. 50.

(2) Voir la conférence de K. Mazurek : « Educational Historiographies as Interpretations of Freedom and Autonomy : Past, Present and Future Trends », à l'ISCHE XVIII, *Schooling in Changing Societies. Historical and Comparative Perspectives (c. 1750-1996)*, Cracovie, août 6-9 1996.

(3) F. Nietzsche : « Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben » (première édition 1874), in G. Colli et M. Montari (réd.) : *Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe*, III, 1, Berlin/New York, 1972, pp. 239-330.

(4) Voir M. Depaeppe : « My way to the new 'cultural' history of education : from 'historical pedagogy' to the history of educational mentalities », in J.H. Coetzee & T.S. Smith (éds.) : *International Conference on Education and Change. A Selection of papers of a conference held in September 1995 at Unisa*, Pretoria, 1996, pp. 1-11.

(5) A. Clause : *La relativité éducationnelle. Esquisse d'une philosophie de l'école*, Bruxelles, 1975.

qu'à l'avantage des enfants (1). Comme l'a dit Marcel Liebman, « l'histoire, quand elle est sérieusement écrite, est sans pitié et sans pitié » (2). Néanmoins, la dimension historique peut toujours s'avérer enrichissante pour les sciences sociales et humaines, traditionnellement hodiocentriques. Elle permet de garder un certain recul par rapport aux points de vue contemporains, aux conceptions figées, aux stéréotypes et aux préjugés. Ce recul contribue à préserver de toute forme de fondamentalisme. La variété de points de vue, explicitée dans l'histoire, peut introduire dans les sciences pédagogiques un pluralisme salutaire. De toute façon, l'approche historique montre notre place dans l'histoire, ainsi que le rôle non négligeable qu'a joué l'éducation dans la socialisation des jeunes. Malgré sa place réduite dans la formation des enseignants, l'histoire de l'éducation reste, comme élément d'une plus large histoire culturelle, indispensable pour situer l'enseignement et l'éducation dans son propre contexte. Penser qu'on peut échapper à l'histoire en l'ignorant constitue l'une des grandes illusions de nos technocrates, voire même de nos pédagogues...

Marc DEPAEPE
Katholieke Universiteit Leuven

(1) Voir par exemple M. Depaepe : *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA*, Weinheim, 1993.

(2) M. Liebman, « P.H. Spaak ou la politique du cynisme », *Contradictions*, n° 44, 1985, p. 121.

**L'IMPOSITION DU FRANÇAIS
DANS LE DÉPARTEMENT DU NORD**
de la Monarchie de Juillet au Second Empire

par Joël RAVIER

Depuis la Révolution française, l'idée d'imposer, au sein d'un vaste plan d'éducation nationale, le français comme unique langue d'enseignement, a toujours tenté les ministres en charge de l'instruction publique. Ils y voyaient en effet une façon radicale d'extirper les restes de la « féodalité » tout en cimentant cette unité nationale garante, dans l'esprit des gouvernants, de la paix intérieure et donc, dans une certaine mesure, de la stabilité sociale (1). Cette politique linguistique qui ne pouvait, selon les législateurs, que passer par l'alphabétisation de tous les jeunes Français et donc par un développement sans précédent de l'instruction primaire, réclamait des moyens financiers et une volonté politique que ne purent lui fournir aucun des régimes révolutionnaires, ni l'Empire, qui instaura cependant l'administration nécessaire à la mise en place de sa diffusion, l'Université, ni la Restauration (2).

La question de l'utilisation du français dans l'enseignement primaire redevint d'actualité en juillet 1830, avec l'arrivée aux commandes de l'État d'une bourgeoisie d'affaires convaincue que le développement économique et la stabilité sociale passaient par la

(1) Dans son rapport du 24 janvier 1794, Barère justifie l'abandon de la politique de traduction écrite des décrets nationaux en « idiomes » (décret du 14 janvier 1790) : « Le fédéralisme et la superstition parlent bas breton, l'émigration et la haine de la République parlent allemand, la contre-révolution parle italien et le fanatisme parle basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur ».

(2) Voir notamment les travaux de : M. Certeau, D. Julia et J. Revel : *Une politique des langues. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1974 ; A. Chervel : *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*, Paris, Economica/INRP, 1992, tome 1 : 1791-1879 ; G. Bodé : « L'imposition de la langue (1789-1815) » Actes du colloque de Lille (23-25 novembre 1995). Les débuts de l'École républicaine (1792-1802), *Revue du Nord*, n° 317, octobre-décembre 1996, pp. 771-780.

généralisation de l'instruction primaire. Or ce projet, dont François Guizot est un des plus anciens tenants (1), soulevait au préalable la question de l'influence des langues régionales ou des patois sur l'alphabétisation des enfants.

La question de savoir si l'usage d'un dialecte constituait un obstacle ou une aide au processus d'alphabétisation semble ne pas avoir suscité de grands débats contradictoires dans les premières années de la Monarchie de Juillet. En effet, c'est avec une belle unanimité que les témoignages laissent entendre que l'usage d'une langue locale ne peut être qu'un obstacle au progrès de l'instruction primaire, ce que Paul Lorain, proche collaborateur de Guizot, traduit en ces lignes propres à justifier la politique scolaire centralisatrice de son ministre de tutelle : « Dût-on nous traiter de Vandale, nous sommes d'avis qu'on tranche au vif dans cette antique transmission des patois, et que chaque école soit une colonie de langue française en pays conquis » (2).

Tout juste peut-on signaler quelques nuances dans ce discours, comme celles apportées par Dupont, un instituteur auteur d'une méthode de lecture. Dressant la liste des départements et régions de France où les populations parlent un dialecte ou une langue régionale, il s'attache, tout en appréciant l'ambitieuse politique scolaire du gouvernement de Louis-Philippe, qui « s'occupe sérieusement, depuis cinq ans, des moyens les plus efficaces, pour répandre parmi le peuple une instruction réelle et proportionnée aux besoins de chacun » (3), à montrer que les situations locales sont aussi diverses que les langues et dialectes parlés (4). Ainsi, sans pourtant fournir de chiffres pouvant étayer ses propos, il constate que dans certaines

(1) Dès 1816, dans son *Essai sur l'histoire et sur l'état de l'instruction publique en France* (Paris, Maradan, 1816, p. 5) Guizot défendait cette idée, écrivant : « L'instruction primaire procure aux classes inférieures de la société les moyens d'étendre leur industrie, d'améliorer leur sort et d'ouvrir ainsi, au profit de l'État, de nouvelles sources de richesses ».

(2) P. Lorain : *Tableau de l'instruction primaire en France d'après les documents authentiques et notamment d'après les rapports adressés au Ministre de l'instruction publique par les 490 inspecteurs chargés de visiter toutes les écoles de France à la fin de 1833*, Paris, Hachette, 1837, p. 29.

(3) Dupont : *Quelques réflexions sur l'enseignement primaire des départements où le peuple ne parle point la langue nationale*, Nancy, Hissette, 1835, p. 1.

(4) Il distingue les trente-trois départements du Midi (où l'on parle la langue d'Oc), la Corse (un mauvais italien), l'Alsace et la Lorraine allemande (un allemand corrompu) et la Basse-Bretagne (le bas-breton).

régions (Alsace et Lorraine allemande notamment) l'usage d'un dialecte, quand il n'a pas été un frein à la scolarisation des enfants, pourrait, « utilisé comme terme de comparaison », aider à l'apprentissage du français. À l'inverse, il estime que dans les provinces du Midi, en Corse et en Bretagne, les taux de scolarisation étant très faibles, les dialectes locaux resteront longtemps des obstacles à l'instruction des enfants et des adultes et au progrès dans sa composante essentielle de l'époque qu'est l'agriculture ; les paysans ne pouvant, écrit-il, profiter des ouvrages propres à hâter les progrès parce qu'ils n'en comprennent pas les termes français.

Dans le département du Nord, on voit se mettre en place les termes d'un débat qui se prolongera, comme l'a montré Jean-François Chanet, durant toute la III^e République. Ce débat oppose les tenants de l'unité nationale par la ferme imposition du français, et ceux, hommes politiques ou pédagogues, qui croient possible que cette unité respecte la diversité des terroirs : les langues régionales et les patois sont alors considérés comme des vecteurs singuliers pouvant contribuer à l'apprentissage du français, la langue maternelle et la langue nationale se montrant en ce cas complémentaires (1). Aux discours à visée nationale, forcément réducteurs car ne pouvant prendre en compte la diversité des situations locales, il apparaît que les acteurs de la vie scolaire ont cherché à opposer les leçons tirées de leur propre expérience. En l'espèce, les inspecteurs primaires, avec le recul que pouvait leur donner un recrutement national (et la mobilité géographique qui en découle (2)) et, pour la plupart d'entre eux, leur

(1) Tout au long d'une enquête riche et précise, sujet de sa thèse. Jean-François Chanet démontre les subtilités et les nuances de ce débat central de la politique scolaire de la III^e République, récusant en conclusion l'idée que l'école de Jules Ferry aurait été « un formidable instrument d'anéantissement des petites patries, de déracinement des origines culturelles des individus ». J.-F. Chanet : *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

(2) Deux exemples pour illustrer ce propos (entre 1835 et 1850) : Le poste d'inspecteur primaire du département du Nord fut, en 1835, confié à Alexandre Carlier. Révoqué en septembre 1848, ce dernier fut remplacé par Letellier. En février 1849, lui succéda Prunier, ancien inspecteur du Calvados. Un mois plus tard, Marre, précédemment dans la Marne, le remplace. Ce dernier ne restera en poste que huit mois, cédant à nouveau la place à Montier, venu des Côtes-du-Nord. Enfin, en janvier 1850, Bourgeois est définitivement nommé sur ce poste (Sources A.N. F¹⁷⁹.293 : Nominations et révocations dans l'inspection primaire).

Carrière d'un des sous-inspecteurs du département du Nord, Augustin Debruyne : Instituteur libre à Roubaix de 1831 à 1834, puis directeur de l'école primaire supérieure de Dunkerque jusqu'à sa nomination au poste de sous-inspecteur du département du Nord le 7 janvier 1843, Debruyne exerce plus de vingt ans les fonctions d'inspecteur primaire, une longue carrière qui, jusqu'à sa retraite en 1866 dans le Pas-de-Calais,

expérience dans l'enseignement secondaire, ont pu servir d'utile relais entre des instituteurs, au recrutement départemental, confrontés à la double exigence de devoir respecter les programmes scolaires en « rentabilisant » au mieux les temps d'école, et les hauts fonctionnaires de l'administration scolaire, inspecteurs d'académie ou recteurs, capables, par leurs contacts réguliers, d'influer la politique ministérielle et les règlements qui la traduisent.

Les débuts de la Monarchie de Juillet dans le Nord : vers l'imposition du français

Pour les inspecteurs provisoires de la mission de 1833 (1), il ne faisait pas de doute que l'usage du flamand constituait un frein au développement de l'instruction primaire dans les arrondissements de Dunkerque et Hazebrouck :

« Un des principaux obstacles qui s'opposent, dans l'arrondissement de Dunkerque, aux progrès de l'instruction primaire, et contre lequel luttent courageusement quelques instituteurs, c'est le flamand que les élèves parlent continuellement ». (2)

Tout autre semblait être le problème posé par les patois parlés dans les autres arrondissements du département, ramenés, par cet inspecteur de l'arrondissement de Valenciennes, à une simple déformation linguistique chronique :

« Il faut remarquer que les enfants sont tellement accoutumés à entendre prononcer et à prononcer eux-mêmes *i* pour *e*, que dans tout le canton, en lisant *tant, pendant, en temps*, ils prononcent, *tint, pindant, en tims* ». (3)

le conduit à exercer dans dix départements aussi éloignés géographiquement que, entre autres, la Corrèze, le Doubs, le Loir-et-Cher et la Meuse (A.N. F¹⁷20.533 : Dossier personnel d'Augustin Debruyne).

(1) François Guizot, alors ministre de l'Instruction publique, ordonne en 1833 une vaste campagne d'inspection à travers tout le territoire afin de connaître l'état de l'instruction primaire dans le pays. Cette enquête, dont Paul Lorain publia les conclusions en 1837, a convaincu Guizot de rendre permanente cette mission extraordinaire d'inspection en créant, en février 1835, le corps des inspecteurs de l'instruction primaire. Ces derniers, à raison d'un par département dans les premières années, furent chargés de veiller à ce que les dispositions de la loi relative à l'instruction primaire du 28 juin 1833 (œuvre de Guizot et Lorain) soient bien appliquées par les communes de leur ressort. Cf. la thèse récente de J. Ferrier : *Les Inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995*, Paris, L'Harmattan, 1997, 970 p.

(2) P. Lorain, *op. cit.*, p. 222.

(3) P. Lorain, *op. cit.*, 1837, p. 361.

Dès lors, dans ce vaste département du Nord, les stratégies adoptées par le recteur et l'inspecteur d'académie difféèrent grandement selon qu'il s'agissait de lutter contre l'emploi du flamand dans les écoles primaires des arrondissements de Dunkerque et Hazebrouck ou bien de corriger les « erreurs linguistiques » occasionnées par l'usage d'un patois dans les arrondissements de Lille, Douai, Cambrai, Valenciennes ou Avesnes-sur-Helpe.

Chargés de faire appliquer les consignes ministérielles et recto-
rales dans leur circonscription, les inspecteurs primaires se sont, dès 1835, employés à imposer aux instituteurs primaires l'emploi des manuels de lecture, d'orthographe et de grammaire approuvés et envoyés dans toutes les écoles de France par le ministère de l'Instruction publique; l'objectif avoué était d'arriver, par la formation des jeunes générations, à imposer l'usage d'un français « correct » à l'ensemble de la population du territoire. À cette mission première des instituteurs que sont les apprentissages de la lecture et de l'écriture dans un français commun à tous, les inspecteurs primaires ont très vite ajouté la nécessité de corriger le parlé des enfants. Dans une France essentiellement rurale, aux patois usités innombrables, les inspecteurs primaires se trouvèrent donc confrontés à une tâche extrêmement difficile.

Estimant que « c'est encore à cet âge de quatre à sept ans qu'on peut le mieux rectifier le langage vicieux et incorrect à l'imitation duquel les enfants des classes pauvres sont ordinairement enclins » (1), le premier inspecteur primaire du département du Nord, Alexandre Carlier (nommé en mars 1835), a rapidement réalisé tout le bénéfice que la langue française pouvait tirer de la multiplication des salles d'asile dont les directrices, à l'image des directeurs des écoles primaires, devaient être des références linguistiques pour les enfants :

« C'est surtout dans les départements de la France où un patois provincial se trouve encore mêlé à l'usage de la langue nationale, qu'il importe de faire diriger les salles d'asile et les écoles primaires par des personnes qui sachent parler la langue française d'une manière correcte et nettement articulée. Tous les progrès faits à cet égard augmenteront le bienfait de l'*unité française*, unité que toutes les nations doivent nous envier ».

(1) « De quelques procédés d'enseignement à l'occasion d'une visite aux salles d'asile de Dunkerque », *L'Ami de l'enfance*, juillet 1836, pp. 302-305.

Il propose donc aux directrices des salles d'asile une série d'exercices qu'il estime propre à perfectionner le langage de leurs jeunes élèves :

« L'un des meilleurs exercices qu'on puisse pratiquer pour préparer ce perfectionnement de langage est la récitation des conjugaisons des verbes, prononcée en mesure et avec ensemble, dans la première ou la plus haute classe des salles d'asile. - Exemple : Réciter, à voix moyenne et à voix basse alternativement, et toujours en mesure, et accompagner même d'un geste ou battement de mesure, la récitation de tous les temps d'un verbe :

Je marche. — J'ai marché. — Je marcherai. — Je marcherais.
Tu marches. — Tu as marché. — Tu marcheras. — Tu marcherais. etc.

La prononciation s'épure par la répétition de tous ces temps d'un même verbe régulièrement prononcés.

Les *j'avions*, les *j'étions* et autres solécismes disparaîtront du langage populaire ; la langue nationale s'infiltrera dans les habitudes et deviendra le langage habituel. »

Quelle que soit l'efficacité des exercices proposés par l'inspecteur primaire, il est presque impossible de juger de ses effets à moyen ou long termes, le « parlé » n'étant que rarement mentionné dans les rapports d'inspection. Notons cependant que près de trente ans plus tard, dans son « Rapport général sur la situation des écoles de garçons en 1864 », un inspecteur primaire du département du Nord constatera, à son grand regret, que l'enfant est, sur le plan linguistique, avant tout tributaire de son environnement familial :

« L'enseignement de la langue est la tâche la plus difficile pour nos instituteurs. En effet, ils se trouvent en présence d'un patois qui paralyse une partie de leurs efforts. Les enfants, quoi qu'on fasse, parlent le jargon de la famille, et à l'école ils écrivent comme ils parlent, comme ils prononcent. » (1)

Ironie du sort et hasard des nominations, il semble, si l'on se fie aux témoignages de quelques membres de la Société pour l'instruction élémentaire, présidée par le député, et futur vice-président de la Seconde République, Boulay de la Meurthe, que dans certains cas, l'inspecteur primaire lui-même, censé parler un français des plus académiques, éprouvait les pires difficultés à se faire comprendre des élèves et des instituteurs de sa circonscription, à cause d'un accent un peu trop prononcé :

« [...] Il serait désirable que le gouvernement choisît avec plus de soin et d'attention les agents qu'il charge de ces importantes fonctions ; car j'en connais qui, partout où ils sont allés faire leurs inspections, ont

(1) A.D. Nord 1 T 107/3.

été jugés fort défavorablement, et dont ni les enfants ni les instituteurs n'ont compris le jargon. Pourquoi envoie-t-on dans le nord des méridionaux dont l'accent prête à rire aux jeunes élèves ? » (1).

Cette appréciation ne met cependant pas en cause les inspecteurs primaires nommés dans le département du Nord durant la Monarchie de Juillet. En effet, un seul d'entre eux (sur sept) n'était pas né et n'exerçait pas avant sa nomination dans le département du Nord. Il s'agissait du sous-inspecteur primaire Laurent Dantec. Né à Metz, il dirigeait une école primaire privée à Strasbourg avant sa nomination dans le Nord en 1841 sur un poste créé et rémunéré par le conseil général.

Quant aux six inspecteurs nés dans le département, un seul, Debruyne, est signalé comme parlant flamand. Mais, alors que les deux arrondissements flamingants du département sont les arrondissements de Dunkerque et d'Hazebrouck, cet inspecteur fut nommé dans l'arrondissement de Lille. Ceci peut laisser supposer que la capacité à parler le flamand ne constituait pas, pour le recteur et le ministre responsables des affectations, une qualification professionnelle reconnue ou, pour le moins, « utile », sauf à tenir compte du fait que cet arrondissement vit, avec le développement de l'industrie textile, des villes comme Roubaix et Tourcoing se grossir d'une population ouvrière pour la grande majorité venue des Flandres belges.

De 1838 à 1848 : vers un usage toléré du flamand

Dans son étude sur l'utilisation du flamand et du français dans l'enseignement en Flandre française (2), Émile Coornaert souligne que durant la Monarchie de Juillet, les maîtres, malgré la loi Guizot instaurant dans chaque commune une école primaire où l'enseignement devait être donné uniquement en français, « usèrent assez longtemps d'une utile liberté ». La preuve en est, écrit-il, que les élèves, durant cette période, « firent habituellement usage d'un lexique franco-flamand, *Den nieuwen cabinet* ».

(1) « Comités. Inspecteurs de l'instruction primaire », *Bulletin de la Société pour l'enseignement élémentaire*, juin 1840, p. 227.

(2) E. Coornaert : « Flamand et français dans l'enseignement en Flandre française des annexions au XX^e siècle », *Revue du Nord*, n° 209, avril-juin 1971, pp. 217-221.

Ainsi donc, alors que la loi du 28 juin 1833 donnait aux recteurs et aux inspecteurs d'académie et de l'enseignement primaire la possibilité d'imposer l'usage du français dans les écoles primaires des arrondissements de Dunkerque (61 communes) et d'Hazebrouck (57 communes), les instituteurs primaires de ces arrondissements purent, sans encourir aucune sanction, continuer à enseigner en flamand. Pour ce faire, il a nécessairement fallu que ces instituteurs reçoivent l'accord, aussi informel fût-il, des inspecteurs primaires du département.

À défaut d'une quelconque circulaire approuvant l'usage du flamand dans les écoles primaires des arrondissements d'Hazebrouck et de Dunkerque, il semble que l'on puisse faire remonter cet accord tacite de l'inspecteur primaire Carlier, à mai 1838, date de la publication de son rapport général sur l'instruction primaire dans le département du Nord. En effet, alors que durant l'inspection extraordinaire de 1833 ce même inspecteur, qui exerçait à cette date les fonctions de régent au collège de Dunkerque, écrivait qu'un « des principaux obstacles qui s'opposent dans l'arrondissement de Dunkerque, aux progrès de l'instruction primaire, et contre lequel luttent courageusement quelques instituteurs, c'est le flamand que les élèves parlent continuellement », il nuança ses propos dans le rapport faisant suite à sa troisième tournée d'inspection, soulignant le fait que les deux arrondissements flamingants sont ceux qui répondent le mieux aux exigences de la loi du 28 juin 1833 en ce qui concerne l'entretien et l'équipement des écoles communales, deux dispositions constituant un préalable essentiel à tout développement de la scolarisation :

« Parmi les arrondissements qui se distinguent par la possession de locaux convenablement disposés pour les écoles, je citerai en première ligne Hazebrouck et Dunkerque. [...] En seconde ligne, Avesnes, Lille, et en troisième. Douai, Cambrai qui sont en retard sous ce rapport. » (1)

Ce constat, renforcé par les premières statistiques scolaires publiées d'après leurs rapports, a conduit les inspecteurs primaires à réviser leur position quant aux effets prétendument négatifs de l'usage du flamand sur le progrès de l'instruction primaire. L'expérience du terrain, confrontée aux mesures de la fréquentation scolaire et du taux d'alphabétisation des conscrits, a relativisé chez les inspecteurs primaires l'importance du flamand comme facteur pouvant expliquer l'avance ou le retard du taux d'alphabétisation dans ces arrondissements. En effet, comme le montreront François Furet et Jacques Ozouf dans une étude précisément consacrée à ce départe-

(1) A.N. F¹⁷⁹.371 : Rapport général de l'inspecteur primaire Carlier, 19 mai 1838.

ment du Nord (1), l'usage du flamand n'est qu'un facteur parmi tous ces facteurs que sont la densité d'habitations, le taux d'équipement en locaux scolaires et surtout la distribution du département en zones urbaines ou rurales, industrielles ou agricoles.

Fort de ce constat, les inspecteurs primaires en poste dans le département ont laissé aux instituteurs primaires des arrondissements de Dunkerque et d'Hazebrouck une relative liberté dans l'emploi de la langue d'enseignement. Ils se sont, par contre, employés à doter toutes les communes de locaux scolaires convenables et à chercher les meilleures façons d'y conduire les enfants en âge de les fréquenter.

Un rapport de l'instituteur primaire lillois, Victor Derode (2), sur la délimitation des zones d'emploi des langues française et flamande ne put, en 1845, que les conforter dans leur choix. En effet, au terme d'une étude sur l'évolution des bassins d'implantation du français et du flamand dans le département entre 1790 et 1840, il arriva à la conclusion, réjouissante pour des membres de l'Université, que « la langue flamande tend par une marche assez rapide à se retirer devant la langue française [...] par une trouée qui suit à peu près la grande route de Lille à Dunkerque ». Cherchant à expliquer ce phénomène, il avance plusieurs hypothèses, parmi lesquelles ne figure pourtant pas le développement de l'instruction primaire dans les arrondissements de Dunkerque et d'Hazebrouck :

« Quelle est la cause active de cette progression incontestable ? C'est 1° la nature même de la langue, plus harmonieuse, plus avancée que sa rivale ; 2° c'est la multitude des écrits qui naissent chaque jour en français, tandis que le flamand est presque privé de toute littérature ; 3° c'est la domination du peuple français et de son influence commerciale, 4° c'est l'éducation que les Flamands aisés vont chercher en France ; 5° c'est la présence des administrations françaises dans les grands centres de population, et celle des employés dans les communes. »

(1) F. Furet et J. Ozouf : « Literacy and industrialization : the case of the Département du Nord in France », *Journal of European economic history*, volume 5, n° 1, 1976, pp. 5-44.

(2) V. Derode : « Sur la délimitation des langues française et flamande dans les départements du Nord et du Pas-de-Calais », *L'Instituteur du Nord et du Pas-de-Calais*, tome 8, février 1845, pp. 57-59.

Durant la Seconde République : rappel du dogme républicain de l'unité linguistique

À la bienveillante tolérance des inspecteurs primaires de la Monarchie de Juillet pour l'usage du flamand dans les écoles primaires du département succéda, durant la Seconde République, des positions beaucoup moins conciliantes. Dès 1849, les inspecteurs primaires se virent rappeler par le recteur les termes de la circulaire ministérielle du 27 octobre 1838, jusque là guère appliquée, dans laquelle Salvandy invite les recteurs à user de tous leurs pouvoirs pour amener les élèves des écoles primaires qui « parlent un idiome local », à parler le français (1). Au début de l'année 1852, un journal d'Hazebrouck dénonça cette nouvelle prise de position des autorités universitaires contre l'emploi du flamand :

« Les comités supérieurs, agissant nous ne savons sous quelle influence et sous quel prétexte vague, ont d'abord créé des embarras et restreint le nombre des leçons qui devaient se répéter en flamand ; tout cela joint à la sévérité des inspecteurs, outrepassant leur mission, a fini par déterminer les instituteurs à mettre les bornes les plus étroites à l'enseignement du flamand. » (2)

Flament, l'inspecteur primaire en charge des arrondissements de Dunkerque et d'Hazebrouck, directement mis en cause par cet article, se défendra quelques mois plus tard, dans son rapport général sur l'inspection des écoles primaires pour l'année scolaire 1852-53, de tout sectarisme contre le flamand mais réaffirmera très clairement le dogme de l'instauration de l'unité nationale par l'usage exclusif du français, n'hésitant pas, en quelques occasions, à faire appel à la justice pour fermer des écoles en infraction avec la loi :

« J'ai découvert quelques écoles où la maîtresse ne sait, rigoureusement parlant, pas un seul mot de français. Signalées à l'autorité, les unes ont été fermées par jugement, les autres ont échappé à l'action de la justice en dissimulant adroitement leur situation réelle : il en est un grand nombre dont l'existence m'échappe, protégées qu'elles sont par les autorités locales.

Pour qu'on ne se méprenne pas sur mes intentions, je désire qu'on soit bien persuadé que je ne veux point m'ériger en censeur de la langue

(1) Au silence, sur ce point précis, du statut de 1834 (ministère Guizot), succéda le 27 octobre 1838, une circulaire « relative aux élèves des écoles primaires qui parlent un idiome local » dans laquelle Salvandy établit l'obligation de parler français dans les écoles primaires mais accorde toutefois la possibilité de traduire dans l'idiome local les lectures en français, tout en précisant que « c'est là un moyen fâcheux qui ne devrait être employé que s'il était jugé indispensable ».

(2) Cité par *L'Instituteur du Nord et du Pas-de-Calais*, tome 15, février 1852.

flamande ; ce serait juger ce que je ne connais pas. Je ne vise point non plus à son extinction ; ce serait faire preuve d'étroitesse d'esprit. Je dis plus : ma pensée est que les rapports de voisinage établis entre la Belgique et beaucoup de communes de ces arrondissements rendront utile l'emploi de la langue flamande.

Ce que j'ai voulu seulement, c'est signaler la tendance des campagnards et de certaines personnes plus avancées, dont je respecte les opinions sans les partager, la tendance, dis-je, à introniser la langue flamande au détriment de la langue nationale, comme si la mesure prise par le conseil académique à cet égard n'était point de nature à tout concilier. Ce que j'ai voulu, c'est faire connaître par quelles voies détournées les enfants sont éloignés des écoles que la loi a faites, que les communes, l'État et le département entretiennent. » (1)

Dans le même temps, les autorités universitaires, revenant sur une position défendue quelques années plus tôt par certains inspecteurs primaires, publièrent dans la revue de l'académie, en réponse à l'attaque du journal d'Hazerbrouck, un article dans lequel elles affirment que l'apprentissage de la langue française peut très bien dans ces arrondissements se faire sans passer par l'étape de l'apprentissage du flamand qui, précisent-elles, n'est souvent pas le vrai flamand mais plutôt un patois qui varie de village en village :

« Peut-on initier à la connaissance de la langue française les enfants dont la langue maternelle est le flamand sans commencer par l'étude de cette dernière langue ? L'expérience est là qui répond à cette question d'une manière affirmative. Dans tous les chefs-lieux de cantons de ces deux arrondissements (à l'exception de deux), dans un grand nombre de communes, les instituteurs ont abandonné complètement le flamand. Ils n'en ont pas moins très bien réussi dans leur enseignement, et cela le plus souvent, il faut le dire, malgré le mauvais vouloir de certaines autorités locales, aidées parfois dans leurs prétentions par les préventions malheureuses des pères de familles. » (2)

Les débuts du Second Empire : retour à la tolérance du flamand

Cependant, cette position officielle ne fut pas très longtemps partagée par les inspecteurs primaires des arrondissements de Dunkerque et d'Hazebrouck. En effet, moins de deux ans après la publication de cet article, l'inspecteur primaire Bernot, constatant le retard pris par l'instruction primaire dans l'arrondissement d'Hazebrouck,

(1) A.N. F179.315 : Rapport de l'inspecteur primaire Flament pour l'année 1852-1853.

(2) *L'Instituteur du Nord et du Pas-de-Calais*, tome 15, février 1852.

dénonça l'interdiction faite aux instituteurs d'enseigner le français par l'intermédiaire du flamand comme une de ses principales causes. Les rares réussites, qu'il met en valeur dans un long développement de son rapport, sont à mettre au crédit des instituteurs qui ont osé enfreindre cette interdiction. À l'inverse, il ne peut s'empêcher de blâmer l'attitude de ceux qui « ont trouvé plus commode de s'en tenir à la lettre de la défense » car, écrit-il, cette position, pourtant conforme aux instructions officielles, est nuisible à tous les apprentis-sages : la langue française, certes, mais aussi l'arithmétique et l'instruction religieuse :

« Dans l'arrondissement d'Hazebrouck, l'enseignement est moins avancé que partout ailleurs ; on conçoit qu'il en soit ainsi puisque les enfants sont instruits dans une langue autre que leur langue maternelle qui est le flamand.

Comme il avait été défendu aux instituteurs, malgré les réclamations d'un comité flamand composé en majorité d'ecclésiastiques, d'enseigner le français à l'aide du flamand et que défense avait été faite aux instituteurs de prononcer dans l'école un seul mot flamand, il est arrivé que les bons instituteurs, seuls, ont triomphé des difficultés d'une pareille situation et ils n'y ont réussi, ajoutent-ils, qu'en enfreignant en secret la défense de l'autorité et en enseignant le français par la langue maternelle.

Les autres ont trouvé plus commode de s'en tenir à la lettre de la défense : ils ont enseigné à lire et à écrire exclusivement le français. Ils ont même fait apprendre quelques règles d'orthographe que les enfants récitent plus ou moins bien mais qu'ils n'appliquent pas, n'ayant point l'intelligence suffisante des phrases qui leur sont dictées. D'où est résultée une véritable absence de culture intellectuelle qui se trahit toutes les fois qu'une question fait appel au jugement et au raisonnement des élèves, particulièrement en arithmétique et en instruction religieuse. » (1)

Beaucoup moins convaincu des bienfaits que l'instruction primaire peut tirer de la langue flamande que son collègue, l'inspecteur primaire de l'arrondissement de Dunkerque, Flament, qui deux ans plus tôt prononçait pourtant un discours relativement conciliant, n'hésite pas à affirmer, témoignant peut-être d'une expérience de terrain malheureuse, que « la civilisation » est en retard dans la partie flamande du département :

« Un point qui laisse à désirer beaucoup, c'est l'enseignement de la véritable politesse et des bonnes manières ; sous ce rapport, la civilisation est encore bien en retard dans les campagnes de la Flandre, surtout dans les communes limitrophes de la Belgique. » (2)

(1) A.N. F¹⁷⁹.316 : Rapport sur l'instruction primaire pour l'année 1853-1854.

(2) *Ibid.*

Il reconnaît cependant que dans son arrondissement, le français fait quelques progrès, des progrès qu'il impute pour l'essentiel aux jeunes instituteurs car « ceux-ci comprennent mieux les méthodes et en font une plus utile application ». L'année suivante, et malgré les réticences affichées par son collègue, l'inspecteur primaire Bernot réitère ses propos sur l'utilité de laisser, pour un bon apprentissage ultérieur du français, les enfants de cette partie du département apprendre le flamand à l'école. Fort de sa déjà longue expérience, il émet l'idée que le flamand n'est pas plus un obstacle que le patois aux progrès de l'instruction primaire, et donc qu'il n'y a pas lieu d'adopter une politique scolaire différente du reste du département dans les arrondissements de Dunkerque et d'Hazebrouck :

« On a remarqué que l'élève qui sait lire dans une langue sait lire dans l'autre après quelques semaines d'exercice. On va même jusqu'à dire que le flamand n'offre pas plus d'obstacle aux progrès de l'instruction que le patois de Lille. » (1)

Sur ce point, les premières années du Second Empire ne sont pas sans rappeler la Monarchie de Juillet. Malgré des dispositions législatives toujours aussi strictes (2), la position des administrateurs de l'enseignement primaire se montre bien moins doctrinaire que sous la Seconde République. Il est probable, en ce qui concerne le département du Nord, que la position du recteur fut influencée par le rapport (3) qu'il commanda au délégué cantonal de Bergues, également officier d'académie, Louis Cleisaecker, sur les questions suivantes : « 1° Indiquer l'origine des idiomes et patois locaux, rechercher les moyens de propager la langue française dans les campagnes et signaler les obstacles qui s'opposent à cette propagation. 2° Causes générales de la richesse ou de la pauvreté des habitants des villes et des campagnes. 3° Influence du développement de l'instruction primaire sur la richesse du pays et sur l'émigration des habitants des campagnes dans les villes ». En effet, ce dernier souligne que la volonté d'extirper la langue flamande pour la remplacer par la langue française, une volonté qu'il fait remonter à la conquête de la Flandre maritime par « le grand roi » Louis XIV, tend malencontreusement à priver sa population d'un moyen facile de communiquer avec les peuples du nord mais surtout, il considère que « les entraves qui ont

(1) A.N. F¹⁷⁹.330 : Rapport sur l'instruction primaire pour l'année 1855-1856.

(2) Le règlement scolaire en vigueur (celui du 17 août 1851) prévoit (art. 29) que : « Le français sera seul en usage dans l'école. Le maître s'efforcera par des descriptions, par de fréquentes explications, et surtout par son exemple, de former les élèves à l'usage habituel de cette langue ».

(3) A.D. Nord 2 T 767 : Rapport du délégué cantonal de Bergues, 14 avril 1856.

été portées à l'enseignement du flamand dans les écoles de Flandre ont été funestes au développement intellectuel de la classe ouvrière de nos villes et de nos campagnes ». Il précise en effet, un constat d'ailleurs régulièrement fait par les inspecteurs primaires, que le peu d'école que suivent les enfants de cette contrée ne leur permet pas de posséder l'idiome français imposé par l'instituteur et qu'ils quittent donc l'école sans savoir lire et écrire ni le français, ni le flamand. Il en conclut qu'en Flandre, « il faut enseigner simultanément le français et le flamand, comme cela se pratique dans les provinces flamandes de Belgique ». Économiquement, ajoute-t-il, la population profiterait grandement de cette double maîtrise de la langue car, comme dans la Belgique voisine, on constate que « tous les avantages sont pour ceux qui savent traiter des affaires en français et en flamand ». Dernier point mis en évidence, il précise que l'enseignement du flamand favorise les liens entre les instituteurs et les curés, car ces derniers prêchent depuis toujours en flamand, certains d'être ainsi compris de la population, et utilisent un catéchisme traduit en flamand « parce qu'ils pensent les enfants incapables de saisir le sens des mots du catéchisme français ». À l'instar de l'inspecteur Bernot, les autorités scolaires du département ont toléré cette entorse au règlement scolaire :

« Comme un très grand nombre d'enfants n'auraient pu acquérir suffisamment la connaissance du français avant l'époque de la première communion, on a dû continuer d'enseigner le catéchisme en flamand et nécessairement d'apprendre à lire cette langue. L'expérience a prouvé qu'il n'y a point là une cause de retard considérable pour les élèves. » (1)

Cette tolérance est toutefois grandement favorisée par le climat politique de ce début du Second Empire qui replace, conséquence de la loi Falloux, l'instituteur sous l'autorité directe du curé. En effet, durant la Monarchie de Juillet, l'inspecteur primaire Carlier avait pris moins de précaution pour dénoncer les luttes d'influence que certains ecclésiastiques menaient contre les instituteurs nommés après la loi du 28 juin 1833 :

« Souvent le curé est le seul des membres (du comité local) qui ait l'esprit un peu cultivé, et sous ce rapport comme par l'influence que lui donne le caractère dont il est revêtu, il pourrait être d'un grand secours pour assurer le bienfait de l'instruction primaire [...] Mais à côté de ces pasteurs éclairés et bienveillants, se trouvent pour quelques parties du département, et principalement dans les arrondissements de Lille et d'Hazebrouck, un certain nombre de jeunes prêtres dont le zèle n'est pas toujours selon la charité et la science et qui restreignent autant qu'ils le

(1) A.N. F¹79.316 : Rapport sur l'instruction primaire pour l'année 1853-1854.

peuvent l'enseignement élémentaire à des habitudes de dévotion un peu étroite et à des pratiques dont le moindre inconvénient est d'empêcher l'esprit de se développer. » (1)

Pour l'heure, à l'exemple de l'empereur Napoléon III concluant, en 1858, un voyage en Bretagne par un discours prononcé en breton à Rennes (2), la reconnaissance des idiomes semble de mise. Certes, si l'intention politique consistait avant tout à se concilier le clergé, localement les conséquences pédagogiques furent la tolérance du double enseignement français-idiome. Dans son rapport au recteur, le délégué cantonal de Bergues ne se prive donc pas de souligner la spécificité et la richesse du flamand :

« L'idiome parlé dans les arrondissements de Dunkerque et d'Hazebrouck est la langue flamande; je l'appelle langue avec intention afin qu'il soit constaté que ce n'est pas un patois (...) . Le flamand est une langue qui est encore parlée de Gravelines à Koenigsberg par seize millions d'habitants; c'est une langue qui a sa littérature et ses admirateurs. » (3)

Autre signe incontestable de la reconnaissance de cette culture flamande, Hippolyte Fortoul, ministre de l'Instruction publique, autorise, le 24 août 1853, la fondation à Dunkerque du *Comité flamand de France*. Ce comité, dont l'un des membres fondateurs est un professeur du collège public de Dunkerque, Auguste Ricour, se donne pour but de promouvoir l'histoire et la littérature flamande : « Il s'agit de rechercher, de recueillir, d'étudier, de mettre en relief tout ce qui est relatif à notre histoire et à la littérature flamande » (4). Notons que deux ans plus tôt, à l'initiative d'un ancien instituteur, Victor Derode (5), auteur, en 1845, d'un rapport (cité plus haut) sur la délimitation des langues française et flamande dans les départements du Nord et

(1) A.D. Nord 1 T 107/1 : Rapport d'inspection, 1838.

(2) Cité par Pierre Boutan : « *La langue des Messieurs* », *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 75.

(3) A.D. Nord 2 T 767 : Rapport du délégué cantonal de Bergues, 14 avril 1856.

(4) A.N. F¹⁷³.034 : Les sociétés dans le Nord.

(5) Victor Derode (né à Lille en 1792, mort en 1867) dirigea une institution pour des enfants sourds-muets à Esquermes (commune voisine de Lille) puis un négoce à Dunkerque après 1845. Membre d'un grand nombre de sociétés savantes, il rédigea plusieurs ouvrages (dont une *Histoire de Lille* et une *Histoire de Dunkerque*). Un inspecteur de l'enseignement primaire, Louis Mordacq, deviendra quelques années plus tard secrétaire général de cette société dont il écrira l'historique en 1876 (Sources : A.N. F¹⁷³.034).

du Pas-de-Calais, fut fondée dans la même ville, la Société Dunkerquoise pour œuvrer au développement, « en langue française », des sciences, lettres et arts.

*

On voit comment l'idée que l'apprentissage d'une langue régionale ne constitue pas un frein à l'alphabétisation et, surtout, à l'apprentissage du français, s'est imposée progressivement au cours de la Monarchie de Juillet, notamment par le biais des inspecteurs primaires, pour finalement se généraliser dans la première moitié du Second Empire. Cette tolérance qui put, comme l'a montré André Chervel (1), présenter quelques différences d'un département à l'autre, fut entérinée dans le Nord par le Conseil départemental de l'instruction publique qui demandait seulement qu'en regard de tout texte en flamand figurât le texte en français. Elle perdura, selon Émile Coornaert, jusqu'à la fin du Second Empire, le ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy, prenant en 1866 la décision d'interdire totalement l'usage du flamand dans les écoles (2).

Malgré les difficultés rencontrées pour mesurer la corrélation entre le retard de l'alphabétisation et la présence d'une langue régionale, François Furet et Jacques Ozouf se penchèrent sur l'analyse plus intuitive que déductive qu'avaient faite les pédagogues de ce milieu du XIX^e siècle pour finalement démontrer, en travaillant notamment avec des données concernant la Bretagne, que la France qui ne parlait pas le français n'était pas forcément illettrée et, surtout, ne réunissait pas toujours les facteurs communément acceptés de retard scolaire et de désordre social : « France pauvre, France orale, France rebelle » (3).

Joël RAVIER
Docteur en histoire

(1) A. Chervel : ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.

(2) E. Coornaert, *art. cit.*, pp. 217-221.

(3) F. Furet et J. Ozouf : *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977 (tome 1, chapitre 7 : Lire et écrire en français, pp. 324-348).

