

HISTOIRE DE L'EDUCATION

janvier

1999

n° 81

PEG

SE

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

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par
le Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.
Laboratoire associé au C.N.R.S.
U.R.A. 1397

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 libre d'Amsterdam)

Dominique Julia (CNRS et EHESS)

Jean-Noël Luc (Université Paris IV)

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

Directeur de la publication : P. Meirieu

P. 5353

SOMMAIRE

N° 81 — Janvier 1999

Pierre André SIGAL : L'histoire de l'enfant au Moyen Âge : une recherche en plein essor	3
Gian Paolo BRIZZI : Les universités européennes à l'époque moderne : Premières synthèses	23
Marcel GRANDIÈRE : Louis Dumas et le système typographique, 1728-1744	35

Actualité scientifique

Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE); Histoire des universités; L'histoire de l'éducation dans l'Antiquité; Musées de l'école; Les archives du cinéma pédagogique; Image et transmission des savoirs; Les polytechniciens résistants; Histoire des contenus d'enseignement; Le Musée nivernais de l'éducation	63
---	----

Notes critiques

E. KROTKY : *Former l'homme. L'éducation selon Comenius (1592-1670)* (C. Mouchet); J.-B. de LA SALLE : *Œuvres complètes* (A.-M. Chartier); *Les débuts de l'École républicaine* (J. Gavaille); L. CHALMEL : *La Petite école dans l'école* (J.-N. Luc); J.-N. LUC : *L'Invention du jeune enfant. De la salle d'asile à l'école maternelle* (J. Gavaille); J. RAVELOMANANA-RANDRIANJAFINIMANANA : *Histoire de l'éducation des jeunes filles malgaches du XVI^e siècle au milieu du XX^e siècle.* (R. Rogers); G. LIVET :

L'Université de Strasbourg de la Révolution française à la guerre de 1870. (F. Mayeur); S. L. HARP : *Learning to be Loyal. Primary Schooling as Nation Building in Alsace and Lorraine, 1850-1840* (R. Rogers); J. BAUBEROT : *La morale laïque contre l'ordre moral* (P. Ognier); S. LAURENT : *L'Art utile. Les écoles d'arts appliqués sous le Second Empire et la Troisième République*; *L'École Boule* (R. d'Enfert); E. DE FORT : *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo* (M. Colin); E. FRAISSE : *Les anthologies en France* (A.-M. Chartier); *Enseignements et recherches en gestion : évolution et perspectives* (G. Rouet)

69

Comptes rendus

N. GOROCHOV : *Le Collège de Navarre de sa fondation (1305) au début du XV^e siècle (1418)*. (M.-M. Compère); *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus* (F. Waquet); J. de SCHOMBERG : *Règlement donné par une dame de haute qualité à M*** sa petite-fille* (R. Rogers); M. MENDEL : *Historia Romana. Cahier de collège de la main de Montesquieu* (A. Bruter); C. JUADÉNA-ALBARÈDE : *Cent ans de méthodes de lecture* (A.-M. Chartier); C. PERREGAUX, L. RIEBEN, C. MAGNIN (dir.) : *La Maison des Petits, hier et aujourd'hui* (J.-N. Luc); A. MOUGNIOTTE : *Maritain et l'éducation* (F. Mayeur); C. SINGER : *L'Université libérée. L'Université épurée (1943-1947)* (J. Tyssens); M. LEMDANI BELKAÏD : *Normaliennes en Algérie* (A.-M. Chartier); L. MENDES DE FARIA FILBO (ed.) : *Modos de ler, Formas de escrever*; M. SOARES : *Letramento. Um tema em três gêneros*; M. MARINHO, C. S. RIBAS DA SILVA (dir.) *Leituras do Professor*; E. M. TEIXERA LOPES (dir.) : *A Psicanálise escuta a Educação*; B. OLIVEIRA BUENO, D. B. CATANI, C. PEREIRA DE SOUSA : *A Vidá e o Ofício dos Professores* (A.-M. Chartier); G. CHIOSSO (dir.) : *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)* (M.-M. Compère); *Annali di storia delle università italiane* (M.-M. Compère); J.-J. GAUTHÉ : *Le scoutisme en France. Inventaire de la bibliographie et des sources* (É. Decaillot)

135

L'HISTOIRE DE L'ENFANT AU MOYEN ÂGE : une recherche en plein essor

par Pierre André SIGAL

En mai 1991 paraissait un numéro spécial d'*Histoire de l'Éducation* intitulé *Éducatons médiévales. L'enfance, l'école, l'Église en Occident (VI^e-XV^e siècles)*. Jacques Verger, Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon y faisaient la synthèse de nos connaissances sur l'histoire de l'enfant médiéval et montraient comment, à partir des vues erronées de Philippe Ariès, des recherches plus approfondies, utilisant soit des sources nouvelles, soit des sources anciennes mais négligées jusqu'alors, avaient abouti à renouveler et à élargir les réflexions et les savoirs. Depuis cette date, la recherche a bien sûr continué et une série d'articles et de livres importants sont parus. Pour le constater, il suffit de lire l'*État de la question* dressé en 1994 par deux de ces auteurs, Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon, lors des XVI^e Journées internationales d'histoire de l'abbaye de Flaran dont les *Actes* ont été publiés en 1997 (1). Pierre Riché y insiste sur les recherches qui montrent le rôle de l'Église dans la vie et l'éducation des enfants et qui mettent aussi en évidence la façon dont l'enfant a été considéré par les adultes au Moyen Âge. Ces recherches ont été menées à partir de sources classiques mieux utilisées qu'auparavant. Mais il faut surtout retenir les pages écrites par Danièle Alexandre-Bidon sur les perspectives nouvelles ouvertes par l'archéologie et par l'iconographie. Après avoir réglé une nouvelle fois leur compte aux idées fausses de Philippe Ariès et de ses émules, l'historienne montre bien le formidable chantier ouvert par l'utilisation de ces sources pour la connaissance de l'enfant médiéval. Elle montre aussi comment les découvertes de l'archéologie, l'observation des images et l'étude des textes se complètent mutuellement et nous permettent des conclusions plus sûres.

(1) *La petite enfance dans l'Europe médiévale et moderne*, XVI^e Journées internationales d'histoire de l'abbaye de Flaran, Études réunies par R. Fossier, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1997, 234 p.

De cette histoire en plein développement, je retiendrai à la fois les publications (1) qui sont le résultat de recherches de première main, directement issues de l'étude des sources, mais aussi les ouvrages de synthèse qui deviennent maintenant réalisables grâce à la masse considérable des recherches effectuées, ouvrages qui se sont multipliés ces dernières années.

1. Premières synthèses

C'est dans les années 1984-1985 que paraissent les premiers ouvrages de synthèse sur l'enfant au Moyen Âge, après, il est vrai, quelques chapitres dans des histoires générales de l'enfant (2). Le premier, qui n'a pas eu en France, me semble-t-il, l'audience qu'il méritait, est celui de Nicolas Orme, *From childhood to chivalry. The education of the English Kings and aristocracy 1066-1530* (3). L'auteur s'appuie à la fois sur les sources littéraires et sur les documents d'archives pour évoquer l'éducation du *puer* et du *juvenis* à la cour d'Angleterre et dans les grandes familles nobles. Il s'intéresse donc à l'enfant de sept à quatorze ans et à l'adolescent mais pas au petit enfant. Il met bien l'accent, dans les deux premiers chapitres, sur les deux cadres successifs de cette éducation : dans la famille puis hors de la famille : à la cour royale ou dans les maisons aristocratiques mais aussi dans les maisons religieuses et, à la fin du Moyen Âge, à l'université ou dans les *inns of court*, les écoles de droit londonniennes. Après un chapitre classique sur la littérature didactique, N. Orme aborde les différents apprentissages en usage dans les milieux nobles : apprentissages littéraire, courtois, militaire. Il termine en montrant que les nouveautés, que certains ont cru voir apparaître au XVI^e siècle, plongent en fait leur origine dans la période précédente. Bien documenté, ce livre nous donne une bonne image de l'éducation dans la frange supérieure de la société des derniers siècles du Moyen Âge, groupe que les sources classiques permettent le plus facilement de connaître.

S'il s'appuie avant tout, lui aussi, sur des sources d'origine aristocratique, l'ouvrage signé en 1985 par Danièle Alexandre-Bidon et

(1) Seront recensés uniquement les livres et les ouvrages collectifs traitant de l'enfance au Moyen Âge et éventuellement aux périodes voisines.

(2) Comme celle dirigée par Lloyd de Mause : *The history of childhood*, New York, 1974.

(3) Ed. Methuen, London and New York, 1984, XII et 260 p., 4 pl. ill. h. t.

Monique Closson et intitulé *L'enfant à l'ombre des cathédrales* (1) présente deux importantes nouveautés : il s'intéresse essentiellement à la petite enfance et même aux étapes précédant la naissance et, d'autre part, il utilise abondamment l'iconographie, notamment celle des miniatures, exploitée de façon systématique avec d'excellents résultats. L'embaumement et le vêtement, le berceau, l'apprentissage de la marche, l'alimentation du petit enfant apparaissent sous un jour nouveau. Avec ce livre, le bébé médiéval entre vraiment dans l'histoire.

La naissance et la petite enfance continuent, dans les années suivantes, à susciter les recherches. Je rappellerai notamment deux livres parus à peu près en même temps : il s'agit d'abord de celui de Sylvie Laurent, paru en 1989 et consacré à la grossesse et à l'accouchement (2). L'auteur utilise surtout la littérature médicale, les romans, les ouvrages didactiques, et dresse un tableau assez complet mais essentiellement descriptif de l'entrée dans la vie. De son côté, Myriam Greilsammer publie en 1990 *Mariage et maternité en Flandre médiévale* (3). L'ouvrage porte essentiellement sur les XV^e et XVI^e siècles et aborde l'histoire de l'enfance dans sa seconde partie. Les sources utilisées sont variées et riches : traités de gynécologie et d'obstétrique flamands, livres de raison, chroniques, recueils de coutumes, ordonnances et règlements municipaux, procès. Les chapitres sur la grossesse et l'accouchement, sur le deuil de l'enfant, sur l'abandon d'enfants et l'infanticide, sur la bâtardise et le droit des mères apportent des détails très précieux qui confirment en général ce qu'on sait par ailleurs. Un chapitre plus original étudie les sages-femmes et la façon dont elles ont été marginalisées et dévalorisées par l'Église et le corps médical à partir du XVI^e siècle. Bien plus, un climat de méfiance s'est alors développé autour des accoucheuses soupçonnées de sorcellerie et de pratiques démoniaques. Au XVII^e siècle, la dégradation du rôle de la sage-femme est achevée. Elle n'est plus qu'un simple auxiliaire médical sans autorité ni pouvoir.

En 1991, l'université de Montpellier organisait un congrès sous le titre *Éducation, apprentissages, initiation au Moyen Âge* (4) en

(1) Presses Universitaires de Lyon, éd. du CNRS, 1985, 276 p.

(2) Sylvie Laurent : *Naître au Moyen Âge. De la conception à la naissance : la grossesse et l'accouchement (XII^e-XV^e siècle)*, Paris, Le Léopard d'Or, 1989, 255 p., 32 ill. h. t.

(3) Myriam Greilsammer : *Mariage et maternité en Flandre médiévale*, Paris, A. Colin, 1990, 368 p., 34 ill.

(4) *Éducation, Apprentissages, Initiation au Moyen Âge, Les Cahiers du C.R.I.S.I.M.A.*, n° 1, Montpellier, Université Paul-Valéry, 1993, 2 tomes, 527 p., ill.

associant historiens et spécialistes de la littérature, à l'exemple du C.U.E.R. M.A. d'Aix-en-Provence qui réunissait dès 1980 le premier congrès consacré en France à l'enfant au Moyen Âge (1). Les Actes, parus en 1993, contiennent, à côté d'articles relevant du domaine littéraire, une dizaine de communications qui portent sur l'éducation de l'enfant ou son apprentissage. Parmi celles-ci, je relèverai notamment les contributions de Danièle Alexandre-Bidon, « Quand les maîtres parlaient par proverbes... », d'Yves Ferroul, « Devenir adulte : l'exemple de Guibert de Nogent », de Régine Le Jan-Hennebique, « Apprentissages militaires, rites de passage et remises d'armes au Haut Moyen Âge », de Françoise Michaud-Fréjaville, « Enfants orphelins, enfants séparés, enfants élevés : gardes et apprentissage des mineurs d'âge à Orléans au XV^e siècle », de Georges Jehel, « Apprentissage et formation professionnelle dans les milieux d'affaires génois au Moyen Âge ». L'ouvrage apporte, dans l'ensemble, beaucoup d'informations et de réflexions intéressantes.

Les débuts de la dernière décennie du XIX^e siècle voient également paraître deux excellents ouvrages de synthèse. Il s'agit d'abord de celui de Sulamith Shahar, *Childhood in the Middle Ages* (2). En fait, l'ouvrage ne concerne que la période qui va du début du XII^e siècle à 1430 environ. De plus, l'auteur précise, dans son introduction, qu'elle ne traitera que des deux premières étapes de l'enfance, l'*infantia* (de zéro à sept ans) et la *pueritia* (de sept à quatorze ans). Ces restrictions précisées, on constate que l'auteur nous donne une étude très complète et très approfondie de l'enfance médiévale. La somme de lectures que révèle la bibliographie (éparpillée malheureusement dans les notes, ce qui en rend sa consultation peu commode), est impressionnante. En particulier, l'éventail des sources utilisées est très large : traités didactiques et médicaux, encyclopédies, œuvres littéraires, recueils d'*exempla*, sources juridiques et religieuses. Il faut surtout remarquer que S. Shahar a été la première à utiliser abondamment et de façon systématique les sources hagiographiques, essentiellement les vies de saints et les recueils de miracles, et à en apercevoir la richesse pour l'histoire de l'enfance. Son exemple a été largement suivi depuis. De plus, elle connaît et utilise les ouvrages des pédagogues et des psychologues contemporains et replace l'éducation médiévale dans un contexte plus général, ce qui lui permet de faire des comparaisons très judicieuses. Au fil des chapitres, trois grands thèmes sont abordés après un chapitre introductif

(1) *L'enfant au Moyen Âge*, Senefiance n° 9, Aix-en-Provence, 1980.