CORPORATISME, ÉGLISE ET ÉTAT : l'Université de Paris, c. 1200-1968*

par Laurence BROCKLISS

Bien qu'elle soit, selon la tradition, la deuxième université d'Europe par l'ancienneté (après celle de Bologne), l'Université de Paris n'a pas fait jusqu'à ce jour l'objet d'une histoire générale. Au milieu du XVII^e siècle, un recteur de l'Université, Égasse du Boulay, produisit une synthèse documentaire très orientée sur la vie de l'institution jusqu'en 1600, qui prétendait montrer que l'Université de Paris avait été fondée par Charlemagne. Un siècle plus tard, l'histoire en latin de du Boulay servit de base à une somme en français en sept volumes due à un professeur de rhétorique, J.-B.-L. Crévier, qui s'achevait comme la précédente au règne d'Henri IV (1). Aucun historien postérieur n'a tenté d'imiter leur exemple. Au milieu du XIX^e siècle, Bréchillet-Jourdain écrivit une histoire très érudite de l'Université aux XVIII^e et XIX^e siècles et, dans les années 1890, Denifle et Chatelain publièrent un très important cartulaire des documents de ses premiers siècles d'existence (2). Mais ce sont les seuls travaux consacrés à l'histoire de l'Université qui soient parus à l'époque contemporaine. Des collègues et des facultés ont trouvé séparément leur historien, les archives de la nation allemande (une des quatre nations composant l'Université avant 1789) ont été éditées de manière sporadique, et les recueils de procès-verbaux des facultés de théologie et de médecine publiés en partie (3). Mais jusqu'à l'étude

(*) À propos du livre d'André Tuilier : *Histoire de l'Université de Paris et de la Sorbonne*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1994, 2 vol., 620 et 657 p.

(1) César Égasse du Boulay : *Historia Universitatis Parisiensis*, Paris, 1665-1673 (6 volumes); J.-B.-L. Crévier : *Histoire de l'Université de Paris*, Paris, 1761 (7 volumes).

(2) Charles Jourdain (Charles M. G. Bréchillet-Jourdain) : *Histoire de l'université de Paris au XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, 1862-1866 (2 parties en un seul volume); H. Denifle (dir.) : *Chartularium Universitatis Parisiensis*, Paris, 1889 (4 volumes).

(3) *Liber Procurationis Nationae Alemanniae, 1333-1492*; et *Liber Procurationis Nationae Galliae, 1443-1466* in Denifle, Chatelain, Von Moë et Samaran (dir.) :

en deux volumes d'André Tuilier, l'Université de Paris n'avait pas réussi à trouver son Mallet ou son Mullinger, respectivement historiens de la troisième et de la quatrième universités européennes par ordre d'âge, Oxford et Cambridge (1).

Pour les historiens de l'enseignement supérieur, l'absence d'une synthèse complète sur l'histoire de l'Université de Paris a toujours constitué un sérieux manque. Pourtant, cette lacune est parfaitement compréhensible, même pour des non-spécialistes. À des degrés divers, l'histoire de toutes les universités est discontinuée : toutes se réinventent périodiquement, même Oxford qui, en ce moment même, est menacée d'une réorganisation radicale par la Commission North (2). L'Université de Paris a en outre disparu de la carte universitaire pendant plus d'un siècle à la suite de la réforme du système d'enseignement supérieur français entreprise par Napoléon. En septembre 1793, toutes les universités de France furent fermées par la Révolution, qui les tenait pour des institutions antédiluviennes, consacrées à la défense du statu quo religieux et politique. Au cours de la première décennie du XIX^e siècle, Napoléon organisa un système d'enseignement supérieur entièrement neuf, dans lequel des facultés et des écoles séparées étaient, pour des raisons administratives, attachées ensemble au sein d'académies régionales et placées sous la tutelle de l'*Université impériale*, une institution qui contrôlait à la fois l'enseignement supérieur et le secondaire à travers tout le pays. L'Université de Paris ne fut ressuscitée en tant qu'institution autonome qu'en 1896, quand la Troisième République restaura

Auctarium Universitatis Parisiensis, Paris, 1894-1942 (5 volumes); A. Clerval (dir.) : *Registres des procès-verbaux de la faculté de théologie, 1501-1521*, Paris, 1917; James K. Farge (dir.) : *Registre des conclusions de la faculté de théologie de Paris : de janvier 1524 à novembre 1533*, The Hague, 1994; E. Wickersheimer (dir.) : *Commentaires de la faculté de médecine de l'université de Paris (1395-1516)*, Paris, 1905; M.-M. Concasty (dir.) : *Commentaires de la faculté de médecine de l'université de Paris (1516-1560)*, Paris, 1962; G. Steinheil (dir.) : *Commentaires de la faculté de médecine de Paris (1777 à 1786)*, Paris, 1903 (2 volumes).

(1) C. E. Mallet : *A History of the University of Oxford*, Oxford, 1924-1927 (3 volumes); J. B. Mullinger : *The University of Cambridge, 1873-1911* (3 volumes) [jusqu'à la fin du XVII^e siècle]. Voir aussi le plus récent : Alan B. Cobban : *The Medieval English Universities : Oxford and Cambridge to c. 1500*, Aldershot, 1988. Ma propre thèse de doctorat – *The University of Paris in the Sixteenth and Seventeenth Centuries* – est encore inédite.

(2) Commission universitaire chargée d'étudier la structure administrative de l'Université d'Oxford sous la direction du vice-chancelier P. M. North, principal du collège de Jésus. Voir son rapport : *Commission of Inquiry Report*, University of Oxford, 1997 (2 volumes).

l'architecture traditionnelle des universités françaises, dans une tentative pour instituer en France un système universitaire du type de celui auquel l'Allemagne devait, selon une opinion déjà ancienne, son hégémonie culturelle (1). Étant donné la longueur de ce hiatus, il n'est pas surprenant que les historiens contemporains n'aient jusqu'à présent pas été intéressés par la réalisation d'une synthèse sur l'Université de Paris depuis ses débuts, au XII^e siècle, jusqu'à nos jours. À vrai dire, la probabilité que paraisse ne serait-ce qu'une pieuse commémoration du passé de l'Université de Paris en tant que telle diminue encore en 1970, quand celle-ci disparut une seconde fois à la suite des troubles étudiants de 1968. Aujourd'hui, Paris a treize universités, la plupart dotées de sobriquets aussi attrayants que « Paris-Sud », et elles sont une fois de plus regroupées dans une académie régionale sous la direction d'un fonctionnaire d'État portant le titre trompeur de recteur. Dans de telles circonstances, on ne peut pas envisager le lancement depuis les rives de la Seine d'un projet de l'ampleur de *The History of the University of Oxford* (2).

Par conséquent, A. Tuilier, directeur honoraire de la Bibliothèque de la Sorbonne, doit être félicité pour avoir relevé seul le défi posé par un ancien recteur de l'Académie de Paris, Hélène Ahrweiler, et pour avoir produit la première histoire moderne de la seconde plus ancienne université d'Europe. Son travail est un chef d'œuvre de condensation, admirablement illustré, précis et riche, qui tient la comparaison avec n'importe laquelle des autres histoires des universités européennes illustres dues à un auteur unique. Bien qu'il s'appuie inévitablement sur des sources primaires et secondaires imprimées, l'auteur a plus qu'une connaissance sommaire des archives en grande partie inédites de la vieille université et tisse en conséquence une narration soigneusement nuancée et riche en détails. On portera encore à

(1) À titre d'introduction, voir les deux chapitres de V. Karady dans Jacques Verger (dir.) : *Histoire des universités en France*, Toulouse, 1986.

(2) En octobre 1968, à la suite d'un grand programme de modernisation de cette université au milieu de la décennie, le projet d'une histoire de l'université d'Oxford en huit volumes a été lancé. Chaque volume couvre une période chronologique et consiste en une série de chapitres thématiques, chacun rédigé par un spécialiste. À ce jour, sept des huit volumes sont parus ; ne reste à paraître que le volume consacré à la période 1870-1914. *The History of the University of Oxford*, Oxford, 1984-1997. I : *The Early Oxford Schools*, sous la direction de J. I. Catto ; II : *Late Medieval Oxford*, sous la direction de J. I. Catto et T.A.R. Evans ; III : *The Collegiate University*, sous la direction de James Mc Conica ; IV : *The Seventeenth Century*, sous la direction de N. Tyacke ; V : *The Eighteenth Century*, sous la direction de L. S. Sutherland et L. G. Mitchell ; VI : *Nineteenth-Century Oxford, Part 1*, sous la direction de Michael Brock et Mark Curthoys ; VIII : *The Twentieth Century*, sous la direction de B. Harrison.

son crédit d'avoir su replacer l'histoire de l'Université au sein du contexte plus large de l'histoire de France. Ce n'est pas un lourd exposé auto-référenciel sur l'histoire interne de l'Université mais un voyage à travers le temps politique et social. Il commence ainsi dans la seconde moitié du XII^e siècle avec une fine relation de l'établissement d'une communauté indépendante de maîtres et d'étudiants dans l'espace de liberté ecclésiastique de l'abbaye de Sainte-Geneviève, et se termine par une étude perspicace de la façon dont la constitution « monarchique » de la Cinquième République a enflammé les griefs étudiants en 1968.

L'intention d'A. Tuilier, bien qu'elle ne soit jamais ouvertement exprimée, est de présenter l'histoire de l'Université de Paris comme une affaire de continuité plutôt que de discontinuité. Le hiatus entre 1793 et 1896 n'est certes pas négligé mais la portée des changements introduits par Napoléon est habilement masquée, ce qui permet d'en minimiser le caractère radical. Cela ressort dès le départ de la façon dont les deux volumes sont divisés chronologiquement. Alors qu'on aurait pu penser que la coupure naturelle viendrait avec la fermeture des universités par la Révolution, le premier volume se termine en fait sur la mort du Cardinal de Richelieu en 1642. Le Cardinal fut certes un bon ami de l'Université puisqu'il donna une nouvelle jeunesse aux études théologiques, en finançant la reconstruction de la Sorbonne (fondée en 1257), le plus célèbre collège de théologie parisien, et en chargeant Lemercier d'ériger à l'intérieur de ses murs la belle église baroque qui lui a servi de mausolée et qui demeure aujourd'hui (1). Mais il est difficile à un profane de comprendre en quoi la mort de Richelieu fut si importante pour l'Université dans sa totalité. Selon A. Tuilier, la rupture réside dans le fait que la mort du Cardinal baisse le rideau sur l'âge d'or de l'Université, bien que son texte ne semble pas justifier totalement cette conclusion. Le deuxième volume suggère qu'il y avait beaucoup de vie au sein de la vieille institution dans la deuxième moitié du XVII^e et au XVIII^e siècle, même si, de toute évidence, la solidarité et l'harmonie entre les facultés se lézardèrent profondément sous la pression due à la confrontation avec les philosophies subversives du jansénisme, du cartésianisme et des Lumières. Pour l'auteur de ces lignes, il semble plus vraisemblable que le choix d'A. Tuilier a été influencé, peut-être de manière subconsciente, par un vieux mythe iconographique. À

(1) Voir R. Pillorget : « Richelieu rénovateur de la Sorbonne », in R. Mousnier (dir.) : *Richelieu et la culture*, Paris, 1987 ; Laurence Brockliss : « Richelieu, Education and the State », in Joseph Bergin and Laurence Brockliss (dir.) : *Richelieu and His Age*, Paris, 1992.

l'époque de la Troisième République, avant même le rétablissement des universités, les dirigeants français s'engagèrent dans le relèvement du niveau des études supérieures dans le pays. De grosses sommes furent dépensées pour améliorer les bâtiments des facultés dans la capitale, notamment la Sorbonne de Richelieu qui abritait alors les facultés des sciences et des lettres et l'administration de l'académie de Paris. Quand la Sorbonne nouvelle, celle d'aujourd'hui, fut ouverte à la fin des années 1880, un effort délibéré fut fait pour créer l'illusion d'une continuité institutionnelle par delà la coupure révolutionnaire. Au fond d'un des principaux amphithéâtres, la salle Louis Liard (qui porte le nom du directeur de l'Enseignement supérieur d'alors), un grand portrait de Richelieu fut accroché (il y est toujours) en hommage à un précédent rénovateur, et encadré par les dates « 1257-1642 » et « 1642-1889 ». On a enseigné de cette façon à des générations d'étudiants parisiens du vingtième siècle que la césure révolutionnaire n'avait jamais eu lieu.

Derrière l'escamotage opéré par A. Tuilier, il y a de toute évidence le fait qu'il écrit une histoire de l'Université de Paris qui est avant tout une histoire de ses facultés. Comme les facultés ont existé sans interruption de 1217 à 1968 (sauf pendant la période 1793-1808), le fait embarrassant que l'Université en tant qu'institution autonome a disparu au XIX^e siècle peut être mis de côté sans danger. On trouve de plus une continuité rassurante dans le nombre des facultés à travers les siècles. Traditionnellement, Paris, comme Oxford et Cambridge, avait quatre facultés – de théologie, de droit, de médecine et, propédeutique aux trois autres, d'arts. À partir du milieu du XIX^e siècle, toutefois, le nombre des facultés d'Oxford augmenta en réponse au changement des frontières disciplinaires, et en particulier à l'émergence de nouvelles matières scientifiques. Aujourd'hui, l'Université en revendique seize (1). En comparaison, jusqu'en 1970, date à laquelle les facultés des treize universités de Paris nouvellement établies furent rebaptisées unités d'enseignement et de recherche (pour mettre en relief leur double fonction dans le monde moderne), le nombre des facultés parisiennes est resté relativement constant. En 1808, Napoléon divisa la faculté des arts en deux (lettres et sciences), en 1840 le nombre de facultés passa de cinq à six par addition de la faculté de pharmacie, et après 1875 la faculté de théologie disparut avec la fondation de facultés catholiques indépendantes,

(1) Anthropologie et géographie; biologie; médecine clinique; langue et littérature anglaises; droit; lettres classiques; mathématiques; langues médiévales et modernes; histoire moderne [qui commence en 400 ap. J.-C.]; musique; études orientales; physique; physiologie; psychologie; sciences sociales; théologie [toujours].

mais ces changements furent les seuls en 750 ans. Quand les étudiants descendirent dans la rue en 1968, ils étaient 153 000 à se partager entre cinq facultés ! À la différence du cas d'Oxford, les nouvelles matières s'étaient développées à l'intérieur des frontières en place. Pour cette raison, ceux qui souhaitaient étudier l'économie ou les sciences politiques à l'Université de Paris avant 1968 devaient s'inscrire à la faculté de droit, et il n'est devenu possible de passer une licence séparée en économie politique qu'à partir de 1960.

Bien entendu, pour écrire une histoire de l'Université de Paris qui devait couvrir le XIX^e siècle, Tuilier n'avait guère d'autre choix que d'en faire avant tout une histoire de ses facultés. Néanmoins, cette stratégie l'a conduit à accorder peu d'attention aux collèges universitaires. Les collèges furent eux aussi abolis en 1793 et, à la différence des facultés, ils ne furent jamais rétablis. Mais dans l'histoire pré-révolutionnaire des universités, ils ont joué un rôle important. La première fondation, le Collège des Dix-huit, datait de 1180 et était aussi vieille que l'Université. Dès la fin du Moyen-Âge, on en comptait quarante qui abritaient des étudiants de toute l'Europe. Comme les collèges d'Oxford et de Cambridge, les fondations parisiennes étaient à l'origine destinées à fournir le gîte et le couvert à des étudiants pauvres, mais dès 1500 un nombre croissant d'entre elles étaient devenues des institutions d'enseignement et proposaient des cours dans la nouvelle discipline de la Renaissance, les humanités latines et grecques. Au cours du XVI^e siècle, au moment où les humanités devinrent une partie reconnue du curriculum des arts, l'enseignement de la philosophie s'établit à son tour dans les collèges, et la faculté des arts fut réduite à une instance examinatrice. Il faut admettre que les collèges n'ont jamais pris le contrôle de l'Université, comme ce fut le cas à Oxford et Cambridge, puisque dans le Paris de l'époque moderne les facultés supérieures de théologie, droit et médecine conservèrent l'audience qu'elles avaient à la fin du Moyen-Âge. En fait, au XVIII^e siècle, la faculté de droit était particulièrement fréquentée, car en 1679 Louis XIV avait levé l'interdiction d'enseigner le droit civil à Paris instituée par le pape Honorius III en 1219. Cela étant, si Paris a toujours été une université dominée par ses facultés, on ne doit pas oublier pour autant le rôle des collèges. Dans l'ouvrage d'A. Tuilier, bien que quelques collèges soient présentés dans l'icônographie, ils ne parviennent guère à s'immiscer dans la narration au delà d'une référence bienvenue à la fondation de la Sorbonne, laquelle devint un refuge pour les clercs séculiers étudiant la théologie et constitua une réponse au conflit initial opposant en 1250-1254 l'Université aux ordres mendiants qui dominaient la faculté de théologie. Un lecteur anglais de ce travail n'en retirera jamais

l'impression que Paris aurait pu facilement devenir une université de collèges à la manière d'Oxford et Cambridge, si les revenus des collèges avaient pu seulement se maintenir dans la grande inflation du XVI^e et du début du XVII^e siècles et si les pieux donateurs potentiels n'avaient pas orienté leur charité en direction des Jésuites et autres ordres réguliers à l'époque de la Contre-Réforme (1).

Pour être juste avec A. Tuilier, son approche de longue durée lui permet de mettre en lumière trois thèmes importants de l'histoire de l'Université qui enjambent la coupure révolutionnaire. Le premier est le thème du contrôle de l'État. Initialement, Paris, comme les autres universités de la fin du Moyen-Âge, était une institution corporative administrativement et financièrement autonome, dont les membres jouissaient de privilèges fiscaux et judiciaires variés (même si, à la différence d'Oxford, l'Université n'eut jamais le droit de juger dans son propre tribunal les violations étudiantes du droit criminel). À la fin du XX^e siècle, par contraste, toutes les universités françaises sont des institutions d'État par excellence : bien qu'autonomes jusqu'à un certain point, elles dépendent complètement de l'État pour leurs revenus, et sont étroitement surveillées par un fonctionnaire d'État, le recteur. On pourrait penser que cet état de fait remonte aux changements révolutionnaires, compte tenu de l'antipathie de la Révolution pour les corporations et de la nationalisation des biens corporatifs. En fait, la Révolution et Napoléon ne firent que sceller une évolution à long terme qui remontait au règne de Charles VII. Le contrôle par l'État de l'Université de Paris entre dans le cadre de la centralisation administrative décrite par Tocqueville. Dans ce cas particulier, l'évolution repose sur une erreur de jugement politique de la part de l'Université. Dans la lutte entre Bourguignons et Armagnacs, au début du XV^e siècle, la plupart des membres de l'Université (Gerson était une exception) avaient pris partie pour les premiers et soutinrent en conséquence Henri VI et l'occupation anglaise de la capitale. C'est

(1) Il existe plusieurs histoires séparées de collèges parisiens écrites au XIX^e siècle. À signaler en particulier : M. Chapotin : *Le collège de Dormans-Beauvais*, Paris, 1870 et B. L. Bocquet : *L'ancien collège d'Harcourt et le lycée de Saint-Louis*, Paris, 1891. Sur la pauvreté des collèges parisiens au XVII^e siècle et l'effet sur la scolarisation de la concurrence des jésuites, voir L. W. B. Brockliss : « Patterns of Attendance at the University of Paris, 1400-1800 », in Dominique Julia et Jacques Revel (dir.) : *Les Universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, Paris, 1986-1989, vol. 2, pp. 489-492 et 507-509. On continue à publier des histoires des collèges d'Oxford et de Cambridge. En général, ce sont des actes de piété plutôt que de bonnes histoires. Il en paraît presque chaque année. Voir la critique de Mordechai Feingold, « Oxford and Cambridge college histories : an outdated genre ? », *History of Universities*, 1, 1982, pp. 207-213.

un diplômé de droit canon de l'Université, Pierre Cauchon, qui jugea Jeanne d'Arc. Quand Charles VII regagna Paris en 1436, il était résolu, on peut le comprendre, à soumettre sa fille rebelle (le mot « fille » fut employé pour la première fois, au sujet de l'Université de Paris, dans une déclaration royale de 1367) à un châtement paternel. Dès lors, celle-ci tomba sous un contrôle royal encore plus étroit, tandis que ses privilèges lui étaient graduellement retirés et son indépendance philosophique et idéologique restreinte. Le fait que, sous le règne d'Henri IV, l'Université (en particulier la faculté de théologie) ait pris partie pour la Ligue et qu'au début du règne de son petit-fils, Louis XIV, elle ait été mêlée à la Fronde n'arrangea pas son cas. Dans la première partie du dix-huitième siècle, elle fut réduite à un service de l'État : les opposants jansénistes des facultés d'arts et de théologie à la bulle papale *Unigenitus* (1713) furent démis ou réduits au silence – y compris Rollin, dont on connaît l'œuvre pédagogique – sur ordre du premier ministre de Louis XV, le cardinal Fleury, tandis qu'à partir de 1719 les professeurs de la faculté des arts reçurent un traitement annuel de l'État en échange du renoncement de l'Université à exploiter son service postal indépendant. Bien avant 1789, par conséquent, l'Université de Paris avait perdu beaucoup de son indépendance corporative. Les empiétements sur la liberté universitaire peuvent avoir été légion dans l'atmosphère politiquement chargée du XIX^e siècle – on relèvera particulièrement qu'en 1822, presque toute la faculté de médecine fut démise pour matérialisme – mais ce type d'intervention n'avait pas grand chose de nouveau et peut difficilement être porté au débit de la Révolution et de Napoléon.

Le deuxième thème est la laïcisation. À l'origine, l'Université de Paris, de même encore que ses homologues en Europe, était une institution ecclésiastique. La troupe de professeurs érudits qui commença à former une communauté sur la rive gauche dans la seconde moitié du XII^e siècle se battit pour s'émanciper du contrôle épiscopal, mais ils furent très heureux de se placer sous la protection de la papauté : ils étaient tous clercs, y compris les étudiants et les maîtres de médecine. Dans les siècles suivants, pourtant, l'Université se laïcisa lentement, tandis que l'enseignement universitaire, particulièrement le droit, devenait important pour accéder aux professions laïques en plein essor : à l'époque moderne, de nombreux étudiants en arts et virtuellement tous les étudiants en médecine avaient l'intention de faire carrière hors de l'Église, les professeurs en arts étant même parfois mariés. En l'occurrence, toutefois, compte tenu de la position dominante continue de la Faculté de théologie au sein de l'Université (avec le soutien de l'État), la laïcisation n'était pas allée très loin en 1789. En fait, même la fermeture de la vieille Université et son

remplacement par les facultés napoléoniennes de l'académie de Paris firent peu pour accélérer le processus. Il semble que Napoléon ait souhaité établir son Université impériale sur le modèle d'une institution cléricale et qu'à un moment il ait envisagé de recruter les professeurs à travers le système de l'ordre oratorien. Si l'influence déclinante de la faculté de théologie après 1808 (la hiérarchie catholique ultramontaine n'aimait pas son ton gallican d'institution soutenue par l'État) donna inévitablement une allure plus séculière à l'enseignement supérieur à Paris, l'Église eut toujours une emprise importante sur l'administration des facultés, même sous le règne de Napoléon III. C'est seulement sous la Troisième République, époque à laquelle, en France, les routes de l'Église et de l'État se séparèrent définitivement, que l'Université fut finalement laïcisée, et de manière militante. Ses professeurs, si ce n'est toujours ses étudiants, embrassèrent un républicanisme ardent et les facultés de lettres et de sciences de l'Université furent employées à produire des professeurs anticléricaux. De ce point vue, il faut l'admettre, Paris ne différa pas des autres universités françaises. En 1889, les professeurs des facultés de Montpellier (dont beaucoup étaient des Huguenots) refusèrent d'assister à une messe d'action de grâce à la cathédrale pour le 600^e anniversaire de l'octroi des statuts originaux de l'Université (1).

Le troisième thème, et peut-être le plus propre à susciter la discussion, est l'affirmation de l'auteur selon laquelle, du XIV^e à la fin du XIX^e siècle, il y eut une importante tradition dans l'Université de Paris qui séparait soigneusement les domaines de la foi et de la raison et par conséquent entraînait en conflit avec le thomisme orthodoxe (lui-même un produit de l'Université du XIII^e siècle) soutenu par l'*establishment* de l'Église. Aux XIV^e et XV^e siècles, elle prit la forme du nominalisme; dans la deuxième moitié du XVII^e et au XVIII^e siècles, celles du jansénisme, du gallicanisme et du cartésianisme. Après 1808, la tradition fut maintenue par Victor Cousin et ses disciples. Évitant le matérialisme des Idéologues, comme Cabanis, Cousin enseigna à la Sorbonne de 1815 à 1852 (avec une interruption forcée) une philosophie éclectique qui empruntait fortement à l'école écossaise du sens commun et au platonisme. L'influence de Cousin ne fut définitivement érodée que sous la Troisième République, quand les professeurs de toutes les disciplines embrassèrent le positivisme

(1) En 1989 s'est tenu un colloque à Montpellier pour célébrer le sept-centième anniversaire de la fondation de la faculté de médecine, où il a été question de cet événement. Voir mon rapport sur ce colloque dans *History of Universities*, 9, 1990, pp. 233-235.

d'Auguste Comte comme partie intégrante de leur campagne de sécularisation. Les historiens de la philosophie peuvent discuter cette généalogie, mais A. Tuilier a au minimum fait ressortir l'influence continue, dans l'Université pré-révolutionnaire, d'une tradition de non-orthodoxie philosophique. Bien que l'État et l'Église aient pu joindre leurs forces pour maintenir une ligne thomiste, puis ultramontaine au XVIII^e siècle, il y a toujours eu une coterie dissidente pour maintenir en vie des positions alternatives (1).

En présentant l'histoire de l'Université de Paris sous l'angle de la continuité, A. Tuilier s'est donc arrangé pour donner à son exposé une forme définie et pour construire la narration autour de trois *leit-motive* principaux. À l'arrivée, son étude constitue un travail bien plus intéressant et bien plus ambitieux que la plupart des histoires d'universités à auteur unique, aussi savantes soient elles. Néanmoins, et en dépit de son option pour la longue durée, l'histoire d'A. Tuilier reste une synthèse conservatrice. Les historiens de l'éducation intéressés par l'université en tant qu'institution sociale n'y trouveront rien à propos du modèle changeant de la fréquentation étudiante ou sur le profil des nominations professorales. Il existe une quantité raisonnable de sources secondaires sur le recrutement étudiant à l'époque moderne et il est dommage que cette information soit totalement absente de l'ouvrage (2). Les historiennes féministes seront particulièrement consternées : l'apparition des étudiantes et des femmes professeurs n'est guère mentionnée au delà de la référence à la nomination de Marie Curie à une chaire en 1908 (il est significatif que ce soit la chaire de son mari !) (3). On n'a pas non plus la moindre tentative pour établir l'importance culturelle plus large de l'Université de Paris en examinant le contenu des études et son rôle dans la formation de la mentalité des élites libérales et administratives françaises à travers les siècles. Les seules évolutions concernant le contenu des études qui soient mentionnés dans le cours de la narration sont les changements formels les plus spectaculaires, comme la création en

(1) Sur le thomisme et l'ultramontanisme dans l'enseignement de la philosophie et de la théologie à l'université de Paris aux XVII^e et XVIII^e siècles, voir L. W. B. Brockliss : *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries : A Cultural History*, Oxford, 1987, chapitres 4, 5 et 7, *passim*.

(2) Voir surtout D. Julia et J. Revel (dir.) : *Les universités européennes...*, *op. cit.* ; voir aussi Lawrence Stone (dir.) : *The University in Society*, Oxford, 1974 (2 volumes). L'étude la plus complète est celle de W. Th. M. Frijhoff : *L'université néerlandaise et ses diplômés, 1575-1814*, Amsterdam, 1981.

(3) Il existe aujourd'hui plusieurs bonnes études de la scolarisation des femmes, par exemple : James G. Albisetti : *Schooling German Girls and Women : Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*, Princeton, NJ, 1988.

1830 de la première chaire de littérature étrangère (1). Finalement, à l'image du notoire cinquième volume de *The History of the University of Oxford*, il s'agit en grande partie d'une histoire d'université écrite dans l'isolement. On n'y trouve pour ainsi dire aucune dimension comparative qui pourrait permettre au lecteur de juger du caractère typique ou original de l'expérience parisienne (2). Au total, donc, cette histoire d'université a encore beaucoup en commun avec ses nombreuses devancières du XIX^e et du début du XX^e siècles. On ne regrette pas la lecture de l'ouvrage de Tuilier – les illustrations à elles seules sont une mine d'information – mais il ne peut être que le point de départ pour une véritable histoire moderne de l'Université de Paris.

Laurence BROCKLISS

Magdalen College, Oxford

Traduit de l'anglais par Philippe Savoie

(1) Il faut avouer que le rôle culturel de l'université reste toujours mal étudié, mais pour un bon exemple d'une telle étude, voir J. E. Craig : *Scholarship and National Building. The University of Strasbourg and Alsatian Society, 1870-1939*, Chicago, 1984.

(2) Voir mon compte rendu de *History of the University of Oxford*, vol. V, 6 *The Eighteenth Century*, dans *History of Universities*, 7, (1988), pp. 344-349.

Françoise HUGUET

**LES LIVRES POUR L'ENFANCE ET LA JEUNESSE
de Gutenberg à Guizot**

Les livres publiés à l'intention des enfants et des adolescents représentent, avant même l'essor de la production éditoriale qui accompagne les lois Guizot et la généralisation de l'instruction primaire, le vecteur et le miroir, tout à la fois, des savoirs et des valeurs que la société a voulu transmettre aux jeunes générations.

Répertoriant les quelque neuf cents ouvrages conservés à la Bibliothèque de l'INRP – la plus riche de France, dans ce domaine et pour cette période, après la BNF –, le présent ouvrage ne se contente pas d'en donner une description bibliographique complète. Il rassemble aussi de larges extraits des Avertissements ou Avis aux lecteurs, très explicites sur les publics et les objectifs pédagogiques visés, ainsi que les jugements portés sur les ouvrages par la presse de l'époque. Illustré de nombreuses gravures, il est également muni de huit index. L'ouvrage permet ainsi une plongée significative dans ce qui a constitué pendant trois siècles, en marge des institutions scolaires, un outil majeur d'éducation et d'instruction.

1 vol. de 414 p. – 180 F.

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Klincksieck

1997

Le destin d'une institution d'avant-garde :
**HISTOIRE DU DÉPARTEMENT
DE PHILOSOPHIE DE PARIS VIII**

par Charles SOULIÉ

L'histoire du département de philosophie de l'université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis et, de façon plus générale, celle de l'université de Vincennes, offre l'occasion d'étudier le destin des institutions d'avant-garde et la place qu'elles occupent dans le champ universitaire français. Sans retracer le détail des circonstances ayant présidé à la naissance de cet établissement (1), on retiendra que le pôle le plus académique de l'université (la Sorbonne) s'opposa vivement à sa création. En réponse aux critiques faites en mai 1968 à l'université traditionnelle, l'université de Vincennes avait à la fois l'ambition de mettre sur pied une nouvelle forme de pédagogie, d'enseigner de nouveaux contenus, de développer la pluridisciplinarité et l'ouverture sur le monde, de favoriser l'intervention des usagers et, enfin, de s'ouvrir aux salariés comme aux non-bacheliers (2).

(1) Sur ce point : Rémy Faucherre : *Arypie-utopie : Vincennes, naissance d'une université, mai 1968-janvier 1969*, maîtrise d'histoire, Paris VII, 1992 et pour un cadrage historique plus général, Jean-Claude Passeron : « 1950-1980, L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? » in *Histoire des universités françaises*, ouvrage collectif publié sous la direction de Jacques Verger, Privat, 1986, et Pierre Bourdieu : *Homo Academicus*, Minuit, 1984. Le faible nombre de travaux universitaires portant sur l'histoire des universités françaises est révélateur de la position dominée de ces établissements dans l'enseignement supérieur français et il « contraste avec la surabondance bibliographique qui caractérise les universités germaniques et anglo-saxonnes ou les grandes écoles françaises. On ne dispose par exemple d'aucun ouvrage d'ensemble sur l'histoire de l'Université de Paris depuis les publications de la Troisième République, alors que les principales universités étrangères reprennent leur histoire régulièrement. » (Christophe Charle : *La République des universitaires*, Seuil, 1994, p. 10, note 2).

(2) Il est possible de rapprocher la naissance de Vincennes de celle de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Brigitte Mazon, dans le livre qu'elle lui consacre (*Aux origines de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales*, 1988, éd. du Cerf), souligne à de nombreuses reprises le conservatisme de l'université française, qui

Construit avec une rapidité exceptionnelle par la volonté d'Edgar Faure, alors ministre de l'Éducation nationale du Général de Gaulle, le Centre universitaire expérimental de Vincennes (C.U.E.V) ouvre ses portes le 13 janvier 1969. D'une capacité théorique de 7 500 places, il rencontre la première année certaines difficultés pour trouver des étudiants, mais connaît ensuite une forte progression de ses effectifs qui culmineront à 32 969 en 1978-1979. Un des points qui heurteront le plus vivement le pôle académique est la manière dont les enseignants de Vincennes seront recrutés. Habituellement, dans les universités, le recrutement s'effectue par cooptation, les anciens cooptant les nouveaux. Cela était impossible dans le cas de Vincennes et certains firent pression pour que ce soient les enseignants de la Sorbonne qui, comme dans le cas de Nanterre, créée en 1964, cooptent les futurs enseignants de Vincennes. L'équipe de départ (1) refusa, et il fut décidé de mettre en place une Commission d'orientation dont la tâche était de désigner le noyau cooptant, c'est-à-dire la première équipe d'enseignants à qui il reviendrait ensuite de coopter l'ensemble des enseignants de Vincennes. Raymond Las Vergnas, qui fut chargé de la fondation de cette université, évoque ainsi les opérations de recrutement (2) : « Il me fallait constituer un corps de professeurs *ex abrupto* en passant outre aux filières académiques rituelles. [...] La hardiesse de la procédure, qui par certains fut jugée sacrilège, n'alla pas sans provoquer des remous. » L'hostilité d'une fraction du monde académique au mode de désignation du noyau cooptant empêchera qu'aboutisse un second projet visant à créer un autre centre expérimental, où linguistes et scientifiques auraient travaillé en étroite collaboration.

À Vincennes, l'enjeu était de taille, attendu qu'il s'agissait de recruter 20 professeurs (dont un en philosophie), 50 maîtres de conférences (2 en philosophie), 65 maîtres-assistants (deux en philosophie)

retarda longtemps son avènement. L'auteur précise notamment que sans le financement extérieur de la fondation Ford, la Maison des Sciences de l'Homme n'aurait sans doute jamais vu le jour.

(1) Qui était constituée de Raymond Las Vergnas (doyen de la Sorbonne et ancien directeur de l'Institut d'anglais), et d'un groupe d'assistants et de maîtres-assistants en anglais qui deviendra le noyau fondateur de Vincennes (Hélène Cixous, Pierre Dommergues, Bernard Cassen auxquels s'adjoindront Sylvère Monod et Jean Gattegno). À ce groupe, il faut ajouter Jean-Baptiste Duroselle, professeur d'histoire de la diplomatie, normalien et vice-doyen de la Sorbonne, qui n'avait guère d'affinités idéologiques avec ce projet et qui se retira d'ailleurs assez vite de l'affaire.

(2) In *Vincennes ou le désir d'apprendre*, ouvrage collectif publié sous la direction de Jacqueline Brunet, Bernard Cassen, François Châtelet, Pierre Merlin et Madeleine Rebérioux, Éditions Alain Moreau, 1979, p. 38.

et 80 assistants (3 en philosophie) soit 215 enseignants au total. D'après R. Faucherre (1), les membres de cette Commission furent choisis en fonction de deux critères : que le ministère leur fasse confiance et qu'ils soient prêts à accepter la nomination d'enseignants de « gauche », qu'ils soient « libéraux », « gauchistes » ou « communistes ». Cette Commission, dont les membres ne pouvaient postuler à Vincennes, comprenait 24 membres. Chez les philosophes, on trouvait Georges Canguilhem et Vladimir Jankélévitch (tous deux professeurs à la Sorbonne), ainsi que Jacques Derrida (maître-assistant à l'École normale supérieure). Il semble aussi que Héléne Cixous, Bernard Cassen et Pierre Dommergues aient joué un grand rôle dans la constitution du noyau cooptant. H. Cixous notamment, dont le capital social était manifestement très important, s'est beaucoup occupée du recrutement des départements de sociologie, littérature française, philosophie, mathématiques, et a reçu individuellement tous les cooptants. Elle contactera aussi plusieurs intellectuels, dont certains étaient de ses amis, et qui la conseilleront pour les recrutements (Jacques Lacan, Jacques Derrida, Carlos Fuentes, Octavio Paz, Roland Barthes, Gilles Deleuze...). Héléne Cixous (2) proposera aussi à des enseignants comme J.-C. Passeron en sociologie, Michel Deguy et Tzvetan Todorov en littérature française, de venir à Vincennes.

De son côté, P. Dommergues contactera Michel Foucault, Gérard Miller, Jacques Julliard, etc. Jean-Luc Godard posera sa candidature au département de cinéma, mais celle-ci n'ayant pas été jugée sérieuse par le ministère, Marie-Claire Ropars lui sera préférée. P. Dommergues souhaitait embaucher « des étudiants en fin d'études, des jeunes, des vedettes, par opposition aux enseignants classiques ». Les critères guidant ses choix étaient les suivants : « innovation dans la pensée ou la pédagogie ; une certaine conception de mai 68 "Les enseignants qui n'auraient pas pu être sur les barricades, n'étaient pas pris ; les meilleurs de l'esprit de mai" ; le respect d'un certain équilibre politique entre les enseignants communistes et les enseignants du SNEsup » (3). Toujours selon R. Faucherre (4) : « Il est clair que toute cette période est vécue par les premiers acteurs dans l'improvisation la plus totale ; les contacts individuels, les relations d'amitié,

(1) *Op. cit.*, p. 57 et suivantes.

(2) Fait remarquable, cette enseignante (fille de médecin et de sage-femme) n'avait à l'époque que 31 ans et avait été nommée en 1967 par R. Las Vergnas à Nanterre sur un poste de professeur, alors qu'elle n'avait pas soutenu sa thèse.

(3) R. Faucherre, *op. cit.*, p. 59.

(4) *Op. cit.*, p. 58.

les hasards des rencontres, les discussions aux terrasses de café jouent un rôle essentiel pour le recrutement d'une équipe dont les fondateurs veulent assurer une cohérence dans la diversité; il n'est alors pas étonnant que les documents soient rares et les souvenirs flous. » Ces procédures étaient fort éloignées des normes habituelles de recrutement des enseignants du supérieur et J.-B. Duroselle, comme Gérard Antoine (membre du cabinet d'E. Faure), manifesteront leur désaccord. De même, on peut penser que « les relations d'amitié », tout comme les « hasards des rencontres » étaient politiquement et, plus encore académiquement et socialement, déterminés.

Une marginalisation rapide

Michel Foucault présida à la naissance du département de philosophie de Vincennes. Avant de s'y intéresser, il avait pensé accéder, avec l'appui de Georges Canguilhem et de Raymond Aron, à une chaire de philosophie à la Sorbonne. Mais ces appuis s'avèrent insuffisants et la candidature de M. Foucault à la chaire de philosophie de Vincennes fut notamment appuyée par G. Canguilhem. Ce dernier connaissait bien M. Foucault car il avait été en 1961 le rapporteur de sa thèse principale : *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique* (1).

Dès qu'il fut pressenti pour la chaire de philosophie de Vincennes, M. Foucault tente de réunir autour de lui « ce qu'il y a de mieux en philosophie en France aujourd'hui » (2). Il sollicite d'abord G. Deleuze, qui ne viendra à Vincennes que deux ans tard. Il contacte ensuite Michel Serres, puis s'attache à recruter dans la jeune génération des normaliens philosophes, chez les élèves de Louis Althusser et de Jacques Lacan, notamment dans le groupe qui avait fondé les *Cahiers pour l'analyse*, une publication d'obédience maoïste. Outre Judith Miller, se joindront au département Alain Badiou, Jacques Rancière, François Regnault, etc. Les critères politiques jouent un grand rôle dans ces recrutements, et M. Foucault, afin de contrebalancer l'influence très marquée des maoïstes sur le département, fait aussi appel à Henri Weber, alors dirigeant

(1) M. Foucault avait consacré sa thèse complémentaire à un auteur canonique, en l'occurrence à l'*Anthropologie* d'Emmanuel Kant, et son rapporteur Jean Hyppolite, un autre normalien, traducteur de Hegel, avait été son professeur de philosophie dans la khâgne de Henri-IV.

(2) Didier Eribon : *Michel Foucault*, Flammarion, 1991, p. 215.

trotskyiste, ainsi qu'à Étienne Balibar, membre du Parti communiste français. « Enfin, pour jouer un rôle de modérateur dans ce milieu agressivement militant, Foucault fait appel à un sage, reconnu pour ses compétences pédagogiques comme pour ses qualités de fédérateur : François Châtelet. » (1)

Un tel recrutement, qui faisait du département de philosophie de Vincennes un des plus gauchistes de l'université (tant chez les enseignants que chez les étudiants), réputation qu'il conservera d'ailleurs jusqu'au déménagement à Saint-Denis, ne manqua pas de rejaillir sur les programmes d'enseignement. Les préoccupations politiques prirent clairement le pas sur les considérations académiques et l'histoire de la philosophie, qui habituellement constituent le fond de l'enseignement philosophique universitaire (2).

Ainsi, lors de l'année scolaire 1968-1969, J. Rancière consacre un cours au « Révisionnisme-gauchisme », ainsi qu'à la « Formation du concept d'idéologie », tandis que J. Miller s'intéresse aux « Révolutions culturelles », A. Badiou à la « Lutte idéologique » et à « La contradiction chez Hegel », E. Balibar à « Science des formations sociales et philosophie marxiste ». De même, Jeannette Colombel professe sur « Nihilisme et contestation », tandis qu'André Glucksman se penche sur « L'Écriture politique ». L'année suivante (1969-1970), J. Miller poursuit sur sa lancée en faisant un cours sur « La troisième étape du marxisme-léninisme : le maoïsme », J. Rancière sur la « Théorie de la deuxième étape du marxisme-léninisme : le stalinisme », tandis que A. Badiou s'intéresse à « La science dans la lutte des classes ». En 1971-1972, on retrouve des cours du type : « La théorie prolétarienne de la connaissance » (A. Badiou et Michel Samuel), « Le jeune Trotsky » (Alain Brossat), « Structure de l'extrême gauche en France » (Henri Weber), « De la nature des États ouvriers » (Daniel Bensaid), « Analyse des luttes dans les prisons » (J. Rancière), etc.

Mais à côté de ces enseignements centrés sur la politique, la critique des institutions, qu'elles soient psychiatriques, carcérales, scolaires ou autres, on voit se développer une réflexion autour du

(1) D. Eribon : *op. cit.*, p. 216.

(2) Lors de l'assemblée générale du département de la philosophie du 11 décembre 1968 réunissant enseignants et enseignés, il est décidé que : « C'est de la lutte politique et idéologique qu'on doit déduire l'exercice de la philo, ses modalités et ses effets. Il ne s'agit pas de fabriquer des « chiens de garde » mais de soumettre à une discussion, à un examen politique cet exercice, ces modalités, ces effets. »

« désir » et de la sexualité, notamment initiée par M. Foucault et G. Deleuze, le reflux du marxisme à partir du début des années 1970 s'accompagnant d'une montée en flèche des thématiques centrées autour de la libido. Ainsi en 1968-1969, M. Foucault s'intéresse au « Discours de la sexualité », qu'il complète avec un cours sur « La fin de la métaphysique », sujet classique s'il en est. En 1970-1971, G. Deleuze consacre un cours à « Logique et désir » et un autre à « La logique de Spinoza », et l'année suivante (1971-1972) voit fleurir des cours du type : « Économie politique et économie libidinale » (Jean-François Lyotard), « Le différemment, travail du désir » (Jean-Émile Genvrin), « La compétition homosexuelle du monde » (Maurice Hatzfeld et Guy Hocquenghem), « Érotisme et pornographie » (Jean-Paul Magis), etc.

Néanmoins, on remarque que les enseignants plus âgés, ou plus dotés, professent aussi sur des sujets plus académiques. Ainsi en 1968-1969, M. Serres (1) expose les théories positivistes de la science et les rapports entre la rationalité grecque et les mathématiques, F. Châtelet enseigne « La pensée politique grecque » et « L'identité et la contradiction dans la philosophie grecque », tout en s'intéressant au « Fonctionnement idéologique de l'enseignement de la philosophie ». De même, et comme on l'a vu plus haut, M. Foucault et G. Deleuze continuent à enseigner l'histoire de la philosophie, histoire certes rénovée dans son approche.

Le programme du département de philosophie de Vincennes était donc assez éloigné du canon philosophique habituel. Et le 15 janvier 1970, Olivier Guichard, alors ministre de l'Éducation nationale, non seulement déplore les conditions dans lesquelles l'enseignement s'est déroulé pendant l'année 1968-1969 (attribution trop libérale des U.V., notamment au département de philosophie), mais dénonce aussi le caractère « marxiste-léniniste » des enseignements, et en conséquence supprime « l'habilitation nationale » des diplômes de philosophie décernés à Vincennes. Au ministre qui estime qu'un tel programme, « trop "orienté" et "spécialisé" ne pouvait donner à quelqu'un une connaissance de la philosophie telle qu'il puisse ensuite l'enseigner de manière valable et complète », M. Foucault rétorque que « la philosophie ne doit pas consister simplement en un commentaire des textes "canoniques et scolastiques" », mais être

(1) M. Serres ne restera qu'un an à Vincennes : « J'ai eu l'impression, raconte-t-il, d'être plongé dans la même atmosphère de terrorisme intellectuel que celle que faisaient régner les staliniens quand j'étais élève de la rue d'Ulm ». Pourtant, il se fait un devoir d'assurer son cours, de faire passer des examens. » (D. Eribon, *op. cit.*, p. 218).

« une réflexion sur le monde contemporain, donc nécessairement sur la politique. » (1)

Mais l'unanimité quant au programme d'enseignement et à la place que devait y occuper la « philosophie classique », comme l'étude des sciences, ne règne pas chez les enseignants du département, et le conflit qui à l'époque oppose gauchistes (fortement majoritaires dans ce département, mais divisés en maoïstes tendance Gauche prolétarienne, maoïstes tendance A. Badiou, trotskystes, anarchistes, etc.) et communistes (très minoritaires) s'exprime aussi sur le terrain des programmes d'enseignement. Ainsi, à l'automne 1968, lors des réunions préparatoires chez M. Foucault consacrées à la constitution du programme des enseignements, E. Balibar propose d'orienter l'enseignement vers l'épistémologie, l'étude des sciences et des « grands textes » et s'oppose à M. Foucault, qui trouve son programme « un peu vieux jeu, un peu académique », ainsi qu'à J. Rancière qui lui rétorque : « Tu nous fais croire qu'il y a un savoir, mais le savoir c'est une réalité politique, c'est la révolte étudiante, ce n'est pas une technique. » (2) Dans sa volonté de donner un tour plus académique à l'enseignement, E. Balibar sera notamment soutenu par F. Châtelet, ces deux enseignants formant ce que J. Rancière appelait alors « le clan du savoir ».

Les étudiants n'étaient pas unanimes non plus quant aux objectifs pédagogiques, et partant professionnels, de ce département. Ainsi, quand O. Guichard suspend l'habilitation nationale des diplômes de philosophie de Vincennes, le département de philosophie se réunit en une assemblée générale en janvier 1970 et rédige un tract intitulé « Le baron Guichard repart en campagne : des artichauts à la philosophie ». Il souligne que pour le ministre, la question des programmes est secondaire, l'essentiel étant les options proprement politiques du département : « Voilà ce que Guichard et la bourgeoisie ne supportent pas : le droit de cité des militants révolutionnaires dans les universités et les lycées. Voilà ce que nous voulons défendre en défendant le

(1) *Le Monde* : « L'enseignement de la philosophie est-il trop orienté à Vincennes ? », 27 janvier 1970, p. 10. Voir aussi *Le Monde* des 3 et 16 octobre 1969, et enfin celui du 7 mai 1970.

(2) Extrait d'une interview de J. Rancière réalisée par Assia Melamed. Cette interview se trouve dans le fond d'archives relatives à l'histoire de Vincennes, et déposé par A. Melamed (ancienne secrétaire du département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1973) à la B.D.I.C de Nanterre. Tous les tracts cités ici proviennent de ce fond. Nous avons consulté aussi le fond d'archives déposé à la bibliothèque de l'université de Vincennes-Saint-Denis.

département de philo. C'est le même combat que celui que mènent les lycéens contre la répression politique des conseils de discipline et l'oppression idéologique d'un enseignement décadent. »

Ce tract reflétait la position des maoïstes, majoritaires quoique divisés dans le département, alors qu'au niveau des instances centrales de l'Université (conseil d'Université), les communistes (ou « révisos » comme les appelaient les maoïstes) jouaient un rôle essentiel dans la gestion quotidienne de l'institution. Dans un tract intitulé « Défendons l'enseignement des sciences humaines et de la philosophie », les étudiants du Cercle de philosophie de l'Union des étudiants communistes de Vincennes abordent la question du programme en prenant notamment la défense de la « philosophie classique » et de l'étude des sciences et en critiquant le « mandarinat » des « gauchistes » qui « abusent ainsi les étudiants au nom d'une pseudo-pratique révolutionnaire. » De même, dans un autre tract (sans titre), diffusé à l'automne 1969, ces mêmes étudiants abordent la question de la finalité professionnelle des études de philosophie en expliquant que la situation des étudiants est par essence « transitoire », qu'ils sont destinés à entrer sur le marché du travail, et que le professorat reste le débouché principal des études de philosophie. « Dans ces conditions, une formation professionnelle est nécessaire ainsi qu'une formation pédagogique réelle. Le département de philosophie, l'année dernière à Vincennes, n'a pas voulu reconnaître cette nécessité. Pas d'enseignement réel (sauf exception), un libéralisme irresponsable conduisant à l'incohérence du programme et au mandarinat, pas de contrôle des connaissances. »

Peu après l'affaire de l'habilitation nationale des diplômes de philosophie, l'affaire J. Miller accentua la marginalisation académique du département de philosophie de Vincennes. Dans un entretien avec Madeleine Chapsal et Michèle Manceaux reproduit dans *l'Express* du 16 mars 1970, Judith Miller, fille de Jacques Lacan, militante en vue de la Gauche prolétarienne et assistante en philosophie à Vincennes, explique que les critères retenus dans ce département pour l'attribution des U.V. furent très variables : « Certains collectifs se sont décidés pour un contrôle des connaissances au moyen d'une copie, d'autres ont opté pour l'attribution du diplôme à tout étudiant qui pensait l'avoir. » (1) Dans ce même entretien, J. Miller expose sa

(1) A. Badiou avait rédigé une affiche à ce propos (disponible au fond Vincennes de la B.D.I.C) : « Auront leurs U.V. ceux qui auront condensé toute leur pensée philosophique dans un bombage ou dans une inscription murale, ceux qui ne sont jamais venus mais qui ainsi ont montré par leur absence un détachement louable des choses de ce monde et une méditation profonde. »

conception de l'université, fortement inspirée par son engagement maoïste. Après avoir expliqué qu'à Vincennes, les enseignants travaillent « sur ce que les étudiants demandent », elle ajoute que pour sa part, elle s'efforce de faire fonctionner « de plus en plus mal » l'université, qui n'est qu'un « appareil d'État, un morceau de la société capitaliste », qu'elle veut détruire en le faisant fonctionner « le moins bien possible, quant aux fins que lui propose sa nature d'université bourgeoise. » (1)

Le 3 avril 1970, J. Miller reçoit une lettre du ministre lui apprenant qu'il se voit contraint de « mettre fin à son affectation dans le Supérieur » et de la renvoyer dans l'enseignement secondaire dont elle était détachée. Cette décision ministérielle provoque un regain de tension à Vincennes : occupation des locaux, évacuation par la police.

Entre lycée et avant-garde

Durant les premières années de son existence, l'université de Vincennes fait ainsi régulièrement la « une » des journaux en raison des événements s'y produisant (grèves, séquestrations, affrontements avec la police, entre groupes politiques rivaux, etc.). Lors de ces événements, le comportement de M. Foucault fut pour le moins ambigu. D'un côté, il cautionnait par sa présence active (au début, en tout cas) les pratiques les plus extrêmes de son département et, de l'autre, préparait son élection au Collège de France en se pliant notamment aux rituels exigés par la prestigieuse institution de tous ceux qui veulent y être admis. Il semble que, pour comprendre ce type d'attitude, ainsi que l'histoire mouvementée du département de philosophie de Vincennes, il soit nécessaire de recourir à l'opposition entre « producteurs » et « reproducteurs », opposition apparue à la fin du XIX^e siècle, et qui, selon Jean-Louis Fabiani (2), est devenue un principe de division majeur du champ philosophique français : « D'un côté, les producteurs, qui occupent souvent une position relativement dominée dans l'institution – répétiteurs de philosophie à l'École normale supérieure (Louis Althusser, Jacques Derrida) ou enseignants à l'Université de Vincennes (François Châtelet, Gilles Deleuze) à la fin des années soixante – ou que leur reconnaissance institutionnelle ne suffit pas à arracher à une marginalité relative – ainsi Michel Foucault et le

(1) Interview reproduite dans M. Chapsal et M. Manceaux : *Des professeurs pour quoi faire ?* Seuil, 1970, p. 100.

(2) J.-L. Fabiani : *Les philosophes de la République*, 1988, p. 165.

Collège de France. De l'autre, les reproducteurs, qui contrôlent les mécanismes de recrutement du corps professoral à travers les jurys de concours et l'appartenance au corps de l'Inspection générale. »

En concentrant « l'avant-garde » philosophique dans une même université, M. Foucault exacerbe, en l'institutionnalisant, l'opposition entre ces deux espèces de pouvoir (1). L'avant-gardisme du département de philosophie de Vincennes (qu'il soit politique, pédagogique ou philosophique) l'éloignait d'autant des tâches de reproduction du corps professoral. Entre le lycée et l'avant-garde (2), il avait résolument opté pour l'avant-garde. Ce « choix » ne fut pas sans conséquence sur le recrutement. Les khâgneux et les normaliens, traditionnellement appelés à renouveler les rangs de la petite et grande noblesse de l'univers philosophique via les concours de recrutement de l'enseignement secondaire (CAPES, agrégation), évitent de s'inscrire dans ce département et lui préfèrent les U.F.R. de philosophie « classiques » de la Sorbonne ou de Nanterre, dont les diplômés sont habilités nationalement, et dont les programmes étaient plus conformes aux impératifs de l'accumulation d'un capital philosophique monnayable sur le marché des concours et de l'enseignement.

En 1970, M. Foucault quitte Vincennes pour le Collège de France. Au normalien « dandy », fils de chirurgien, figure par excellence du philosophe « créateur » d'avant-garde, succède F. Châtelet, fils de receveur de tramway, ancien professeur de khâgne et auteur notamment d'une histoire de la philosophie. Au prophète doté de tous les attributs de l'excellence scolaire, d'une origine sociale élevée et disposant d'un capital symbolique important (autant de propriétés nécessaires pour mener à bien une révolution symbolique ou institutionnelle), succède le « pédagogue » (3) chargé d'assurer la survie et la

(1) « *L'humeur anti-institutionnelle* » manifestée par l'avant-garde philosophique de l'époque peut être comprise comme résultant du décalage qu'elle expérimente entre sa notoriété véritable, et sa puissance institutionnelle.

(2) Louis Pinto : *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde*, L'Harmattan, 1987. Du même auteur, on lira aussi : « Politiques de philosophes (1960-1976) », *La Pensée*, n° 197, pp. 52-72.

(3) Après avoir rappelé dans sa notice nécrologique que F. Châtelet fut : « souvent qualifié, avec une nuance de mépris, de « professeur » ou « d'historien de la philosophie ». Robert Maggiori, le chroniqueur de philosophie du journal *Libération* écrit : « Les étudiants et les élèves de classes terminales connaissent surtout Châtelet par son extraordinaire petit « Platon » (Idées), dans lequel les vertus pédagogiques du philosophe apparaissent à l'évidence. Les philosophes « professionnels » apprendront sans doute à évaluer la portée de l'œuvre de Châtelet, qui n'a jamais été un « maître penseur » mais a enseigné à des générations d'étudiants à penser. » (*Libération*, 27/12/85, p. 20).

permanence d'une institution paradoxale, car se voulant dans son principe même anti-institutionnelle.

F. Châtelet doit notamment faire face à une chute vertigineuse des effectifs étudiants, consécutive à la perte de l'habilitation nationale en 1970. On comptait 416 inscrits en philosophie en 1968-1969 ; ils sont 400 en 1969-1970, 247 en 1970-1971, puis 215 en 1971-1972, soit une diminution de près de la moitié, alors que les effectifs globaux de l'université de Vincennes passent de 7900 en 1968-1969 à 12500 en 1971-1972, et s'accroissent donc de près de 60 %.

Les effectifs augmenteront un peu par la suite (1), mais le type d'étudiant accueilli aura, entre temps, beaucoup changé. Si, lors de l'ouverture de Vincennes, il était proche de celui des autres universités, bien que comptant une forte proportion de militants, sans doute plus âgés, le public ultérieur se rapproche de celui de l'université de Vincennes dans son ensemble, ouverte aux étudiants non bacheliers, aux salariés comme aux étrangers. Ainsi, en 1978, le département de philosophie de Vincennes comptait 27 % de non bacheliers, 36,9 % d'étrangers et 60 % d'étudiants salariés parmi ses inscrits, et la moyenne d'âge des étudiants, comme pour l'ensemble de l'université, y était singulièrement élevée (2). Le public étudiant en philosophie de Vincennes se distinguait aussi par la forte proportion d'étudiants inscrits dans d'autres départements et venant y suivre des enseignements à titre d'U.V. libres susceptibles de s'insérer dans d'autres cursus disciplinaires (cinéma, arts plastiques, musique, psychanalyse, sociologie, etc.). Par ailleurs, assistaient également aux

(1) En 1978-1979, soit dix ans après la création de Vincennes, le département de philosophie compte 597 étudiants (contre 416 en 1968-1969), soit une augmentation de 43 %, alors que l'université dans son ensemble passe de 7900 en 1968-1969 à 32969 en 1978-1979 (+317%).

(2) En 1979, la moyenne d'âge de l'ensemble des étudiants vincennois était de 29 ans, contre 22 ans dans les autres universités françaises (*Vincennes ou le désir d'apprendre*, op. cit., p. 22). Cette population était aussi très masculine. Le public décrit ici correspond à celui de la fin des années 1970. Après son transfert autoritaire à Saint-Denis en 1980, et à partir du milieu des années 1980, cette université voit son public se « normaliser » et se rapprocher de celui des autres universités de banlieue (Villetaneuse notamment). Pour une description du public de Vincennes au milieu des années 1970 : Michel Sutter : « Vincennes an VII : le bilan de six années d'existence », *Psychologie*, n° 60, janvier 1975, pp. 51-57. Ainsi que Marianne Debouzy : « Vincennes pour y faire quoi ? », *Esprit*, n° 11/12, nov./déc. 1978, pp. 87-97. Voir aussi Claude Fossé-Poliak : « L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur : les autodidactes de Saint-Denis », *Revue française de sociologie*, XXXII, 1991, pp. 551-575. Il s'agit en particulier dans cet article des étudiants non-bacheliers, qui furent une des spécificités de cette université.

cours, avec un poids réel et symbolique non négligeable, des étudiants d'autres universités, ou des personnes extérieures à l'université, venus dans ce département pour écouter ses « ténors » (G. Deleuze, F. Châtelet, J.-F. Lyotard, etc.), sans se soucier d'y obtenir un diplôme, et dont les demandes n'étaient guère académiques. L'absence chez les étudiants inscrits des anciens élèves de classes préparatoires était quasi totale : elle ne pouvait que renforcer la coupure de l'institution avec les tâches de reproduction du corps professoral. Ces différents facteurs ont contribué à accentuer le caractère de « libre-service » du département de philosophie vis-à-vis des autres départements – d'arts notamment, pour lesquels la philosophie, en tant que discipline canonique et académique, était source de prestige et de légitimité intellectuelle –, et la nécessité de répondre à ces demandes « externes » a contribué à déterminer ses orientations philosophiques et pédagogiques. Le fait que G. Deleuze, par exemple, ait consacré un ouvrage au cinéma, n'y est sans doute pas étranger.

La population accueillie dans ce département est l'antithèse de ces produits particulièrement « normalisés » et homogènes que sont les anciens élèves de classes préparatoires et les normaliens. Ces élèves, qui forment le groupe scolairement dominant chez les étudiants en philosophie, s'opposent tant par leur âge, leur scolarité, leur formation antérieure, leur activité professionnelle, leur origine nationale, que par leurs perspectives professionnelles et leurs intérêts et pratiques philosophiques, au public des philosophes vincennois (1).

Un enseignement libéré des servitudes universitaires ?

La confrontation à un public extrêmement diversifié qui, dans son écrasante majorité, ne se destinait pas au professorat (la majeure partie ayant déjà un emploi), et dont les demandes allaient plutôt à une philosophie « libérée », ne fut pas sans incidences pédagogiques (2).

(1) Sur le recrutement scolaire et social actuel des différentes disciplines de lettres et sciences humaines : Charles Soulié : « Apprentis philosophes et apprentis sociologues », *Sociétés Contemporaines*, n° 21, mars 1995, pp. 89-101.

(2) Le film de Yolande Robveille et Marielle Burkhalter « La paille et la poutre : Vincennes 1980 » (disponible à la médiathèque de Paris VIII) contient notamment un cours de J.-F. Lyotard intitulé « Qu'est ce que la philosophie ? ». Le film donne une idée de l'ambiance pédagogique régnant dans ce département et du type de public accueilli à la fin des années 1970 : plutôt âgé, salarié, avec une forte proportion d'étrangers. Il comporte aussi quelques interviews d'étudiants parmi lesquels on trouve deux journalistes, un maître-auxiliaire, un veilleur de nuit et une commerçante de prêt-à-porter.

N'ayant pas à préparer leurs étudiants aux concours de recrutement, les enseignants purent développer un enseignement et des théories pédagogiques en affinité avec leur position dans le champ de la philosophie universitaire. Dans *Vincennes ou le désir d'apprendre* (1), F. Châtelet défend un modèle pédagogique non hiérarchique, non progressif et, en un sens, non bureaucratique, qui se comprend mieux si on le rapporte au cursus habituel du futur philosophe professionnel (normalien ou ancien élève de khâgne), dont l'aboutissement ultime est l'agrégation de philosophie.

Le texte de F. Châtelet s'intitule « Disparité et non hiérarchie ». Après avoir évoqué le problème de la « disparité » du public en disant qu'elle « contrevient aux règles de la normalité pédagogique », F. Châtelet écrit : « De plus, depuis sa fondation, le département de philosophie s'est refusé à organiser quelque cursus que ce soit et a exclu toute progressivité et toute hiérarchie dans les cours proposés. » Ce dernier point fait se côtoyer dans un même cours des étudiants de première année et de 3^e cycle, des étudiants en philosophie, comme des étudiants provenant d'autres disciplines. Dans cette disparité, habituellement conçue comme un obstacle à la communication pédagogique, F. Châtelet voit une des conditions de possibilité de l'instauration d'un véritable dialogue philosophique, où les participants ne se contentent pas d'apprendre la philosophie, mais la pratiquent.

Au cours traditionnel, conçu comme un lieu où l'étudiant vient acquérir des connaissances pour les restituer le jour de l'examen ou du concours, se substitue une « rencontre » entre participants, où chacun fait état de la richesse de son parcours antérieur afin de pouvoir l'élaborer philosophiquement, et à son rythme, avec le concours de tous les autres : « Je dis qu'une telle manière de concevoir l'enseignement de la philosophie correspond à la philosophie vivante aujourd'hui, "celle qui se meut dans l'élément de la liberté", dirait-on dans le jargon. Il est vrai que s'est développée, en même temps, une philosophie d'école, qui veut être une discipline, dans le double sens de l'ordre institué et de la pédagogie autoritaire. La première invente, la seconde administre. Il n'est pas rare de voir tel philosophe du passé commencer par l'une et se laisser prendre par l'autre. Mais ce serait une bien triste société, celle qui, sous prétexte de sécurité, ne laisserait pas sa chance à l'invention et se contenterait d'une philosophie d'école bien vite étioyée, pour laisser la place aux techniques d'organisation et de domination. » (2)

(1) *Op. cit.*, p. 126 et suivantes.

(2) *Op. cit.*, pp. 128-129.

La série d'oppositions mises en scène est typique de la manière dont les prophètes vincennois concevaient leur rapport à la philosophie et à la pédagogie académiques. D'un côté « l'invention », la « liberté », la « philosophie vivante », la « vie », « l'expérience », « la rencontre » ; de l'autre, « l'ordre institué », une « philosophie d'école bien vite étiolée » et une « pédagogie autoritaire » soupçonnées de contribuer à la reproduction des rapports de domination. Selon L. Pinto (1), la thématique anti-répressive du « désir » développée par les philosophes vincennois dans les années 1970 en faisaient les porte-paroles de toute une frange de la population intellectuelle, en grande partie extérieure au champ philosophique (ce qui explique sans doute sa fortune éditoriale), mais occupant une position relativement homologue dans l'espace social, et composée d'assistants et de maîtres-assistants exclus du cursus haut, de jeunes professeurs de lycée ou de collège, ainsi que de membres de professions nouvelles ou rénovées (animation, travail social, artisanat d'art...) caractérisées par la possession d'un capital scolaire moyen et un rapport critique aux hiérarchies dominantes, tant dans l'ordre académique que culturel.

G. Deleuze thématise philosophiquement la question des usages profanes, et potentiellement subversifs, de la philosophie (2). Parlant de ses cours, il explique que ceux-ci n'étaient nullement le théâtre de « discussions » : « la philosophie n'a strictement rien à voir avec une discussion, on a déjà assez de peine à comprendre quel problème pose quelqu'un et comment il le pose, il faut seulement l'enrichir, en varier les conditions, ajouter, raccorder, jamais discuter. » Et c'est au travers de ses cours que G. Deleuze dit avoir compris à quel point la philosophie avait besoin, non seulement d'une compréhension philosophique, par concepts, mais d'une compréhension non philosophique par percepts et affects. « Il faut les deux. La philosophie est dans un rapport essentiel et positif avec la non-philosophie : elle s'adresse directement à des non-philosophes. Prenez le cas le plus étonnant, Spinoza : c'est le philosophe absolu, et l'*Éthique* est le grand livre du concept. Mais en même temps, le philosophe le plus pur est celui qui s'adresse strictement à tout le monde : n'importe qui peut lire l'*Éthique*, s'il se laisse suffisamment entraîner par ce vent, ce feu. Ou bien Nietzsche. Il y a au contraire un excès de savoir qui tue le vivant dans la philosophie. La compréhension non philosophique n'est pas insuffisante ou provisoire, c'est l'une des deux moitiés, l'une des deux ailes. »

(1) *Op. cit.*, 1987, p. 110.

(2) G. Deleuze : *Pourparlers*, Minuit, 1990, p. 190.

G. Deleuze oppose les profanes ou les laïcs, dotés d'une compréhension non-philosophique par percepts et par affects, identifiés ici à ses étudiants et à son public au sens large (1), aux professionnels de la discipline soupçonnés d'en rester à une compréhension strictement philosophique, « par concepts », purement académique et, pourrait-on dire, mécanique. D'un côté la vie, le sensible, et les usages profanes ou externes de la philosophie, de l'autre, le concept ou « l'excès de savoir », soupçonné de tuer « le vivant dans la philosophie ». G. Deleuze précise ensuite cette opposition en expliquant que Spinoza, « le plus philosophe des philosophes, le plus pur en quelque sorte », est paradoxalement aussi celui qui s'adresse le plus aux non-philosophes et sollicite le plus une intense compréhension non-philosophique. « C'est pourquoi strictement tout le monde est capable de lire Spinoza, et d'en tirer de grandes émotions, ou de renouveler complètement sa perception, même s'il comprend mal les concepts spinozistes. Inversement, un historien de la philosophie qui ne comprend que les concepts de Spinoza n'a pas une compréhension suffisante. Il faut les deux ailes, comme dirait Jaspers, ne serait-ce que pour nous emporter, philosophes et non-philosophes, vers une limite commune. Il faut ces trois ailes au moins pour faire un style, un oiseau de feu. » (2)

L'historien de la philosophie, bref le professionnel par excellence de la discipline, apparaît. Sa compréhension « par concepts » est jugée insuffisante et c'est manifestement chez lui que « l'excès de savoir » vient tuer « le vivant dans la philosophie ». Ici, le prophète G. Deleuze critique l'école et la bureaucratie cléricale qui s'enferment dans la compilation d'un savoir ésotérique (l'histoire de la philosophie) et dans les tâches de reproduction du corps, en oubliant sa tâche d'évangélisation des laïcs. Dans la lutte qui l'oppose à l'orthodoxie universitaire des grands prêtres (de la Sorbonne), G. Deleuze tente de mobiliser le vaste univers des laïcs qui, se voyant reconnaître une compétence à peu de frais, ne pouvait accueillir que favorablement de tels propos.

(1) Parlant du public de *L'Anti-Œdipe* (paru en 1972) et des usages profanes de sa philosophie, G. Deleuze explique que ceux qui trouvent ce livre difficile, sont ceux qui ont le plus de culture, notamment de culture psychanalytique. « Ils disent : qu'est-ce que c'est, le corps sans organes, qu'est-ce que ça veut dire machine désirante ? Au contraire, ceux qui savent peu de choses, ceux qui ne sont pas pourris par la psychanalyse, ont moins de problèmes et laissent tomber sans souci ce qu'ils ne comprennent pas. C'est pour cette raison que nous avons dit que ce livre, au moins en droit, s'adressait à des types entre 15 et 20 ans. [...] C'est l'existence de ce courant qui a rendu possible *L'Anti-Œdipe*. » In Michel Cressolle : *Deleuze*, 1973, Éd. Universitaires, p. 114.

(2) G. Deleuze : *Pourparlers*, op. cit., p. 225.

L'enfermement des philosophes professionnels dans leur savoir ou leur « culture », c'est-à-dire dans l'histoire de la philosophie (enfermement lié à la fermeture sur soi du champ universitaire et à la constitution d'un corps de professionnels de la discipline), et la « fonction répressive », ou plus exactement de censure, que celle-ci joue dans le champ philosophique, sont vivement dénoncés par G. Deleuze (1) qui dit faire partie d'une des dernières générations qu'on a plus ou moins assassinée avec l'histoire de la philosophie, histoire qui en philosophie joue « une fonction répressive évidente, c'est l'Œdipe proprement philosophique : Tu ne vas quand même pas oser parler en ton nom tant que tu n'auras pas lu ceci et cela, et cela sur ceci, et ceci sur cela. » La lecture de Nietzsche le libérera du poids des censures académiques et lui donnera le goût « pervers » de dire « des choses simples en son propre nom, de parler par affects, intensités, expériences, expérimentations. Dire quelque chose en son propre nom, c'est très curieux ; car ce n'est pas du tout au moment où l'on se prend pour un moi, une personne ou un sujet, qu'on parle en son nom. Au contraire, un individu acquiert un véritable nom propre, à l'issue du plus sévère exercice de dépersonnalisation, quand il s'ouvre aux multiplicités qui le traversent de part en part, aux intensités qui le parcourent. »

Ainsi s'opère la métamorphose du simple professeur, de l'historien de la philosophie traditionnel, en un prophète qui, sortant des enceintes académiques, s'adresse directement au peuple des laïcs et s'autorise enfin à parler en « son propre nom », après s'être approprié subjectivement l'histoire de la philosophie. Mais l'adoption de cette posture prophétique suppose l'accumulation préalable d'un grand capital philosophique, source de toute légitimité dans le champ philosophique (2). Et c'est là toute l'ambiguïté dans laquelle se trouvent placés les prophètes de l'avant-garde, philosophique ou autre. Ils doivent maîtriser complètement, et sans doute davantage que les reproducteurs, l'histoire du champ dans lequel ils exercent, afin de pouvoir la dépasser ou la « subvertir ». L'extrait cité décrit bien le rapport passablement ambigu de G. Deleuze à l'histoire de la philosophie, source de toute légitimité dans le champ philosophique. En effet, les premiers ouvrages de G. Deleuze sont des ouvrages d'histoire de la philosophie (il écrit sur Spinoza, Kant, Hume, Leibniz et Nietzsche) qui lui permettront d'asseoir sa légitimité dans le champ philoso-

(1) M. Cressole, *op. cit.*, p. 110.

(2) Sur le rôle central de l'histoire de la philosophie dans la formation des futurs philosophes professionnels voir C. Soulié : « Anatomie du goût philosophique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 109, octobre 1995, pp. 3-28.

phique. Le second paradoxe est de voir que le public de l'avant-garde philosophique vincennoise des années 1970 est un public disparate et faiblement doté scolairement, à l'inverse de celui des grands prêtres de la Sorbonne. Ainsi, pas un seul normalien ne viendra faire une maîtrise à Vincennes dans la période considérée.

Normalisation

Ce public s'est profondément transformé dans les années 1980, en particulier après 1985. Corrélativement, et au fur et à mesure du vieillissement du corps enseignant statutaire (dont les effectifs sont restés pratiquement inchangés de 1969 à aujourd'hui), la politique pédagogique du département a évolué et, à partir de 1982, le département a commencé à adresser des demandes réitérées au ministère en vue d'une normalisation du cursus de philosophie et d'un retour aux diplômes nationaux. L'habilitation nationale pour la maîtrise est accordée en 1985, pour la licence en 1986 et pour le D.E.U.G en 1990.

Cette normalisation du département est perceptible notamment au niveau du programme des enseignements. Un découpage des cours par année d'étude (D.E.U.G, licence, maîtrise, etc.) et par « modules », à l'appellation tout à fait traditionnelle (histoire de la philosophie, philosophie générale et métaphysique, philosophie morale et politique, etc.) est apparu, et des cours de préparation au CAPES (mais pas à l'agrégation) ont été mis sur pied au début des années 1990. Après avoir souligné « qu'on enseigne à Paris VIII précisément ce qu'on ne trouve pas (ou peu) ailleurs : sur le masculin et le féminin, sur la philosophie et le théâtre baroque, sur la civilisation chinoise par l'étude de son écriture », les membres du Comité national d'évaluation (1) précisent en 1988 : « on est obligé de constater que les auteurs canoniques de la philosophie ne sont pas oubliés et que l'on ferait un mauvais procès au Département de Philosophie en voulant contester sa participation à la tradition philosophique. Seulement, ce qui frappe – et qui ne heurte que certains – c'est que l'ouverture demeure, ici, pour la philosophie authentique et libre. C'est là la spécificité, qui est encore plus apparente dans le domaine de la recherche. »

(1) Comité national d'évaluation : *Rapport d'évaluation*, Université de Paris VIII, 1988, p. 70.

Pour rendre compte de la normalisation du département, il faut la rapporter à l'évolution des effectifs étudiants, au vieillissement du corps enseignant, ainsi qu'à la conjoncture idéologique des années 1980, marquée par le reflux du gauchisme et les conséquences de la crise économique. Si en 1979-1980, dernière année de son implantation sur le site de Vincennes, le département comptait 583 inscrits, on n'en comptait plus que 309 en 1991, soit une diminution de 44 % alors que les effectifs nationaux de la discipline augmentent fortement au cours de la même période et que ceux de l'université de Paris VIII passent de 32 077 à 21 931 (moins 32 %). De même, il ne délivre que quatre maîtrises en 1985, contre 104 pour l'U.F.R. de philosophie de Paris I (la plus importante de France). Parallèlement à cette évolution, les départs à la retraite (celui de G. Deleuze notamment), ou le décès de F. Châtelet en 1985, réduisent d'autant le capital symbolique concentré dans l'institution, détournant toute une clientèle attirée par son prestige. Le Comité national d'évaluation écrit à ce propos (1) : « D'un point de vue intellectuel et spirituel, la philosophie à Paris VIII est à la croisée des chemins : retrouver un esprit nouveau ou se normaliser et devenir un Département de Philosophie comme un autre. Pour la culture du pays, il n'est pas inutile qu'il existe un lieu où souffle l'esprit. »

La fondation, en 1983, du Collège international de philosophie, à l'initiative de François Châtelet, Jean-Pierre Faye, Jacques Derrida et Dominique Lecourt, peut être considérée comme une réponse à cette perte de crédit symbolique du département de philosophie de Vincennes Saint-Denis. L'avant-garde philosophique s'est ainsi dotée d'un nouveau lieu, géographiquement bien situé (sur la Montagne Sainte-Geneviève, en plein Quartier latin et à deux pas du Collège de France et de la Sorbonne) pour diffuser ses productions et rencontrer son public.

Le dualisme des disciplines

Mais comprendre l'histoire du département de philosophie de Vincennes demande aussi qu'on la rapporte à celle des autres départements de l'Université. À cet égard, la distinction entre disciplines canoniques, traditionnellement orientées vers le professorat, et autres disciplines plus récentes et/ou pour lesquelles l'enseignement ne constitue qu'un débouché mineur, paraît essentielle. Les premières

(1) *Op. cit.*, p. 73.

verront leur part relative diminuer au fil des ans à Vincennes, au profit des secondes, qui seront le véritable moteur de l'expansion des effectifs vincennois de 1968 à 1980. Ainsi, en 1968-1969, les inscrits en philosophie, histoire, géographie, littérature française, anglais, allemand et espagnol représentent 48,6 % du total des effectifs de l'ensemble des départements, en 1979-1980 ils ne sont plus que 20,9 %, et 17,4 % en 1982-1983. Le tableau ci-après montre que cette baisse s'est opérée de façon très progressive et permet d'identifier les disciplines montantes (urbanisme, sciences de l'éducation, arts plastiques, cinéma, droit, A.E.S., etc.).

Au demeurant, la question des finalités professionnelles, et donc celle du rapport de Vincennes aux tâches de reproduction du corps enseignant furent, dès l'origine, clairement posées par les fondateurs de l'université. Ainsi, dans son Rapport au Président de la République de décembre 1968, relatif à la création de Vincennes et aux objectifs de cette université, Edgar Faure écrit : « il y a lieu de considérer que les disciplines enseignées à Vincennes ne doivent pas mener d'abord aux carrières de l'enseignement, mais préparer les étudiants à leur insertion dans le monde économique, en soulignant la nécessité d'une remise à jour régulière des connaissances. » (1)

Des tensions relatives aux objectifs pédagogiques et professionnels apparurent ainsi au sein des différents départements habituellement orientés vers le professorat, dès le début de l'expérience vincennoise. Elles se résolurent en partie grâce à l'arrivée massive d'un nouveau public étudiant (salarié, étranger, non bachelier et plus âgé) peu attiré par les carrières de l'enseignement. Le cas du département d'histoire peut être rapproché de celui du département de philosophie. Ainsi en juin 1971, des étudiants de ce département mènent une enquête par questionnaires auprès de leurs camarades historiens. Dans leur *Bilan* (non paginé et disponible dans le fond Vincennes de la B.D.I.C), ceux-ci remarquent qu'en 1969, la population accueillie en histoire « reste conforme à la composition des facs traditionnelles » tandis que celle de 1971 ne l'est plus, en raison notamment de l'accroissement du pourcentage de non-bacheliers et de salariés.

(1) *Vincennes ou le désir d'apprendre*, op. cit., p. 20. On remarquera ici que l'idée d'une « remise à jour régulière des connaissances », comme celle d'ailleurs d'une « révision systématique des enseignements » prônée elle aussi par Edgar Faure, étaient quelque peu contradictoires avec l'existence d'une *philosophia perennis*, telle qu'elle découle notamment de la permanence des programmes des concours de recrutement et des manuels d'enseignement.

Évolution de l'effectif des principaux départements de l'université de Paris VIII de 1968-1969 à 1982-1983

	1968-69	1969-70	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76
Philosophie	416	400	247	215	218	331	375	579
Histoire	618	425	565	692	744	900	1016	1193
Géographie	223	220	294	293	292	373	316	420
Littérature française	766	1050	846	1097	998	1096	1100	1352
Anglais	978	1750	1360	1532	1635	1926	2245	3071
Allemand	610	516	525	607	562	645	679	743
Espagnol	201	322	310	330	312	411	444	613
Sous total 1	3792	4683	4147	4766	4761	5682	6175	7971
(part relative)	48,6 %	45,5 %	42,5 %	41 %	36 %	32,7 %	29,8 %	25,7 %
Psychologie	862	1014	1013	1445	1681	2152	2672	4020
Sociologie	776	1150	840	955	1143	1535	1730	2526
Urbanisme	431	369	451	568	778	955	1294	2316
Sciences de l'éducation	-	-	210	458	575	878	1159	1844
Informatique	-	260	471	681	735	1123	1389	1146
Arts plastiques	662	200	280	904	602	927	1063	1651
Cinéma	-	339	281	-	353	553	801	1319
Économie politique	601	826	587	486	566	745	792	1252
Administration économique et sociale (AES)	-	-	-	-	-	-	-	-
Droit	113	313	258	301	400	602	692	1166
Autres disciplines (1)	554	1135	1209	1036	1611	2171	2953	5810
Sous total 2	3999	5606	5600	6834	8444	11648	14545	23050
(part relative)	51,3 %	54,4 %	57,4 %	58,9 %	63,9 %	67,2 %	70,1 %	74,3 %
Total général	7791	10289	9747	11600	13205	17330	20720	31021
Nombre d'inscrits	7900	10400	11300	12500	16200	18137	22180	31988
% d'étrangers	-	-	-	25%	28%	32%	32%	33%
% non bacheliers	-	-	-	37%	35%	28%	34%	38%
% salariés à temps plein	-	-	-	40%	43%	41%	41%	38%

1. La rubrique « Autres disciplines » comprend, par ordre d'effectif et pour l'année 1978-79 : Musique (908), Théâtre (631), Animation culturelle (553), Sciences Politiques (484), Arabe (464), Linguistique générale (286), Italien (251), Mathématiques (225), Russe (223), Français Langue Étrangère (168), Psychanalyse (152), Chinois (140), Documentation (116), Linguistique appliquée (111), Hébreu (100), Littérature anglaise (24), Littérature générale (17).

	1976-77	1977-78	1978-79	1979-1980	1980-81	1981-82	1982-83
Philosophie	539	539	597	583	480	430	339
Histoire	1 105	1 077	1 097	1 013	907	894	761
Géographie	420	456	442	436	382	365	368
Littérature française	1 543	1 621	1 698	1 613	1 366	1 261	1 029
Anglais	3 006	2 705	2 300	1 983	1 624	1 380	1 082
Allemand	631	655	644	566	448	425	296
Espagnol	552	526	549	512	448	415	393
<u>Sous total 1</u>	7 796	7 579	7 327	6 706	5 655	5 170	4 268
(part relative)	25,4 %	24,2 %	22,4 %	20,9 %	19,8 %	18,6 %	17,4 %
Psychologie	3 562	3 964	4 412	4 307	3 743	3 242	2 681
Sociologie	2 565	2 613	2 741	2 647	2 374	2 175	1 857
Urbanisme	2 336	2 623	3 028	3 015	2 588	2 203	1 738
Sciences de l'éducation	1 608	1 776	2 004	2 148	2 065	2 253	2 290
Informatique	1 866	1 842	1 680	1 602	1 458	1 635	1 555
Arts plastiques	1 420	1 537	1 767	1 783	1 620	1 527	1 420
Cinéma	1 326	1 353	1 558	1 491	1 383	1 324	1 159
Économie politique	1 211	1 255	1 109	1 207	1 162	816	837
Administration économique et sociale (AES)	—	480	929	1 144	1 124	1 274	1 246
Droit	1 229	1 126	1 086	1 092	1 124	1 142	1 005
Autres disciplines (1)	5 702	5 612	4 943	4 900	4 218	4 933	4 472
<u>Sous total 2</u>	22 825	23 701	25 257	25 336	22 859	22 524	20 260
(part relative)	74,5 %	75,7 %	77,5 %	79,1 %	80,1 %	81,3 %	82,5 %
Total général	30 621	31 280	32 584	32 042	28 515	27 694	24 528
Nombre d'inscrits	32 000	31 447	32 969	32 077	28 784	28 972	25 678
% d'étrangers	46 %	47 %	42 %	40 %	39 %	39 %	41 %
% non bacheliers	39 %	38 %	35 %	35 %	35 %	36 %	33 %
% salariés à temps plein	43 %	31 %	37 %	37 %	—	—	—

Sources : Service statistique de l'université de Paris VIII (Nous avons utilisé ici principalement deux séries statistiques manuscrites. L'une intitulée : « Évolution des effectifs par Département depuis la création de l'Université » et qui couvre la période 1968-1980, et l'autre intitulée « Tableau comparatif des inscriptions de 79/80 à 82/83 à dates comparables ».)