(2) Sulamith Shahar : *Childhood in the Middle Ages*, Londres et New York, Routledge, 1990, 342 p.

centré sur l'image de l'enfant dans la culture médiévale, image ambivalente, oscillant entre l'aspect négatif et l'aspect positif.

Le premier thème, abondamment traité, est celui de la façon dont les adultes prennent en charge l'enfant aux différentes étapes de sa vie. Pour l'*infantia*, les problèmes évoqués sont la satisfaction des besoins du petit enfant (allaitement, sevrage, sommeil), la tendresse ou au contraire la violence, le rôle des pères et des mères, moins tranché dans la réalité que dans la théorie. À propos de la deuxième étape, la *pueritia*, l'auteur met surtout l'accent sur la formation de la personnalité, les théories éducatives et les buts de l'éducation.

Le deuxième grand thème est celui des difficultés, des dangers et des obstacles auxquels doit faire face l'enfant médiéval : abandon, infanticide, accidents, maladie, handicap, décès des parents. À l'aide de nombreux exemples tirés de la littérature romanesque et surtout hagiographique, l'auteur évoque de façon vivante et neuve tous ces aspects. Enfin le troisième thème est celui des différentes variantes de l'éducation en fonction des classes ou des groupes sociaux. Un chapitre sur « l'éducation pour le service dans l'Église séculière et dans les monastères » permet d'aborder l'école et la présence des enfants dans les abbayes grâce au système de l'*oblatio* (1), qui diminue d'ailleurs fortement à partir de la fin du XII^e siècle. L'auteur analyse avec acuité aussi bien la psychologie des enfants que celle des religieux et des parents. Trois autres chapitres, classiques, sont consacrés à l'éducation dans la noblesse, dans la société urbaine et dans la paysannerie. Ce dernier chapitre, assez court, révèle qu'on ne sait en fait que peu de chose sur l'enfant dans la société paysanne, pourtant de loin la plus nombreuse au Moyen Âge.

Il est étonnant que cet excellent livre, bien documenté et agréable à lire, n'ait pas trouvé de traducteur français. Il est vrai qu'il est maintenant concurrencé par une autre très bonne synthèse, dont Jacques Verger a rendu compte ici même (2), le livre consacré par Pierre

(1) C'est-à-dire l'offrande d'un enfant, parfois très jeune, à une communauté monastique. L'auteur n'a pu utiliser sur ce point le livre de John Boswell, paru juste avant le sien, *The kindness of strangers : the abandonment of children in Western Europe from late Antiquity to the Renaissance*, New York, Pantheon Books, 1988, traduit en français sous le titre *Aux bons soins des inconnus. Les enfants abandonnés de l'Antiquité à la Renaissance*, Paris, Gallimard, 1993. Les conclusions de J. Boswell ont d'ailleurs été assez fortement contestées par la critique historique. À citer aussi sur ce sujet le livre de Mayke De Jong : *In Samuel's image : child oblation in the early medieval West*, Leiden, Brill, 1996, XV, 360 p.

(2) *Histoire de l'éducation*, n° 69, janvier 1996, pp. 94-96.

Riché et Danièle Alexandre-Bidon à *L'enfance au Moyen Âge* (1). Il est donc inutile que je dise ici tout le bien que je pense de ce livre mais je voudrais le comparer rapidement à celui de Sulamith Shahar. Une notable différence est que, contrairement à celle-ci, nos deux auteurs abordent l'ensemble des dix siècles du Moyen Âge. On s'aperçoit cependant, à la lecture, que le Moyen Âge central et terminal est privilégié, tout particulièrement dans la très riche illustration, qui est un des points forts de l'ouvrage, d'autant plus que ces images sont très bien commentées. Pour le reste, on remarque que les grands thèmes développés par S. Shahar sont aussi abordés, bien que dans une répartition différente, et que l'adolescence est laissée de côté, sauf dans une conclusion de quelques pages. Après des réflexions sur les sources, sur le discours médiéval à propos de l'enfant et sur les principes éducatifs du Moyen Âge, les deux grands chapitres centraux, intitulés « L'enfant dans sa famille » et « Enseignement et apprentissages », recomposent selon un ordre un peu différent les thèmes abordés par S. Shahar dans ses chapitres sur la première et la deuxième étape de l'enfance, en y intégrant les développements sur les dangers de l'enfance et sur les apprentissages dans les différents groupes sociaux. Mais l'abandon de l'enfant et la mise en place d'institutions charitables sont placés dans une partie originale, « L'Église et l'enfance », à côté de la pastorale de l'enfance et du rôle de l'enfant dans les célébrations liturgiques. Cette partie met bien en évidence le rôle fondamental de l'Église chrétienne dans la mentalité médiévale et dans la formation de l'individu au Moyen Âge (2).

Par rapport au livre de S. Shahar, plus ramassé en ce qui concerne l'espace temporel étudié, et bien que les nuances chronologiques soient toujours bien soulignées, *L'enfance au Moyen Âge* souffre de l'alternance fréquente d'exemples séparés par plusieurs siècles de distance et par des contextes économiques et sociaux différents, ce qui aboutit parfois à gommer des évolutions réelles. Mais, au total, les deux synthèses sont de très bonne qualité et se complètent plus qu'elles ne se répètent, même si on y retrouve assez souvent l'utilisation des mêmes sources classiques incontournables.

À la même époque que le livre de Sulamith Shahar paraissait un autre ouvrage de synthèse, celui d'Angela Giallongo, *Il bambino*

(1) Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon: *L'enfance au Moyen Âge*, Paris, Le Seuil et Bibliothèque Nationale de France, 1994, 219 p., nombr. illustr.