Les rédacteurs insistent aussi sur l'âge plutôt élevé de cette population : « N'est-ce pas dire implicitement que Vincennes est la fac des gens ayant un ou deux ans de « retard » (au baccalauréat) et la fac des gens qui ne peuvent « aller ailleurs (les non bacheliers) ? » Ces différents indices laissent penser que le capital scolaire des premiers Vincennes n'était pas très élevé. Par ailleurs, les rédacteurs soulignent que si la majorité des étudiants disent se destiner au professorat, la proportion de ceux qui souhaitent préparer les concours est bien plus faible : « Les concours semblent être considérés comme un obstacle puisque plus de camarades hésitent à les présenter. » Néanmoins « lors de la troisième année, on assiste à la timide prise de conscience d'un certain nombre des « premiers » cobayes (les premiers inscrits en 1968/69) qui ne veulent pas faire les frais de l'expérience et qui désormais, désirent qu'il y ait une préparation à un parchemin rentabilité (préparation aux concours). Le problème de l'existence d'une double population étudiante n'a pas été clairement exprimé. [...] Pendant ces trois ans, un voile pudique est resté sur l'existence des concours nationaux de recrutement. Les membres du département, tant étudiants qu'enseignants, en sont restés au stade de la profession de foi anti-concours. Au point actuel, on envisage une préparation critique sans réellement savoir combien d'étudiants veulent effectivement passer par ce goulot ni savoir ce que pourrait être une préparation critique. » (1)

Il semble que la particularité du département de philosophie de Vincennes est sans doute d'avoir expérimenté, sur un mode plus radical que les autres disciplines canoniques de cette université – et ce en raison notamment du type de recrutement opéré par M. Foucault, recrutement qui doit lui-même être rapporté aux contradictions internes de la discipline philosophique –, le poids que les concours de recrutement (CAPES/Agrégation) et ce que Lucien Febvre appelait « l'empire du milieu » (2), c'est-à-dire l'enseignement secondaire, ainsi que le système parallèle des classes préparatoires aux grandes écoles qui en est l'antichambre professionnelle, fait peser sur l'enseignement de ces disciplines à l'Université. En raison même de la nature de leurs débouchés professionnels, la marge de manœuvre de ces disciplines reste singulièrement limitée. L'évolution des effectifs

(1) Dans ce même *Bilan*, les étudiants font état d'une réunion du département de géographie le 7 juin 1971 lors de laquelle la question de « la préparation aux concours » fera l'objet d'une demande précise de la part d'un étudiant. « Aucune réponse claire » ne sera donnée.

(2) Marc Bloch, Lucien Febvre : « Le problème de l'agrégation », *Annales d'histoire économique et sociale*, n° 44, mars 1937, pp. 115-129.

du département de philosophie de Vincennes souligne bien les limites d'une tentative visant à émanciper l'enseignement philosophique universitaire des contraintes de la reproduction du corps professoral. Le public sur lequel peut compter ce type d'institution ne peut être que marginal (tant au niveau des effectifs, que par ses caractéristiques propres, caractéristiques qui, dans le courant des années 1970, n'étaient d'ailleurs pas sans évoquer une sorte de « bohème philosophique »), et ce même si au niveau symbolique, cette institution peut jouer un rôle non négligeable. Si les enseignants appartenant au pôle le plus académique peuvent compter sur une clientèle assurée, ou bureaucratiquement garantie (celle des étudiants souhaitant se préparer aux concours de recrutement, celle des khâgneux et normaliens), il en va différemment pour les enseignants d'avant-garde, qui doivent avant tout compter sur leur charisme et qui ne peuvent manquer d'être plus sensibles aux demandes d'un public fluctuant et plus sensible aux modes intellectuelles.

Charles SOULIÉ
Université de Rouen

Guy CAPLAT

L'INSPECTION GÉNÉRALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU XX^e SIÈCLE

**Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux
et des inspecteurs de l'Académie de Paris (1914-1939)**

Ce dictionnaire biographique des inspecteurs généraux en fonctions entre 1914 et 1939 consacre à chacun d'eux une notice, selon une présentation type : origines familiales et sociales ; études et carrière ; positions administratives ; travaux et publications ; sources utilisées.

L'ouvrage n'a pas qu'une ambition prosopographique ; il vise aussi à rendre compte de l'évolution de la fonction d'inspection générale qui s'est diversifiée entre les deux guerres mondiales tout en conservant une ossature traditionnelle dominée par l'inspection générale de l'Instruction publique (ainsi dénommée jusqu'en 1980). À côté de celle-ci, nettement différenciée entre enseignement secondaire et enseignement primaire, se développent d'autres inspections générales déjà en place ou en voie d'émergence : écoles maternelles, écoles primaires élémentaires, enseignement des indigènes en Algérie, éconamat et services administratifs, bibliothèques et archives, éducation physique et sportive, colonies, enseignement technique, beaux-arts. Sauf pour ces deux dernières, non traitées dans le présent ouvrage, l'évolution historique et les fonctions sont exposées.

En raison de leur lien étroit avec l'inspection générale de l'enseignement secondaire, les inspecteurs de l'académie de Paris font l'objet, pour la première fois, d'une étude de leurs origines et de leur rôle spécifique, appuyée sur des notices biographiques particulières.

1 vol. de 688 p., 390 F.

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Economica

1997

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

150^e ANNIVERSAIRE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

L'enseignement agricole a cent cinquante ans. Du moins le ministère de l'Agriculture en a-t-il décidé ainsi, en donnant pour date de naissance à la formation professionnelle agricole celle du décret voté par l'Assemblée constituante de la II^e République le 3 octobre 1848. Or, s'il est vrai que ce texte est le premier à définir les trois niveaux de l'enseignement professionnel agricole, celui-ci est beaucoup plus ancien : de nombreux établissements, fondés grâce à des initiatives publiques ou privées existent dès la Révolution, tandis que la première école vétérinaire date de l'Ancien Régime. Cependant, célébrer avec éclat un tel anniversaire permet à la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture de s'inscrire dans les manifestations organisées pour commémorer 1848 et, ce faisant, de valoriser une formation dont la spécificité semble devoir être défendue.

Pour organiser cette commémoration, le ministère a mis en place, en février 1997, un Comité d'organisation formé d'historiens du monde rural et de l'enseignement agricole, de membres de l'Académie d'agriculture et de représentants de l'enseignement agricole et de la formation continue, tous les niveaux et tous les types d'institution (public et privé) étant représentés ; il publie un bulletin, intitulé *Cent Cinquantième anniversaire de l'enseignement agricole, le Bulletin* ; le premier numéro est daté de novembre 1997 et donne la liste des manifestations qui jalonnent l'année scolaire 1998-99.

Le lancement du 150^e anniversaire aura lieu le 3 octobre 1998 sur le campus d'Agropolis à Montpellier, pendant les quatrièmes « journées du Savoir Vert » (enseignement public agricole) ; à cette occasion, les étudiants de l'École nationale supérieure d'agronomie évoqueront le débat de la Constituante avant le vote de la loi de 1848. Parmi les autres manifestations destinées aux acteurs de l'enseignement agricole, il est organisé un concours « historique » entre les établissements et les élèves du niveau secondaire, sur le modèle du concours national de la Résistance et de la Déportation. Les historiens qui participent au Comité d'organisation rédigeront, à l'intention des enseignants et des élèves de l'enseignement agricole, une brochure sur l'année 1848 et le passé de l'enseignement agricole ; elle sera distribuée dans les établissements à la rentrée de 1998. Divers comités

régionaux ont également commencé à travailler sur l'histoire de l'enseignement agricole et envisagent de publier des monographies. Enfin, les journées de clôture des célébrations auront lieu en mai 1999, sans doute à Paris. Elles réuniront les représentants de l'enseignement public et de l'enseignement privé.

Un colloque scientifique

La commémoration d'événements vieux de près de deux siècles donne aux responsables des formations la possibilité d'améliorer la connaissance de l'histoire de l'enseignement agricole et vétérinaire. Le Comité d'organisation s'est donc doté d'un Comité scientifique, chargé d'organiser un colloque historique. Ce colloque sur « les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture » devra apporter des réponses à deux questions : 1) Comment a été organisée la diffusion des connaissances agronomiques qui ont permis l'évolution technique, économique et sociale que l'agriculture française a connue durant cette longue période ? 2) Comment expliquer que, les élus de la Nation ayant placé l'enseignement agricole sous la responsabilité de l'État dès 1848, il se soit aussi peu développé pendant deux siècles ? La formation est ici comprise dans une acception très large : enseignement, cours par correspondance, presse, comices agricoles, action de l'État, des entreprises, des associations. Par ailleurs, pour éviter de ressusciter certains débats, les bornes chronologiques vont de 1760 (fondation de la première École vétérinaire) à 1945 (début du grand essor de l'enseignement agricole privé).

Le colloque se tiendra dans les locaux de l'Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (ENESAD) et de l'Institut d'histoire contemporaine de l'Université de Bourgogne, les 19, 20 et 21 janvier 1999.

Atlas et répertoire des établissements d'enseignement agricole

Enfin, le 150^e anniversaire de la loi de 1848 sera l'occasion de préserver et valoriser les aspects patrimoniaux de l'enseignement agricole, en invitant les établissements à s'approprier leur histoire et à sauvegarder leur patrimoine. Un Comité s'est donc spécifiquement chargé de collecter toutes les données disponibles de façon à constituer un fonds documentaire sur le patrimoine des établissements agricoles. Ce Comité a lancé une enquête auprès de tous les établissements, publics et privés, en élaborant un questionnaire précis et détaillé, et en le diffusant, par le canal de diverses associations. Un

répertoire des établissements sera établi grâce au dépouillement de ces données. Il sera publié à l'occasion de journées de lancement d'octobre 1998. Il est également prévu de réaliser un atlas statistique, avec cartes, schémas et tableaux. L'atlas sera publié pour la clôture des manifestations du 150^e anniversaire de l'enseignement agricole. Sa publication coïncidera avec celle du deuxième Recueil de textes officiels sur l'enseignement agricole et vétérinaire, couvrant la période postérieure à la II^e Guerre mondiale, dont le Service d'histoire de l'éducation achève la préparation, avec le concours du ministère de l'Agriculture.

Contacts : Edgar Leblanc, Sous-directeur au Ministère de l'Agriculture, et Président du Comité d'organisation du cent cinquantième anniversaire (COCCA); Michel Boulet, Président du Comité scientifique du Colloque (ENESAD); Madame Le Roux, coordinatrice de l'Atlas-Répertoire (CEMPAMA); Anne-Marie Lelorrain, membre du Comité d'organisation (Service d'histoire de l'éducation, INRP, 29, rue d'Ulm 75005 Paris).

30^e ANNIVERSAIRE DE MAI 1968

Sous l'intitulé « Les années 68 : événements, cultures politiques et modes de vie », l'Institut d'histoire moderne et contemporaine (IHMC) organise dans les locaux de l'École normale supérieure de Cachan, du 18 au 20 novembre 1998, un colloque qui abordera moins les événements de mai-juin 1968 en eux-mêmes que le contexte socio-politique et culturel plus large qui leur a donné naissance, et qu'ils ont ensuite infléchi. La période prise en compte ira donc du milieu des années 1950 à celui des années 1970. Une trentaine d'exposés, alternant avec des tables rondes, traiteront de ce contexte dans une optique résolument internationale et comparative. Seront notamment analysés le rôle des intellectuels et la circulation des idées dans les années 1960, les grèves ouvrières et étudiantes en Europe, la question de l'État, notamment en France, en Allemagne et en Italie, l'affirmation de l'individualisme, la consommation et les pratiques culturelles, avant et après 1968.

Contact : IHMC, 14, rue de l'Amiral-Mouchez 75014 Paris.
Tél. : 01 45 80 90 46. Fax : 01 45 65 43 50.

LE SYNDICALISME ENSEIGNANT

À l'occasion de ses soixante ans, la Fédération de la Formation de l'enseignement privé (FEP) CFDT organise un colloque sur l'évolution des systèmes de formation et le syndicalisme confédéré. Il se tiendra le 6 mai 1998, 4, boulevard de La Villette 75019 Paris. Informations complémentaires et inscriptions : FEP-CFDT, 47 avenue Simon-Bolivar 75950 Paris Cedex 19. La tenue de ce colloque coïncidera avec la publication, aux Éditions de l'Atelier, d'un ouvrage de Bruno Poucet sur l'histoire de la FEP : *Entre l'Église et la République*.

Quelques semaines auparavant, la Fédération de l'Éducation nationale aura fêté le 50^e anniversaire de sa création. À cette occasion, elle a également décidé de confier un travail de recherche et la rédaction d'un ouvrage portant sur le demi-siècle de la Fédération à un historien, Guy Brucey, entouré d'un comité scientifique composé d'universitaires et de syndicalistes. Les informations peuvent être demandées – et fournies, par d'anciens témoins ou militants – au Centre Henri-Aigueperse, 48, rue La Bruyère 75009 Paris ; tél. : 01 40 16 78 73.

L'ENFANCE AU TRAVAIL

L'histoire de l'intervention publique en direction de l'enfance, de l'adolescence et de la jeunesse au travail, sera abordée lors d'un colloque organisé par le Comité d'histoire des administrations chargées du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle. Ce colloque sera plus largement consacré au travail des enfants et des jeunes, en France et dans le monde : il comportera un volet historique, une analyse de la situation actuelle et une réflexion prospective, cette dernière étant liée à la tenue, en juin 1998, de la Conférence du Bureau international du Travail chargée de refondre la Convention sur le travail des enfants. Le colloque réunira des historiens, des économistes, des sociologues, des représentants des Ministères concernés et du BIT, des représentants des Organisations non gouvernementales, des élus locaux, des enseignants, des éducateurs et des jeunes. Il se tiendra à l'Institut national du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, 1498, route de Saint-Bel 69000 Marcy L'Étoile.

Contacts : B. Guérard, Comité d'histoire des administrations chargées du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle ; 39-43, quai André-Citroën 75015 Paris ; Tél. : 01 44 38 35 39.

NOTES CRITIQUES

VERGER (Jacques). – *Les Universités françaises au Moyen Âge*. – Leiden : E.J. Brill, 1995. – 255 p.

L'ouvrage que nous propose ici Jacques Verger, professeur à l'université de Paris XIII, est un recueil rassemblant un certain nombre des études qu'il a consacrées aux universités médiévales, huit déjà parues dans diverses revues ou actes de congrès de 1970 à 1992, une neuvième inédite, écrite pour le présent volume (1). Parmi ces études, quatre font explicitement référence à l'université de Paris (n° I, III, IV, VIII), tandis que les cinq autres s'attachent plus largement à ces « universités françaises » annoncées dans le titre du volume. Mais même si ces analyses plus générales apportent leur pierre à l'étude de *studia* comme ceux d'Orléans ou d'Angers, ou encore des universités du Midi de la France chères à l'auteur, il est certain que l'histoire de l'*alma mater* des bords de la Seine, dans ce qu'elle avait au Moyen Âge « à la fois d'universel et de particulier », pour reprendre l'heureuse expression de l'Avant-propos de l'ouvrage, constitue le fil directeur de ce recueil.

C'est en effet l'histoire de l'université de Paris qui en fournit la trame chronologique – tel est l'ordre qui a été retenu pour la présentation des articles – et cette histoire est menée des commencements du *studium* parisien, à l'orée du XIII^e siècle, aux crises des universités françaises, dont celle de la capitale, au XV^e siècle. Mais il y a plus : telle qu'elle se présente, cette collection de neuf études étagées sur un quart de siècle (1970-1995) est aussi révélatrice de tout un cheminement intellectuel, celui de l'auteur, et par-delà, en raison de la place essentielle qu'il y a tenu, de l'évolution de l'historiographie dans ce domaine en France pendant les vingt-cinq dernières années.

(1) I, « À propos de la naissance de l'Université de Paris : contexte social, enjeu politique, portée intellectuelle », 1986 ; II, « *Nova et vetera* dans le vocabulaire des premiers statuts et privilèges universitaires français », 1992 ; III, « L'université de Paris et ses collègues au temps de Jérôme de Moravie », 1992 ; IV, « Le chancelier et l'université à Paris à la fin du XIII^e siècle », inédit ; V, « Les statuts des universités françaises du Moyen Âge : quelques remarques », 1992 ; VI, « Le recrutement géographique des universités françaises au début du XV^e siècle d'après les *supplices* de 1403 », 1992 ; VII, « Les professeurs des universités françaises à la fin du Moyen Âge », 1985 ; VIII, « The University of Paris at the End of the Hundred Years' War », 1972 ; IX, « Les universités françaises au XV^e siècle : crise et tentatives de réforme », 1976.

Deux « strates » peuvent être distinguées de ce point de vue. La première, la plus ancienne, correspond aux travaux publiés dans les années 1970 (études n° VI, VIII et IX). Comme le note l'auteur, ce sont ceux qui correspondent à la partie la plus tardive du Moyen Âge, essentiellement la première moitié et les années centrales du XV^e siècle, période qui « focalisait » alors l'intérêt d'une majorité des médiévistes français. Ils y voyaient en particulier et, dans une large mesure à juste titre, celle qui pouvait le mieux se prêter à des tentatives d'exploitation quantitative de la documentation médiévale. C'est dans ce contexte qu'il faut replacer tout spécialement l'étude n° IX sur le « recrutement géographique des universités françaises au début du XV^e siècle », dont on doit souligner ici, à vingt-huit ans de distance, à la fois le caractère pionnier et la valeur de modèle méthodologique : J. Verger, avait su, dans cet essai de jeune chercheur, proposer d'emblée des procédés d'exploitation et d'analyse de ces grands *rotuli* de suppliques de l'époque du Grand Schisme qui se sont imposés et ont fait école. C'est par ailleurs au souci de préciser quelque peu, voire de nuancer cette notion de « crise » ou de « déclin », qui prévalait alors trop largement dans l'historiographie traditionnelle s'agissant des universités françaises au XV^e siècle, que répondent les deux études VIII et IX publiées respectivement en 1972 et 1976 : la première, donnée en anglais dans l'ouvrage collectif *Universities in Politics* – c'est la seule pièce en langue étrangère qui ait été reprise dans le présent volume –, s'attachait à étudier la place du *studium* parisien et le comportement des membres de la corporation universitaire dans la société politique de la France divisée de la deuxième partie de la Guerre de Cent Ans. La seconde s'efforçait de dresser un « état des lieux » des principales universités françaises au lendemain de cette dernière et d'analyser, de manière comparative, les réformes imposées à ces dernières par le pouvoir politique, en l'occurrence celui de Charles VII.

Les six autres études du recueil – la seconde strate – deux du milieu des années 1980 (I et VII) et quatre des années 1990 (II à V) montrent assez le déplacement ou plutôt l'élargissement des intérêts de l'auteur dans les vingt dernières années.

Le texte n° VII paru en 1985, constitue en quelque sorte une transition entre l'étude quantitative brute qu'offrait l'analyse des *rotuli* et la mise au point, rendue possible par ces derniers, d'approches prosopographiques de ce milieu universitaire que J. Verger appelait de ses vœux et par lesquelles se renouvelle de nos jours l'histoire sociale de ce dernier (1).

(1) Cf. par exemple, la thèse récemment publiée de N. Gorochov : *Le collège de Navarre de sa fondation (1305) au début du XV^e siècle (1418)*, Paris, H. Champion, 1997, dont *Histoire de l'éducation* rendra compte dans un prochain numéro.

Avec les contributions I, III et IV, l'auteur nous offre trois exemples significatifs d'un champ privilégié par ce renouvellement des thèmes de recherche, l'étude des commencements de l'université médiévale et plus largement de ce XIII^e siècle « universitaire », qui avait jadis beaucoup moins retenu son attention. Le *studium* parisien est ici spécialement à l'honneur puisque c'est à lui que sont consacrés ces trois textes. Insistons un instant sur le dernier des trois, le seul inédit de ce recueil. Le sujet en est le conflit qui a opposé, de 1283 aux dernières années du siècle, l'université de Paris, particulièrement la Faculté des Arts conduite par ses recteurs, aux trois chanceliers successifs de Notre-Dame, Philippe de Thoiry, Nicolas de Nonancourt et Berthaud de Saint-Denis. Par-delà la question des examens et des diplômes, sur lesquels s'opposaient les deux parties, c'est celle du pouvoir dans l'université et de la place que devait y occuper le chancelier qui est en cause. Au détour de l'historique sommaire des péripéties de ce conflit auxquelles il a su ne pas s'attarder démesurément, c'est à une approche renouvelée de l'histoire institutionnelle du *studium* parisien que nous invite ici J. Verger.

Avec cette relecture de l'histoire institutionnelle, c'est encore un champ nouveau des recherches de l'auteur que nous rencontrons : en témoignent les études II et V. L'étude V est consacrée à ces « statuts » universitaires, édités depuis un siècle déjà par Marcel Fournier ou dans le volumineux *Chartularium* de l'université de Paris, mais dont les historiens du XX^e siècle semblaient s'être désintéressés ; J. Verger s'efforce de montrer tout ce que l'on peut tirer de ce type de sources par une diversification des approches, l'étude comparative ou la mise en relation avec les informations fournies par les documents de la pratique. Quant à l'étude II, version écrite d'une communication prononcée à Rome en octobre 1989 dans le cadre du CIVICIMA, cette vaste entreprise initiée par l'historienne néerlandaise Olga Weyers, elle est fondée sur l'étude systématique et comparative du vocabulaire de l'institution universitaire (1).

Certes, ce petit volume de 255 pages n'a pas la prétention de retracer toute l'histoire de l'université de Paris au Moyen Âge. Il ne saurait non plus faire le tour de toutes les « pistes » qu'ont explorées en ce dernier quart du XX^e siècle les spécialistes des universités médiévales. J. Verger, qui connaît mieux que personne la richesse de ce champ de recherches, souligne lui-même dans son Avant-propos

(1) Ajoutons, pour être complet, que l'auteur a fait suivre quatre de ses anciens articles ici repris, d'une note complémentaire de mise à jour – il s'agit des études I, VI, VII et IX.

quelques « lacunes » de son recueil d'articles : l'histoire des universités du XIV^e siècle, ici non représentée, l'étude des contenus et des méthodes de l'enseignement dans les diverses facultés. Témoin d'un itinéraire intellectuel privilégié, celui d'un des meilleurs connaisseurs actuels de l'histoire des universités médiévales, ce petit ensemble de contributions offre à la fois un outil méthodologique pour les chercheurs en ce domaine et, pour un plus large public s'intéressant à l'histoire intellectuelle des derniers siècles du Moyen Âge, une information de première main sur quelques-uns des acquis essentiels en la matière durant ces vingt-cinq dernières années.

Charles VULLIEZ

Annales ou Histoire du Collège de Porrentruy depuis l'an du Seigneur 1588. Tome I : 1588-1700, Tome II : 1701-1771. / Texte établi, traduit et annoté par Corinne ESCHENLOHR-BOMBAIL sous la direction scientifique d'André Schneider et Michel Boillat. – Porrentruy : Société jurassienne d'émulation, 1995 et 1996. – 879 p. et 905 p.

Les éditions de textes sont aujourd'hui suffisamment rares pour que l'on ne manque pas de saluer le travail de publication des *Annales* du collège de Porrentruy, entrepris à l'occasion du quatrième centenaire de sa fondation (1591), à l'instigation des professeurs de langue latine de l'Université de Neuchâtel. Les *Annales* sont un manuscrit in folio de 548 pages, rédigé année après année par quatre-vingt-seize mains successives pendant près de deux siècles, depuis l'arrivée des premiers jésuites dans le diocèse (1588) jusqu'à l'année 1771 (qui précède de peu la suppression de la Compagnie décrétée le 21 juillet 1773 par le pape Clément XIV). Les *Annales sive Historia Collegii Bruntrutani* appartiennent au genre littéraire des *Historiae Collegiorum* : celles-ci sont devenues de règle vers la fin du XVI^e siècle, chaque nouveau collège, après sa fondation, étant tenu d'envoyer à Rome une *Histoire* exposant brièvement les circonstances et les raisons de son installation, les revenus et les biens dont il dispose, le nombre de classes ouvertes, le nombre d'habitants. Des instructions pour la rédaction des *Annales* d'un collège émanant du Père Ferdinand Alber, provincial de Germanie Supérieure de 1585 à 1594, puis assistant de Germanie à Rome de 1608 à 1615, figurent en tête du volume des *Annales* du collège de Porrentruy (I, p. 47). Un exemplaire des *Annales* devait être conservé au collège même afin

que puissent y être inscrits par la suite tous les changements intervenus dans la vie de la communauté jésuite. Tout semble indiquer d'ailleurs que les *Litterae annuae*, ces rapports annuels que les supérieurs des résidences et les recteurs des collèges devaient adresser à leurs provinciaux – qui les transmettaient ensuite à Rome où ils étaient centralisés – ont servi de base au texte des *Annales*. Mais ces dernières sont beaucoup plus riches en précisions et en anecdotes que le texte des *Lettres*.

Dans chacun de ces deux volumes, la page de gauche est consacrée au texte latin dont l'orthographe a été rigoureusement respectée, même si elle présente des divergences avec celle du latin classique, et les adjonctions postérieures par une main autre que celle du chroniqueur sont signalées en notes. La page de droite est consacrée à la traduction, et la traductrice a établi un lexique des termes spécifiques à la Compagnie de Jésus dont elle donne une définition exacte (I, pp. 32-44) : ainsi les mots qui reviennent régulièrement sont-ils toujours traduits de la même façon. Des notes (peu nombreuses au demeurant) viennent éclairer les points obscurs du texte, en s'appuyant sur les travaux déjà publiés. L'excellent répertoire établi par Jean-Marie Valentin (*Le Théâtre des Jésuites dans les pays de langue allemande, répertoire chronologique des pièces représentées et des documents conservés (1555-1773)*, Stuttgart, 2 volumes, 1983) a ainsi permis d'identifier ou de préciser la quasi totalité des pièces de théâtre représentées à Porrentruy. Trois index (des matières traitées, des personnes, des lieux) facilitent l'usage de cette édition et en font un précieux instrument de travail.

Les *Annales* ont pour principal mérite de rappeler que les fonctions de toute résidence jésuite – et les collèges n'échappent pas à cette règle – sont d'abord *apostoliques*. D'où l'accent mis dans chaque récit annuel sur le rôle des missions rurales ou urbaines tant en Suisse qu'en Alsace et en Franche-Comté, qui vont jusqu'à l'autodafé des livres jugés pernicieux, ainsi en 1661 : « Des recueils de prières, qui empestaient la piété des Genevois et de Calvin, ainsi que d'autres livres colporteurs d'hérésie, de luxure ou d'autres délires liés à des superstitions furent soustraits et livrés au feu » (I, p. 421). De la même façon, les chroniqueurs insistent sur la piété des différentes congrégations mariales : la « petite » congrégation des élèves, placée sous le titre de la Purification de la Vierge, réunit les élèves des classes inférieures (155 élèves en 1627) ; la « grande » congrégation des élèves, dite aussi des « lettrés », rassemble sous le vocable de la Nativité les élèves des classes supérieures (101 en 1627, I, p. 199), mais aussi des prêtres et des prélats (il y a 436 membres en 1683, I, p. 673) ; s'y ajoutent la congrégation des « bourgeois » et la congrégation de la Bonne Mort qui encourage tous les mois ses membres à

se préparer à bien mourir. Les différentes tâches apostoliques sont chaque fois passées en revue : prédications en français (à l'église paroissiale) et en allemand (dans l'église des jésuites), catéchismes dans les deux langues, confessions « générales » (c'est-à-dire depuis la petite enfance) opérées (dont le nombre est indiqué); le chroniqueur recense régulièrement le nombre des abjurations venant « de la bauge calviniste et luthérienne » (II, p. 439), le nombre de messes célébrées par des prêtres de l'extérieur dans l'église du collège, celui des communions distribuées. Les notices consacrées aux pères décédés au cours de l'année retracent tout à la fois l'héroïcité de ses vertus et l'exemplarité de sa « bonne » mort.

Dans cette description de l'activité apostolique de la congrégation, une place de choix est réservée aux saints protecteurs jésuites et à leur culte. Ici (comme dans l'Alsace voisine étudiée par Louis Châtelier), Ignace de Loyola est un saint thaumaturge, tant par ses reliques que l'on applique sur les malades que par son « eau » bénite, largement distribuée et dont les pouvoirs sont miraculeux : il délivre heureusement les femmes en couches, protège le bétail des épizooties et les jardins de la vermine et autres insectes : en 1659, « en un seul jour, vingt-six fioles et encore dix pots de plus grande taille » de l'eau de Saint Ignace « furent distribués, parfois même dans les contrées d'Alsace fort retirées » et « on réclama » pour lutter contre l'épizootie qui ravageait les troupeaux « des images d'Ignace en telle abondance qu'en l'espace de deux mois mille cinq cents furent imprimées et partagées entre les paysans qui nous entouraient en masse ; désormais il n'y avait presque plus aucune chaumière, aucune grange, où ne fut suspendue à la porte une sainte image d'Ignace » (I, p. 405). Des pouvoirs analogues reviennent également à Saint François-Xavier qui exauce et guérit ceux qui l'invoquent régulièrement par des prières, des neuvaines (surtout au moment de ses deux fêtes en mars et en décembre) ou même forment des vœux : l'anneau qui a été au doigt du saint (1704, II, pp. 43-45) est particulièrement puissant, et la piété redouble à la suite de l'envoi en 1711 de reliques provenant des entrailles du saint (II, p. 117). D'autres saints jésuites sont également l'objet d'une intense ferveur : François Borgia, Stanislas Kotska, mais surtout Louis de Gonzague qui guérit par l'onction de l'huile provenant de la lampe qui, à Rome, brûle auprès des cendres du bienheureux (1711, II, p. 119; 1712, II, p. 135). Enfin, l'église des jésuites de Porrentruy devient un lieu de pèlerinage à la suite de la translation en 1679 du corps complet de saint Pacifique martyr depuis Rome (I, pp. 621-625) : « comme les miracles opérés par ce saint accroissent sa renommée non seulement dans le voisinage, mais aussi jusqu'en Bourgogne et en Alsace, de fréquents pèlerinages ont lieu et d'innombrables ex-voto sont suspendus » (1680, I, p. 641, « pas un

jour ne se passe sans que des pèlerins se prosternent ici, devant ce corps sacré, pour le supplier », etc.). Le collège de Porrentruy apparaît donc comme un bastion de catholicité romaine établi à une frontière de confession, dans la ville même où l'évêque de Bâle, chassé de sa ville épiscopale par l'hérésie, a établi son siège et sa cour, et où il prodigue aux membres de la Société de Jésus les marques de sa généreuse protection.

Les *Annales* sont enfin une source extrêmement précieuse pour l'histoire de l'établissement lui-même : histoire des différentes bases de sa construction, de son enrichissement en tableaux avec le sujet religieux précis qu'ils représentent : ainsi en 1662, un « assez grand tableau représentant une âme expiant ses péchés dans le feu du purgatoire » est-il offert, signalant du même coup l'intensité d'une dévotion (I, p. 437). Une conjoncture du succès ou du repli du collège dans son recrutement peut s'esquisser à travers les diverses notations recueillies par les chroniqueurs : 430 élèves en 1626 (I, p. 191), 380 en 1628 (I, p. 207), attestent en ces années une large audience ; mais la guerre de Trente Ans provoque, à partir de 1633, des troubles dans la fréquentation du fait de la menace des armées suédoises, françaises ou impériales, ou de celles d'Othon Louis, comte du Rhin (I, pp. 227, 231-237, 243-271). Le collège est même évacué en 1636 sur les ordres du comte de La Suze, commandant des troupes françaises. Les cours ne reprennent qu'à l'automne 1639, mais on ne compte en 1643 que cent élèves (I, p. 287), en 1645 cinquante (I, p. 289). C'est seulement avec le retour de la paix et l'alliance conclue entre le prince-évêque de Bâle et les sept cantons catholiques de la Confédération helvétique (1655, I, pp. 371-379) que le gymnase de Porrentruy peut reprendre son essor : on compte 300 élèves en 1661 (I, p. 423), plus de 300 en 1674 (I, p. 567), 315 en 1701 (II, p. 15), 350 en 1703 (II, p. 39), etc. Le chroniqueur est fier de pouvoir annoncer que 10 % des élèves (trente sur 300 en 1683) parviennent d'« illustres familles » ou de « la très haute noblesse équestre » (I, p. 675), et que leur origine ne se limite pas à la « Rauracie », c'est-à-dire le Jura suisse, mais s'étend à l'Alsace, au Sundgau, à la Franche-Comté, aux villes qui bordent le Rhin (*ibid.*, mais aussi 1684, p. 695 et 1685, p. 707). Le répertoire théâtral, abondant, emprunte tout à la fois à l'histoire sainte, à l'Antiquité classique comme au martyrologue ancien ou récent. Il n'est pas dénué de fonction politique : la pièce qui célèbre « la plus fidèle, la plus solide et la plus sacrée des amitiés », celle qui unit David et Jonathan est justement représentée en 1655 lors de la venue des ambassadeurs des cantons catholiques pour sceller l'alliance avec le prince-évêque de Bâle : les allusions sont dès lors transparentes aux spectateurs (I, pp. 373-375).

Sur le plan de l'enseignement proprement dit, les *Annales*, en indiquant précisément l'état du personnel et les fonctions remplies par chaque membre de la Compagnie, permettent de suivre l'évolution des enseignements dispensés, les réunions de classe sous un même régent, comme les dédoublements d'enseignement : alors qu'on ne compte jusqu'en 1686 qu'un professeur de logique, on dénombre trois professeurs de philosophie jusqu'en 1697, un seul professeur de logique à nouveau de cette date à 1716, puis définitivement deux professeurs de philosophie à partir de cette dernière date, ces changements étant liés à la générosité du prince-évêque de Bâle, puis des ordres et États (1686, I, p. 238; 1698, I, p. 857; 1717, II, p. 358). À partir de 1716, le prince-évêque confie son séminaire épiscopal aux Pères jésuites (II, pp. 203-209), et les enseignements des classes supérieures (philosophie et théologie) prennent la dénomination de lycée; en 1760 s'ouvre à l'intérieur de ce lycée une faculté de théologie érigée par le prince-évêque de Bâle (II, p. 665). Les *Annales* font régulièrement état des disputes, déclamations, exercices publics, thèses de philosophie ou théologie qui se déroulent soit dans le courant de l'année, soit en fin d'année, et qui manifestent devant le parterre de la cour épiscopale la valeur et l'éclat de l'enseignement dispensé.

Même si quelques erreurs, inévitables, se sont glissées dans ce superbe travail (j'ai ainsi noté un *Diocesis Brixinensis* dans le Tyrol qui a été traduit par diocèse de Brescia, alors qu'il s'agit bien évidemment de Brixen, à soixante kilomètres au sud-est d'Innsbrück, I, pp. 578-579 à l'année 1675), il convient de rendre hommage à cette considérable entreprise et de remercier le Fonds national suisse de la recherche scientifique et le canton du Jura qui lui ont apporté leur soutien financier.

Dominique JULIA

LE CAM (Jean-Luc). – *Politique, contrôle et réalité scolaire en Allemagne au sortir de la guerre de Trente Ans*. Tome I : *La politique scolaire d'August Le Jeune de Brunswick-Wolfenbüttel et l'inspecteur Christoph Schrader, 1635-1666/80*. – Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 1996. – 2 vol., 1061 p. (Wolfenbütteler Forschungen, 66).

Constituant le premier tome d'un ensemble qui doit aussi comprendre des études monographiques sur les différentes écoles du duché de Brunswick-Wolfenbüttel et l'édition scientifique des rapports de l'inspecteur Schrader, l'ouvrage de Jean-Luc Le Cam est ori-

ginal à deux titres. Il l'est d'abord par son objet. Certes, le développement de l'organisation scolaire, dans la lignée de la Réforme luthérienne, est un thème apparemment connu, tout au moins en Allemagne. L'auteur souligne d'ailleurs que la politique d'August Le Jeune, duc de Brunswick-Wolfenbüttel de 1635 à 1666, s'insère dans un contexte général, l'obligation scolaire ayant par exemple été édictée également en Saxe-Weimar dès 1619, ou dans le Wurtemberg en 1649. Mais l'action du duc se distingue par sa cohérence, son suivi, ses orientations, son efficacité et constitue donc, pour le public français, une excellente occasion de prendre connaissance de réalités allemandes généralement ignorées. Originalité de la démarche ensuite : l'abondance des sources, en particulier celle des rapports d'inspection, qui sont d'une grande précision, ainsi que la minutie de leur exploitation, qui recourt à l'analyse quantitative mais ménage également une large place à la fraîcheur des textes, permettent à ce travail de dépasser la vision « par en haut » qui prévaut trop souvent (législation, réflexions pédagogiques souvent abstraites) pour présenter, en étudiant d'abord le contexte et les acteurs, ensuite la politique et la législation, enfin le fonctionnement du système, une vision approfondie des réalités scolaires et de l'application concrète d'une volonté politique.

Cette volonté ne s'exerce pourtant pas, *a priori*, dans les conditions les plus favorables. Le petit duché de Brunswick-Wolfenbüttel (3 700 km² et 100 000 habitants environ) sort affaibli de la guerre de Trente Ans (1618-1648) qui a ravagé l'Allemagne. L'école peut-elle dès lors être une priorité ? Pourtant, le duc August Le Jeune, érudit et bibliophile (sa collection de livres atteint les 135 000 titres à la fin de sa vie), appuyé sur le désir de paix et d'ordre qu'exprime l'assemblée territoriale, conduit une politique scolaire qui repose sur deux atouts principaux.

D'une part, le duc bénéficie de la vitalité de l'Université du duché, celle d'Helmstedt, fondée en 1576. Y domine alors, autour de Calixt, une orientation humaniste et iréniste qui tranche avec l'orthodoxie luthérienne dominante et qui donne ses traits principaux aux réformes et aux programmes scolaires. J.-L. Le Cam peut en effet établir que les conseils de l'Université ont modelé en grande partie la législation ducal en ce domaine. En outre, c'est au sein de l'Université que le duc choisit son inspecteur général, Christoph Schrader, professeur de rhétorique et bibliothécaire de l'Université, qui entretient avec son prince d'étroits rapports épistolaires.

Le second atout est le duc lui-même. Il ne se contente pas de conduire avec fermeté l'élaboration de sa législation : création d'un inspecteur général en 1646 ; obligation scolaire proclamée en 1647 dans une ordonnance ecclésiastique ; enfin, en 1651, grande

ordonnance scolaire. Il se donne également les moyens d'en surveiller l'application. Ainsi, il confie l'inspection générale à un laïc, Schrader, et la soustrait ainsi à l'influence de l'Église, certes soumise au prince depuis la Réforme (introduite dans le duché en 1568 seulement), mais toujours soucieuse d'autonomie à travers son Consistoire. Ce recul du rôle de l'Église au profit de l'État, sans que la collaboration entre les deux ne cesse dans le domaine scolaire ni que la religion ne disparaisse de l'enseignement, est une des grandes originalités du cas de Wolfenbüttel. Il conduit par exemple le duc, en 1655, à mettre sous la tutelle de l'État les écoles monastiques, conservées par l'Église luthérienne mais tombées en relative décadence. Enfin, August suit de près l'application de ses réformes, lisant et annotant tous les rapports de Schrader, décidant lui-même de la date des tournées d'inspection, et conférant à son inspecteur l'autorité que donnent la familiarité et le soutien du prince. Schrader est donc, par ses tournées d'inspection annuelles, de plus en plus rationnelles, par ses remarques, ses critiques, ses exhortations abondantes et détaillées, la cheville ouvrière d'une réforme voulue par son prince. Cette politique ne crée cependant rien *ex nihilo* et reste tributaire d'un certain nombre de limites.

À l'avènement d'August, le duché comprend en effet un réseau plus ou moins ancien d'écoles claustrales (celles des monastères), d'écoles latines de plus ou moins bon niveau et de petites écoles allemandes. Ce réseau n'est pas fondamentalement modifié par l'action de Schrader. Son attention continue d'ailleurs à se porter principalement vers les écoles latines – donc vers l'élite, même si l'obligation scolaire n'est pas oubliée. Schrader veille à ce que les petites écoles existent, et qu'elles soient fréquentées (l'auteur souligne d'ailleurs que, malgré un fort absentéisme partiel, c'est de plus en plus le cas), mais c'est aux écoles latines qu'il réserve l'essentiel de ses remarques pédagogiques.

Dans ce domaine, il s'agit avant tout d'uniformiser les manuels et les livres de référence, selon les prescriptions de l'ordonnance scolaire, et dans l'optique « classique » et humaniste de l'Université. Le latin reste donc la base, la mémorisation, le commentaire des bons auteurs (Cicéron avant tout) et leur imitation par des exercices de style sont les disciplines reines. Même la géographie n'est conçue que comme une toponymie antique, destinée à se repérer dans les textes anciens. L'inspecteur fait passer des examens oraux et écrits dans les écoles qu'il visite et vérifie ainsi précisément l'application du programme et la bonne tenue des élèves.

Mais Schrader veille aussi aux conditions matérielles. L'entretien des écoles et des enseignants relève avant tout des autorités locales ; l'effort financier du duc, dans cette affaire, est bien inférieur à son

investissement politique. La progression des études, pourtant bien établie, est donc souvent entravée par le manque de locaux ou de moyens qui oblige à limiter le nombre de classes. Quant aux enseignants, dont l'ordonnance scolaire proclame qu'il faut les payer au moins autant que le vacher du village, ils dépendent de revenus faibles, complexes, souvent contestés (le droit d'écolage est en particulier mal payé par la population). À force d'objurgations, Schrader, et à travers lui l'autorité ducale, sont parvenus à obtenir de réelles améliorations. L'auteur estime en particulier que le salaire moyen des enseignants, pendant la période étudiée, a augmenté de près de 70 % dans un contexte de dépression et de baisse des prix. Il y a là encore une originalité du Brunswick-Wolfenbüttel, et une explication à la relative stabilité du corps enseignant, qui peut être tenté de fuir très vite vers le statut de pasteur. Plus des deux tiers des enseignants restent en poste plus de cinq ans, certains à vie, comme de nombreux recteurs dirigeant les écoles latines, qui sont il est vrai une fois encore ceux qui bénéficient le plus de ces réformes.

La politique scolaire d'August Le Jeune se caractérise donc par sa relative efficacité, caractéristique d'un renforcement du pouvoir princier allemand au XVII^e siècle, et de la possibilité pour une forte personnalité de mettre réellement en pratique une politique dans un territoire de taille réduite. Certes, cette politique reste tributaire d'une conception humaniste et élitiste que l'obligation scolaire irrigue, sans la modifier. Mais J.-L. Le Cam, au terme de ce livre dont la richesse ferait presque pardonner la longueur, conclut au caractère concret, positif et précurseur d'une action sur laquelle il nous a livré un travail définitif.

Christophe DUHAMELLE

CAULY (Olivier). – *Comenius*. – Paris : Éditions du Félin, 1995. – 342 p.

Le quatrième centenaire de la naissance de Comenius (1992) a, semble-t-il, favorisé la diffusion en France des œuvres et de la pensée d'un praticien et théoricien de la pédagogie qui a eu jusqu'ici beaucoup de mal à s'y imposer. De fait, en moins de trois années, se sont succédés la première traduction intégrale de *La Grande Didactique* (1), les différents ouvrages de Marcelle Denis (2) et, plus récemment, le *Comenius* d'Olivier Cauly. Il faut noter que ce dernier texte veut être une « biographie », celle du « héros d'un roman baroque, que nul Grimmelshausen n'a écrit » (p. 16), nous dit l'auteur dans une belle formule. Cette biographie va ainsi retracer les différentes étapes de la vie de Comenius (1592-1670) dans l'espace d'une Europe déchirée par la Guerre de Trente Ans (1618-1648), où Réforme et Contre-Réforme s'affrontent sur les champs de bataille, mais aussi sur le terrain pédagogique, car l'éducation est devenue un enjeu de première importance entre les différentes confessions. L'état politique et religieux de l'Europe tient donc une grande place dans cet ouvrage, qui est aussi le récit de la disparition d'une idée qu'on se faisait d'elle, à travers le démembrement d'une Europe centrale que la *Confessio bohémica* (1575) et la *Majestas rudolphina* (1609) avaient partiellement réussi à pacifier en permettant, à l'intérieur du royaume de Bohême, la coexistence des trois Églises réformées (luthérienne, calviniste et l'Église de l'Unité des Frères, celle dont Comenius deviendra le pasteur, puis l'évêque). De cette Europe centrale, Comenius va être banni par le mouvement conjugué de l'absolutisme habsbourgeois et de la répression catholique qui feront de lui à partir de 1622 un exilé jusqu'à la fin de sa vie. L'ouvrage d'O. Cauly présente les multiples tentatives de son personnage pour fédérer les forces protestantes afin de rétablir les Tchèques dans la liberté religieuse qui leur est déniée, ce qui conduira le pasteur de l'Église de l'Unité en Hollande, en Angleterre, en Suède, en Transylvanie avec des succès partiels, car il ne voit pas que les intérêts des grandes puissances, même

(1) Jean Amos Comenius : *La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. [Traduction par Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolivet.] Paris, Éditions Klincksieck, 1992. On sait que *La Grande Didactique* a donné lieu aux interprétations les plus contradictoires ; l'orthographe de prénom et nom de son auteur n'est pas épargnée par les divergences (*Jean* vs *Jan* ; *Comenius* vs *Comenius*) ! Nous respectons les graphies utilisées par les différents commentateurs lorsque nous les citons.

(2) Marcelle Denis : *Une pédagogie à l'échelle de l'Europe : Comenius*, Neuchâtel, Peter Lang, 1992 ; *Un certain Comenius*, Paris, Publisud, 1992 ; et plus récemment : *Comenius*, Paris, PUF [coll. Pédagogues & Pédagogies], 1994.

lorsqu'elles sont protestantes, ne correspondent pas toujours à ce qu'en attendent les frères persécutés. C'est à l'intérieur de ce cadre de luttes religieuses, militaires et diplomatiques, marquant la fin de l'Europe humaniste, que les œuvres de Comenius sont présentées. Les grandes articulations du livre sont ainsi tant des événements politiques (le début de la Guerre de Trente Ans, l'intervention militaire de la Suède à partir de 1630) que des événements qui ont marqué la vie personnelle du pasteur tchèque (l'exil à Leszno, les séjours en Angleterre, en Transylvanie et en Hollande) ou encore le travail proprement pédagogique. Les écrits de Comenius ne sont pas présentés pour eux-mêmes, mais toujours reliés à ce cadre politico-religieux.

Cette biographie s'assigne deux fins : il s'agit d'abord de lutter contre le trop célèbre jugement de Michelet, qui fit de Comenius le « Galilée de l'éducation » (1), et de rétablir son œuvre dans son propos initial, celui d'un homme qui s'est intéressé, sa vie durant, à l'éducation en théologien et non en pédagogue (2) et voulut, à travers les réformes qu'il proposait, lutter contre la corruption du monde humain et préparer la venue du royaume millénaire qui devait précéder le Jugement dernier. Ainsi, faire de Comenius un « grand pédagogue », serait méconnaître son originalité et s'inscrire peut-être dans une perspective bien française, marquée par l'incapacité des penseurs laïques (tel Jean-Baptiste Piobetta, qui élimina de sa traduction de *La Grande Didactique* (3) tous les aspects religieux ne correspondant pas à la vision qu'il voulait donner de celui qui aurait fait réaliser à la pédagogie un progrès décisif) à saisir l'importance décisive du lien qui relie les conceptions pédagogiques et les théories religieuses. Le livre consacré par O. Cauly à Comenius ne cherche cependant pas à situer la pensée du penseur tchèque par rapport aux controverses théologiques de l'époque : quand il est question du millénarisme (p. 51), du pélagianisme et du socinianisme (p. 213) ou encore des conflits qui opposèrent arminiens et gomaristes en Hollande (p. 299), cela est fait comme en passant et il semble s'agir de simples points de repères donnés au lecteur. Ce dernier n'apprend donc pas grand chose sur la position de Comenius dans les grandes querelles qui opposèrent les différents courants protestants autour de la prédestination et de la grâce. On lui indique simplement que, face à un luthéranisme devenu religion d'État par la paix d'Augsbourg (1555) et qui ne reconnaissait

(1) Jules Michelet : *Nos fils* (1870), Paris, Slatkine, 1980, pp. 174-176.

(2) Olivier Cauly, *op. cit.*, pp. 10, 62, 312.

(3) Paris, PUF, 1952. Voir le développement que B. Jolivet consacre à cette traduction in : Jean Amos Comenius, *op. cit.*, *Introduction*, pp. 8-10.

pas d'autre confession réformée, l'Église des Frères était politiquement plus proche des calvinistes, mais sans en partager les positions théologiques (pp. 45-47).

Il importe donc à O. Cauly d'établir que la pédagogie coménienne est une tentative de « resacraliser l'existence » humaine (p. 123), autrement dit que l'éducation doit réaliser ce qu'espère la foi. Ainsi, alors que, dans sa première publication, *Le Labyrinthe du monde et le paradis du cœur* (1623), le jeune pasteur décrivait l'existence humaine comme un exil, image inversée de la condition adamique dans le Paradis terrestre, exil qui ne pouvait trouver fin que dans la conversion du cœur, à partir du moment où Comenius se tourne vers la pédagogie, l'éducation humaine est conçue comme ce qui permet d'instituer un monde conforme à l'ordre divin des choses. Elle est, selon le titre du dernier ouvrage du pédagogue tchèque, ce par quoi s'opérera « la réforme des affaires humaines » (1), à tel point que l'on pourrait dire, sans être infidèle à la pensée d'O. Cauly, que Comenius est le premier théoricien d'une *Reformpädagogik*, c'est-à-dire d'une pédagogie qui veuille par son application changer la société. Cela dit, si le lecteur cherche à comprendre quelle est la nature du rapport qui s'établit entre théologie et pédagogie, dont l'auteur nous dit qu'il est « au demeurant fort complexe » (p. 178), il faut reconnaître qu'il reste sur sa faim et que des formules comme « il y a chez Comenius une conception religieuse de l'éducation, qui n'est pas identique à une éducation religieuse à laquelle elle conduit cependant aussi, dans la mesure où elle a pour fin ultime la piété » (p. 128) ne sont pas là pour l'éclairer. De la même manière, manque une analyse de la place qui reste à la religion si l'éducation est ce qui doit permettre au royaume de mille ans de s'instaurer sur terre : l'éducation va-t-elle prendre la place de la religion, ou cette dernière conserve-t-elle une spécificité, alors même que la méthode universelle garantit au maître et à ses élèves « qu'il [est] impossible de ne pas réussir » (2)? Convenons que, pour un auteur qui était pasteur d'une Église chrétienne, ce n'est pas une question de peu d'importance !

La seconde fin qu'O. Cauly assigne à sa biographie de Comenius est de comprendre « l'unité d'un projet » à partir d'une « œuvre aux ramifications multiples » (p. 16), projet qui nous installe, dit l'auteur,

(1) À partir de 1656 et jusqu'à sa mort, Comenius travailla à un ouvrage, *La Consultation universelle sur la réforme des affaires humaines*, dont il publia anonymement les deux premières parties. Après la mort de son auteur, cette œuvre disparut, ne fut retrouvée qu'en 1934 et publiée dans sa version latine intégrale en 1966.

(2) Le titre du chapitre XVI de *La Grande Didactique* est le suivant : « Les conditions pour enseigner et apprendre : c'est-à-dire comment enseigner et apprendre de telle sorte qu'il soit impossible de ne pas réussir », *op. cit.*, p. 119.

au cœur de difficultés que nous pouvons avoir de comprendre notre monde. Il s'agit bien de montrer que Comenius « incarne une modernité paradoxale » (p. 15), qui se tenait en retrait par rapport à cette « émancipation de la raison et [cet] éclatement de l'unité du savoir en des sciences de plus en plus spécialisées » (p. 16) dont Descartes et Galilée sont devenus, pour une certaine modernité, les représentants emblématiques. Ainsi, par les vertus d'un baptême dans les eaux lustrales de l'analyse existentielle de Heidegger, auquel avait procédé Jan Patočka dans un essai suggestif (1) cité à plusieurs reprises par l'auteur, Comenius sera proposé comme modèle d'une pensée permettant d'échapper aux impasses dans lesquelles se serait fourvoyé un rationalisme qui, parce qu'il pense la raison comme supérieure à la chose connue et qu'il veut fonder la domination de l'homme sur la nature, instaurerait un rapport de la raison au monde caractérisé par ce que Patočka appelait la *violentia*. L'écho de l'analyse heideggerienne de la technique, s'il est discret dans le livre d'O. Cauly, n'en est pas moins présent et constitue un des enjeux essentiels de l'interprétation que nous présente ce Comenius.

Tout en élevant la pensée de l'évêque de l'Église de l'Unité des Frères en modèle pour penser notre monde, O. Cauly n'omet pas d'indiquer ce que Comenius a méconnu dans son monde à lui, en commençant par la révolution copernicienne (p. 56), dont on sait qu'il l'a combattue sa vie durant, l'englobant au soir de sa vie dans une critique conjointe du cartésianisme (2). Ce rappel n'a rien ici de la virulence qu'avait sur ce même point Jacques Prévot dans l'introduction au recueil de textes publié en 1981 (3), et le géocentrisme du pédagogue tchèque n'est pas jugé valoir la peine d'une explication approfondie, ce que l'on doit regretter. À l'inverse, les écrits divers publiés par Comenius sur les prophéties sont l'occasion pour son biographe de revenir à plusieurs reprises sur ce thème (en particulier pp. 166-168 et 313-319). On sait peut-être que le pasteur des Frères tchèques eut d'étroites relations avec trois personnes de sa confession qui avaient des visions et prophétisaient la défaite future des Habsbourg et de leurs alliés pendant la Guerre de Trente Ans, ou, après 1648, le retour des exilés sur leur terre natale. Bien plus, Comenius publia un écrit au titre révélateur, où il n'hésitait pas à invoquer le

(1) Jan Patočka : « Comenius et l'âme ouverte », in Jan Patočka : *L'écrivain, son objet*, Paris, Presses Pocket, 1992, pp. 101-127. L'original date de 1970.

(2) Jean Amos Comenius : *Réfutation de Copernic et de Descartes*. Cet ouvrage, qui date de 1656, a été perdu.

(3) Jacques Prévot : *L'utopie éducative : Comenius*, Paris, Éditions Belin [Coll. Fondateurs de l'Éducation], 1981, et plus particulièrement p. 19 sq.

prophète Aggée (1), et à présenter ses propres déclarations comme la volonté même de Dieu. O. Cauly rappelle, à juste titre, qu'il faut, dans le cas des Églises protestantes, replacer la prophétie dans le cadre plus général du refus du monopole clérical de l'interprétation des Écritures (p. 106) et que de ce fait, l'intérêt de Comenius pour les prophéties témoigne aussi d'une volonté de distinguer fausses et vraies prophéties, c'est-à-dire « les concepts de révélation et de superstition » (p. 120). On pourrait d'ailleurs remarquer, ce qui n'invalide pas la précision donnée par notre auteur, que l'Europe entière, c'est-à-dire protestante et catholique, a été submergée par ce que Henri Bremond a appelé « l'invasion mystique » (1). O. Cauly ne manque pas non plus de rappeler, à travers les exemples de Hobbes et de Spinoza, que le problème de la prophétie a été au centre des préoccupations de plus d'un penseur du XVII^e siècle. On pourra ainsi reconnaître dans la prophétie, « pour peu que l'on ne consente pas trop vite à y voir le signe distinctif d'un esprit peu rationnel, [...] une interprétation du présent qu'il s'agit de convertir en une action politique » (p. 319). Cette manière de vouloir à tout prix sauver Comenius nous paraît cependant méconnaître, en évoquant Hobbes, au moins trois points primordiaux : admettre avec l'auteur du *Léviathan* que la prophétie peut être dite cause, d'une certaine façon, de l'événement qu'elle annonce, c'est adopter sur elle un point de vue qui n'est pas celui du prophète, lequel, si on le croit, se borne à transmettre une volonté qui le dépasse et n'est donc pour rien dans l'avènement de ce qu'il annonce. Accepter cette liaison de causalité entre la prophétie et ce qui est prédit, c'est chercher, en second lieu, à constituer « des règles du discours rationnel sur la foi » (3), ce qui est fort éloigné de ce que veut faire Comenius, pour qui il y a, à l'inverse, subordination de la raison à la foi. Enfin, on doit noter que « Hobbes enferme la prophétie dans le passé : il constitue une digue contre la fantaisie des interprétations individuelles, si foisonnantes dans le milieu des sectes, et contre les prétentions des Églises à avoir aujourd'hui un accès surnaturel à la parole divine » (4). La perspective est donc totalement différente et se trouve ainsi être un exemple supplémentaire de l'opposition de Comenius aux philosophes rationalistes du siècle.

C'est le même sentiment de malaise qui domine à la lecture des pages concernant l'astrologie : il faut savoir que Comenius pensait,

(1) Jan Amos Comenius : *Haggeus redividus* [Aggée rendu à la vie], 1632.

(2) Henri Brémond : *Histoire littéraire du sentiment religieux en France depuis la fin des guerres de religion jusqu'à nos jours*, Paris, Bloud & Gay, 1915-1933, t. II et III.

(3) Jean Terrel : *Hobbes. Matérialisme et politique*, Paris, Vrin, 1994, p. 322.

(4) *Ibid.*, p. 318.

comme beaucoup de ses contemporains, que le cours des planètes exerçait une influence sur le destin des êtres humains, en conséquence de quoi O. Cauly tente de rendre compréhensibles ces positions. Il rappelle ainsi que si le point décisif de la critique cartésienne à l'égard du fondateur de la pansophie se rapportait au mélange des choses saintes et des choses profanes, relevant de juridictions sans rapport l'une avec l'autre, cette position était loin d'être partagée par tous les contemporains. Et il se plaît ainsi à citer les cas de Tycho Brahé et de Kepler, à la fois astronomes et astrologues, savants et mages (pp. 28-29, 167), à mettre en avant une « toute autre organisation des pratiques discursives » (p. 167) qui prévalait alors et qui explique que « c'est justement ce principe d'un partage rigoureux du rationnel et de l'irrationnel [qui nous semble, à nous, naturel] qui est problématique » (*ibid.*). Mais que signifie cette déclaration : ce partage est-il *historiquement* problématique, pour certains individus moins perspicaces que Descartes et Galilée ? Ou l'est-il *absolument* ? Pourquoi O. Cauly dénonce-t-il « une lecture hâtivement rétrospective » (p. 168) dans la volonté de distinguer de notre point de vue, ou de celui de Descartes, rationnel et irrationnel ? On peut, certes, admettre que l'on cherche à comprendre les raisons pour lesquelles une partie importante de l'*intelligentsia* européenne n'a pas été très sagace sur ce partage entre rationnel et irrationnel, mais il faut en même temps bien souligner que la clairvoyance était du côté de Descartes et de Galilée. N'y a-t-il pas chez O. Cauly une déviation historiciste qui voudrait interdire tout autre jugement que ce qui fut, hélas, celui de Comenius ? Comment est-il possible, par ailleurs, de concilier cette volonté de nous enfermer dans une vision du XVII^e siècle (ce qui définit l'historicisme), dans une vision déjà particulière de cette époque puisqu'elle témoigne des limites qui furent celles du pasteur tchèque, avec la prétention de trouver en lui un modèle « d'âme ouverte », pour reprendre l'expression de Patocka, valable pour notre temps ? Faut-il penser que si la « lecture rétrospective » doit être condamnée, l'interprétation qu'il faudra alors appeler « prospective » ne contrevient pas aux règles de la compréhension historiciste ?

Cette même ambiguïté nous semble être présente dans la confusion entre le diagnostic (exact) de Comenius qui voit dans les travaux de Galilée ou les positions de Descartes le symbole de la dissolution des savoirs du monde du XVII^e siècle (pp. 205, 212, 307) et le pronostic (contestable) qu'il en tire, la nécessité du retour à l'unité du monde anté-galiléen. La volonté coménienne d'écrire une *pansophie* est l'expression de ce désir de refonder un *cosmos*, au sens aristotélicien, dont l'unité, ébranlée par la nouvelle image du monde que donnent l'astronomie, la physique et la philosophie cartésienne,

sera refondée. La pansophie permettra précisément de redonner du monde l'image d'une « totalité ordonnée, dont l'homme, lui-même à l'image de Dieu, est le centre par analogie avec l'ordre éternel dont la nature est le modèle » (p. 153). De même, la critique sociale faite par Comenius du pouvoir que le savoir éclaté et spécialisé donne à ceux qui le détiennent (pp. 211, 226) est tout à fait pertinente et il est intéressant de la relier à la critique religieuse dirigée contre le monopole du savoir sacré revendiqué par l'Église catholique contre quoi s'élèvent les Protestants, mais est-il possible de revenir à un monde où la connaissance de la physique permet d'accéder à la sagesse par la connaissance du langage divin qu'est la nature (p. 58) ? En d'autres termes, donnons acte à Comenius d'une lucidité remarquable dans le regard qu'il porte sur le monde nouveau en train de naître dans l'Europe du XVII^e siècle ; mais notons que la seule solution qu'il propose est celle d'une *philosophie de la restauration*, qu'O. Cauly paraît vouloir nous faire admettre comme étant la solution aux problèmes du monde contemporain, sans se demander si l'éclatement des savoirs est quelque chose en deçà de quoi il est possible de revenir ou si la vision d'un univers où non seulement les mots sont signes des choses qu'elles dénotent (p. 138), mais où les choses mêmes deviennent signes de correspondances analogiques (p. 59) que la pansophie aura pour tâche de décrypter, avec notamment la célèbre analogie du microcosme et du macrocosme (pp. 152, 277), si cette vision peut être défendue aujourd'hui.

Il nous semble retrouver la même imprécision lorsqu'O. Cauly revient sur l'expression de Michelet, qualifiant Comenius de « Galilée de l'éducation ». Si l'on affirme que « la pédagogie doit pouvoir devenir une science certaine, fondée sur une méthode et capable de déterminer la totalité des problèmes qui se posent à elle » (p. 199), encore faudrait-il préciser que cette science ne répond pas aux critères sur lesquels nous nous fondons pour accorder à une discipline un statut scientifique, à savoir d'abord la détermination d'un secteur du savoir qui définit son objet par l'exclusion des phénomènes qui échappent à sa juridiction. Cette exclusion, notons-le, touche d'abord les choses de la religion, qui n'ont rien à voir avec celles de la raison, comme le répète Descartes à Comenius lors de leur entrevue (pp. 236-241). Alors qu'en vertu du principe de correspondance entre microcosme et macrocosme, la didactique coménienne est une « science » a priori, qui part de la « nature immuable des choses » (1) et dès ses premières pages se place sous l'autorité de la Genèse (2).

(1) Jean Amos Comenius : *La Grande Didactique*, op. cit., Avertissement aux lecteurs, 3, p. 29.

(2) *Ibid.*, p. 34.

L'ambition de cette biographie de Comenius, rappelons-le, était de saisir « l'unité d'un projet » à partir d'une « œuvre aux ramifications multiples » (p. 16) et de montrer que Comenius s'était intéressé à l'éducation en théologien et non en pédagogue (p. 10). Regrettons qu'O. Cauly ne soit pas allé au bout de son propos, et qu'il n'ait notamment pas mené une étude de la pensée théologique de Comenius, ce qui lui aurait peut-être permis d'affronter le jugement de Jean Séguy, pour qui, avec la disparition de l'Église de l'Unité des Frères, s'achevait l'histoire des non-conformismes médiévaux (1). Or cette thèse met directement en cause un point essentiel du *Comenius* d'O. Cauly, qui veut, lui, voir dans la pensée du grand Tchèque un modèle nous permettant de penser le monde d'aujourd'hui. Pensée du Moyen Âge finissant ou pensée qu'il est possible d'utiliser pour réfléchir le monde moderne ? Mais peut-on qualifier de moderne une doctrine qui reste fidèle à la représentation du monde de Ptolémée, qui refuse l'autonomisation des sciences de la nature et veut continuer à lire la Bible comme si elle nous révélait les secrets de l'origine du monde ? C'est parce qu'elle n'a pas affronté directement ce problème que cette biographie n'emporte pas notre conviction. Mais la biographie était-elle le meilleur genre d'ouvrage à écrire pour donner une réponse à cette question (2) ?

Claude MOUCHET

(1) Jean Séguy : « Les non-conformismes religieux d'Occident » in : *Histoire des religions II* [Sous la direction d'Henri-Charles Puech], Paris, NRF, Encyclopédie de la Pléiade, 1972, pp. 1229-1303 ; ici, p. 1266.

(2) Est-ce parce qu'il écrit une biographie qu'O. Cauly ne juge pas toujours bon de citer les textes mêmes (de sorte que plus d'une fois le lecteur ne sait pas s'il est face aux propos de Comenius ou à une interprétation d'O. Cauly) et pourquoi lorsqu'il le fait, comme quand il traite de *La Grande Didactique*, se contente-t-il d'assortir les citations des chapitres de l'œuvre, ce qui donne par exemple, p. 188, p. 189, 191... ; (*G.D.*) ? Parfois des indications sont données, mais ne sont pas suffisamment précises, l'auteur indiquant p. 185 : (*G.D.*, Fondement X) ou encore p. 188 : (*G.D.*, Fondement IV), oubliant d'indiquer qu'il s'agit dans un cas comme dans l'autre du chapitre XVII ; aucune indication d'édition n'est fournie pour ces citations, alors que la traduction est souvent proche de celle donnée par les éditions Klincksieck, sans y être cependant strictement conforme. Quant aux autres œuvres de Comenius qui ne sont pas encore traduites en français, le lecteur est alors condamné à une éprouvante incertitude...

BELHOSTE (Bruno), DAHAN-DALMEDICO (Amy), PESTRE (Dominique), PICON (Antoine) (dir.). – *La France des X. Deux siècles d'histoire*. – Paris : Economica, 1995. – 398 p.

La célébration du bicentenaire de l'École polytechnique en 1994 a été marquée, entre autres, par de nombreuses publications qui se sont attachées, d'une part, à analyser l'histoire de cette institution, d'autre part, à rendre compte du rôle qu'ont joué depuis deux siècles les polytechniciens (1). Ce livre s'inscrit dans ce cadre. L'ouvrage, qui se fonde sur les communications prononcées à un colloque international organisé dans l'ancienne enceinte parisienne de l'École en mars 1994, rassemble les textes de trente auteurs français et étrangers. Il est divisé en trois parties. La première, intitulée « L'anatomie d'un groupe », interroge l'identité de la communauté polytechnicienne. D'emblée, Bruno Belhoste pose la question essentielle, celle du concours : en effet, pour être polytechnicien, il faut et il suffit d'avoir été inscrit sur les registres matricules de l'École, c'est-à-dire d'avoir été admis au concours d'entrée. Ce mode de sélection, qui sanctionne un certain type d'excellence scolaire, fonde l'élitisme polytechnicien. Cette consécration scolaire a été démontée et dénoncée par Pierre Bourdieu comme un mécanisme de reproduction sociale. Exposant l'évolution historique du concours, B. Belhoste discute de façon serrée l'argumentaire bourdieusien et propose de le retourner : plus qu'une détermination des positions scolaires par les positions sociales, on peut considérer que sous l'égide de l'État, l'excellence scolaire est transformée en distinction sociale. Revenant sur le modèle méritocratique, Dominique Julia montre ensuite qu'il s'agit d'un héritage de l'Ancien Régime pour le recrutement dans les armes savantes. Après un premier tri social sur lequel les examinateurs n'avaient pas de prise, ceux-ci procédaient ensuite à un strict classement des talents. Sous la Révolution, les considérations politiques ont pris un temps le pas sur l'examen des mérites scientifiques, mais rapidement revient le souci majeur d'assurer une équité rigoureuse au concours d'entrée. Une fois à l'École, les élèves acquièrent-

(1) Parmi ces ouvrages, signalons Ambroise Fourcy : *Histoire de l'École Polytechnique*, réédition en fac-similé de l'édition originale de 1828, introduction, notes, chronologie de l'École polytechnique des origines à nos jours, bibliographie de l'École et biographie des personnages cités dans l'ouvrage, par Jean Dhombres, Paris, Belin, 1987; Janis Langins : *La République avait besoin de savants*, préface d'Emmanuel Grison, Paris, Belin, 1988; Jacques Lesourne (dir.) : *Les Polytechniciens dans le siècle, 1894-1994*, Paris, Dunod, 1994; Bruno Belhoste, Francine Masson, Antoine Picon (dir.) : *Le Paris des Polytechniciens. Des ingénieurs dans la ville, 1794-1994*, Paris, D.A.A.V.P., 1994; Bruno Belhoste, Amy Dahan-Dalmedico, Antoine Picon (dir.) : *La formation polytechnicienne, 1794-1994*, Paris, Dunod, 1994.

ils une forme d'esprit commun qui soit fondé autrement que sur un apprentissage de caste ? Pour Jean Dhombres, c'est la formation qui, privilégiant une démarche de pensée de mode analytique, construit la communauté polytechnicienne. S'appuyant sur deux exemples (Joseph Fourier et la naissance de l'égyptologie ; Jules de la Gournerie et la technique d'extraction des roches), il expose qu'au XIX^e siècle, en tout cas, la forme analytique est un habitus commun aux polytechniciens acquis par le passage à l'École. Cette institution fascinait les étrangers, comme le rapporte Robert Fox analysant de multiples témoignages du premier XIX^e siècle. Objet d'émulation, elle apparaissait pourtant comme un modèle difficile à implanter. Les quelques tentatives en ce sens montrent qu'au mieux une transformation importante s'est imposée pour appliquer localement un tel concept qui, pour finir, apparaît à R. Fox comme relevant d'une situation spécifique à la France.

Après ces quatre chapitres consacrés au temps de formation, l'ouvrage aborde différentes positions des polytechniciens dans la vie professionnelle et sociale. Dans une contribution courte et précise, William Serman souligne qu'au XIX^e siècle, les deux tiers des polytechniciens ont fait une carrière militaire. Il n'en reste pas moins que les corps civils étaient les plus prisés, en particulier celui des Ponts et Chaussées, le plus puissant et le plus prestigieux à cette époque. John Weiss met en évidence l'importance de la distance maintenue par ces ingénieurs envers les conducteurs, leurs adjoints, qui rêvaient d'intégrer cette élite. Vain espoir ! Rappelant toutes ses recherches sur les élites en France, Christophe Charle montre qu'il se produit cependant une inflexion chez les polytechniciens dans les années 1880-1900 : ils investissent désormais les fonctions de gestion et de direction d'entreprises au détriment des carrières administratives. C'est le début de la généralisation du pantouflage. Peut-être peut-on dater de cette période le début d'une réflexion polytechnicienne sur le rôle du chef et les pratiques du commandement qui s'épanouira entre les deux guerres, dont Yves Cohen relate l'évolution dans la partie II du livre, mais qui pourrait trouver sa place à cet endroit. Par ailleurs, le rôle des polytechniciens ne s'est pas limité à la France métropolitaine : d'une part, comme l'indique Jacques Frémaux, ils participent en tant que militaires à l'expansion coloniale française (mais relativement peu avant-guerre en ce qui concerne les corps civils) ; d'autre part, l'École ayant admis au concours des élèves étrangers à partir de 1921, ceux-ci retournent dans leur pays en tant que polytechniciens pour y faire une carrière d'ingénieur et parfois – en particulier avec le grand mouvement de décolonisation postérieur à la Seconde Guerre mondiale – jouer un rôle politique. Dans tous les cas, explique Anousheh Karvar, ces polytechniciens veulent faire pénétrer la rationalité

technique dans l'esprit du plus grand nombre. Pour conclure cette partie, Ezra Suleiman revient sur l'exception française que constitue le système de formation et de recrutement des élites appelées à gérer l'État mais aussi de nombreuses grandes entreprises, et donc sur la question du concours par laquelle B. Belhoste avait ouvert le livre ; point qui ne manque jamais d'intriguer les observateurs étrangers. Comment cette étape, certes très difficile mais unique, peut-elle distinguer pour la vie ceux qui dirigeront de ceux qui seront leurs subordonnés ? Élargissant son propos, E. Suleiman compare les atouts actuels des polytechniciens et des énarques dont les affrontements lui paraissent singuliers au regard des enjeux économiques et de fonctionnement démocratique du pays (1).

Le deuxième volet de l'ouvrage est consacré au service de l'État. Ce domaine a certes déjà été partiellement exploré dans la première partie, mais ce qui est proposé ici touche plus aux conceptions de l'État et du service public qu'ont défendues les polytechniciens. Dans ce cadre, il était logique de revenir sur la question du saint-simonisme, volontiers présenté comme un héritage polytechnicien. Antoine Picon montre que seule une minorité restreinte a adhéré à cette école de pensée qui faisait une grande place à l'ingénieur-organisateur, même si beaucoup d'ingénieurs, et au-delà des seuls polytechniciens, ont pu être intéressés par les aspects économiques du saint-simonisme qui exaltait l'industrialisation et le développement des moyens modernes de communication. Au-delà de l'utopie saint-simonienne, A. Picon pointe un des traits constants de la haute administration technique française : le mouvement des sciences et des techniques vu comme le seul moyen de combattre les affrontements sociaux par l'amélioration des conditions matérielles. Autre mythe polytechnicien, celui d'X-Crise, dont Jacques Margairaz retrace le cheminement complexe dans le contexte de crise des années 1930 : la logique qui se veut strictement rationnelle de ses animateurs bute sur la réalité économique et sociale. Cet intérêt des polytechniciens pour l'économie n'était pas récent, comme le souligne Theodor Porter : c'était un des enseignements permanents à l'École des ponts et chaussées depuis 1847 et ce savoir était utile aux ingénieurs car ils le combinaient avec des décisions et des actions administratives. On trouve aussi une autre figure de l'ingénieur économiste qui se façonne dès le début du XX^e siècle : celle de l'économiste-statisticien dont Alain Desrosières assure que, là encore, il s'agit d'une spécificité française

(1) E. Suleiman ne semble pas avoir connaissance des travaux menés par Michel Bauer et Bénédicte Bertin-Mourot, dans le cadre de l'Observatoire des dirigeants qu'ils animent au CNRS, travaux qui viennent à l'appui des hypothèses qu'il soulève dans son article.

liée à l'existence de l'École polytechnique et des corps de l'État qui associent responsabilité administrative et expertise technique. De ce point de vue, Charles Dupin apparaît comme un précurseur : Marie-Noëlle Bourguet décrit comment, sur une base de séries statistiques, l'ingénieur élabore en 1826 une nouvelle lecture de l'espace national autour d'une ligne des inégalités économiques et culturelles Saint-Malo-Genève, le territoire pouvant désormais être perçu en tant que cadre de gestion administrative.

Cette conception éclaire un autre volet de l'action des polytechniciens : celui de l'aménagement du territoire. Trois textes sont consacrés à différents aspects de ce domaine. André Guillerme rappelle l'action du Génie, depuis les ingénieurs des Lumières jusqu'à la conquête coloniale : l'organisation territoriale de la défense a des effets non négligeables sur le développement des régions concernées. Georges Ribeill analyse les modalités successives de l'engagement polytechnicien dans les chemins de fer, en particulier de celui du corps des Ponts qui devient hégémonique : cette concentration d'ingénieurs a généré dans ce secteur une culture technique au détriment d'une culture commerciale. Danièle Voldman examine enfin l'action des ingénieurs des Ponts dans les questions d'urbanisme liées à la reconstruction des villes détruites par la Seconde Guerre mondiale et à l'urbanisation croissante des années 1950 : elle montre comment ils ont pu conquérir une place prépondérante malgré les résistances des architectes-urbanistes.

Enfin, la question militaire est un peu abordée : d'abord par une analyse historique de l'évolution des théories des fortifications et de leurs applications, en fonction des progrès de l'artillerie et du contexte géopolitique, par Philippe Prost ; ensuite, par une analyse du rôle des polytechniciens dans la mise en œuvre de l'arme atomique et de l'accession de la France au statut de puissance nucléaire : René Duval montre que les points de vue sur ces questions étaient pour le moins contrastés. Mais savoir si partisans et adversaires de la bombe étaient ou non polytechniciens est-il significatif au regard du problème examiné ?

« La Science et l'industrie » sont les deux grands champs observés dans la dernière partie du livre (on notera que seule la Science a le droit à la majuscule). Les deux premiers chapitres analysent la situation de plusieurs disciplines à l'École. Christian Licoppe met en évidence la disparition progressive des manipulations en chimie et en physique dans la première moitié du XIX^e siècle, qui va de pair avec les rapports que l'École entretient avec la pratique et la théorie. Amy Dahan-Dalmedico examine les relations que l'École polytechnique a établies avec l'école mathématique française dans la période contemporaine, en particulier à propos des mathématiques appliquées : elle

insiste sur le rôle majeur de deux éminents mathématiciens dans le renouveau de la discipline, Laurent Schwartz tout d'abord, qui va engager la recherche en mathématiques à Polytechnique, Jacques-Louis Lions ensuite, qui développe un courant novateur en mathématiques appliquées. On pourrait penser que ces deux contributions auraient eu davantage leur place dans l'autre ouvrage produit par la même équipe et portant spécifiquement sur l'École (1). En réalité, ces textes (tout comme ceux de la première partie) sont éclairants sur l'osmose permanente qui existe entre l'École et la communauté polytechnicienne et qui paraît vraiment caractéristique de cet établissement. On retrouve la même analyse à propos de la comparaison que pousse Dominique Pestre entre physiciens et polytechniciens : de jeunes polytechniciens s'investissent dans la nouvelle physique après guerre et, face à la carence de l'enseignement dans ce domaine, ils s'organisent eux-mêmes une formation *ad hoc*, puis investissent professionnellement la division de physique mathématique du CEA. L'École finira par réagir en créant un cours de physique théorique en 1954. En revanche, c'est l'École qui donne le ton au moment de sa transformation dans les années 1959-60 et qui incite à une mutation en profondeur du milieu polytechnicien quant à son rapport à la recherche fondamentale en physique.

Sont ensuite passés en revue différents domaines d'investissements des polytechniciens à la frontière entre la recherche et l'industrie : une analyse assez technique de l'évolution de l'artillerie jusqu'à la Première Guerre mondiale, due à Robert Dupont ; un examen du rôle des polytechniciens dans la recherche métallurgique au XX^e siècle, par Philippe Mioche, qui reste très discret sur les apports d'autres chercheurs, tels ceux issus de l'École centrale (comme Léon Guillet, par exemple) ; la question de l'enrichissement de l'uranium, « projet de polytechniciens conduit par des polytechniciens », dont Jean-Pierre Daviet débrouille les méandres complexes – dossier ensuite complété par Rémy Carle et Michel Dürr à propos du développement de l'industrie nucléaire. Il revenait à Dominique Barjot de traiter du profil des entrepreneurs polytechniciens à travers l'exemple des travaux publics, en vue cavalière sur un siècle : ils ont progressivement pris la place occupée d'abord par les ingénieurs centraliens. En forme de conclusion, un article de Claudie Mercié présente une sociologie des polytechniciens des Trente Glorieuses : la généralisation du phénomène du pantouflage amorcée au début du siècle, qu'annonçait plus haut Christophe Charle, est ici pleinement confirmée et détaillée.

(1) *La formation polytechnicienne, op. cit.*

Au bout du compte, le livre confirme qu'il n'existe pas un moule polytechnicien unique : c'est un de ses apports que de montrer la diversité des profils des individus passés par le grand établissement d'enseignement. Qu'il existe des solidarités fortes dues à un mode particulier de recrutement scolaire, à une formation commune, à un type de représentation sociale sur « les X » que les anciens élèves de l'École réendossent volontiers, l'ensemble des articles le montre à l'envi. Mais les divers corps sont jaloux de leurs prérogatives, les secteurs industriels ont leurs logiques propres et les carrières des individus sont diverses. Il est vrai que la tentation de ce genre d'ouvrage monographique serait de se focaliser étroitement sur l'objet de l'étude, en négligeant la complexité du tissu social, et certains des articles n'échappent pas complètement à cette critique. Mais les directeurs de l'ouvrage ont su rester vigilants et ont pu maintenir le cap d'une démarche à caractère scientifique. L'autre remarque qui vient à l'esprit à l'issue de la lecture est relative à l'homogénéité des différents chapitres, mais c'est là un problème inhérent aux ouvrages collectifs. Il faut plutôt souligner, comme le remarquait lui-même Bruno Belhoste à l'issue des célébrations du bicentenaire de Polytechnique (1), qu'une telle opération a permis de relancer des travaux, de renouveler des problématiques, de confronter des résultats, d'ouvrir de nouveaux champs de recherche (2). Ce volume se présente donc à la fois comme un bilan des connaissances et une base solide pour de nouvelles études sur la question des élites technico-scientifiques. Il incite en particulier à élargir la problématique et à entreprendre des comparaisons avec d'autres institutions pour lesquelles des investigations restent à entreprendre, telles que l'École centrale des arts et manufactures.

André GRELON

MOULINET (Daniel). – *Les Classiques païens dans les collèges. Le combat de Mgr Gaume*. / Préface de Jean-Marie Mayeur. – Paris : Le Cerf, 1995. – 485 p. (Histoire religieuse de la France)

En juin 1851, l'abbé Jean-Joseph Gaume publie son ouvrage *Le Ver rongeur des sociétés modernes* et déclenche ainsi l'une des polémiques les plus ardentes que le XIX^e siècle aura connue en matière de

(1) *Histoire de l'éducation*, n° 62, mai 1994, pp. 127-129.

(2) En témoigne la thèse d'Anousheh Karvar sur les élèves étrangers de l'École polytechnique, soutenue en janvier 1998.

programmes scolaires. Un an après la loi Falloux qui marque la victoire du parti catholique dans la querelle du Monopole, six mois avant le coup d'État, avec la fraction la plus intransigeante de l'Église de France, il estime l'heure venue de faire progresser la France en direction d'une théocratie de type médiéval : « Manifestement, écrit-il, la brèche est ouverte : il ne s'agit plus que de l'élargir, et la révolution victorieuse entrera jusqu'au cœur de la place ». Sa stratégie passe par l'enseignement secondaire et se résume en une phrase : « Il faut substituer le christianisme au paganisme dans l'éducation » et donc supprimer l'enseignement des classiques païens au profit des Pères de l'Église. Traditionaliste convaincu, ami des plus célèbres ultramontains de l'époque, oncle (par alliance) de Veillot, frère des éditeurs Gaume, il dispose d'une logistique solide, et trouve une oreille attentive chez quelques prélats français (Gousset, l'archevêque de Reims). Le débat qu'il suscite se prolonge jusqu'au début de l'année 1853, et connaîtra des résurgences ultérieures.