(2) Mais les auteurs n'oublient pas de consacrer deux pages à l'enfant dans la famille juive.

medievale (1), beaucoup moins réussi car assez hétéroclite dans sa composition et fragmentaire dans les domaines étudiés. Jacques Verger en a fait ici même le compte rendu (2). L'école italienne continue, dans les années suivantes, à s'intéresser à l'enfant et les sources hagiographiques fournissent l'occasion, en 1991, à Anna Benvenuti Papi et Elena Giannarelli d'étudier l'image de l'enfant saint à travers les âges grâce à leur livre *Bambini santi* (3). Deux chapitres concernent le Moyen Âge : celui d'A. Benvenuti Papi, « Bambine sante nell'Italia dei secoli XIII e XIV : quando la santità non é una scelta » met l'accent, notamment à propos de Margherita de Città di Castello, née aveugle et paralytique, sur un type d'enfance malheureuse qui semble prédestinée à la sainteté. Celui d'Anna Esposito, « La morte di un bambino e la nascita di un martire : Simonino da Trento », évoque le développement d'un culte autour de cet enfant de deux ans et demi trouvé mort en 1475 à Trento et dont le meurtre a été attribué à la communauté juive de la ville.

2. Approfondissements de la recherche

L'école américaine s'est aussi préoccupée de l'histoire de l'enfant médiéval. Je n'ai malheureusement pas pu me procurer, pour cette série de recensions, l'ouvrage de James A. Schultz, *The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100-1350* (4). Je signale qu'un compte rendu en a été publié récemment dans la revue *Médiévales*, numéro 33, automne 1997, sous la plume de Didier Lett. Peu avant était paru un livre très intéressant qui nous invite à une plongée dans la vie quotidienne des enfants et des adolescents londoniens aux XIV^e et XV^e siècles. Il s'agit du dernier livre de Barbara Hanawalt, *Growing up in medieval London* (5). L'étude en a été rendue possible grâce à l'utilisation minutieuse de riches documents d'archives peu exploités jusqu'ici pour l'histoire de l'enfance : procès, pétitions, testaments, inventaires après décès, registres municipaux, statuts de métiers, auxquels s'ajoutent des sources littéraires, essentiellement les manuels de morale et de savoir-vivre destinés aux enfants.

(1) A. Giallongo : *Il bambino medievale. Educazione e infanzia nel Medioevo*, Bari, éd. Dedalo, 1990, 296 p. et 32 pl. h. t.

(2) *Histoire de l'éducation*, n° 69, janvier 1996, pp. 134-135.

(3) Anna Benvenuti Papi et Elena Giannarelli : *Bambini santi, Rappresentazioni dell'infanzia e modelli hagiografici*, Turin, Rosenberg et Sellier, 1991, 184 p.

(4) Philadelphie, University of Philadelphia Press, 1995.

(5) Barbara A. Hanawalt : *Growing up in medieval London. The experience of Childhood in History*, New York et Oxford, Oxford University Press, 1993, 300 p.

L'auteur, après avoir dressé le tableau de la ville de Londres à la fin du Moyen Âge, évoque successivement les grandes étapes de la vie, de la naissance jusqu'à l'âge adulte : naissance et baptême, fragiles années de la petite enfance, formation et adolescence, passage à l'âge adulte où l'on devient « sad and wise ». À côté de ces chapitres généraux, des développements importants sont consacrés à des catégories particulières de jeunes : les orphelins pris en charge par la ville de Londres et confiés, sous la surveillance de l'administration municipale, à des tuteurs (1), les adolescents mis en apprentissage dont l'auteur nous montre avec beaucoup de détails les relations avec leurs patrons, les enfants et les adolescents en service domestique. Ces développements sont neufs et riches de renseignements. La majorité de ces jeunes Londoniens sont donc de condition modeste et souvent, en ce qui concerne les apprentis et les domestiques, des citadins de fraîche date car originaires de la campagne voisine. L'un des principaux mérites de ce livre est donc de nous faire connaître la condition des enfants des classes populaires ou de la petite bourgeoisie de Londres dans les deux derniers siècles de Moyen Âge, période dont datent les documents étudiés. L'époque est marquée, entre autres, par la Grande Peste de 1348 dont les conséquences sur la démographie et sur le marché de l'emploi ont touché les jeunes Londoniens, comme le montrent les sources exploitées.

L'auteur fait alterner les indications générales, souvent appuyées sur des statistiques, et les citations de cas concrets tirés de procès, de plaintes, de pétitions ou de testaments. Chaque chapitre comporte, à titre d'illustration, la reconstitution de l'histoire précise d'un enfant ou d'un adolescent grâce à un ou plusieurs documents particulièrement détaillés et les lacunes de l'information sont comblées par des additions vraisemblables sinon vraies. Le livre est donc très vivant et se lit agréablement. Certes, dans la mesure où les documents utilisés sont souvent des plaintes ou des condamnations, la vie de ces jeunes Londoniens apparaît plutôt noire et difficile et les abus sont davantage mis en valeur que le déroulement paisible de la vie mais c'est à travers des documents de ce type que nous touchons la réalité concrète de l'enfance populaire urbaine médiévale.

L'enfant des milieux populaires peut aussi être mieux connu grâce à une autre catégorie de sources dont l'exploitation a été entreprise ces dernières années de façon systématique. Il s'agit des sources

(1) Il ne s'agit pas ici des enfants trouvés mais d'enfants de la bourgeoisie que la mort d'un ou de deux parents laisse sans protection et dont la ville prend soin tout en préservant leur héritage.

hagiographiques et notamment des recueils de miracles, très abondants tout au long du Moyen Âge. L'un des mérites de la thèse de Didier Lett, récemment soutenue à Paris et qui vient d'être publiée sous le titre *L'enfant des miracles* (1), est de s'appuyer justement sur ces documents. Le titre du livre est en fait un peu trompeur car si les récits de miracles constituent une des bases de la documentation utilisée par l'auteur, elle est loin d'être exclusive et les traités pédagogiques et médicaux, les fabliaux, les coutumiers, les statuts synodaux ont été également exploités. L'un des aspects majeurs de ce livre est justement de confronter l'image de l'enfant et des attitudes envers celui-ci, fournie par la littérature normative, à celle qui apparaît dans la littérature narrative et notamment dans la littérature hagiographique, dont il faut rappeler cependant qu'elle ne concerne ici que la France et l'Angleterre et laisse donc de côté tout le monde méditerranéen. Entre ces deux images, Didier Lett constate un certain nombre de différences dans les deux grands domaines qu'il étudie : la conception de l'enfance et la conception de la famille et des rapports parents-enfants. Son objectif majeur n'est pas en effet de décrire, comme l'a fait Barbara Hanawalt, la vie concrète de l'enfant au Moyen Âge, mais de saisir les attitudes et les comportements vis-à-vis de l'enfant ainsi que les significations attribuées aux traits caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence notamment par le discours ecclésiastique.

Dans une première série de chapitres, l'auteur étudie les différents âges de l'enfance et de l'adolescence. Les récits de miracles lui permettent en particulier de distinguer la petite enfance aux liens très forts avec le sacré, une seconde *infantia*, de trois à sept ans, plutôt occultée et caractérisée par le désordre de la parole, contrairement à la période suivante, de sept à quatorze ans qui est celle de la parole raisonnable et qui est à nouveau valorisée. Inversement, l'adolescence correspond à une période d'excès, de démesure, liée à l'éveil forcément mauvais de la sexualité, d'où l'exaltation de la virginité chez la jeune fille. On voit ainsi que la pensée médiévale sur l'enfance était beaucoup plus nuancée qu'on l'a longtemps cru.