Comme on le voit, l'ouvrage de l'abbé Gaume intéresse autant l'histoire de l'Église que celle de l'enseignement, et c'est dans une collection d'histoire religieuse que Daniel Moulinet retrace par le menu la chronologie de la publication du *Ver rongeur*, et des polémiques subséquentes. L'auteur, qui a déjà dressé en 1986 un catalogue du fonds Gaume (conservé à Fuans, dans le Doubs), a pu exploiter d'importantes sources d'archives privées et publiques, et a dépouillé l'essentiel de la littérature et de la presse religieuses sur la question. Sur l'abbé Gaume, sur sa vocation, sur son enseignement au petit séminaire, sur son œuvre antérieure et ultérieure, sur la polémique ouverte par l'ouvrage, on dispose ici de pages bien informées où les événements (ecclésiastiques, éditoriaux et épistolaires surtout) des années 1851 et 1852 sont minutieusement relatés. Les positions des uns et des autres sont longuement présentées, plutôt qu'analysées ; le rôle des différents acteurs, dans l'épiscopat (voir en annexe, pp. 455-460, le tableau des prises de position des évêques et archevêques), chez les Jésuites (particulièrement menacés, on s'en doute, par l'offensive de l'abbé), dans la presse catholique ou au Vatican ressort également de multiples citations et extraits. L'élargissement du conflit avec l'entrée en lice de Veillot, les adhésions, les condamnations, les voyages à Rome, les revirements, les mandements épiscopaux, les campagnes de signatures, et même une encyclique, rien ne manque à cette histoire, qui se termine en 1853, par la victoire en rase campagne des modérés, menés par Dupanloup, et forts de la longue tradition de l'Église en matière d'enseignement des classiques païens.

Le travail de D. Moulinet, aussi précis soit-il, laisse pourtant une impression d'inachevé. Le catalogue des événements est certainement exact ; et le compte rendu des ouvrages, des articles, des lettres

personnelles qu'il a retenus pour nous les livrer est certainement fidèle, donc utile. Mais justement, on ne s'élève jamais au-dessus du niveau du catalogue et du résumé. Plutôt qu'un ouvrage d'histoire, c'est ici le long récit d'une polémique, mais limité à l'exposé des thèses, des comptes rendus, des attaques, des répliques, des argumentations, des professions de foi, des justifications : une série de notices mises bout à bout et appuyées sur un recueil de morceaux choisis. Tout se passe entre quelques acteurs qui s'écrivent, se répondent, se critiquent, s'empoignent plus ou moins sévèrement, et un public de prélats, de séminaristes et de publicistes, qu'on devine d'ailleurs plus qu'on ne nous les montre. Immergé totalement dans son récit, l'auteur en oublie de sortir la tête de l'eau, et retarde jusqu'à la conclusion (p. 426) le moment de s'exprimer personnellement. Même l'appel fait aux historiens contemporains nous est présenté, dans le corps de l'ouvrage, comme s'il s'agissait d'une suite de la polémique du XIX^e siècle : on trouve aux pages 324-327 un développement sur Gaume et Henri-Irénée Marrou qui est exactement de la même veine que les querelles entre Dupanloup et Veuillot deux cents pages, et un siècle, plus haut.

Cette impression de notes de lectures mises en ordre chronologique est encore renforcée par le plan général de l'ouvrage. Conscient sans doute que le genre de la chronique ne suffit pas à un ouvrage historique, l'auteur ébauche quelques chapitres de synthèse : notices sur les principaux acteurs (pp. 226-237), étude des rapports entre morale et école, thème du traditionalisme, où il ne peut que reprendre, et avec les mêmes citations, les données déjà présentées. L'écueil de la formule, c'est évidemment le risque de la répétition. Le parti pris adopté amène entre autres à regretter qu'aucune mise au point solide ne vienne ponctuer la relation des événements. Oui ou non, le Moyen Âge a-t-il banni les classiques païens, comme l'affirme Gaume ? Oui ou non, l'abbé réclame-t-il l'exclusion des classiques païens, ou se contenterait-il d'une expurgation plus sévère des œuvres en service ? Ce sont là des questions de fait, régulièrement abordées, jamais traitées au fond, et dont l'étude aurait éclairé un débat qui traîne parfois un peu en longueur.

Autre question, et non des moindres : Gaume vise-t-il seulement l'enseignement « libre » (pour reprendre une terminologie qui ne date que de 1850), comme le titre de D. Moulinet pourrait le laisser entendre, ou est-ce aussi à l'enseignement public (presque tout l'enseignement français de l'époque est, plus ou moins, « catholique ») qu'il propose un nouveau canon d'auteurs « classiques » ? Car le grand absent de l'ouvrage, c'est l'Université. Autant le moindre texte émanant d'un prêtre ou d'un journaliste ultramontain est épluché avec intérêt, autant les réactions du monde universitaire,

pourtant étroitement concerné, sont à peu près totalement passées sous silence. Manque donc le point de vue de ces « professeurs de paganisme », comme s'intitule non sans humour l'un des adversaires laïques de Gaume, le professeur Rigault. Contre le *Ver rongeur*, il entretient dans la *Revue de l'Instruction publique* une chronique nourrie (brièvement expédiée ici en quatre lignes, pp. 123 et 185), et non dépourvue de perfidie (l'abbé Gaume serait, avec *Le Ver rongeur*, venu au secours des petits classiques religieux qui « mourraient très doucement de leur belle mort sur les rayons de M. Gaume frère »). Pas un mot de l'article de Jules Janin dans la *Revue des deux mondes*, ou des publications plus modestes de professeurs de province, ou des applaudissements des lauréats du concours général quand le discours latin de distribution des prix d'Auguste Nisard, le 12 août 1852, brocarde « ces hommes qui accusent nos écoles d'être un foyer de paganisme ».

Et pourtant, ces adversaires de Gaume ne sont pas des libres penseurs. Bernard Jullien (le seul qui soit mentionné), qui dirige la *Revue de l'Instruction publique*, est très loin de professer l'indifférence en matière de religion. Si D. Moulinet écarte ces textes, c'est parce que ces gens-là appartiennent à l'orbite universitaire, et non parce qu'ils ne sont pas catholiques. L'Église n'existe ici qu'à travers ses prêtres, et surtout son épiscopat. À quelques exceptions près (Montalembert, Veuillot, Laurentie), toute participation à la polémique qui ne viendrait pas d'un clerc est systématiquement écartée.

Choix délibéré (d'une « histoire religieuse » où les fidèles n'ont pas droit à la parole), ou sectarisme naïf qui s'exercerait aux dépens de ces hommes qui n'ont pas cru que leur foi leur interdisait l'enseignement public ? On est fondé à se poser la question lorsqu'on parvient à la conclusion. L'auteur, qui s'estime enfin libéré de son obligation de réserve, nous y livre le fond de sa pensée, et ne lésine pas sur quelques condamnations du « totalitarisme » catholique de Gaume. Reste que, selon lui, l'abbé Gaume a posé « un problème bien réel » (p. 433). À l'entendre, la culture chrétienne serait, au milieu du XIX^e siècle, « presque totalement absente des programmes scolaires ». L'affirmation n'est pas inexacte, si l'on en juge uniquement par la place (qui n'est pas nulle d'ailleurs) qu'y occupent les pères de l'Église : mais c'est oublier que le *Nouveau Testament* (ou seulement l'Évangile selon saint Luc, ou les *Actes des apôtres*) et les *Maximes tirées de l'écriture sainte* de Rollin (extraits de l'*Ancien Testament*) sont constamment inscrits au programme de latin et de grec, dans les diverses classes, au moins jusqu'en 1851, et même jusqu'en 1880 pour les classes de grammaire. C'est négliger les orateurs sacrés et les tragédies dites « chrétiennes » (*Polyeucte*, *Esther*, *Athalie*). C'est enfin ignorer la place qu'occupent les sujets d'histoire

religieuse dans les épreuves du concours général entre 1830 et 1850 : en vingt ans de discours français, le pape, les croisades, Saint Cyprien, Saint Grégoire de Nazianze et Saint Augustin ont fourni la « matière » d'au moins huit compositions.

André CHERVEL

CHANET (Jean-François). – *L'École républicaine et les petites patries.* / Préface de Mona Ozouf. – Paris : Aubier-Histoires, 1996. – 427 p.

S'il est généralement admis que l'école de Jules Ferry a renforcé l'unité nationale, certains ont prétendu, à droite puis à l'extrême-gauche, qu'en contrepartie, elle a anéanti l'attachement aux « petites patries » et méprisé les valeurs populaires d'appartenance, qu'elle ait agi par la violence (cf. le « génocide culturel ») ou par les procédés plus subtils d'un service public centralisé qui, par un lent travail d'acculturation, a coupé de leurs racines les instituteurs d'abord, les petits Français ensuite. Ces affirmations sont réduites à néant par Jean-François Chanet de manière convaincante. D'une part, à la légende noire, il n'oppose pas une légende rose, mais une analyse des contradictions, des ambiguïtés, des tensions qui sont la marque même de la vie des hommes et des institutions. D'autre part, son argumentation est solide bien qu'il ne recoure pas à la quantification. Il prend ainsi le risque de se voir accuser d'impressionnisme, mais comment faire autrement quand on veut aller au-delà des textes normatifs nationaux pour analyser les réactions concrètes d'un service départementalisé, face à un problème qui se pose en des termes différents d'une région à l'autre ? À cet égard, le second thème de recherche de l'auteur, le régionalisme, s'articule harmonieusement avec celui que nourrit une connaissance approfondie de la bibliographie de l'école et de ses sources (bulletins départementaux, rapports annuels des inspecteurs d'académie, revues professionnelles et syndicales, manuels, autobiographies et œuvres littéraires des instituteurs). À quoi s'ajoute le dépouillement des 827 réponses à une enquête menée par l'auteur auprès d'instituteurs et d'institutrices retraités. L'écriture est agréable. L'intérêt du lecteur ne faiblit jamais. Quelques minimes réserves concernant le plan : l'étude du secrétariat de mairie est-elle bien à sa place ? Le titre de la seconde partie correspond-il au contenu ? N'y a-t-il pas nécessairement des répétitions de la seconde à la troisième partie ?

Le propos de J.-F. Chanet s'articule en trois parties : l'institution, la formation des maîtres, le travail dans les classes. La volonté des républicains de disposer d'une « institution de proximité » est évidente ; en témoignent le cadre départemental, la prise en compte de la demande locale concernant les écoles, la préférence pour des maîtres d'origine rurale et modeste.

Les écoles normales ont donné une demi-culture encyclopédique dénoncée à la fois par les cléricaux et par une certaine élite républicaine, et si bien défendue par un Albert Thierry (1881-1915). Cependant, elle s'est ouverte à la connaissance de l'environnement avec l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales, et celui de l'agriculture, qui ont une importance et une orientation variables d'une école à l'autre, en fonction de la personnalité du directeur et des professeurs. « L'air du dehors » pénètre aussi dans les écoles normales grâce à la rédaction du mémoire de 3e année, aux voyages scolaires et aux visites régulières d'usines ou de fermes. L'auteur analyse les problèmes soulevés par cette « école du dédoublement » (entre le général et le local). Certes, on se range volontiers à l'opinion de Ferdinand Buisson selon lequel « l'amour de la petite patrie mène à l'amour de la grande ». Mais l'adaptation au milieu est préconisée aussi bien par les conservateurs pour maintenir l'ordre établi que par un Jaurès pour s'ouvrir à la culture populaire, mais le recrutement rural des maîtres n'est pas propice à une maîtrise spontanée de la langue française, mais l'enseignement agricole n'arrive pas à trouver sa place entre professionnalisation et simple ouverture d'esprit, mais l'équilibre est difficile à tenir entre la culture générale qui est un gage d'ascension sociale et la connaissance du milieu qui renforce le lien local, indispensable pour freiner l'exode rural qui inquiète fort les autorités après 1918.

Traitant des réalités scolaires, J.-F. Chanet consacre deux chapitres au problème crucial de la langue. Et d'abord aux idiomes locaux qui semblent avoir résisté jusqu'en 1940 mieux qu'on ne l'a dit. Quelques vérités sont rappelées : l'interdiction formulée par les Frères des Écoles chrétiennes d'employer une autre langue que le français, la discrétion de Ferry sur ce point, la position nuancée de l'Église qui ne passe à l'affrontement qu'au moment du combisme répressif (obligation faite aux curés d'enseigner le catéchisme en français). Pèsent en faveur du français, la conception d'une langue porteuse de l'idéologie des Lumières, de l'ouverture au monde, de la prévalence de l'égalité sur la tradition, sans compter l'hostilité d'inspecteurs venus d'ailleurs. On connaît le fameux « signal », objet que l'on transmettait à celui qui venait de parler patois et dont la possession en fin de journée valait une punition à son détenteur. Son aire et sa période de diffusion ne peuvent être connues, mais les légitimes

protestations qu'il provoque semblent avoir été rapidement efficaces. Une autre question est celle de l'utilisation de la langue maternelle pour l'initiation au français. Le refus radical de son emploi (méthode Carré) a décliné après le combisme et encore plus après la guerre, qui a montré que les survivances n'ont en rien nui à l'unité nationale. Beaucoup d'autres arguments militent en faveur de celles-ci : elles permettent de partir du concret, leur emploi suscite la sympathie et favorise l'enracinement. Dès la fin du XIX^e siècle, le grand linguiste Michel Bréal a fourni le « programme libéral du dédoublement républicain », en montrant l'intérêt et l'utilité des idiomes locaux. Mais il n'a pas convaincu les instituteurs qui ont vu dans un respect excessif à leur égard un obstacle pédagogique et le risque de handicaper l'ascension sociale des enfants des classes populaires : l'école s'insère dans un monde qui rend l'emploi du français nécessaire, ce dont les parents sont les premiers convaincus.

Le même dédoublement et les mêmes difficultés se retrouvent quand on demande à l'école de faire accéder les élèves aux valeurs universelles de progrès et de démocratie, tout en ne les coupant pas de traditions rurales pourvoyeuses de grandes vertus sociales telles que la sobriété, le travail, la prévoyance. À l'amour de la région qui se manifeste par l'utilisation d'une littérature scolaire régionaliste, de récitations et de chants (Maurice Bouchor), de musées scolaires, de promenades éducatives, etc., s'ajoutent la participation d'instituteurs aux études locales et leurs activités de secrétaires de mairie. Ambiguïté encore, car il s'agissait pour eux d'étayer un humanisme ouvert et non de participer à une déploration nostalgique sur le bon vieux temps.

On adhère pleinement à la conclusion de J.-F. Chanet : jamais « l'école n'a suivi de manière exclusive une direction uniforme », et les instituteurs « ont donné à leurs élèves autant et plus de raisons d'aimer leur pays qu'ils ne leur en ont retiré », ce qui pourrait expliquer la faiblesse du régionalisme politique. Ce portrait de l'instituteur en passeur et non en persécuteur ne bouleversera pas les convictions des spécialistes, mais elle les étaiera plus solidement, et l'on peut souhaiter qu'elle atteindra un plus large public qui récusera désormais les fantasmes des adeptes du « génocide culturel ». Rien n'est simple pour autant : l'école républicaine n'a pas choisi entre délier et lier, entre enracinement et prise de distance.

Jacques GAVOILLE

NÓVOA (António), DEPAEPE (Marc), JOHANNINGMEIER (Erwin V.) (éd.). – *The colonial experience in education, Historical issues and perspectives*. – *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, Supplementary series, vol. I. – Gand : C.S.H.P., 1995. – 382 p.

Ce livre résulte du XV^e Congrès de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation, tenu à Lisbonne du 21 au 25 juillet 1993, sur le thème : « Éducation, Rencontres entre peuples et cultures. L'exemple colonial, XVI^e-XX^e siècles ». Le but de ce congrès, qui réunit quelque 300 participants de 50 pays et où furent présentées plus de 160 communications, était de stimuler la pensée critique sur le rôle de l'éducation dans les rencontres variées et toujours difficiles et conflictuelles entre peuples et cultures dans le monde entier. Dix-huit de ces communications ont été retenues pour publication.

Le livre ne prétend pas faire la synthèse de l'histoire de l'éducation coloniale, que ne permettrait d'ailleurs pas, affirment les directeurs de la publication, l'état de la recherche, tout juste à ses débuts. À l'exception des articles introductifs et de la conclusion portant sur les méthodes, le livre est composé d'études de cas, répartis entre les cinq parties du monde (l'Afrique étant privilégiée) et faisant apparaître les trois niveaux d'enseignement.

En introduction (« An Agenda for the History of Colonial Education »), Marc Depaepe justifie l'intérêt de l'histoire de l'éducation coloniale, tandis qu'António Nóvoa (« On History, History of Education and History of Colonial Education ») dégage les grands traits de cette histoire à insérer dans l'histoire sociale telle qu'elle a été reformulée par l'école des *Annales* et le renouveau de l'histoire culturelle. Les années 1960 auraient marqué un tournant grâce aux apports de la linguistique et au « glissement d'une histoire récit à une histoire problème, d'une approche descriptive à une approche interprétative, d'un raisonnement unilinéaire à un raisonnement interactif ». Les ressources de la « nouvelle » histoire de l'éducation semblant épuisées au milieu des années 1980, pour éviter une dispersion croissante des sujets étudiés, il apparut que la solution était à rechercher dans l'élaboration de nouveaux cadres théoriques et de nouvelles approches méthodologiques. Les problèmes d'identité sont au cœur de la nouvelle histoire de l'éducation coloniale. Les résultats obtenus pendant la dernière décennie, dans lesquels on peut reconnaître l'émergence d'un mode qualifié de « post-révisionniste » font l'objet d'une analyse fondée sur une vaste bibliographie.

Quatre communications portent sur l'arrière-plan européen de l'éducation coloniale, démarche logique puisque toutes les puissances coloniales ont d'abord eu le réflexe d'exporter et d'imposer leur

propre système éducatif. Rogério Fernandes (Portugal) fait les « Portraits de l'éducation portugaise dans la transition du monde médiéval vers le XVI^e siècle », au Portugal même et dans les territoires sous domination portugaise, regrettant en conclusion, à propos de la diffusion de la langue portugaise, que « au moment où, pour la première fois dans l'Histoire, [aurait été] possible une rencontre de cultures, on [ait] assisté, au contraire, à leur superposition, en visant à réduire l'autre au même ».

João Carlos Paulo (Portugal), « Éducation coloniale et "école portugaise" (1926-1946) » se livre à une étude plus classique des grandes lignes de l'enseignement portugais aux colonies et de l'insertion des questions coloniales dans les programmes scolaires métropolitains. La comparaison avec la politique française s'imposera d'elle-même au lecteur, comparaison qui, en dépit de la différence entre les régimes politiques français et portugais, fait apparaître surtout des ressemblances, celles-ci allant jusqu'à la croyance (périmée ?) dans l'existence d'une liaison privilégiée entre les Africains et leurs anciens colonisateurs. Des études de ce genre, livrant un état précis des lieux et de leur évolution, devraient être, semble-t-il, le point de départ obligé de toute étude comparative.

Dans une communication dont un souci justifié de réhabilitation n'est sans doute pas absent (« Mission and Modernity in the Educational Activity of Tomás de Berlanga »), Agustín Escolano et Purificación Lahoz (Espagne) font revivre la figure de Tomás de Berlanga, ce dominicain espagnol contemporain de Bartolomé de Las Casas. Avec le groupe missionnaire de « l'École de Salamanque », ils furent les premiers à dénoncer les atrocités de la conquête et de la colonisation et « à adopter une attitude décidément moderne et pragmatique envers le phénomène colonial ».

La communication de Guus Boone et Leendert Groenendijk (Pays-Bas) : « The Dutch Calvinist Moral Offensive and the Colonial Training of Sailors and Tradesmen, 1595-1790 » aborde un aspect des rapports entre calvinisme et capitalisme. L'Église réformée hollandaise, qui tentait alors d'encadrer étroitement la conduite des différentes catégories sociales, fut placée par l'expansion commerciale et territoriale devant des problèmes nouveaux (esclavage, concubinage, évangélisation des sujets). L'offensive morale fut la principale force soutenant l'un des premiers exemples d'éducation coloniale, l'action étant alors tournée vers l'instruction des colonisateurs plus que vers l'éducation des colonisés. Finalement, l'Église calviniste ayant transigé avec les aspects négatifs du commerce colonial, l'offensive morale, en ce domaine échoua : « L'éthique protestante fut submergée par l'esprit du capitalisme ».

Après cette première partie vue du point de vue européen, les parties suivantes passent du côté des destinataires de l'éducation. Dans une communication particulièrement dense et bien argumentée : « *The Church, Schooling and Segregation in Colonial South Africa* », Peter Randall (Université du Witwatersrand, Afrique du Sud) expose les choix éducatifs de la période coloniale (1852-1910) dans lesquels les Églises et les missions chrétiennes ont joué un rôle prédominant, et il montre comment ces choix ont lentement préparé et façonné la stratification particulière de l'Afrique du Sud.

C'est aussi au rôle joué par l'éducation missionnaire dans l'intégration sociale au Mozambique que s'intéresse Antoinette Errante (États-Unis) : « *Growing up Assimilating : An Oral History of Colonial Missionary Education in Mozambique* », complétant et corrigeant les données déjà acquises, par l'exploitation d'une nouvelle source : l'enquête orale auprès des produits de cette éducation. L'État nouveau de Salazar attendait de l'extension de l'enseignement missionnaire la formation de sujets soumis et la promotion d'une étroite élite destinée à être le soutien du régime colonial. Le résultat fut à l'opposé : instituteurs, séminaristes et infirmiers fournirent la plupart des leaders du FRELIMO. Ayant perdu confiance dans l'action missionnaire, le gouvernement portugais avait repris, en 1962, le contrôle direct de l'éducation des indigènes sans pouvoir enrayer un mouvement qui dépassait de beaucoup le Mozambique.

Avec la communication de Michael Omolewa (Nigeria) : « *British Universities' Response to Colonial Rule in Africa : The Nigerian Example* », on aborde un sujet original. La Grande-Bretagne présente, en effet, le cas unique d'une puissance coloniale encourageant ses universités à étendre leurs services outre-mer. C'est ainsi que les examens des universités de Londres, puis de Cambridge et d'Oxford furent introduits au Nigéria. Ce système présente des aspects très contrastés. Ainsi, par exemple, il a favorisé l'accession des Africains aux universités britanniques et américaines et le développement d'un enseignement secondaire local de qualité. Mais les programmes, conçus en Angleterre, sans aucune connaissance ni aucun souci des valeurs africaines contribuaient à assurer la domination des valeurs britanniques et l'aliénation durable des élites cultivées. L'auteur se demande si les universités britanniques gardiennes sourcilieuses des libertés académiques se sont jamais interrogées sur la contradiction fondamentale entre ces dernières et le régime colonial dans lequel il voit une démonstration pratique du principe : « *La force prime le droit* ».

Lies Van Rompaey (Belgique) sort du cadre étroitement scolaire et universitaire pour étudier « *The development of the Catholic Youth Organizations in the Belgian Congo (1908-1960)* ». Le mouvement

dont les origines remontent au lendemain de la Première Guerre mondiale prit toute son extension après la Seconde, quand il apparut urgent de former une élite catholique laïque capable d'assumer la prévisible transmission des responsabilités. L'auteur a étudié, à partir de leurs archives, quatre mouvements de jeunesse, leurs objectifs, leurs méthodes et leurs moyens d'action. Quant aux résultats, la conclusion est amère : l'indépendance n'avait pas été attendue si tôt.

L'espace francophone est évoqué par Ahmed Chabchoub (Tunis), « La politique scolaire de la France en Afrique du Nord » (en fait, surtout en Tunisie) et Malika Belkaïd (Université de Genève, Suisse). Sous le titre : « Assimilation émancipatrice, émancipation assimilatrice ? », cette dernière traite de l'éducation des filles en Algérie au temps de l'occupation française, avec un regard très féministe.

Le tour du monde de l'éducation coloniale est complet, puisque Asie, Océanie, Europe et Amérique sont représentées, quoique plus modestement que l'Afrique.

La communication de Joost Coté (Australie) : « Imperialism and the Progressive Education Movement : Schooling in Colonial Sulawesi » étudie l'application de la nouvelle politique coloniale, dite « éthique » que les Néerlandais se flattèrent de lancer dans leur Empire, à partir de 1901, au cas de l'intérieur du Sulawesi (île de Célèbes, Indonésie), une région encore païenne, où l'administration hollandaise n'avait fait son apparition qu'en 1890. Les rapports de l'administration et des missions chrétiennes, l'organisation des écoles, les réactions des sujets présentent des traits particuliers, mais, finalement, conclut l'auteur, l'impact de l'éducation progressiste fut extrêmement limité.

Bernard Hyams (Australie) ne veut pas refaire l'histoire de l'éducation aux îles Hawaï, mais en discuter un point précis : « United States Colonialism in Hawaiian : The Teachers' Role ». Contrairement à ceux de ses prédécesseurs qui ont vu dans les instituteurs des agents d'émancipation politique, Hyams montre comment, dans une période où il leur était demandé d'être « pleinement américains », ils furent, en réalité, dans les décennies 1920-1930, des agents de l'impérialisme culturel américain. On ne peut, toutefois, s'empêcher de remarquer que dans un territoire où « les Hawaïens et partiellement Hawaïens » ne représentaient plus, selon les chiffres fournis par l'auteur, que 16 % de la population, déculturés, en outre, depuis plusieurs générations par la pénétration étrangère, en face de 20 % de « Caucasiens » et de 52 % de Chinois et de Japonais, il ne s'agit plus d'expérience coloniale, au sens où on l'entend à propos des empires coloniaux des puissances européennes. Aussi, le « territoire » hawaïen est-il devenu, sans contestation, en 1959, le 50^e État des États-Unis.

Sölve Andersén (Suède) présente un cas extraordinaire : « “Norrländ is our India” : Colonization – Missions or Catechization ? ». Quand la Suède créa, en 1731, sa propre Compagnie des Indes orientales, l'Église luthérienne envisagea d'entreprendre, sur la même lancée, une œuvre d'évangélisation. Mais le Parlement fut d'avis qu'il convenait de s'intéresser d'abord à la partie la plus négligée de la Suède, aux Saami de Laponie : « Norrländ is our India ». En somme, déjà, « la Corrèze avant le Zambèze ». Une direction royale pour l'Éducation et les Affaires ecclésiastiques en Laponie fut créée dès 1739. Des choix décisifs furent faits, concernant la langue d'enseignement, la nature de l'école (missionnaires accompagnant les Saami dans leur nomadisme ou écoles permanentes retenant les enfants dans les villages). Finalement, les Saami furent privilégiés. Ils eurent un système d'éducation populaire organisé par l'État bien avant le reste de la population suédoise – sans parler des autres populations européennes. Le résultat fut à la hauteur de l'effort fourni. À la fin du XVIII^e siècle, pratiquement toute la population saami (hommes, femmes et enfants de plus de neuf ans) savait lire et la majorité avait une bonne connaissance de la religion chrétienne. L'évangélisation prépara l'incorporation de la population saami dans la communauté suédoise.

Sous le titre : « The Regents of the University of the State of New York, 1784-1920 : Secondary Education emerges in the New Nation », Jürgen Herbst (États-Unis) fait l'histoire, jusque-là laissée de côté, de la création de l'enseignement secondaire. En effet, si les historiens de l'éducation ont accordé une grande attention au transfert, de l'Europe vers les États-Unis, des institutions, idées et pratiques relatives à l'éducation, leur recherche a porté surtout sur les enseignements universitaire et primaire. Car l'enseignement secondaire, sous sa forme moderne, est un produit du XIX^e siècle.

La communication de Brian Titley (Canada) : « A Troubled Legacy : The catholic Church and Indian Residential Schooling in Canada » est à rapprocher de celle sur les Lapons de Suède. À un siècle de distance (à partir de 1885 au Canada), il s'agit de la place à attribuer à des peuples du Grand Nord dans un État moderne. Mêmes problèmes de type de scolarisation (internat ?), de langue d'enseignement, de programmes (place à donner à l'agriculture). Même recours aux missions chrétiennes. Ces dernières projetaient de transformer les Indiens en fermiers contents de leur sort et les Indiennes en bonnes ménagères, sans avoir eu l'idée de leur demander leur avis. Ces vues qui risquaient d'isoler les Indiens dans un monde à part, en dehors, à la fois de la société canadienne et des modes de vie traditionnels, n'avaient rien d'original en leur temps. Depuis, les idées ont évolué. Les religieux, auxquels l'État a repris le contrôle de l'éducation des

Indiens en 1947 et dont les derniers internats ont fermé à la fin des années 1970, se voient actuellement faire un procès rétrospectif d'une rare violence polémique pour « l'héritage gênant » qu'ils auraient laissé.

Ce compte rendu ne peut donner qu'une idée superficielle des richesses qu'on peut trouver dans un livre qui, lui-même, ne rend qu'un compte partiel du congrès de Lisbonne. Il convient toutefois de remarquer que l'éducation coloniale a été beaucoup plus étudiée que ne le pensent plusieurs auteurs. Il y a des thèses qui portent nommément sur le sujet ou un aspect du sujet. Surtout, nombre de livres pour lesquels les mots « éducation » ou « enseignement » n'apparaissent pas dans le titre (raison qui les fait, sans doute, échapper à la prise informatique) abordent le sujet en le plaçant dans son contexte. Car même si l'histoire dite événementielle se bornait à rapporter des faits, si elle était ce squelette décharné complaisamment créé par ses détracteurs, il y aurait à y puiser des données toutes préparées. Mais dans les trous de la bibliographie, il faut surtout voir, sans doute, un manque de pluridisciplinarité pourtant si souvent prônée, tandis qu'avec le développement de l'hyperspécialisation, elle est de moins en moins réalisée. De toute façon, il y a des champs neufs à ouvrir, comme la culture scolaire qui fait l'objet de la conclusion du volume, par Dominique Julia.

Denise BOUCHE

KOCK (Renate). – *Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet. Eine Methode befreiender Volksbildung [La réforme de l'école laïque chez Célestin Freinet. Une méthode d'éducation et de libération du peuple]*. – Frankfurt/Main : Peter Lang, 1995. – 236 p.

Célestin Freinet est sans conteste le pédagogue français le plus connu en Allemagne ; dès les années 1970, des groupes de praticiens s'inspirant de son travail y interprétaient de façon très contrastée ce qui faisait, pour eux, l'essentiel de son apport : d'un côté, le *Cercle de l'imprimerie à l'école* retenait les idées et les techniques de Freinet pour rénover le travail scolaire, c'est-à-dire les inscrivait dans l'espace de la classe, alors que, de l'autre, la *Pédagogie coopérative* s'intéressait à l'engagement social critique du fondateur de l'ICEM et y voyait une manière de changer une société à l'école répressive (1).

(1) Renate Kock, *op. cit.*, p. 15.

Freinet militant politique ou Freinet pédagogue? On aura reconnu l'opposition que Georges Piaton évoquait dans son ouvrage, l'appliquant à deux périodes de la vie de Freinet, celle de « l'école prolétarienne » à laquelle aurait succédé celle de « l'École moderne », pour la rejeter aussitôt en constatant « par-delà ces variations contingentes [...] l'invariance du projet éducationnel » (1). Renate Kock n'est pas très éloignée de cette position, puisqu'elle critique l'unilatéralité des points de vue qui, soit dans un sens, soit dans l'autre, privilégient un terme de la disjonction : pour elle, le départ de Freinet du PCF n'est pas l'indice d'une rupture, il existe dans le parcours de l'instituteur de Saint-Paul une unité profonde, présente pendant l'Entre-deux-guerres comme après 1945, celle que constitue son combat pour une école laïque (2). Et c'est par rapport à cette idée de la société que l'on doit comprendre ce qu'est l'école du peuple. De plus, si Freinet est l'héritier d'une longue tradition française, qui va de la Révolution au syndicalisme révolutionnaire, on doit pour en comprendre toute la complexité le situer aussi par rapport aux pédagogues de l'Éducation nouvelle et reconnaître en lui un « pédagogue laïc de l'Éducation nouvelle » (p. 19). Pour les lecteurs allemands de R. Kock, cette interprétation de Freinet permet d'échapper aux cadres (qui ne seraient pas pertinents ici) dans lesquels est lue depuis quelques années l'Éducation nouvelle allemande, comme un mouvement de protestation contre une urbanisation, une rationalisation et une scientification croissantes (3), et introduit de cette manière une spécificité nationale dans la compréhension de l'Éducation nouvelle.

C'est d'ailleurs par une histoire de l'école primaire française que débute l'ouvrage, retraçant la naissance de l'école laïque, alors que la seconde partie cherche à examiner en quoi Freinet modifie cette notion de laïcité. Puis sont examinés les rapports de l'inventeur de l'imprimerie à l'école avec quatre courants européens de l'Éducation nouvelle : le pédocentrisme des maîtres-camarades de Hambourg et celui de Decroly, l'école du travail de Kerschensteiner, Blonskij et Ferrière ; l'éducation méthodique de Montessori ; les communautés scolaires des Écoles nouvelles à la campagne et de Peter Petersen. Une dernière partie, relativement brève, cherche à montrer comment

(1) Georges Piaton : *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privat, 1974, pp. 142-143.

(2) Il nous faut signaler que Renate Kock a choisi de traduire l'adjectif français « laïc » par l'allemand « laizistisch » de préférence à d'autres termes qui sont aussi utilisés par d'autres auteurs, et qu'ici cet adjectif ne signifie donc jamais « laïciste ». Cf. pp. 9-10, note 4.

(3) Jurgen Oelkers : *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte [L'Éducation nouvelle allemande. Histoire critique d'un dogme]*, Weinheim/München, Juventa, 1989.

les principes dégagés dans le corps de l'ouvrage ont été mis en œuvre à l'école privée fondée par Freinet en 1935 à Vence. Les textes de Freinet utilisés dans ce livre sont tirés essentiellement des périodiques auxquels le pédagogue a collaboré ou qu'il a fondés, beaucoup plus rarement des livres qu'il a publiés, le recours aux textes d'Élise Freinet étant exceptionnel.

La première partie retrace donc l'histoire de l'école laïque en la reliant à l'édification de l'école du peuple depuis la Révolution et en faisant de la laïcité le fondement de l'éducation populaire. Cette liaison est quelque peu paradoxale puisqu'on doit reconnaître que la revendication de laïcité de l'école primaire est postérieure à celles d'obligation et de gratuité et que certains grands noms de l'éducation populaire, tel Jean Macé (pp. 31-33), ont commencé par la juger inessentielle. R. Kock ne s'arrête pas à ce paradoxe, dont on comprend à la lire qu'il est le produit rétrospectif de la situation contradictoire dans laquelle se trouvèrent les instituteurs syndicalistes : d'un côté, l'école républicaine permettait l'accession du peuple au savoir et cherchait à intégrer les classes laborieuses au destin de la nation afin qu'elles échappent à ce qui semblait être leur destin de classes dangereuses ; de l'autre, la constitution de deux réseaux scolaires étanches (le primaire coiffé du primaire supérieur et le secondaire, avec ses petites classes, orienté vers l'enseignement supérieur) remplissait une fonction sociale bien vite dénoncée par le mouvement ouvrier qui ne voyait pas de différence essentielle entre une école dominée par l'Église et une école laïque au service des intérêts de la bourgeoisie (pp. 39-43). De sorte que les instituteurs qui avaient rejoint le combat de la classe ouvrière se trouvèrent en porte-à-faux et n'acceptèrent pas la revendication d'une école fondée par les syndicats ; ils se firent donc les défenseurs de l'école laïque, tout en reconnaissant la fonction de division sociale (pp. 42-44). Il leur fallait dès lors se battre pour une « vraie » laïcité, c'est-à-dire une laïcité qui se mette au service du peuple. La laïcité devait ainsi pouvoir fonder l'école populaire. C'est dans cet horizon que se situera Freinet.

La volonté à laquelle nous avons déjà fait allusion de réinstaurer par le biais de l'école obligatoire l'unité nationale fut renforcée par l'influence du positivisme sur les fondateurs de l'école républicaine. Sont alors évoqués les différends qui traversèrent les milieux républicains sur la conception même de la laïcité qui devrait s'imposer. L'éducation morale dans ses rapports à la métaphysique, la possibilité d'une « foi laïque », les devoirs envers Dieu, la nécessité de n'enseigner que ce qui peut se réclamer de la science et de la raison (position de l'école rationaliste) furent les objets même d'un débat qui allait au-delà de la libération de la tutelle à l'égard de l'Église (pp. 44-49). Ces indications sont complétées par une brève histoire du syndica-

lisme révolutionnaire jusqu'en 1919 (pp. 49-54). Toute la première partie que nous venons de retracer constitue en quelque sorte une synthèse qui s'appuie sur les ouvrages allemands ou français de référence, car ce n'est pas ici que l'auteur veut faire œuvre nouvelle.

Le reste de l'ouvrage est beaucoup plus neuf. La conception de la laïcité que se fait Freinet part d'une critique des insuffisances des positions des fondateurs de l'école primaire française, telle que le courant syndicaliste l'avait menée. L'école publique cherche à soumettre les classes populaires à la domination des notables, en excluant de ses murs l'expérience quotidienne des écoliers, en suivant aveuglément des manuels qui propagent des savoirs étrangers aux enfants du peuple et leur proposent en exemple des normes et des valeurs spécifiques à la culture bourgeoise. L'école du peuple à laquelle veut contribuer Freinet entend, elle, dénoncer l'exploitation capitaliste et ses causes, mais aussi indiquer les moyens de mettre fin à cette domination. Ce faisant, son mouvement scolaire va être amené à collaborer ponctuellement avec des organisations politiques et syndicales qui risquent de mettre en péril l'indépendance de *L'école moderne*. D'où l'affirmation de la spécificité des tâches pédagogiques d'une part, et syndicales ou politiques d'autre part, en même temps que la nécessité d'un engagement individuel des enseignants dans chacun de ces domaines. Mais si l'école prolétarienne est la seule solution pour lui, Freinet rejette cependant la position de la Fédération unitaire (CGTU) qui a écrit et édité un manuel d'histoire d'inspiration pacifiste et internationaliste et entend le substituer au *Petit Lavis*. Ce faisant, on enfreint un des impératifs de la laïcité qui veut qu'on n'impose aucune vision de la politique, de l'histoire, etc. aux élèves (p. 59). Avec la montée des fascismes en Europe, l'accent mis par Freinet dans sa définition de la laïcité va se déplacer sensiblement puisqu'il ne soulignera plus la réalité d'une école reflétant la division de la société en classes antagonistes, mais insistera sur les acquis de l'école laïque, son aspect démocratique et émancipateur (p. 64). La complexité de la conception de Freinet apparaît bien dans l'opposition que dresse R. Kock avec la pédagogie d'émancipation d'un de ses contemporains allemands, Edwin Hoernles (1883-1952) : alors que tous deux reconnaissent qu'en régime capitaliste l'éducation obligatoire est une éducation de classe et que seule la révolution prolétarienne pourra mettre un terme à l'exploitation bourgeoise, Hoernles cherche à intégrer les masses enfantines dans la lutte politique du prolétariat. Cette volonté d'influence des organisations ouvrières sur l'école n'est, aux yeux de Freinet, qu'une forme de propagande qu'il rejette résolument (p. 68). Après 1945, les thèmes de la paix et de l'indépendance nationale prennent le pas sur ceux de la pédagogie laïque de l'Entre-deux-guerres, et même si une pédagogie

laïque cherche à étudier les causes des guerres capitalistes ou coloniales (p. 71), il n'en reste pas moins que le thème de la révolution sociale qui était lié à la laïcité disparaît des écrits de Freinet. Cette évolution ne sera pas pour rien dans la controverse qui opposera Snyders et Cogniot au pédagogue de Saint-Paul (pp. 84-87). L'affrontement porte ici encore sur la conception de la laïcité : Snyders reprenant des arguments très proches de ceux de Hoernles, on ne s'étonnera pas de voir Freinet camper sur ses positions antérieures. Mais le PCF fait en réalité un procès d'intention à l'inventeur de l'imprimerie à l'école, en soupçonnant son mouvement d'avoir changé d'orientation, de sombrer dans l'anti-soviétisme. R. Kock note sur le premier point que les conditions sociales en France avaient changé : dans les années 1920 et 1930, l'éducation à partir du milieu de vie des élèves mise en avant par Freinet était quasiment une éducation de classe (c'est-à-dire que tous les enfants appartenaient à une même classe sociale), après 1945, la classe ouvrière s'intégrait de plus en plus au système social, et la stricte séparation du système primaire et du secondaire disparaissait du fait de l'extinction des petites classes en 1945, puis de l'allongement de la scolarité en 1959. Ainsi, l'éducation à partir du milieu de vie des élèves devenait une éducation compensatoire, dans la mesure où elle cherchait à faire prendre conscience des situations sociales. Cette seconde partie se clôt sur la critique menée par Freinet de la technique et de la science, critique qui a la particularité de ne jamais tomber dans les travers d'une dénonciation unilatérale. Elle repose en effet sur une conception laïque et positiviste du monde qui accorde une place centrale au travail scientifique et au progrès, tout en dénonçant le danger d'une science qui deviendrait indépendante du bien des sociétés humaines, ainsi qu'en avait témoigné la construction de la bombe atomique.

La partie la plus intéressante, la plus neuve, tant pour les lecteurs allemands que français est celle, nous semble-t-il, qui est consacrée aux rapports que Freinet entretint avec les pédagogues européens de l'Éducation nouvelle. Cette comparaison est menée avec beaucoup d'adresse, les ressemblances et les différences s'entremêlant pour donner un portrait nuancé des techniques et des théories des uns et des autres. Faute de pouvoir évoquer tous les noms qui apparaissent dans ces pages qui constituent près de la moitié de l'ouvrage (pp. 103-199), nous retenons les pédagogues allemands dont les écrits sont moins accessibles aux lecteurs francophones : les maîtres-camarades de Hambourg et Peter Petersen. On sait, par la lecture d'Élise Freinet, l'intérêt que son mari avait pris pour l'expérience des

(1) Élise Freinet : *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro, 1968, p. 28.

maîtres-camarades (1). Nous ignorions, pour notre part, que Freinet avait été jusqu'à traduire en français l'ouvrage d'un des pédagogues les plus radicaux de ce mouvement (pp. 106-107). Lorsqu'il se rendit dans la ville hanséatique, en 1922, Freinet visita un établissement qui était l'héritier de la tradition du mouvement d'éducation artistique d'avant-guerre. Le jeune instituteur de Bar-sur-Loup fut fortement intéressé par ce qu'il vit, mais ne put accepter de considérer les enfants comme des artistes, dont il faudrait éveiller le potentiel créateur. Le positivisme de Freinet ne pouvait qu'être hérisssé par l'importance donnée, dans la lignée de Dilthey, à l'opposition compréhension-explication, qu'il saisit comme une opposition irrationnel-rationnel. Il chercha donc à mettre en place une éducation artistique rationnelle (pp. 108-109), c'est-à-dire qui ne fasse pas appel à la spontanéité ou à la créativité des enfants, mais à une expression libre qui réintégrait, à la différence de l'éducation anarchiste des Hambourgeois, les situations concrètes de la vie sociale et ses valeurs dans l'enseignement ; de la sorte, Freinet voulait développer le jugement et l'esprit critique de ses élèves (pp. 110-111). Par le biais de l'expression libre, qui ne se limite pas au seul domaine de l'art, Freinet introduisait dans les préoccupations premières du maître l'apprentissage de techniques rationnelles qui, par le biais d'une pédagogie du travail, s'éloignaient notablement de la pratique des maîtres-camarades. Ici s'exprimaient aussi des conceptions très différentes du rôle de l'adulte : alors que les maîtres-camarades n'hésitaient pas à se désigner comme des guides qui exerçaient une grande influence sur la jeunesse, Freinet, à l'inverse, s'interdisait toute prise d'influence sur les élèves et se limitait à un rôle de technicien (pp. 111-112).

Avec Peter Petersen (1884-1952), Freinet eut une correspondance qui s'étala de 1932 à 1950 (p. 181). L'intérêt commun aux deux hommes tournait autour de la grande place qu'ils attribuaient à l'enseignement primaire et du rôle que chacun accordait à la communauté scolaire, et de fait, pour l'auteur du plan de Léna, l'école primaire devait prendre la forme d'une communauté autoéducative. De plus, tous deux rejetaient le mythe, fort répandu dans les débuts de l'Éducation nouvelle allemande, d'un mouvement de la jeunesse qui, se coupant du monde adulte et de la tradition, allait régénérer la culture moderne. L'école de Petersen devait servir l'État, tout en demeurant libre de toute sujétion à son égard, ou à l'égard des partis et des Églises... Mais un point essentiel sépare les deux hommes, la conception qu'ils se font du peuple : Petersen distingue du concept politique de nation le concept ethnico-naturaliste de peuple et renvoie à une unité métaphysique de la culture et de la tradition, alors que Freinet s'appuie sur un concept de peuple issu de la Révolution française, où se retrouve l'ensemble des citoyens libres et égaux, et

revendique un enracinement de l'école dans son milieu social, historique, géographique et populaire. Le peuple est alors l'ensemble des citoyens libres et égaux. Mais à cette conception de Freinet se juxtapose une autre idée selon laquelle le peuple est constitué par les classes populaires, par les classes victimes de l'exploitation capitaliste (pp. 182-183). C'est là, nous semble-t-il, que se situe la plus grande ambiguïté de la notion de laïcité chez Freinet, et il est dommage que R. Kock ne rapproche pas ce point qu'elle constate de ce qu'elle évoquait dans les premières pages de son livre et qui concerne la souveraineté politique dans la Révolution française (note 4, p. 28) : on sait que se sont succédé dans l'histoire de la Révolution deux conceptions concurrentes de la souveraineté, celle de la nation et celle du peuple, le passage de l'une à l'autre étant pris comme ce qui permet d'expliquer la mise en place de la logique de la Terreur (1). Freinet ne semble jamais se demander s'il peut y avoir équivalence entre les deux usages qu'il fait du terme de peuple. On peut cependant se demander si la définition du peuple par une de ses fractions (les classes exploitées) est compatible avec la laïcité qu'il prône et si ce n'est pas cela qui expliquerait l'abandon du thème de la pédagogie prolétarienne au profit d'une pédagogie compensatoire qui prend de plus en plus de place dans son œuvre après 1945, ainsi que R. Kock le rappelle dans sa conclusion.

Claude MOUCHET

GIRAULT (Jacques). – *Instituteurs, professeurs. Une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*. – Paris : Publications de la Sorbonne, 1996. – 351p.

Jacques Girault nous livre ici les résultats d'une recherche de longue haleine, commencée depuis vingt ans et qui prend notamment en compte les résultats collectés au sein du groupe de travail sur l'histoire du syndicalisme enseignant, réuni à l'initiative conjointe de la Fédération de l'Éducation nationale et du Centre de recherches d'histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme (CRHMSS) de l'Université de Paris I. Rappelons que ce groupe de travail fonctionne depuis 1980-1981 sur la base de séances thématiques où alternent des communications de chercheurs et de militants. L'initiative de J. Girault était donc particulièrement bien venue puisqu'elle permet

(1) Voir sur ce point l'article « Souveraineté » de Keith Michael Baker, in François Furet et Mona Ozouf : *Dictionnaire critique de la Révolution Française*, Paris, Flammarion, 1988, pp. 888-902.

de conserver la « mémoire » de ces communications (dont la liste jusqu'en 1994 est publiée en annexe), même si son livre procède, comme il le dit, d'« une réflexion individuelle » à partir de ce matériau collectif. Cette réflexion couvre une période dont le point de départ se situe dans la seconde moitié du XIX^e siècle (sans se confondre de manière absolue avec les lois Ferry) et l'aboutissement « ne déborde pas trop la fin des années 1970 ». En d'autres termes, le propos s'arrête au moment où on pressent les premiers signes de désaffection à l'égard du syndicalisme et n'aborde pas les bouleversements récents de l'échiquier syndical liés à l'éclatement de la FEN. L'entrée s'effectue par les grands syndicats de l'enseignement public, sans traiter du syndicalisme dans l'enseignement privé, ni du rôle (jugé trop mal connu) des syndicats conservateurs.

La recherche conduite par J. Girault se veut à la fois « un état des questions » et « un guide pour les investigations futures ». À plusieurs reprises, l'auteur se déclare conscient des limites de sa documentation sur telle question précise pour permettre des mises au point définitives ; il dit également sa dette à l'égard des ouvrages qui ont précédé le sien (une remarquable sélection bibliographique en est d'ailleurs présentée). Derrière cette posture modeste se dissimule en fait une grande ambition, qui semble se situer sur deux plans. D'une part, le projet du livre se veut bel et bien une somme encyclopédique sur les évolutions du syndicalisme enseignant, complétant et au besoin rectifiant avec minutie (on serait tenté de dire : une minutie de « bénédictin » !) l'état du savoir, et par là-même participant, avec discrétion sans doute, mais de manière néanmoins indubitable, à la « querelle des interprétations ». D'autre part, l'auteur souhaite aborder – ainsi qu'en témoigne le titre – les interactions entre la société enseignante et la société globale et le rôle du syndicalisme dans ces interactions ainsi que dans la structuration du corps enseignant et le développement de la scolarisation.

Cette seconde dimension, en raison même de son ampleur, introduit un certain flou sur les limites de l'entreprise. En fait, elle semble surtout traitée au cours de la première partie, intitulée « Combien ? », dans laquelle l'auteur se replonge d'abord dans l'ingrate question des chiffres de la population enseignante, laquelle – à l'aune des incertitudes statistiques – apparaît comme un vrai casse-tête. Sont soupesées et discutées notamment ici la croissance des divers groupes et catégories d'enseignants en fonction de l'extension des effectifs scolarisés, de l'évolution des données démographiques, des politiques de l'État. De nombreuses précisions sont apportées chemin faisant, par exemple, sur le recrutement des instituteurs (rapport normaliens/non normaliens), les différences régionales, la féminisation du corps, le rapport entre auxiliariat et carences prévisionnelles de l'État dans le

secondaire, les problèmes posés par le comptage des effectifs syndiqués, etc. Le chapitre « Politiques scolaires et démocratisation » esquisse une analyse intéressante des positions du SNI dans les années 1930 à propos de l'École unique, conçue comme un prolongement du primaire supérieur ; on regrette toutefois qu'elle ne se prolonge pas et que ne soient guère reprises de façon synthétique et dans toutes leurs implications, ici ou ailleurs dans l'ouvrage (sauf à travers des notations éparses et lapidaires), les divergences entre syndicats du primaire et du secondaire sur ce thème majeur de la « démocratisation ». De façon générale, cette première partie, un peu morcelée, est souvent difficile à suivre et apparaît parfois inaboutie par rapport au projet initial. L'approche principalement quantitativiste de J. Girault se heurte de toute façon aux contradictions insurmontables des statistiques, en dépit de la tentative de clarification présentée en annexe dans une impressionnante série de graphiques et de tableaux.

Dans la seconde (et dernière) partie du livre, la perspective se clarifie en se divisant en deux volets, selon un découpage pour l'essentiel chronologique. Le premier volet s'attache – à juste titre – à éclairer la genèse des grandes organisations syndicales. L'accent est mis sur le phénomène amicaliste, dont l'importance excède les jugements rétrospectifs parfois acerbes portés par certains pionniers du syndicalisme révolutionnaire. J. Girault reprend ici le dossier de ces structures ambivalentes au plan des relations de pouvoir entre enseignants et État républicain ; il en renouvelle en partie l'approche, en montrant certains aspects de la vie quotidienne au sein des Amicales, et surtout en soulignant que le terreau du futur syndicalisme s'enracine dans un environnement plus vaste, où interviennent une presse professionnelle foisonnante (et en partie militante), très active notamment sur le terrain du renouvellement pédagogique (autour notamment de *La Revue de l'Enseignement, primaire* et de *L'École émancipée*), ainsi que – réalité beaucoup moins connue – les groupes féministes universitaires. Pour mieux cerner les contours de ces inspirations que J. Girault lui-même qualifie de « plus ou moins corporatives », n'aurait-il pas été judicieux d'y joindre dès ce moment l'action des instituteurs dans une série d'œuvres sociales et, surtout, dans les œuvres périscolaires engendrées par la nécessité du combat laïque, sans attendre pour cela le dernier chapitre ? Les œuvres d'éducation populaire laïque et spécialement l'action de la Ligue de l'enseignement ont bien eu partie liée – fût-ce de façon contradictoire – avec les Amicales d'instituteurs et les débuts du syndicalisme : dès lors, ne méritaient-elles pas de prendre place dans ce champ autrement que d'une manière adjacente ? Il ne s'agit pas seulement d'un problème de plan, mais d'une question de fond !

Retraçant ensuite la transition de l'amicalisme au syndicalisme,

J. Girault connaît fort bien tous les linéaments de cette histoire complexe. Sensible en particulier au fait que l'homogénéité du corps des instituteurs n'est pas donnée mais construite, il montre à travers les débats sur le droit syndical des fonctionnaires, la naissance des Émancipations et des sections syndicales de certains départements, comment s'est constituée une structure nouvelle qui a entretenu avec les Amicales des liens contradictoires. À cet égard, il confirme que le choix syndical n'est pas seulement, avant 1914, l'exclusivité d'une minorité révolutionnaire, et souligne (pp. 124-127 notamment) le rôle pédagogique joué par des hommes comme Roussel et Glay, proches d'un socialisme réformiste, pour faire évoluer dans ce sens l'ensemble de la Fédération des Amicales. Enfin, la Première Guerre mondiale permettrait, selon l'auteur, de « comprendre le passage d'un état d'esprit amicaliste [...] à une réaction plus syndicale d'esprit » : mutation dont le vecteur principal n'est pas l'opposition à la guerre, simple « phénomène marginal », mais la montée d'une conscience revendicative. À cela s'ajoute que le pacifisme des instituteurs, qui entraînait une suspicion d'antipatriotisme à leur encontre avant la guerre, est désormais à l'unisson des tendances dominantes de la nation, ce qui fait de ceux-ci « les gardiens de la mémoire de tous ceux qui ont souffert » (p. 153). J. Girault ne va cependant pas jusqu'à établir une corrélation entre ce retournement et la légitimation du syndicalisme qui va suivre.

Le deuxième volet de la seconde partie s'intitule modestement « Jalons pour l'histoire du syndicalisme enseignant depuis la Première Guerre mondiale ». J. Girault retrace en fait, période par période, l'évolution du paysage syndical qui conduit, à travers scissions et recompositions, à la naissance de la FEN en 1947-1948, puis à ce qu'il nomme « l'âge d'or » des syndicalismes enseignants, et enfin aux phénomènes plus récents de crise, de désyndicalisation et de divisions syndicales. On ne saurait entrer ici dans la recension des questions évoquées, très nombreuses puisque l'accent est mis non seulement sur la formation de chacun des grands syndicats (du primaire, du secondaire, du supérieur, du technique) qui feront partie de la FEN, mais aussi sur leurs relations ultérieures à l'intérieur de la Fédération, ainsi que sur le fonctionnement des principaux courants de pensée qui traversent celle-ci et leurs rapports avec les grandes tendances de la gauche française. Au demeurant, la présentation très scrupuleuse de cette histoire organisationnelle (centrée sur la FEN mais évoquant aussi le SGEN) nous semble de facture assez classique et pour l'essentiel descriptive, sans que de nouvelles lignes de forces viennent bouleverser les interprétations connues. À propos de la future tendance « Unité et Action », J. Girault note que, dans les années 1950, sa volonté d'accéder aux directions syndicales « se tra-

duit par une pratique parfois peu ouverte » (p. 180); et, s'agissant du rôle des communistes dans les organisations enseignantes, il souligne à plusieurs reprises l'absence d'homogénéité des positions prises par ceux-ci...

De ce volet, on voudrait souligner le sérieux, et le caractère bienvenu de certaines mises au point portant sur des dossiers précis, comme « le syndicat national des instituteurs à la fin des années 1930 » (pp. 194-202), ou, au chapitre des œuvres parasyndicales, l'intérêt des synthèses présentées sur la naissance de la MAIF et de la MGEN (pp. 224-233). On peut relever pourtant quelques erreurs de détail : ainsi, il est inexact que Léo Lagrange ait succédé en 1936 à Emile Glay au poste de secrétaire général de la Confédération des Œuvres laïques (p. 215). De façon générale, s'agissant de la « galaxie » des œuvres, J. Girault s'inscrit dans la continuité de la réflexion des auteurs de *La Forteresse enseignante*, lorsqu'il souligne notamment la très grande diversité des types de relations entre les grandes œuvres et le syndicalisme, sous l'angle de l'aide apportée, du degré d'indépendance, de la circulation entre les dirigeants, etc.

Par son ampleur, sa précision, cet ouvrage mérite donc de figurer parmi les livres de référence sur le sujet. On se permettra néanmoins d'émettre quelques remarques critiques pour finir. La première tient au caractère très touffu de ce texte arborescent, accumulant les détails empiriques sans les relier toujours suffisamment aux idées générales annoncées, et reprenant souvent plusieurs fois les mêmes questions sous des angles différents – démarche qui en rend la lecture particulièrement ardue. On se demande aussi si la multiplicité des entrées dans le sujet se prêtait si facilement à une synthèse, d'autant que depuis le début des recherches de J. Girault, plusieurs ouvrages importants ont été publiés sur les sujets dont il traite. Au fond, ces ouvrages n'ont-ils pas porté ombre à sa réflexion, ne l'ont-ils pas conduit à aller vers une excessive sophistication dans la recherche de précisions toujours croissantes au détriment de la conceptualisation ? Enfin, et c'est bien sûr le revers des recherches patientes, échelonnées sur de longues années, l'état des problématiques au moment où elles aboutissent n'est plus tout à fait le même que celui qui prévalait lorsqu'elles commençaient. À cet égard, contentons-nous de déplorer que J. Girault n'ait pas tiré parti, par exemple, de la conceptualisation socio-historique proposée par André Robert dans son ouvrage de 1995 sur *Le syndicalisme des enseignants* (à la suite notamment des travaux d'António Nóvoa sur la profession enseignante au Portugal), qui renouvelle la vision du phénomène syndicaliste (ou présyndicaliste) à partir de la notion de « professionnalisation ».

Service d'histoire de l'éducation

**Christian BEULLAC,
un patron dans l'Éducation, 1978-1981**

Ancien directeur général des usines Renault, Christian Beullac a été pendant trois ans ministre de l'Éducation nationale dans le ministère de Raymond Barre. Il a notamment marqué son passage rue de Grenelle dans deux domaines qui lui tenaient particulièrement à cœur : le rapprochement de l'école et de l'entreprise, et la rénovation de la formation des enseignants.

Vingt ans après son arrivée au Ministère, une publication réunit les témoignages du Premier ministre de l'époque, des membres de son Cabinet, de responsables de l'Administration centrale du Ministère, de syndicalistes, de représentants de parents d'élèves, en les confrontant à l'analyse que font les historiens de quelques-uns des aspects majeurs de sa politique. Plus largement, c'est un style, celui d'un « patron » à tous les sens du terme, qui apparaît sous le regard croisé des témoins et des historiens.

1 vol. de 128 p. – 55 F.

Institut national de recherche pédagogique
Centre national de documentation pédagogique

1998

COMPTES RENDUS

René Descartes (1596-1650). Célébrations nationales du Quadricentenaire de sa naissance. / Actes du colloque universitaire de La Flèche, 12-13 avril 1996, « La Formation de Descartes ». – La Flèche : Prytanée militaire, 1997. – 253 p.

À l'occasion du quatrième centenaire de la naissance de Descartes, un colloque s'est tenu à La Flèche où le philosophe a été pensionnaire, de onze à dix-huit ans (1607-1615). Le collège, fondé par Henri IV, venait d'être ouvert par les Jésuites. Le caractère officiel du colloque (en présence de deux ministres et sous la houlette d'une escouade de généraux) donne au livre des actes du colloque une allure de brochure commémorative. Mais il serait dommageable de confondre la forme et le fond : les communications – nous nous limiterons ici à celles qui abordent l'histoire de l'enseignement – reposent sur un réel travail historique et apportent sur l'enseignement au début du XVII^e siècle une vision claire et fine, voire des éléments neufs.

L'ouvrage fait d'abord le point sur la formation que Descartes a reçue à La Flèche, en particulier en philosophie et en mathématiques, en soulignant ce qu'on a appris à ce sujet depuis les travaux de J. Sirven (*Les années d'apprentissage de Descartes, 1596-1628*, 1928) et d'Étienne Gilson (*Commentaire*, 1930). Geneviève Rodis-Lewis (« Un élève du collège jésuite de La Flèche : René Descartes », pp. 25-36) a collecté dans l'ensemble de l'œuvre, y compris la correspondance, toutes les allusions que Descartes fait à ses études et complété les indications recueillies en consultant les archives disponibles. Elle restitue ainsi précisément le cursus scolaire du philosophe, identifie les maîtres qu'il a eus et éclaire les relations qu'il a pu entretenir avec eux. Antonelle Romano (« L'enseignement des mathématiques à La Flèche dans les années de la formation de Descartes », pp. 75-103) complète ces informations à propos des mathématiques en se plaçant du point de vue de l'histoire de la Compagnie de Jésus en France. Elle commence par montrer que les professeurs qui enseignaient les mathématiques à La Flèche au moment où Descartes y était, suivaient simultanément leur formation théologique, et ne pouvaient être considérés comme des professeurs très qualifiés ; elle propose donc une hypothèse sur le rôle d'un mathématicien chevronné, Jean Chastelier, correspondant de Christoph Clavius qui, sans être présent à La Flèche, aurait formé ces professeurs de mathématiques à Pont-à-

Mousson, et leur aurait ainsi permis d'aiguiller leur génial élève vers les ouvrages novateurs en la matière.

Trois autres communications ressortissent plutôt à l'histoire des sciences qu'à l'histoire de l'enseignement : Descartes y est situé dans les problématiques de son temps à propos de la philosophie, de la musique et de la médecine. Dans un gros article, savant et argumenté, (« Descartes et la scolastique ou la critique cartésienne du *thaumazein* », pp. 105-147), Laurence Renault reprend la question de la critique de la scolastique par Descartes. Pour elle, l'œuvre entière du philosophe se fonde sur le renversement du principe qui donne son unité à la scolastique (confondue avec l'aristotélisme), principe qu'elle identifie à l'admiration (ou *thaumazein* d'Aristote), que Descartes s'est employé, dans tous ses écrits, à réfuter comme moyen de connaissance. Constatant que deux élèves de La Flèche, Descartes et Mersenne, ont écrit sur la musique, Frédéric de Buzon (« La formation musicale de Descartes et sa première œuvre, le *Compendium musicae* », pp. 149-162) en conclut à une initiation musicale au collège, bien qu'aucun document ne l'établisse ; Descartes n'a d'ailleurs pas fait œuvre originale en la matière, se limitant à transcrire dans un langage mathématique les théories en vigueur à l'époque. Pierre Lefebvre enfin (« Dans quelle mesure Descartes influença-t-il la médecine de son temps ? » pp. 163-177) rappelle les débats qui ont partagé les historiens des sciences sur la contribution de Descartes aux progrès de la médecine scientifique.

Dans la dernière communication du colloque, Luce Giard élargit l'histoire de La Flèche en présentant dans son ensemble le projet éducatif de la Compagnie de Jésus. Elle offre ainsi une excellente introduction synthétique, fondée sur la bibliographie la plus à jour, à l'histoire des premières décennies de l'ordre, en montrant comment il s'est développé dans toute l'Europe.

Du fait de la déficience des sources, le colloque a porté plutôt sur Descartes, sur la science de son temps et sur les Jésuites que sur La Flèche, mais qu'importe ? L'essentiel est de produire un ouvrage intéressant et l'historien trouve plutôt son compte dans les partis pris par les organisateurs du colloque que s'ils s'étaient contenté d'ériger La Flèche en un monument du patrimoine éducatif.

Marie-Madeleine Compère

MINERVA (Nadia), PELLANDRA (Carla) (dir.). – *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*. – Bologne : CLUEB, 1997. – XLII-421 p. (Heuresis 3 Strumenti).

L'ouvrage dont Nadia Minerva et Carla Pellandra ont assuré la direction est une édition considérablement augmentée du *Repertoire* qu'elles avaient publié en 1991 à Bologne sous le titre *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1625 al 1860* et dont nous avons rendu compte dans le numéro 58 d'*Histoire de l'éducation* (pp. 190-191). 821 notices sont présentées dans ce volume alors que la précédente édition n'en réunissait que 325.

Ce *Repertoire* – et la base de données dont il est issu – est d'abord un outil de référence bibliographique et catalographique qui prend en compte les fonds, le plus souvent non encore inventoriés, de près d'une centaine de bibliothèques publiques et privées d'Italie (contre seulement 34 dans l'édition précédente); c'est aussi un outil d'analyse de la structure et du contenu didactique de chaque ouvrage dont l'essentiel est également présenté sous la forme de tableaux et de graphiques récapitulatifs; c'est enfin un précieux instrument d'analyse de la production bibliographique dont il présente l'évolution sous forme de graphiques. Neuf index permettent l'accès aux notices. Ce travail, auquel ont collaboré une quarantaine d'enseignants, est exemplaire de la dimension collective que revêt nécessairement toute entreprise d'envergure confrontée à la dispersion géographique des sources et à leurs difficultés d'accès. La rigueur et la ténacité dont ont fait preuve ses concepteurs témoignent du dynamisme et de la grande qualité de la recherche italienne dans un secteur où se multiplient aujourd'hui de par le monde initiatives et projets.

Alain Choppin

L'Antiquité. – *Dix-Huitième Siècle*, t. 27, n° spécial, 1995. – 687 p.

Notons tout d'abord que le traitement des rapports entre l'Antiquité et le XVIII^e siècle, qui a donné au volume son titre, n'en représente que la première moitié environ (soit 292 pages sur 687).

C'est un lieu commun de dire que la culture du XVIII^e siècle est tout imprégnée de l'Antiquité, et que cette imprégnation culmine sous la Révolution dans les multiples références aux vertus des républicains de Rome ou aux mœurs des Spartiates. On pouvait s'attendre à quelques éclairages sur l'enracinement de cette imbrication dans les

études du collège. Mais cet aspect des choses n'a guère inspiré les contributeurs du numéro, la plupart spécialistes de la littérature. Seul, l'article de Bernard Colombat (« Les grammaires latines », pp. 25-41) plonge dans l'histoire de l'enseignement : il passe en revue les manuels publiés au XVIII^e siècle en appréciant leur caractère novateur ou traditionnel par rapport aux avancées théoriques du siècle précédent et aux critiques des pédagogues. Étudiant la profession de foi poétique d'André Chénier « sur les pensers nouveaux faisons des vers antiques », tant de fois commentée par les lycéens, Édouard Guitton (« L'Antiquité pour la modernité dans l'œuvre d'André Chénier », pp. 191-199) n'a pas été conduit à rénover la question des études du poète, qu'il se contente de rappeler en un court paragraphe. Bien que leurs propres travaux concernent en partie l'enseignement, Edith Flamarion et Catherine Volpihac-Auger, n'abordent pas non plus la question dans leur introduction générale.

Aussi l'historien de l'éducation doit bien se rendre à l'évidence : la façon dont les hommes du XVIII^e siècle ont appris la littérature et l'histoire latines et grecques n'intéresse pas beaucoup les spécialistes de la littérature, qui sont en revanche fort attirés par les beaux-arts (par exemple, la mythologie et l'histoire grecques et romaines dans la peinture ou le classicisme dans l'architecture). Pour que l'enseignement comme objet d'études gagne en considération dans la hiérarchie des valeurs universitaires, il reste indéniablement d'énormes efforts à faire.

Marie-Madeleine Compère

CARADEUC DE LA CHALOTAIS. – *Essai d'éducation nationale.* / Présenté et commenté par Robert Granderoute. – Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne, 1996. – 124 p.

Voici une nouvelle édition du célèbre *Essai* paru en 1763 et salué par Voltaire. Robert Granderoute présente le texte dans une préface (pp. 7-29) et ajoute au texte (édition 1763, s.l., 153 p. + 1 p. d'*errata*, cotée BnF Z 11 123) deux annexes qui sont des extraits du *Compte rendu des Constitutions des Jésuites* de décembre 1761 et de l'*Arrêt du Parlement de Bretagne* du 23 décembre 1761. Une précédente édition de l'*Essai* (une copie exactement) fut réalisée en 1985 (Alréa, s.l.).

R. Granderoute situe dans sa préface le contexte historique et intellectuel du texte avant d'en présenter les principaux apports et le projet éducatif. Il nous semble bien qu'après 1760 surtout, dans un

contexte d'échec grave pour la France (la guerre est perdue), les parlementaires soient excédés de l'immobilisme dont sont accusés les collèges français, alors que des solutions nouvelles sont proposées depuis longtemps (reprises en partie par le modèle de l'école militaire) et que les connaissances « réelles » (*Realien*) introduites en Allemagne depuis le début du siècle par le courant piétiste sont ignorées en France. C'est ce retard, ce décalage ressenti entre l'enseignement des collèges et la nécessité d'une éducation utile qui sont sans doute les vraies sources d'inspiration du procureur de Bretagne, plutôt que Fénelon, Locke et Nicole dont il dit s'inspirer.

Marcel Grandière

BAILEY (Charles R.). – *The Old Régime Collèges, 1789-1795, Local Initiatives in Recasting French Secondary Education*. – Berne : Peter Lang, 1994. – 330 p.

Charles Bailey a publié jadis un livre sur l'histoire des collèges français au cours de la période qui sépare l'expulsion des jésuites de la Révolution (*French Secondary Education, 1763-1790 : the Secularization of Ex-Jesuit Collèges*, 1978). Il aborde ici le même sujet en le prolongeant sur la période révolutionnaire, entre la fin de l'Ancien Régime et l'ouverture des écoles centrales. La problématique qui sous-tend les analyses, en pointe actuellement aux États-Unis (1), fait porter l'intérêt sur la « culture politique » des acteurs de la Révolution, en particulier au niveau local. Il s'agit de mettre en valeur la capacité d'initiative déployée par les pouvoirs locaux pour maintenir l'enseignement dans l'établissement hérité de l'Ancien Régime. Les transformations à réaliser, en effet, ne résultaient pas seulement de la mise en œuvre de réformes qui faisaient l'objet du débat public depuis trois décennies au moins. Les mesures prises par le pouvoir central obligeaient concrètement à renouveler en grande partie les revenus, les enseignants et les administrateurs des établissements.

Le livre comprend deux parties, dont la première présente, en deux chapitres, une analyse globale des événements : le premier examine longuement les mesures, émanant du pouvoir central, prises par les régimes politiques successifs au détriment des anciens collèges ;

(1) Voir par exemple le deuxième recueil des contributions à un ouvrage collectif sous le titre de *Political Culture of the French Revolution*, Colin Lucas éd., Simon Schama : *Citizens : a Chronicle of the French Revolution*, 1989.

dans le second, les situations locales sont envisagées par thèmes successifs (finances, personnel enseignant, élèves, contenus d'enseignement, etc.), à partir desquels est tentée, à l'aide d'indices quantitatifs, une particularisation géographique (tableaux pp. 120-136). Dans la seconde partie sont successivement détaillés sept cas, choisis intentionnellement comme différents dans leurs caractéristiques, et bénéficiant de sources locales riches (Limoges, Dijon, Pontoise, Saint-Brieuc, Lyon, Draguignan, Auxerre). La documentation a été très sérieusement rassemblée : pour la première partie, l'auteur travaille de seconde main, à partir d'une bibliographie bien répertoriée (monographies, travaux de synthèse); les sources de première main ont été mises à contribution pour la seconde partie.

Les annotations justes ne manquent pas. Par exemple, à propos de l'attitude des clercs et prêtres face aux exigences successives des gouvernements révolutionnaires, l'auteur met bien en valeur le faible attachement de confrères non prêtres (oratoriens, doctrinaires) à leur congrégation, ainsi que, plus tard, les pressions exercées sur les prêtres pour la déprétrisation. Mais, dans l'ensemble, l'ouvrage souffre d'un manque de synthèse interprétative. Plus à l'aise dans la description concrète que dans la vision globale, l'auteur disperse l'attention du lecteur dans l'éparpillement des faits abordés. D'où une difficulté de lecture, qui exige de gros efforts pour suivre le fil du discours tenu.

La problématique de départ selon laquelle, contrairement à l'historiographie, les établissements d'enseignement ont continué d'exister sous la Révolution, paraît en effet, soit mal établie – les exemples choisis montrent au minimum un effondrement des effectifs –, soit assez peu productive en hypothèses neuves. L'auteur regrette en conclusion que l'occasion donnée aux pouvoirs locaux de distendre le centralisme étatique en matière d'enseignement n'ait pas été mieux tirée à profit. Il suggère, comme une des raisons, le manque de confiance placée par le public dans les professeurs nouveaux, trop souvent choisis en fonction des affinités politiques avec les puissances locales du moment. Mais, à supposer qu'il tenait là un filon exploitable, il n'a guère su approfondir la personnalité de ce personnel enseignant, qui aurait mérité une attention plus grande, au-delà et en deçà, peut-être, de la période révolutionnaire.

On touche là à un problème de méthode : en recourant exclusivement aux documents produits par l'administration de l'établissement étudié, l'auteur s'interdisait de replacer maîtres et élèves dans leur contexte social et politique. Il s'est privé aussi de traiter la question de l'enseignement dans son ensemble, ne cherchant pas à évaluer, par exemple, l'essor et la nature de l'enseignement privé, dans les sites examinés dans la dernière partie. Le livre donne l'impression d'un

travail à usage de stricte certification universitaire, destiné à prouver la capacité de l'auteur à se débrouiller dans la bibliographie et les sources françaises, plutôt qu'un ouvrage destiné à renouveler les connaissances.

Marie-Madeleine Compère

GARCIA (Jean-François). – *Jacotot*. – Paris : PUF, 1997. – 127 p. (Pédagogues et pédagogies)

Joseph Jacotot (1770-1840), inventeur controversé de l'Enseignement universel, fut-il une de ces figures d'illuminés qui jalonnent l'histoire de la pédagogie ou un pédagogue intuitif et novateur dont le message, après quelques années de gloire, fut balayé par la résistance des institutions ? Après Jacques Rancière (*Le maître ignorant*, 1987) qui fit de Jacotot le penseur de l'émancipation intellectuelle populaire, Jean François Garcia nous retrace, dans un petit livre stimulant, la carrière du révolutionnaire pédagogue et les principes de son enseignement. Un choix d'extraits permet de le relire dans le texte et de mieux comprendre l'intérêt, l'enthousiasme, la perplexité ou l'hostilité de ses contemporains.

Ce fils d'artisan, élève très doué et frondeur, apprend les rudiments chez les frères des écoles chrétiennes, puis fait ses humanités dans un ex-collège de jésuites. Quand arrive 1789, il est, à dix-neuf ans, licencié de droit et avocat, mais choisit l'enseignement plutôt que le barreau, avant de se lancer dans l'aventure révolutionnaire. Il s'engage en avril 1792 comme volontaire dans la compagnie d'artilleurs de la Côte-d'Or. Remarqué, le talentueux capitaine est convoqué à Paris en 1793 au Bureau des poudres, où il participe avec succès, à côté d'une pléiade de savants (Monge, Berthollet) aux « cours révolutionnaires » destinés à former rapidement des instructeurs. Nommé secrétaire de la commission d'organisation des armées, il préfère décidément enseigner et, après un bref passage à Polytechnique, il est chargé en 1795 de deux cours (Logique et Analyse des sensations et des idées) à l'école centrale de Dijon qui vient d'être créée. Pour préparer les élèves à entrer dans ce nouveau régime d'instruction, scientifique et moderne, il ouvre une école particulière. Arrive la réforme de 1802 : fin des écoles centrales, début des lycées ; il est chargé des mathématiques, puis retrouve le droit à l'École de droit, enfin les mathématiques pures à la faculté des sciences en 1809, année où il est reçu docteur ès sciences. Emprisonné en 1815 lors de l'invasion, il est libéré et élu député en 1815 pendant les Cent Jours,

avant de prendre le chemin de l'exil au retour des Bourbons. À quarante-cinq ans, voici ce très brillant fils du peuple aux multiples talents, ce professeur à tout faire promu par la Révolution et l'Empire, réduit pour survivre à chercher des leçons particulières à Bruxelles. C'est alors que commence sa seconde carrière.

Nommé en 1818 directeur pour la littérature française à l'Université de Louvain, il met au point pour son auditoire flamand, non francophone, une méthode accélérée de français, en s'appuyant sur une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon. Son succès est tel qu'il publie quatre ouvrages pour exposer sa méthode, qu'il nomme Enseignement universel (*Langue maternelle*, 1823, *Langue étrangère*, 1824, *Musique, dessin et peinture*, 1824 *Mathématiques*, 1828) et donne bientôt des conférences publiques très courues. Soutenu par ses étudiants, décrié par ses collègues, provocateur dans ses déclarations, Jacotot cherche à se faire reconnaître à la fois par des adeptes qui s'inspirent de lui dans leurs pensions et par le roi des Pays-Bas, Guillaume I^{er}. En 1827, celui-ci le charge de créer une école normale pour les militaires, destinée à former les instructeurs des différents régiments. Jacotot s'acquitte sans enthousiasme de cette mission en un an, ne cessant d'affirmer que sa méthode, qui vise l'émancipation des individus, ne peut se couler dans les vieilles institutions, mues par des visées contraires. Tandis que le débat entre « jacobins » et « anti-jacobins » fait rage, Jacotot, qui se verrait conseiller du roi plutôt que chargé d'institution, fait un rapport sur les moyens d'établir (en hollandais) l'Enseignement universel dans tous les Pays-Bas (provinces wallonnes comprises). Le rapport, qui aurait attisé les querelles linguistiques, reste sans suite, l'école normale est fermée et Jacotot rentre en France en 1830, alors que plusieurs ouvrages, laudatifs ou polémiques, lui sont consacrés. Mais quelle est donc cette méthode ?

En faisant apprendre par cœur et réciter le *Télémaque* à ses élèves flamands, en travaillant systématiquement à le leur faire expliquer oralement, recopier, imiter par écrit, chapitre après chapitre, Jacotot leur met en mémoire ce que nous appellerions « une base de connaissances » comprenant à la fois lexicale, tournures syntaxiques et rhétoriques, savoirs sur le monde et la mythologie, bref, une culture qu'ils connaissent déjà en hollandais mais exprimée cette fois en français. Le recours permanent à ce texte de référence permet d'en faire une sorte de dictionnaire mental, auquel sont soigneusement rattachés tous les nouveaux apprentissages. Rien d'étonnant si les progrès des débutants sont fulgurants, lorsqu'ils ont accepté de faire cet effort important de mémoire : le texte, qui se mémorise plus facilement que des listes de mots et de règles, les contient toutes, mais en situation. Cette méthode tire en fait partie de procédures anciennes, conçues pour l'enseignement du latin et de la rhétorique (*lectio, expositio*,

amplificatio), mais à partir de cette expérience, Jacotot explicite les principes qui, à ses yeux, la soutiennent et vont provoquer des polémiques infinies : égalité des intelligences, rôle de l'attention et de la volonté « qui peut tout », adage du « tout est dans tout » explicitant la construction « en réseau » des savoirs nouveaux rattachés systématiquement au déjà connu, principe du « maître ignorant », puisque le médiateur entre le livre et l'élève pourrait, en théorie, se contenter d'une intervention méthodologique, sans être féru des contenus considérés. Mais cette pédagogie exige des élèves une volonté d'apprendre sans défaillance, ce qui la réserve à des individus motivés (une des vertus de Jacotot était son enthousiasme communicatif) et, surtout, la rend incompatible avec l'obligation et la contrainte qui sont la loi des écoles relevant du système traditionnel. Pour le volontaire de 1792, c'est l'engagement qui produit les réussites stupéfiantes et en matière d'éducation, il faut plus attendre des initiatives venues d'en bas que des mesures coercitives édictées d'en haut. Il s'inscrit donc totalement dans une perspective libérale, non pas mercantile, mais citoyenne, telle que la résume Benjamin Constant : « Je crois beaucoup plus pour le perfectionnement de l'espèce humaine dans des établissements particuliers que dans l'Instruction publique la mieux organisée ». Au moment où Guizot impose partout la création d'écoles municipales et l'enseignement collectif, la méthode Jacotot, qui prône une éducation domestique pour libérer les pères de famille de l'emprise de l'Église ou de l'État, n'a déjà plus d'avenir.

Anne-Marie Chartier

TAINE (Hippolyte). – *Essai sur Tite-Live*./Présentation de Jérôme Grondeux. – Paris : Economica, 1994. – 236 p.

Hippolyte Taine a 25 ans quand il décide en 1853 de traiter le sujet proposé par l'Académie française pour son concours de 1854 : « Étude critique et oratoire sur le génie de Tite-Live ». La carrière professionnelle de Taine est alors une suite de déconvenues. Ancien élève de l'École normale supérieure, il échoue à l'agrégation de philosophie en 1851 pour cause d'attachement excessif à Spinoza. L'agrégation de philosophie supprimée en 1852, il se tourne alors vers l'agrégation des lettres qu'il ne peut passer faute de l'ancienneté suffisante. La thèse de philosophie qu'il envoie à la Sorbonne est refusée pour cause de matérialisme. En 1852, il quitte l'enseignement et décide de vivre de cours particuliers. Au lendemain de la soutenance de sa thèse sur La Fontaine, il comprend qu'il n'a aucun avenir

universitaire et envisage alors une carrière de publiciste. L'espoir d'un prix au concours de l'Académie française lui apparaît de nature à favoriser ses débuts. Sa reconversion dans l'histoire n'a guère de succès. L'Académie française refuse de le couronner en dépit de l'appui de Guizot. L'ouvrage, retravaillé avec les conseils de ce dernier, débarrassé de ses jugements les plus tranchants, obtient enfin le prix de l'Académie en 1855. Hachette l'édite en 1856. Une seconde édition est publiée en 1860.

Pourquoi publier ce texte de jeunesse d'un auteur surtout connu aujourd'hui pour ses ouvrages postérieurs? Dans une présentation très éclairante, Jérôme Grondeux répond à cette question en montrant que l'*Essai sur Tite-Live* constitue, dans l'histoire de l'historiographie au XIX^e siècle, un moment important. Nous ajouterons même que ce moment de la réflexion de Taine reste trop méconnu des auteurs contemporains d'ouvrages d'historiographie (cf., par exemple, les ouvrages de Ch.-O Carbonell, d'H. Martin et G. Bourdé, de M.-P. Caire-Jabinet qui ne retiennent de Taine que ses *Essais de critique et d'histoire* publiés en 1866 et sa tentative pour fonder une histoire expérimentale). L'*Essai sur Tite-Live* ne doit pas en effet être réduit à une simple lecture critique de l'œuvre de l'historien romain. Au fil des pages, nous assistons à l'effort de Taine pour construire un modèle de l'histoire fondé sur trois paradigmes : la reconstitution (« la critique », pp. 63-66), la théorisation (« la philosophie dans l'histoire », pp. 143-148) et l'écriture (« l'Histoire considérée comme un art », pp. 111-114). Si certaines problématiques (l'idée de résurrection intégrale du passé, l'idée d'une théorisation permettant de rendre compte des articulations rationnelles du réel, la possibilité d'une expression totalement neutre de l'écriture de l'histoire) ont mal supporté l'épreuve du temps, la lecture de l'essai reste cependant utile pour notre connaissance de l'historiographie au XIX^e siècle et stimulante pour notre réflexion.

On peut regretter l'absence d'une bibliographie regroupant avec les précisions d'usage les ouvrages cités dans les notes infra-paginales. Pourquoi avoir utilisé le terme, « positiviste », même encadré de guillemets, pour désigner les historiens de l'école qu'il est convenu d'appeler méthodique? Enfin, signalons que l'*Essai sur Tite-Live* était distribué comme ouvrage de prix dans les collèges et lycées de l'Académie de Lille dans les années 1860.

Philippe Marchand

LARRAT (Jean-Claude), MASSOL (Jean-François) (coord.). – *L'Histoire littéraire et son enseignement*. – *École des lettres*, n° spécial, février 1994. – 134 p.

L'histoire de l'enseignement de la littérature française suscite, depuis quelques années, l'intérêt des universitaires : journée sur « l'histoire littéraire et son enseignement », organisée en mai 1993 par l'IUFM de Grenoble, colloque de Tours (septembre 1994) consacré aux « représentations de la littérature dans les institutions d'enseignement (1800-1990) » à quoi s'ajoute le récent numéro spécial d'*Histoire de l'éducation* consacré aux « Humanités classiques » (mai 1997). Une douzaine de communications de la rencontre de Grenoble sont réunies dans ce numéro de *l'École des lettres*. Entre des études consacrées aux historiens de la littérature (de Batteux à Thibaudet en passant par Mme de Staël et Paulin Paris) ou à des problèmes didactiques actuels (résultats d'enquêtes, questions contemporaines de la théorie littéraire, évolution historique de la « réception » de l'œuvre de Zola), l'histoire de l'enseignement de la discipline est présente dans quelques contributions.