La seconde partie du livre étudie la famille et les rapports parents-enfants. Ici aussi, les textes hagiographiques permettent de nuancer fortement les affirmations des textes normatifs ou d'éclairer des aspects dont ils ne parlent pas. Ils nous montrent des pères et des mères aussi présents les uns que les autres auprès de l'enfant en

(1) Didier Lett : *L'enfant des miracles. Enfance et société au Moyen Âge (XII^e-XIII^e siècles)*, Paris, Aubier, 1997, 396 p.

danger, que ce soit un fils ou une fille, et ayant les mêmes réactions affectives. Ils nous montrent aussi qu'à l'intérieur du groupe familial, les relations frères-sœurs paraissent très fortes et que la sœur aînée joue souvent le rôle d'une mère de substitution. Un autre point bien mis en valeur par Didier Lett est le développement à la fin du XII^e siècle de préoccupations nouvelles chez les parents : le devenir de l'âme de l'enfant mort. Reprenant les principales conclusions de sa communication aux Journées de Flaran, l'auteur montre comment la naissance du Limbe des enfants morts sans baptême, un des lieux du Purgatoire, correspond à « la rencontre entre la volonté parentale de se libérer de l'image du nouveau-né éternellement torturé et l'offensive ecclésiastique pour contrôler le rituel qui entoure la mort ».

Les derniers chapitres évoquent trois types de familles : la famille spirituelle idéalisée par l'Église bien que les parrains et les marraines ne semblent avoir eu qu'un rôle secondaire dans la réalité, la famille biologique, délimitée par toute une série d'interdits, la famille recomposée ou « en miettes » où l'enfant grandit souvent loin de ses géniteurs. À chaque famille correspond une image de la mère : la marraine qui représente l'image idéale de la Vierge, la mère biologique acceptée si elle respecte un itinéraire de rachat, enfin la marâtre, dévalorisée.

On le voit, les constatations de Didier Lett sont souvent neuves et stimulantes. Il faut remarquer cependant qu'elles reposent, notamment en ce qui concerne les sources hagiographiques, sur des documents relativement peu nombreux et que certaines affirmations demanderaient à être confirmées. N'oublions pas non plus que chaque source a sa logique propre et qu'il faut être prudent lorsqu'on utilise plusieurs d'entre elles ensemble. Il reste cependant que Didier Lett apporte beaucoup pour une meilleure connaissance du regard porté sur l'enfant par les clercs du Moyen Âge.

Les XVI^e Journées internationales d'histoire de l'abbaye de Flaran, déjà citées ci-dessus (1), ont été consacrées à la petite enfance dans l'Europe médiévale et moderne. Les *Actes*, qui viennent de paraître, contiennent onze communications, dont plus de la moitié a porté sur le Moyen Âge. Ils montrent la vitalité et la diversité de la recherche. Sans que les intervenants se soient donné le mot, le thème dominant a été la mort et les dangers qui menacent la vie de l'enfant. Les principaux dangers sont ceux des accidents et de la maladie. Deux communications ont porté sur ces thèmes. Dans l'un d'eux, j'ai

(1) Voir note 1.

moi-même comparé les accidents de petits enfants contenus dans les récits de miracles de la fin du Moyen Âge avec ceux répertoriés dans les enquêtes après décès de l'Angleterre de la même époque (1). Les résultats coïncident dans l'ensemble : forte proportion des accidents domestiques chez le petit enfant, vulnérabilité plus grande chez les enfants de un à quatre ans, importance dès cet âge et dans les années suivantes du danger de l'eau car la noyade est l'accident le plus fréquent au Moyen Âge. De son côté, l'article de Christian Desplats « Médecine et enfance dans les Pyrénées Occidentales françaises au XVIII^e siècle » montre l'existence d'une forte mortalité infantile et les diverses tentatives pour préserver l'enfant de la maladie et de la mort : recherche du miracle, en particulier auprès des sources sacrées, appel aux recettes populaires mais aussi à la médecine savante. Particulièrement intéressantes sont les pages qui montrent les progrès de la vaccination contre la variole et les résistances qu'elle a dû vaincre avant de s'imposer.

La mortalité infantile, très importante au Moyen Âge et à l'époque moderne puisqu'on considère qu'au début du XVIII^e siècle encore, deux enfants sur cinq n'arrivaient pas, en France, à l'âge de cinq ans, commence à diminuer à la fin de ce siècle comme le montre Jean-Claude Sangoi (2). Due à la fois au milieu physique, notamment aux effets du climat, et à l'évolution des paramètres socio-économiques tels que l'allaitement, le sevrage, l'hygiène, la mortalité infantile diminue à la fin du siècle à des rythmes différents selon les régions et en fonction d'évolutions dans ces deux domaines. Il en résulte que l'enfant mort est très présent dans la société de cette époque. S'il est baptisé, il a sa place au cimetière mais l'étude archéologique des cimetières du haut Moyen Âge à laquelle s'est livrée Cécile Treffort (3) montre que les choses sont plus complexes : la présence de nombreux corps d'enfants dans les basiliques funéraires mérovingiennes et dans les églises carolingiennes est très vraisemblablement le signe de la diffusion du christianisme mais la quasi-absence des enfants de zéro à quatre ans et la sous-représentation des enfants de dix ans et plus dans les cimetières de plein champ des VI^e-VII^e siècles n'est pas forcément un signe de paganisme.

(1) Relevés et étudiés par Barbara H. Hanawalt : « Childrearing among the lower classes of Late Medieval England », *Journal of Interdisciplinary History*, t. VIII, 1, 1977, pp. 1-22 et *The ties that bound. Peasant families in Medieval England*, New York, 1986.

(2) « La mortalité infantile en Europe occidentale au XVIII^e siècle. »

(3) « Archéologie funéraire et histoire de la petite enfance. Quelques remarques à propos du haut Moyen Âge. »

Que deviennent les âmes des enfants morts sans baptême ? Didier Lett (1) montre qu'à la fin du XII^e siècle, un nouveau lieu est créé pour les accueillir, les Limbes. D'une première différenciation entre les damnés qui subissent le feu infernal et les enfants qui sont simplement privés de la vision de Dieu, se dégage la fixation d'un lieu situé près de l'enfer et du purgatoire, lieu qui finit, à la fin du Moyen Âge, par se rapprocher du purgatoire bien que le sort de l'âme de ces enfants soit irréversible. D'autres enfants, en revanche, sont fortement valorisés dès le II^e siècle et surtout à partir du Ve siècle, ce sont les saints Innocents massacrés par Hérode au moment de la naissance de Jésus. Éric Berthon (2) montre comment la valeur rédemptrice de leur sang a été assimilée à celle du sang du Christ et comment ils ont fini par symboliser les âmes de tous les martyrs.

Les autres communications ont porté sur des aspects plus divergents : Jean-Michel Mehl (3) pense que les jeux de l'enfance au Moyen Âge sont difficiles à distinguer de ceux des adultes et que les sources permettent surtout d'appréhender l'attitude des adultes face aux jeux des enfants, attitude de plus en plus tolérante qui prend conscience des vertus éducatives du jeu (4). Jean-Pierre Barraqué et Adrian Blazquez évoquent l'enfant dans l'Espagne médiévale et moderne, notamment à l'aide des sources notariales. Ariane Bruneton-Governatori fait une incursion dans le XIX^e siècle dans une intéressante communication sur l'entrée dans la vie à travers les sources folkloriques et enfin Brigitte H. E. Niestroj aborde le thème de la femme en tant que mère : ce sont les humanistes qui ont les premiers mis l'accent sur l'importance du lien mère-enfant dans la formation de la personnalité de l'enfant.

L'étude des relations parents-enfants s'est en effet longtemps focalisée sur les rapports mère-enfant. C'est donc pour combler une

(1) « De l'errance au deuil. Les enfants morts sans baptême et la naissance du *Limbus puerorum* aux XII^e-XIII^e siècles. »

(2) « À l'origine de la spiritualité médiévale de l'enfance : les saints Innocents. »

(3) « Les jeux de l'enfance au Moyen Âge. »

(4) Les diverses études sur le jeu au Moyen Âge sont de ce fait essentiellement centrées sur le jeu des adultes. C'est le cas de la thèse de Jean-Michel Mehl, parue sous le titre *Les Jeux au royaume de France du XIII^e au début du XVI^e siècle*, Paris, 1990, du livre de John Marshall Carter : *Medieval games. Sport and Recreations in Feudal Society*, New York, Westport, Londres, 1992 ainsi que des communications au 116^e Congrès national des Sociétés savantes de 1991 : *Jeux, sports et divertissements au Moyen Âge et à l'âge classique*, Paris, 1991. Mais dans la mesure où les enfants sont mêlés aux adultes dans de nombreuses activités, ces jeux sont souvent aussi ceux du *puer*.

lacune que l'on s'intéresse maintenant davantage à l'histoire des pères, comme le montre la récente *Histoire des pères et de la paternité* parue sous la direction de Jean Delumeau (1). Elle ne contient presque rien sur le Moyen Âge et c'est pourquoi les éditeurs du dernier numéro de la revue *Cahiers de recherches médiévales (XIII^e-XV^e siècles)* (2) ont eu la bonne idée de confier à Didier Lett la responsabilité d'un numéro spécial qui porte comme sous-titre « Être père à la fin du Moyen Âge ». Les dix études réunies ici apportent de précieuses indications sur l'image du père à la fin du Moyen Âge et sur les relations père-enfant. Sortant du cadre juridique dans lequel était jusqu'à maintenant enfermée l'histoire des pères, ces études apportent un nouvel éclairage sur la question en interrogeant des sources telles que les chansons de geste, les romans, les sermons et les recueils d'*exempla*, les traités d'éducation, les sources hagiographiques et, bien sûr, les images. Mis à part l'article de Philippe Maurice (3) qui reste dans le domaine juridique, la plupart des autres contributions mettent l'accent sur deux aspects essentiels du rôle paternel : le père aimant et tendre et le père éducateur et responsable de ses enfants.

L'image du père affectueux et aimant existe au Moyen Âge, Didier Lett l'a bien montré dans sa thèse, et devient de plus en plus populaire dans les derniers siècles de cette période. Si elle est relativement rare dans la littérature de divertissement, on la rencontre cependant dans la chanson d'Aubéri le Bourgoin, chanson de geste de la seconde moitié du XIII^e siècle (4) et, de façon plus tragique en raison du conflit qui oppose le père à son fils, dans les différentes versions de l'histoire, très populaire au Moyen Âge, de Barlaam et Josaphat, inspirée de la vie du Bouddha (5). En revanche, le père affectueux abonde dans l'iconographie, comme le montre Danièle Alexandre-Bidon (6) : le père prodigue à son enfant, qui est

(1) Paris, Larousse, 1990.

(2) Numéro 4, 1997, publié par le Centre d'études médiévales d'Orléans, diffusion H. Champion, 195 p.

(3) « Les limites de l'autorité paternelle face aux droits patrimoniaux dans le Gévaudan médiéval (fin XIII^e-fin XV^e siècle). »

(4) Isabelle Weill : « Basin, un père aimant et tendre dans la chanson d'Aubéri le Bourgoin ».

(5) Marie-Geneviève Grossel : « Un roi re-né dans la foi de son fils : le personnage d'Avenir des *Barlaam et Josaphat* au *Mystère du roy Avenir* ». On y voit, comme l'écrit l'auteur, le lien très fort qui unit un père à son fils, le seul lien peut-être qui, au Moyen Âge, ne peut jamais être méprisé.

(6) Danièle Alexandre-Bidon : « Images du père de famille au Moyen Âge. »

essentiellement un garçon (1), caresses et marques d'affection, le porte dans ses bras, joue avec lui. L'enfant, de son côté, exprime aussi son affection et lève les yeux avec confiance vers son père qui le tient par la main. C'est également à la fin du Moyen Âge, et Jean Gerson y a joué un rôle important, que se développe le culte d'un père nourricier, saint Joseph, dont on voit les images se multiplier (2).

Le rôle du père éducateur et responsable est également mis en valeur par plusieurs auteurs. Les images relevées par D. Alexandre-Bidon montrent le père amenant son fils à son travail ou à la fête, lui enseignant la morale ou le sport. L'image du père cruel ne se rencontre que pour évoquer le père juif dans l'iconographie chrétienne. Par ailleurs, la responsabilité du père dans l'éducation morale de son enfant est abordée, tout naturellement, dans les sermons qui posent souvent une question importante : dans quelle mesure les pères sont-ils responsables des péchés de leurs enfants ? Étudiant un *exemplum* tiré du pseudo-Boèce et très célèbre au Moyen Âge dans lequel un père qui a mal élevé son enfant se voit tenu pour responsable et est mordu au nez par ce dernier, devenu voleur et sur le point d'être pendu, Jussi Hanska (3) montre que les prédicateurs et les auteurs de guides pastoraux insistent sur la responsabilité totale des parents avant que l'enfant ait atteint sept ans. De sept à quatorze ans, leur responsabilité est partielle, mais jusqu'à la fin de sa vie, l'enfant reste le résultat de l'éducation de ses parents.