Comment ces maîtres de la rhétorique qu'étaient Batteux et La Harpe ont-ils ouvert la voie à l'enseignement de l'histoire littéraire : c'est ce qu'étudie Jean-Noël Pascal, qui ne se fonde que sur leurs ouvrages pour modifier la chronologie de l'histoire d'une discipline. Renversement de la problématique dans l'article suivant. Comment l'histoire littéraire est-elle parvenue, en prenant ses distances avec les facultés des lettres, à devenir une discipline scolaire ? Jean-François Massol souligne l'importance durable (mais décroissante) du rôle des belles-lettres dans les trois grands manuels (Géruzez, Brunetière, Lanson) qu'il analyse. Mais faut-il admettre, avec Jean-Claude Larrat (p. 64), que « le principal souci de Lanson » aurait été d'adapter à l'enseignement secondaire une pratique des auteurs propre à l'enseignement primaire ? Même si les considérations mises en œuvre par ailleurs ne manquent pas de subtilité et soulèvent un problème réel, la découverte serait de taille.

Le recueil est, dès sa présentation, placé sous le signe de la « transposition didactique ». L'histoire de l'enseignement littéraire confirme-t-elle la thèse de Chevillard, et en particulier les points litigieux (la notion de « savoir », la noosphère) ? On attend, pour en décider, des travaux plus substantiels fondés sur l'ensemble d'une « vulgate » accessible à partir des manuels, et sur les données concrètes puisées dans les archives et la documentation d'époque. Pour le moment, la « transposition » n'est qu'un terme commode.

THIESSE (Anne-Marie). – *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. – Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997. – 131 p. (Ethnologie de la France).

La thèse selon laquelle les instituteurs de la III^e République n'auraient pas été si méfiants qu'on s'est complu à le dire à l'égard des appartenances locales, ni si prompts à vouloir les sacrifier à l'amour exclusif de la grande Patrie, a pris, depuis quelques années, une consistance nouvelle. Les propres travaux d'Anne-Marie Thiesse, ceux de Jean-François Chanet, ont fortement contribué à invalider la représentation convenue d'un enseignement foncièrement jacobin, ennemi inconciliable – et victorieux – des cultures régionales. En s'appuyant, dans cet ouvrage, sur un corpus d'histoires et de géographies régionales à l'usage des classes élémentaires, des débuts de la III^e République à ceux de la IV^e, l'auteur montre comment l'école « a tout au contraire cultivé le sentiment d'appartenance locale comme propédeutique indispensable au sentiment d'appartenance nationale. »

Une nouvelle définition de l'identité nationale, moins conquérante plus « modeste », centrée sur l'harmonie préétablie de la France et de ses composantes régionales, fonde, après la Défaite de 1870, la cohérence de cette double appartenance. « La France est une et indivisible mais elle est composée de parties qui ont leur unité » écrit Ch. V. Langlois dans la petite *Histoire de la Bretagne* jointe au manuel d'histoire de France de Lavissee, postulat que corrobore, dans son registre, la géographie vidalienne. Aussi, par delà la « grande diversité » de ces ouvrages, l'unité du genre est évidente : « l'histoire locale est donnée comme un résumé vivant et quasi familial de l'histoire nationale » et « la géographie locale [...] présentée comme illustration vivante et familière de la géographie nationale. »

Il y a là, selon l'auteur, un vrai lieu commun, qui n'a été, en son temps, concurrencé par aucune « autre représentation de la nation qui fût susceptible d'emporter une large adhésion. » Les manuels confessionnels s'y rallient, semble-t-il, sans autre modification que de réévaluer le rôle de l'Église dans la construction française. Le culte unanime de la petite patrie, propice aux thématiques ruralistes, s'avère par ailleurs d'une remarquable stabilité. Dans l'Entre-deux-guerres, il trouve un nouvel aliment dans la vogue des arts et traditions populaires. Sous le régime de Vichy, enfin, l'histoire locale « [est] investie de la même fonction que sous la Troisième République » : il n'y a là que la récupération d'un enseignement ayant fait ses preuves, ostensiblement mais sommairement « maréchalisé ». Pour que ce modèle passiste cesse d'être opératoire, il faudra

attendre d'une part la crise du modèle national, notamment sous l'effet de la décolonisation, et d'autre part qu'un décalage considérable soit apparu entre la modernisation de l'économie et de la société française et la permanence du discours scolaire.

Telle est en effet la thèse principale d'A.-M. Thiesse : « La perpétuation, à travers les décennies et les modes pédagogiques, du même discours sur le nécessaire amour de la petite patrie témoigne sans conteste d'une remarquable homogénéité idéologique, par-delà leurs divergences politiques, des enseignants de la Troisième République » ; consensus d'autant plus fâcheux que cette représentation de l'unité nationale, ancrée dans des communautés territoriales originelles, reposant sur le mythe d'une France rurale harmonieuse et pérenne, se révèle durablement « inapte à rendre compte du changement et de la mobilité, sociale et géographique ».

Qu'elle ait une tonalité guerrière, comme dans la figure du soldat laboureur, récemment étudiée par Gérard de Puymège ou plus souvent maternelle et pacifique, la Terre, et avec elle le pays proche, le « village de France », est assurément un référent majeur de la littérature scolaire de la Troisième République. A.-M. Thiesse explore méthodiquement cette thématique, à partir d'une littérature importante et méconnue et met utilement en lumière les dispositifs par lesquels l'école (confessionnelle autant que républicaine), en construisant des petites patries à usage scolaire, s'emploie à éluder toute contradiction entre appartenance locale et nationale, canalisant au profit de la grande patrie l'investissement affectif dont la petite est l'objet.

Il n'est toutefois pas aisé de mesurer l'étendue réelle de cette « niche » ruraliste, régionaliste et folklorisante, dont l'auteur souligne le passéisme. Sans doute serait-il excessif d'y enfermer l'essentiel du message diffusé par l'école de la Troisième République. L'éloge de la modernité, technique notamment, y fait trop souvent bon ménage avec la célébration rassurante des terroirs. Peut-être entrait-il dans son propos d'accorder, à son rythme, sans trop de heurts, la tradition et la modernité, en même temps que le régional et le national ?

Yves Gaułupeau

CONGAR (L'enfant Yves). – *Journal de la Guerre 1914-1918*. / Annoté et commenté par Stéphane Audoin-Rouzeau et Dominique Congar. – Paris : Le Cerf, 1997. – 300 p.

Né en 1904, Yves Congar, futur dominicain et théologien, élevé au cardinalat quelques mois avant sa mort, en 1995, a tenu de juillet 1914 à novembre 1918 un « journal de guerre » qui constitue

un document véritablement exceptionnel. En cinq cahiers d'écolier, couvrant ici 220 pages imprimées, il a noté, d'abord au jour le jour, puis plus irrégulièrement, ses impressions, observations et commentaires, parfois entrecoupés de poésies et de dessins, sur sa vie dans Sedan occupée par les Allemands. L'intérêt de ce document pour l'histoire de la Première Guerre mondiale est évident; il témoigne notamment sur la vie quotidienne – les pénuries, les réquisitions, les otages – et sur les mentalités dans les zones occupées, avec leurs conséquences au-delà même de la période de guerre : ainsi, le soutien populaire que recevra la politique des Réparations imposée ultérieurement à l'Allemagne apparaît déjà dans les vœux formulés par un enfant de 10 ans : « Ah ils veulent nous affamer et bien la jeunesse à la prochaine guerre ira en Allemagne et l'affamera » (12 décembre 1914) ou, plus précisément encore : « Dans 10 ans, capital, intérêts en or sera rendu, comptants » (13 décembre 1915).

Mais ce journal apporte également beaucoup à l'histoire de l'éducation. Les pratiques d'écriture de l'enfant Congar s'inscrivent dans une longue tradition de journaux personnels, prescrits par les parents comme exercices permettant à la fois le contrôle et l'autocontrôle de la rédaction et de l'expression. C'est d'ailleurs comme un devoir de vacances que se présente d'abord le journal, plus exactement comme un « journal des vacances 1914 », que l'actualité transformera tragiquement en « journal de la guerre Franco-Boche 1914-1915. Illustré de 42 gravures et 2 cartes, de la déclaration 4 août et même du 27 juillet 1914 au 21 janvier 1915 », selon le titre donné par Y. Congar au premier cahier, qu'il achève alors.

C'est la mère qui avait demandé à ses quatre enfants de tenir un journal de vacances, mais on ne perçoit pas qu'elle soit ensuite intervenue activement dans la rédaction. L'intention d'Y. Congar lui-même était-elle d'aller au-delà de la tenue d'un journal ? C'est l'avis de Stéphane Audoin-Rouzeau, dans la substantielle préface qu'il a donnée au livre. Selon lui, le souci du jeune Congar « s'inscrit dans une perspective éditoriale. D'emblée, ce qu'il veut écrire, ce qu'il écrit, c'est un *livre* [...]. Son journal est pensé comme un livre publié ou publiable ». La question ne nous paraît pas très bien posée. Il est vrai que les cinq cahiers possèdent plusieurs attributs ou signes distinctifs d'un « vrai » livre : titre, signature, mise en page, référence à des lecteurs à venir. Mais l'assimilation d'un manuscrit personnel à un livre, loin d'être exceptionnelle, appartient classiquement à l'imaginaire enfantin, qui s'identifie très naturellement à un auteur, comme d'ailleurs à n'importe quelle autre figure de la vie sociale. S. Audoin-Rouzeau dit lui-même, plus justement, que « ce livre-manuscrit est décalqué des propres livres de l'enfant », ce qui met en lumière la façon dont un garçon de 10 à 14 ans a pu s'approprier ses lectures, et les reproduire à sa façon.

L'évolution de l'écriture enfantine pendant quatre années est, par elle-même, intéressante à observer. Le vocabulaire, la syntaxe, le style s'enrichissent progressivement, en même temps que la réflexion de l'enfant s'approfondit. Les Allemands, devenus Alleboches et Boches dès le 25 août 1914, ne sont qualifiés, du premier au dernier jour de la guerre, que de barbares, de rosses, de verrats, de saligots, de poubelles, de huns, de bêtes appartenant à une race maudite, de patachons, d'idiots, de salauds, de crapouilles, de canailles, de lâches et de brutes, ce qui dénote un vocabulaire d'emblée assez riche, même s'il s'inscrit dans un registre relativement peu évangélique, pour un futur cardinal. Mais cette exécution s'exprime d'une façon progressivement plus raffinée. En avril 1915, Y. Congar trouve « tordant » qu'à « Verdun », les noirs de l'armée française « mangent les morts et les blessés qu'ils ont faits chez les Boches » ; en novembre 1917, il « envoie sans regret le Kronprinz à sa majesté Pluton prendre l'ombre parmi les myrthes du noir Tartare », ce qui a quand même plus d'allure, et montre que les humanités classiques, auxquelles l'enfant s'initie plus ou moins buissonnièrement, lui permettent désormais d'habiller joliment ses plus vilaines pensées.

Ce journal permet aussi de jauger la culture historique d'un enfant qui achève en 1914 sa scolarité primaire. Il est clair, à le lire, que le message délivré par l'école de la III^e République est totalement passé : la France incarne la civilisation, elle est rien de moins que « la reine de la Terre » comme l'écrit l'enfant, en 1915, dans une « pensée personnelle » (sic), plus intéressante, en ce sens, que ce qui pourrait transparaître dans des exercices scolaires. Ses connaissances historiques sont mises au service de cette affirmation. En octobre 1914, il esquisse un parallèle avec les invasions des Huns « qui entraînent en France brûlant tout sur leur passage » ; en octobre 1915, il oppose le « honteux Guillaume » au « Grand Charlemagne ». La culture géographique de l'enfant, en revanche, doit moins à l'école qu'à l'actualité, vécue au double rythme du quotidien et des opérations militaires menées sur l'ensemble des fronts ; d'où une notation comme celle du 14 janvier 1916 : « Une nouvelle piteuse : nous n'avons plus de pommes de terre. Une bonne nouvelle qui efface la première : les Russes ont pris Erzéroum [en Turquie] »...

Le journal reste presque muet sur les études et les lectures de l'enfant pendant les quatre années de guerre. On sait qu'il a fréquenté le collège de Sedan, désorganisé par l'Occupation et les réquisitions, et a reçu des leçons de sa mère : mais la vraie vie, dont la mémoire mérite d'être conservée, ne concerne l'école en aucune façon, aux yeux du jeune Congar. Le texte n'en constitue pas moins, sur l'expérience, les savoirs et les représentations d'un enfant, un témoignage que la qualité de futur cardinal de son auteur n'empêche pas de juger exemplaire.

FEBVRE (Lucien). – « *Honneur et patrie* ». / Texte établi, présenté et annoté par Thérèse Charmasson et Brigitte Mazon. Préface de Charles Morazé. – Paris : Librairie Académique Perrin, 1996. – 310 p.

Il est toujours émouvant de remettre la main sur un texte qu'on croyait disparu : c'est le cas de celui-ci, égaré pendant plus de vingt ans à la suite d'une erreur de déménagement, et retrouvé en 1987. Il s'agit pour l'essentiel des notes prises par Lucien Febvre pour préparer ses cours de 1945-46 et 1946-47 au Collège de France sur les deux sources du sentiment national en France, telles que les désigne « la devise inscrite sur nos drapeaux » : *Honneur et Patrie* (p. 159) ; de ces notes, il avait pensé, par la suite, faire un livre, dont seule la préface a été rédigée. C'est donc l'historien en plein travail que nous permet de découvrir cette édition des différents textes retrouvés (préparations de leçons, projets de préface, notes de travail), enrichie d'une présentation du manuscrit, d'abondantes références bibliographiques, de notes indiquant les corrections apportées par Lucien Febvre à son texte, de l'inventaire de ses dossiers documentaires et d'un index.

L'intérêt d'une telle édition critique est d'être susceptible de multiples lectures : elle permet en effet d'accéder à la pensée de Febvre en ses diverses étapes, mais aussi de se faire une idée de ses méthodes de documentation, et de suivre en détail son inlassable travail de correction de ses textes. Mais c'est, bien entendu, avant tout par son contenu que cette « histoire des mentalités » avant la lettre peut intéresser l'historien de l'éducation soucieux du « paysage culturel » dans lequel s'inscrit l'action éducative, puisque L. Febvre tente ici une histoire du sentiment national français, ou plus exactement de ce qu'il considère comme ses sources : le sentiment de l'honneur, l'amour de la patrie. Conformément à sa conception de « l'histoire-problème », le point de départ de sa recherche s'enracine dans son présent, ou du moins son passé récent : dans le déchirement français de la période 1940-1944 que résume une anecdote poignante, celle des deux frères qui avaient, pendant la guerre, choisi des interprétations opposées de la devise « *Honneur et Patrie* », l'un restant soumis au régime en place, l'autre continuant le combat. C'est ce déchirement intime qui lui a inspiré l'idée d'une recherche sur les sentiments qui pouvaient commander des choix si différents, sentiments qui ne peuvent naître que « d'un long travail des hommes sur eux-mêmes » (p. 83).

Recherche, donc, mais recherche d'historien, méditant sur le pouvoir des mots. Ayant au préalable défini, en « moraliste », ce qu'était le sentiment de l'honneur pour les hommes de 1946, et circonscrit la période à étudier à celle qui va du Moyen Âge à nos jours (c'est-à-

dire pris ses distances avec l'historiographie essentialiste de la « nation » du début du siècle), Febvre suit la formation de ce sentiment depuis l'époque des liens d'homme à homme (solidarité lignagère et fidélité vassalique) jusqu'à Montesquieu, en passant par le fameux « point d'honneur » importé d'Espagne qui tenait une si grande place à l'époque classique. Brassant au passage une foule d'informations sur les systèmes de valeurs qui étaient ceux des époques qu'il traverse, il étudie ainsi un processus d'intériorisation : la formation de « la voix intérieure qui parle aux heures graves d'hésitation et de trouble » (p. 116).

C'est au XVIII^e siècle que la notion d'honneur va rencontrer celle de patrie. Febvre se tourne alors vers cette dernière, parallèlement à celles de *nation* et d'*État*, pour suivre ses avatars depuis sa création par les humanistes du XVI^e siècle. Le texte, ici, est moins achevé : il porte davantage les marques de son caractère de notes préparatoires à un cours, et s'interrompt brutalement.

C'est donc moins par les données qu'il fournit que par les problèmes qu'il pose que cet ouvrage inachevé suscite l'intérêt. Rejoignant dans une certaine mesure, à partir d'un point de départ différent et par d'autres voies, la problématique du « processus de civilisation » formulée par N. Elias puisqu'il met en évidence l'intériorisation progressive de certaines valeurs sociales, Febvre pose la question de la façon dont des *sentiments* tels que le sens de l'honneur ou l'amour de la patrie pouvaient être inculqués : implicitement seulement dans le texte de ses leçons, de façon un peu plus explicite dans ses dossiers préparatoires où quelques phrases questionnent le rôle de l'éducation dans ce processus d'intériorisation.

On ne peut se défendre d'une certaine frustration devant la brièveté de ces indications (« '*Habitus*' – honneur créé par éducation, imitation, à cause (?) de littérature, morale, religion », lit-on par exemple page 195) : force est de constater la faible place que Febvre accordait à l'éducation dans une étude pourtant centrée sur la façon dont se créent et se transforment des valeurs sociales. On ne peut non plus manquer d'être frappé par le caractère daté de cette histoire des mentalités première manière, très « littéraire » par la tradition de réflexion « moraliste » qui l'imprègne comme par la nature de ses sources. Mais ce caractère daté ne met que mieux en relief la modernité de la problématique de Febvre, qui peut ouvrir maintes pistes de recherche à l'histoire de l'éducation. Une lecture stimulante, donc.

LORUSSO (Rosanna), NILLES (Délia).- *Histoire de l'Université de Lausanne. Aspects économiques et financiers*. – Lausanne : Éditions Payot Lausanne, Université de Lausanne, 1997. – 474 p. (Études et documents pour servir à l'histoire de l'Université de Lausanne, n° XXXIV)

Ce livre présente le dossier financier d'une recherche sur l'histoire sociale de l'Université de Lausanne qui a déjà donné lieu à une publication synthétique (1). On peut considérer qu'il consiste avant tout en la publication de séries financières, sous la forme de données brutes, d'agrégats financiers, de pourcentages et de taux de variation. À cet égard, les tableaux et les courbes qui constituent les 112 pages d'annexe et le cœur des cinq chapitres du livre réjouiront l'amateur de chiffres, surtout s'il est parfaitement novice en matière de statistique et de représentation graphique des séries diachroniques. Dans ce cas, il apprendra dès les premières pages pourquoi une série longue présentant des valeurs très contrastées n'est lisible que sous la forme d'un graphique à échelle semi-logarithmique (mais avant d'y venir, les deux auteurs livrent leurs données, et les commentent, sous la forme de graphiques à échelle arithmétique), et pourra au fil des pages glaner d'autres enseignements méthodologiques, complaisamment détaillés par les auteurs. Dans le cas contraire, il risque de perdre patience devant la lourdeur redondante de l'exposé et des illustrations, et l'aridité extrême du propos. En bref, l'ouvrage est mis à la portée de tout lecteur patient, mais qui va avoir la patience de lire ce livre, et à quoi bon ?

Le défi que se lancent les auteurs dans leur introduction, et qu'elles jugent relevé dans leur mince conclusion, est de montrer « que l'activité universitaire peut être analysée grâce aux données quantitatives que sont les dépenses d'exploitation (2) et d'investissement, les recettes et les subventions accordées par la Confédération » (p. 339). Précisément, leur livre démontre qu'en s'en tenant à ces données, « sans entrer dans le détail », on ne peut que contempler le « comportement » des chiffres et qu'on apprend très peu sur les phénomènes qui les ont produits. Les développements sur le financement des dépenses de fonctionnement et sur la question des bâtiments, parmi les rares parties du livre qui s'accrochent à quelque chose de concret, le prouvent *a contrario*. Une analyse de l'évolution de la dépense enseignante peut-elle, par exemple, faire l'économie d'une

(1) André Delessert : *L'Université au défi. Une histoire sociale de l'Université de Lausanne*. Lausanne, Éditions Payot Lausanne, 1991.

(2) C'est-à-dire les dépenses de fonctionnement de la comptabilité publique française.

prise en compte des effectifs d'étudiants (qui n'apparaissent qu'à propos des bâtiments), des traitements, statuts et obligations de service des enseignants, des taux d'encadrement? Ce livre ne propose pas une histoire financière de l'Université de Lausanne, encore moins une histoire économique (malgré le calcul, sur des bases fragiles, de la part du revenu du canton de Vaud consacrée à couvrir les dépenses de l'Université). Il n'en livre qu'un reflet comptable, et n'aboutit de ce fait qu'à des conclusions banales ou tautologiques (l'explosion des années 1960, l'intervention opportune du financement confédéral), qui ne convaincront personne de l'intérêt d'une approche financière ou économique de l'histoire éducative. On est très loin – mais l'ampleur des deux entreprises est sans commune mesure – de l'exemple donné dans ce domaine, il y a près de trente ans, par Jean-Charles Asselain (1).

Pour sauver le travail des auteurs comme la cause de l'histoire économique et financière, empressons-nous donc de remettre cet ouvrage à la place qu'une erreur éditoriale n'aurait jamais dû lui faire quitter : celle d'une publication de sources, brutes et élaborées, qui aurait gagné en clarté, en cohérence et en volume à ne pas chercher à faire sens à elle seule. Et saluons, à ces réserves près, l'intérêt que porte l'université de Lausanne à l'étude de son passé.

Philippe Savoie

BOUCHET (Gérard). – *Laïcité et enseignement*. – Paris : A. Colin, 1996. – 248 p. (Formation des enseignants)

C'est un livre consistant, tiré de sa thèse, que publie Gérard Bouchet, professeur-formateur à l'IUFM de Grenoble. Livre très fouillé qui nous offre un inventaire historique et philosophique à peu près complet sur la laïcité, débouchant sur les problèmes actuels : l'interculturalité, avec l'inévitable affaire des foulards, la morale et la nécessaire éducation civique.

Cependant, s'agissant de l'histoire de l'école républicaine, la lecture de l'ouvrage appelle quelques remarques critiques, surtout dans la deuxième partie. G. Bouchet s'y livre d'abord à une analyse surprenante de la célèbre circulaire de J. Ferry adressée à tous les instituteurs le 17 novembre 1883 (pp. 122-125). Certes, la toute nouvelle morale scolaire laïque, abordée longuement dans ce texte, est inscrite au programme des devoirs communs à tous les hommes, mais cette

(1) *Le budget de l'Éducation nationale (1952-1967)*, Paris, PUF, 1969, 279 p.

« prétention à l'universalité » place-t-elle « d'emblée » cette morale « en opposition avec tous les autres systèmes de valeurs », et notamment celui de l'Église catholique ? G. Bouchet a-t-il lu le programme d'éducation morale du 27 juillet 1882 où il est bien précisé que « les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle » se trouvent déjà dans l'enseignement religieux reçu par les enfants et qu'il appartient au maître de les dégager et de les développer ? Comment, dans ces conditions, attribuer à cette morale scolaire « une inévitable tentation hégémonique » ? Bien plus, les instructions soulignent qu'elle ne doit pas contredire le catéchisme. Enfin, comment ne pas voir dans l'insistance du ministre à affirmer la modestie de l'éducation morale scolaire (mais aussi sa stricte nécessité), le refus de toute prétention hégémonique ?

Dans un développement consacré à la connaissance, thème emblématique de la laïcité, G. Bouchet propose un commentaire de l'ensemble des programmes et instructions publiés en application de la loi du 28 mars 1882. Il montre leur conformité à l'idéologie scientifique qu'il vient d'exposer plus haut. La lecture des instructions qui précèdent le programme des disciplines intellectuelles met clairement en évidence les contresens commis par l'auteur. Loin d'encourager une véritable « boulimie intellectuelle », elles affirment que « l'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien enseigner ». D'autre part, G. Bouchet est persuadé que « les méthodes préconisées » dans ces instructions relèvent de « l'esprit scientifique » : le texte souligne au contraire que l'enseignement doit être dispensé en « l'absence de toute prétention à la science proprement dite ».

Bien d'autres inexactitudes inspirées par les idées reçues et les clichés qui règnent encore sur l'histoire de l'école républicaine pourraient être relevées. Ces scories mises à part, l'ouvrage contient des remarques et des analyses excellentes dont les enseignants pourront faire leur profit.

Pierre Ognier

TERRAL (Hervé). – *Profession : Professeur*. – Paris : PUF, 1997. – 217 p.

Dans cet ouvrage qui reprend en partie une thèse soutenue en 1996, l'auteur, professeur de psychopédagogie dans une ENNA, fait une lecture de l'histoire récente de la formation des enseignants (de la Libération à nos jours) à la lumière de ce qui constitue son aboutisse-

ment actuel, la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, qu'il désigne comme un « projet ambigu ». Puisant dans des sources multiples (livres d'auteurs, analyses contemporaines, publications officielles, positions syndicales, plans de réforme, rapports, statistiques, presse, etc.), il cherche non à hiérarchiser ou à caractériser de tels discours mais à relever des propos qui lui paraissent significatifs. Il part des modifications de la formation que signalent les changements de terminologie ou de modèles : le mot « enseignant » efface l'opposition entre instituteur et professeur, tous les instituteurs vont devenir des professeurs (comme le disait le slogan inscrit sur une affiche qui a donné son titre au livre); la formation est une professionnalisation; ses modèles de référence peuvent être multiples. L'auteur interprète *in fine* cette évolution comme la victoire d'un modèle « professoral » (au sens du second degré) qui balaie le modèle de formation à la fois théorique et pratique, qui procurait aux futurs enseignants des ENNA et des ENI, les bases philosophiques de réflexion sur leur travail et des situations pour lier théorie et pratique.

Dans un premier chapitre, il présente « la construction de la professionnalité enseignante » à travers ce qu'il nomme « la recherche d'une école moyenne » en reprenant les tentatives de l'Entre-deux-guerres jusqu'à l'échec du Plan Langevin-Wallon, puis « la mise en place des nouvelles institutions de formation » entre 1945 et les lendemains de mai 1968 : sur les Centres Pédagogiques Régionaux, il dresse un bilan sévère (« une impulsion générale et centrale et surtout les moyens matériels de construire une authentique formation feront défaut aux CPR », p. 48); les Écoles normales nationales d'apprentissage destinées aux maîtres de l'enseignement technique apparaissent par contraste comme des lieux de forte innovation (« les territoires conjoints de lycées professionnels et des ENNA pourront apparaître comme un pôle de référence déjà affirmé dans la redéfinition éventuelle de l'enseignement », p. 67); les Écoles normales d'instituteurs, enfin, « ont dans la période 1969 (suppression de l'internat) – 1977 (fin du recrutement post-troisième) perdu une grande partie de leur identité sans en retrouver véritablement une autre » (p. 83).

Le second chapitre traite des « savoirs de référence » de la formation, qui sont la philosophie, la sociologie, la psychologie, et enfin la « psychopédagogie » dont les territoires sont l'inadaptation et l'échec scolaire, la formation des maîtres, la pédagogie pratique et les pédagogies spéciales. Les enseignements prodigués par les professeurs de philosophie en école normale ou en ENNA, assortis d'abondantes publications, se trouvent progressivement contestés dans leur légitimité par les adeptes d'un enseignement strictement philosophique,

mais aussi par les sciences de l'éducation et les didactiques qui apparaissent comme de « nouveaux savoirs ».

Le troisième chapitre retient quatre temps qui conduisent « vers une réforme de la formation des maîtres », celui de la contestation antihiérarchique, de l'ambition universitaire, des grands rapports réformateurs des années 1980 (rapports Legrand, de Peretti, Prost), pour aboutir au rapport Bancel qui organise les enseignements dans les IUFM. Pour l'auteur, ce rapport entérine une articulation théorie-pratique qui « semble dans le moment renvoyer plus à la culture duale des CPR (ou du couple CPR-Universités) qu'à celle des ENI et *a fortiori* des ENNA ». Au risque de dévoiler une position autant biographique qu'historique, le livre se clôt sur un constat amer, puisque « les savoirs critiques porteurs des aspirations démocratiques (philosophie et sciences humaines tout d'abord) se trouvent fortement marginalisés dès la conception de la réforme » (p. 203).

Anne-Marie Chartier

DUMEZ (Guy). – *Le Centre d'apprentissage des Mines de Potasse d'Alsace. Une voie originale pour une réussite pédagogique et humaine (1940-1973)*. – Wittelsheim : Maison du Mineur et de la Potasse, 1995. – 240 p.

Il s'agit d'une remarquable et très précise monographie, bien illustrée et présentée, issue d'un mémoire de maîtrise soutenu sous la direction de Jacques Gavaille à Besançon. La publication est d'autant plus à saluer que le travail a contribué à sauver des archives oubliées et délaissées. La structure juridique a varié : école d'entreprise de formation professionnelle de type allemand d'abord pendant la guerre, école professionnelle pour apprentis de 1945 à 1947, Centre d'apprentissage de 1947 à 1962, CET de structure particulière de 1962 à 1973 (date d'installation dans de nouveaux bâtiments publics, qui marque aussi une rupture de fait du cordon ombilical avec les Potasses). Mais l'auteur dégage deux axes permanents : la recherche d'une voie originale reposant sur le partenariat entre une grande entreprise et l'Enseignement, technique d'une part, la réussite pédagogique et humaine d'autre part.

Selon un statut plus ou moins dérogatoire unique en France, le Centre d'apprentissage a dépendu à la fois de l'Enseignement technique et des MDPA (Mines de potasse d'Alsace), notamment pour une partie du financement (80 % vers 1950, encore 50 % en 1967), l'enseignement pratique (chantiers et ateliers), voire technologique,

un certain état d'esprit. L'auteur dit des refondateurs de l'école après la guerre : « imprégnés de patriotisme et de paternalisme, au sens noble du terme, ils visèrent, au-delà d'une exigeante formation de l'ouvrier, à éduquer l'homme et le citoyen afin qu'il usât de ses aptitudes techniques et de ses qualités morales pour le bien de sa famille, la prospérité de son entreprise et le redressement de son pays ». L'étude du fonctionnement de l'institution de Puiversheim contient notamment des données sur le concours d'entrée (institué en 1949), le corps enseignant, les méthodes, la vie sociale et sportive, les CAP (mineurs, aides-laborantins, fer, électricité, bois), les débouchés professionnels. L'auteur évoque même une « âme » du Centre. La discipline fut parfois sévère, mais la formation fut toujours bien adaptée à un « métier », et ouverte sur une insertion professionnelle valorisante, y compris sur de petites ou moyennes entreprises proches des potasses. De nombreux anciens élèves ont accédé à des fonctions d'encadrement, quelquefois à des responsabilités citoyennes, tel Jean Kaspar, ancien secrétaire général de la CFDT, élève d'électromécanique entre 1955 et 1958.

Jean-Pierre Daviet

KNIBIEHLER (Yvonne). – *La Révolution maternelle depuis 1945. Femmes, maternité, citoyenneté*. – Paris : Perrin, 1997. – 370 p.

Poursuivant sa réflexion amorcée dans *L'Histoire des mères* (1980) et *Les pères aussi ont une histoire* (1987), Yvonne Knibiehler nous livre ici une passionnante histoire des bouleversements intervenus dans la conception, la réalité et les représentations du rôle maternel depuis 1945, insistant surtout sur la question de savoir « dans quelle mesure la fonction maternelle organise ou conditionne la citoyenneté des femmes » (pp. 12-13). Elle propose une synthèse des travaux portant sur l'évolution des rôles culturel, social et économique des femmes en lien étroit avec leur place dans la vie civique. Au fond, ce livre est aussi un plaidoyer pour une reconceptualisation de la maternité à l'aube du troisième millénaire qui ne peut se faire sans l'entrée massive des femmes dans les instances du pouvoir économique, médical et politique.

Divisé classiquement en trois parties, ce livre s'articule autour de l'idée de générations de femmes en réaction les unes contre les autres. À la génération du *baby boom* succède celle du « refus » de la maternité des années 1960 et 1970, elle-même suivie de celle du « désir » des vingt dernières années, qui enfante tard, parfois à l'aide

des nouvelles techniques de reproduction. L'éducation et les transformations des idées éducatives concernant la maternité ne sont pas au centre de sa démonstration mais servent de toile de fond aux changements que l'auteur décrits. Les psychologues, les sociologues, les associations et les médias font tous un travail d'éducation ou de « contre-éducation » pour soutenir certaines représentations de la femme et la maternité.

L'analyse commence avec les droits spécifiquement féminins accordés à la Libération. Ainsi, la différence des sexes est inscrite dans la loi au moment même où les femmes obtiennent le suffrage politique. D'après Y. Knibiehler, les femmes participent de plein gré à la reconstruction démographique et cet assentiment se traduit par la prolifération d'associations féminines, telle « La maternité heureuse », dont le nom en dit long sur l'idéologie qui la soutient. Cette première génération bénéficie d'une nouvelle presse féminine, de nouvelles idées éducatives (c'est la « génération Laurence Pernoud ») ainsi que de nouvelles structures, telles les crèches familiales ou les PMI qui sont à l'origine d'une bureaucratisation de la fonction maternelle (autre thème qui traverse le livre).

La deuxième génération est celle de la réaction contre l'association trop étroite entre femme et foyer ; c'est une génération de jeunes femmes plus éduquées que leurs mères, qui réclament des libertés individuelles et surtout celle de disposer de son corps et de contrôler sa fécondité. Les revendications féministes et les lois qui autorisent l'avortement (loi Weil en 1975) ou le divorce « sur demande conjointe » (1975) contribuent fortement à l'évolution des idées sur la famille et la maternité. Les témoignages analysés sont révélateurs de la rupture des générations. Les filles devenues mères au cours des années 1970 ne refusent pas la maternité mais souhaitent changer à la fois les conditions de l'accouchement (voir le succès du livre de Leboyer, *L'accouchement sans douleur*) et les principes éducatifs transmis à leurs propres filles (apparition d'héroïnes comme Fantomette et Fifi Brindacier). Mais Y. Knibiehler insiste sur le fait que les libertés acquises au cours de cette période restent fragiles et, surtout, que les lois qui donnent l'illusion de l'égalité entre les sexes font surtout progresser le « droit de l'enfant » (p. 247).

La troisième génération de femmes est celle pour laquelle les limites à la fois biologiques et civiques des avancées des trente dernières années apparaissent le plus clairement. Les progrès médicaux et le développement de l'adoption offrent à plus de femmes la possibilité de devenir mères, mais elles sont aussi plus nombreuses à travailler. Coincées entre deux mythes récents, celui de l'enfant roi et celui de la *superwoman*, les femmes d'aujourd'hui doivent chercher de nouveaux modèles de maternité dans une société où la famille tra-

ditionnelle existe de moins en moins. L'auteur déplore surtout la manière dont la maternité réelle ou potentielle limite la citoyenneté des femmes qui restent en marge de la vie politique française. Le livre se termine par une série de suggestions sur la manière de transmettre une autre vision de la maternité aux jeunes filles à travers l'école mais surtout à travers une reconceptualisation du lien entre travail et citoyenneté, mis à mal par la conjoncture économique. Grâce à l'exemple d'autres pays, notamment la Suède, Y. Knibiehler reste optimiste sur la possibilité de solutions collectives où la maternité serait une composante et non un handicap à l'exercice actif de la citoyenneté. L'utopie qu'elle appelle de ses vœux doit incorporer le féminisme, conçu comme « un dialogue sincère [...] en vue de l'intérêt commun, en vue notamment de l'intérêt des enfants » (p. 354).

Rebecca Rogers

Réseau Histoire du travail social. – *Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales*. – Paris : *Vie sociale*, avril 1995, n° hors série. – 169 p.

Réalisée par une quinzaine d'auteurs, cette première recension bibliographique globale pour l'histoire des professions sociales ne peut qu'intéresser les chercheurs en histoire de l'éducation, dont les objets d'étude sont souvent parallèles ou limitrophes du leur. Elle s'inscrit dans un effort collectif pour structurer la recherche dans le champ social, qui a déjà abouti à plusieurs publications (1). L'ouvrage comprend trois parties :

1. Les approches sectorielles par profession. Ont été sélectionnées les professions et familles professionnelles pour lesquelles il existe suffisamment d'éléments constitutifs d'un corpus historique au sens large : 1. Les animateurs. 2. Les assistant(e)s de service social. 3. Les conseiller(e)s en économie sociale et familiale. 4. Les éducateurs, impliquant les différentes professions de l'éducation spécialisée et le secteur justice. 5. Les éducateurs de jeunes enfants. 6. Les travailleuses familiales. Pour le classement des documents, une distinction de base a été faite entre les « travaux historiques » et les « matériaux pour l'histoire ». Notons que cette

(1) *Annuaire de la recherche sur le social*, CNRS/MIRE, 5^e éd. 1995-1996 (1^{re} éd. 1987); Michel Ducamp, Brigitte Bouquet, Hervé Drouard : *La Recherche en travail social*, Paris, Centurion, 1989; Michel Chauvière : *La Recherche en quête du social*, Paris, Ed. du CNRS, 1989, etc.

distinction, opérationnelle sans doute dans le champ des sciences sociales, peut dérouter l'historien habitué à faire la différence entre les « travaux » et les « sources » (manuscrites ou imprimées), c'est-à-dire les documents d'époque.

2. Les approches transversales des professions sociales. Elles sont réparties en deux ensembles : d'une part, les analyses globales du travail social proprement dit ; d'autre part, les principaux courants de pensée qui ont marqué le développement des professions sociales, classés en treize rubriques 1. L'œuvre révolutionnaire et la philanthropie. 2. Les doctrines sociales des Églises. 3. Laïcité et laïcisation. 4. Éducation populaire et pédagogie. 5. Défense sociale et droit des mineurs. 6. Économie sociale. 7. Solidarité. 8. Hygiénisme et santé publique. 9. Féminisme. 10. Familialisme et politiques familiales. 11. Question sociale, politiques sociales. 12. Le temps du contrôle social. 13. Ingénierie sociale.
3. Enfin est présenté le relevé des principaux lieux de documentation, de leurs conditions d'accès et de leurs ressources, qui résoud pour le chercheur les problèmes posés par l'éparpillement des fonds documentaires de l'action sociale. Parmi les dix-sept adresses recensées figure la bibliothèque de l'INRP. Signalons que l'annonce de son départ pour Rouen en 1997 (p. 148) n'est plus de circonstance. En annexe est donné un « Tableau chronologique général des professions sociales ».

Dans un domaine à l'identité floue, où se posent d'emblée des problèmes de classification et de définition, le premier intérêt de cet ouvrage est donc d'offrir un inventaire et un classement opératoire. Certaines suggestions peuvent être faites aux auteurs qui, à la fin de leur introduction, invitent le lecteur à contribuer à la mise à jour et à l'amélioration de leur guide. Outre la correction de coquilles malencontreuses (1), il n'aurait sans doute pas été inutile de signaler les bibliographies existantes les plus proches de leur secteur de recherche, qui auraient pu nourrir certaines parties de l'ouvrage un peu minces (2) ; nous ne citerons que celle qui nous est la plus fami-

(1) Quand on lit par exemple, p. 97 : Caspar (P.), Karidy, Cambon (A.), Fraisse (G.), Poinaron (D.), *La Presse de l'éducation et d'enseignement XVIII^e, 1940*. Service Histoire de l'éducation. Éd. CNRS, 1981, 4 t. + supplément., il faut en réalité comprendre : Caspard-Karydis (Pénélope), Chambon (André), Fraisse (Geneviève), Pointron (Denise)./ Sous la dir. de Pierre Caspard. - *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIII^e siècle-1940*. T. 1 : A-C, Paris : INRP/Éd. du CNRS, 1981. Suivi de trois autres tomes : T. 2 : D-J, 1984, T. 3 : K-R, 1986 et T. 4 : S-Z, et suppléments, 1991.

(2) Voir par exemple les « travaux historiques » du chapitre consacré aux « Éducateurs de jeunes enfants », pp. 97-98.

lière, la Bibliographie d'histoire de l'éducation française (1) dont de nombreux thèmes touchent l'histoire des professions sociales. Des index, permettraient également un repérage rapide dans les quelque deux mille références données. Quoi qu'il en soit, cette bibliographie offre, telle quelle, un éclairage neuf et constitue désormais une approche obligée pour tout chercheur intéressé par l'histoire des professions sociales.

Isabelle Havelange

Historia da Educação. – ASPHE (Associação Sul-rio grandense de Perquisadores em Historia da Educação) n° 1, vol. 1, avril 1997. – 128 p.

Signalons l'apparition de cette revue consacrée à l'histoire de l'éducation, éditée par les chercheurs de l'Université fédérale brésilienne de Pelotas, dans le Rio Grande do Sul. Le premier numéro comporte sept articles, dont cinq sont centrés sur la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle. Cette période qui voit le passage de l'Empire à la première République (1889) et les débuts du projet d'école nouvelle (*Escolanovista*, dans les années 1920) est actuellement très étudiée par les chercheurs brésiliens à la recherche des bases fondatrices de leur école. Les deux autres articles nous concernent au titre des comparaisons internationales : celui de Beatriz Daudt Fischer, parce qu'il s'intéresse à l'influence sur les recherches brésiliennes du modèle proposé par M. Foucault dans l'étude des histoires de vie; celui de Maria Helena Camara Bastos, parce qu'il étudie la diffusion précoce (années 1808-1827) du modèle de l'école mutualiste au Brésil et s'appuie sur une bonne connaissance de la bibliographie française sur le sujet.

Anne-Marie Chartier

(1) Depuis 1979, cette bibliographie constitue un numéro double annuel de la revue *Histoire de l'éducation*. Cette revue, sans allusion à la bibliographie qu'elle offre, est citée une fois, comme émanant, à l'INRP, du « Département de la recherche historique, documentaire et comparée » (p. 111), qui n'existe plus depuis 1980.

Bruno BELHOSTE

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

Tome 1 : 1789-1914

On a dit parfois que le XIX^e 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^e siècle.

1 vol. relié, 767 p., 450 F.

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Economica

1995

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 ^{er} /08/96 au 31/07/98
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
Le numéro (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^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

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

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

Établissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ (1) 46 34 90 81

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



service d'histoire de l'éducation