Un dernier thème important est abordé par Didier Lett (4), celui de la ressemblance entre le père et le fils, thème universel mais particulièrement important au Moyen Âge. Les auteurs médiévaux insistent sur l'amour que porte le père au fils qui lui ressemble mais aussi, influencés par la théorie aristotélicienne, sur le puissant pouvoir de marquage du père géniteur. Engendrer une fille qui lui ressemble est considéré comme anormal. Mais la mère peut « se rattraper » pendant la grossesse par la nourriture qu'elle donne à son enfant et par le jeu de l'imagination maternelle. La nourrice peut aussi laisser une empreinte physique et morale sur l'enfant grâce à son lait. Par la suite, père, mère, parents spirituels, tous influencent l'âme de l'enfant

(1) Par souci de classification, pense l'auteur, on trouve le plus souvent les représentations du père et du fils et de la mère et de la fille.

(2) Paul Payan : « Pour retrouver un père... La promotion du culte de saint Joseph au temps de Gerson ».

(3) Jussi Hanska : « La responsabilité du père dans les sermons du XIII^e siècle ».

(4) Didier Lett : « L'« expression du visage paternel ». La ressemblance entre le père et le fils à la fin du Moyen Âge : un mode d'appropriation symbolique ».

mais le principal vecteur de ressemblance reste le père et D. Lett rapproche très justement cette croyance de l'une des bases du christianisme, la création d'Adam, le premier homme, « à l'image et à la ressemblance de Dieu ».

3. Derniers bilans

C'est également en 1997 qu'est parue une nouvelle synthèse sur l'enfant médiéval, sous la plume de deux spécialistes maintenant bien connus, Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett (1). L'ouvrage est publié dans la célèbre collection des éditions Hachette, *La vie quotidienne*. Le partage entre les deux auteurs a été fait sur des bases à la fois chronologiques et thématiques. Didier Lett s'est chargé du haut Moyen Âge élargi jusqu'au XIII^e siècle et consacre son étude à « l'enfant dans la chrétienté ». Les têtes de chapitres de cette partie sont : Famille et parenté chrétienne, L'enfant chrétien, Des conditions de vie difficiles, L'éducation des enfants, L'enfant en famille. Danièle Alexandre-Bidon évoque de son côté « l'enfant dans la vie sociale » pour une période qui recoupe partiellement celle étudiée par Didier Lett. Les thèmes en sont : Le travail en famille, En apprentissage, Les enfants de la rue, L'enfant à l'école, L'enfant au château.

Ce découpage appelle plusieurs remarques : d'abord la répartition thématique n'est que partielle. Ainsi nous trouvons dans les deux parties un développement sur l'éducation. De la même façon, la limite du XIII^e siècle est assez souvent franchie par Didier Lett, notamment dans le chapitre « L'enfant en famille », où il s'appuie sur toute une série d'exemples de la fin du Moyen Âge. Sur le fond, il me semble que la gageure d'écrire une vie quotidienne de l'enfant étalée sur les dix siècles du Moyen Âge ne peut être tenue en l'état actuel de la documentation. Il faut renoncer à joindre dans une fausse unité les siècles du haut Moyen Âge et l'époque nouvelle qui commence plus ou moins autour du XII^e siècle et qui est marquée par les grandes transformations des campagnes, par l'essor urbain, par les progrès des échanges, par une pénétration plus profonde du christianisme dans les populations. C'est pourquoi même en rassemblant toutes les sources disponibles, sources religieuses telles que canons de conciles, pénitentiels, textes hagiographiques, règles monastiques, sources historiques très habilement exploitées, fouilles archéologiques et notamment celles des cimetières, Didier Lett ne peut que très partiellement

(1) Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett : *Les Enfants au Moyen Âge, V^e-XV^e siècles*, Paris, Hachette, Coll. La vie quotidienne, 1997, 280 p.

évoquer la vie quotidienne de l'enfant dans le haut Moyen Âge, histoire impossible à faire pour l'instant. Il nous donne cependant une bonne synthèse de ce que nous savons sur l'enfant de cette période, le sous-titre de cette partie montrant bien la part prépondérante des sources religieuses. Particulièrement intéressants sont les développements sur la mort et la maladie de l'enfant, sur le rôle du père et de la mère dans l'éducation. Didier Lett relativise, à juste titre, le lieu commun du rôle exclusif de la mère dans le soin des enfants et dans leur éducation avant sept ans et montre que dès les premières années, le père est souvent très proche de son enfant. Ce n'est que dans les plus hautes couches de la population qu'une véritable séparation des rôles parentaux a pu se faire et encore, même dans ce cas, comme l'a montré Nicolas Orme, la règle était loin d'être appliquée partout. En revanche je n'adhère pas tout à fait à l'idée que la fille était autant aimée que le garçon. De nombreux textes montrent au contraire qu'elle était l'objet de moins de soins et de moins de préoccupations. Qu'il me suffise de citer le pédagogue italien de la fin du XIV^e siècle, Paolo da Certaldo, qui écrit « Nourris bien tes garçons... mais la manière dont tu nourris ta fille importe peu pourvu que tu la tiennes en vie ». Il est vrai que ces textes concernent surtout le bas Moyen Âge mais on ne voit pas pourquoi les choses auraient été différentes dans les siècles antérieurs.

Avec les trois derniers siècles du Moyen Âge, la documentation s'enrichit considérablement. Les sources juridiques, les contrats d'apprentissage, les récits littéraires, les ouvrages didactiques et surtout l'énorme apport de l'iconographie permettent vraiment de retracer la vie quotidienne de l'enfant. Danièle Alexandre Bidon nous fait voir d'abord l'enfant des classes populaires avec de bons développements sur l'enfant au travail que ce soit dans le cadre familial ou dans l'atelier d'un maître, sans oublier les enfants esclaves dont il faut souligner, plus que ne le fait l'auteur, qu'on ne les trouve que dans l'Europe méditerranéenne à cette époque. Les chapitres sur l'enfant au château et sur l'enfant à l'école sont plus classiques mais fourmillent cependant de notations vivantes et concrètes tirées de sources souvent peu connues. Au total, un livre écrit dans un style simple et agréable, bien documenté et pratique à utiliser.

Il me reste à parler du dernier livre paru, rédigé sous la direction de deux spécialistes renommés de l'histoire de l'éducation, Egle Becchi et Dominique Julia, *Histoire de l'enfance en Occident* (1). Le titre

(1) E. Becchi et D. Julia : *Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, Le Seuil, 1998, t. I, *De l'Antiquité au XVII^e siècle*, 256 p., 26 ill. h. t.

de cette vaste œuvre collective ne doit pas induire le lecteur en erreur. Les deux directeurs de l'ouvrage expliquent leurs intentions dans l'introduction : ils ne veulent pas offrir une histoire *continue* de l'enfance en Europe mais présenter l'enfance comme *problème* en soulignant les spécificités propres à chaque époque. Ils veulent « faire ressortir, pour chaque grande période de l'histoire, les arêtes majeures qui se dégagent des recherches les plus récentes » et, d'autre part, donner des contributions particulières qui « approfondissent la réflexion sur des thèmes qui sont apparus essentiels ».

En fait, disons plus simplement qu'alternent des développements plus ou moins synthétiques sur de grandes périodes : Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, débuts des Temps Modernes, et des études plus pointues sur certains aspects de l'histoire de l'enfance à travers des sources écrites ou iconographiques qui mettent surtout l'accent sur l'image de l'enfant et sur le message transmis par ces sources. Plutôt que de parler de thèmes essentiels, il vaut mieux dire que ce livre reflète bien une des grandes tendances de l'historiographie contemporaine qui est de dépasser l'étude d'une certaine réalité concrète pour en examiner la représentation et en rechercher la signification. À ce titre, *l'Histoire de l'enfance en Occident* est très riche et stimulante pour le lecteur.

Les développements généraux sont dus aux deux directeurs. Egle Becchi s'est chargé des chapitres sur l'Antiquité, le Moyen Âge, Humanisme et Renaissance et, de son côté, Dominique Julia aborde, dans un gros chapitre de près de cent pages, l'enfance au début de l'époque moderne. Les synthèses d'E. Becchi, appuyés sur une très riche bibliographie, sont plus ou moins générales : celle sur l'Antiquité met bien l'accent sur deux aspects essentiels, l'enfant dans la cité et dans la famille ; celle sur le Moyen Âge, moins réussie car la matière était plus difficile à maîtriser, s'attache à montrer la nouvelle conception de l'enfance liée à la culture chrétienne et à caractériser les attitudes des adultes face à l'enfant. Le chapitre Humanisme et Renaissance, qui englobe la période XIV^e-XVI^e siècle, période souvent coupée en deux par les historiens et ici heureusement examinée globalement, évoque bien, à côté du rôle toujours important de la famille, la part croissante de l'école et l'impact des nouvelles conceptions pédagogiques, au premier plan desquelles se placent celles d'Erasmus.

La synthèse de D. Julia, tout à fait remarquable, jette une série de coups de projecteurs sur l'impact de la religion chrétienne, soit positive, pour protéger l'enfant, soit négative lorsque l'enfant participe

aux violences contre les Juifs ou les hérétiques ou est victime de celles-ci dans le cadre de la sorcellerie. Mais l'enfant est aussi la cible privilégiée de l'enseignement : catéchisme, enseignement scolaire. Le chapitre se termine par un commentaire approfondi d'un document incontournable, le Journal d'Héroard sur l'enfance du jeune Louis XIII.

Parmi les études de pointe, la contribution de Jean-Pierre Néraud, « L'enfant dans la culture romaine », est en fait une nouvelle synthèse, centrée sur la période romaine. Le Moyen Âge est représenté par plusieurs recherches. Michael Goodich étudie « Une enfance sainte, une sainte des enfants : l'enfance de sainte Élisabeth de Hongrie (1207-1231) ». C'est une enfance stéréotypée mais l'auteur y voit un certain infléchissement dans l'attitude envers la femme et l'enfant. La contribution de Christiane Klapisch-Zuber, « L'enfant, la mémoire et la mort dans l'Italie des XIV^e et XV^e siècles », tire de multiples renseignements des *Ricordanze*, ces livres de famille tenus par les riches marchands de l'époque : image à la fois de l'enfance du scripteur et de celle de ses fils, dont la mort est évoquée avec douleur. On voit bien se dégager aussi les modèles différenciés de l'éducation des garçons et des filles.

Deux études mettent l'accent sur l'éducation. L'idéal de l'éducation humaniste du XV^e siècle est bien évoqué par le spécialiste de la question, Eugenio Garin, dans son étude sur « L'image de l'enfant dans les traités de pédagogie du XV^e siècle ». Aux novateurs comme L. B. Alberti ou Maffeo Veggio, qui cherchent à développer en douceur les capacités de l'enfant s'oppose la méthode sévère et austère de Giovanni Dominici. Dans le même ordre d'idées, Franz Bierlaire, évoquant « Colloques scolaires et civilités puérides au XVI^e siècle », montre excellemment l'impact des nouvelles préoccupations pédagogiques abordées dans ces ouvrages : l'enfant y apprend à la fois le latin, la morale et le savoir-vivre.

Trois contributions enfin abordent la période moderne. Jeroen J. H. Dekker met l'accent sur l'image et sa signification dans son article « Message et réalité. L'iconographie de l'éducation des enfants et sa signification morale dans la peinture de genre hollandaise du XVII^e siècle ». Peinture de la réalité ? Oui mais aussi message moral implicite transmis par le comportement des personnages, le décor et l'environnement. Jacques Le Brun, dans « La dévotion à l'Enfant Jésus au XVII^e siècle », semble au premier abord s'éloigner de l'histoire de l'enfant en examinant l'essor et les modalités d'une dévotion d'adultes mais l'enfant Jésus est au centre de cette dévotion, qui

influe finalement sur le sentiment de l'enfance de l'époque. Enfin la contribution de Michel Manson, « La poupée et le tambour, ou de l'histoire du jouet en France du XVI^e au XIX^e siècle », s'étend sur une période plus vaste. L'auteur, spécialiste de l'histoire du jouet, apporte des renseignements utiles sur la fabrication et la popularité de ces deux jouets symboliques mais le plus intéressant est de voir l'évolution du discours des pédagogues et des auteurs qui écrivent pour la jeunesse : le jouet est d'abord vu de façon négative puis finit par trouver une place nouvelle et positive dans la pédagogie.

Au total, même si d'autres objets d'étude auraient pu être choisis, toutes ces pistes ouvertes montrent la fécondité actuelle de l'histoire de l'enfant en Occident. De plus, une mise en page très claire, où les titres et sous-titres sont très bien mis en évidence, rend la lecture de ce livre aisée et agréable.

Pour conclure, il est indéniable que l'étude de l'enfant à l'époque médiévale et moderne a beaucoup progressé dans les vingt dernières années et il est vraisemblable que la recherche va continuer mais le moteur initial, comme le soulignent E. Becchi et D. Julia, en a été le livre pionnier, bien que maintenant décrié, de Philippe Ariès. Il faut l'en remercier.

Pierre André SIGAL
Université de Montpellier

Collection EMMANUELLE

dirigée par Alain CHOPPIN

Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours

8. LES MANUELS D'ANGLAIS

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

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

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

L'importance de ce dernier corpus (4329 références) reflète la prééminence de l'anglais sur les autres langues vivantes enseignées en France depuis la Première Guerre mondiale ; il révèle aussi la situation de quasi monopole qu'a conquise la langue anglaise dans les formations techniques, commerciales et professionnelles depuis la fin des années 1960.

Après la publication des volumes consacrés aux langues anciennes et aux principales langues vivantes, celle du volume d'anglais permet, pour la première fois, une étude systématique et comparée des contenus et des méthodes d'enseignement des langues en France.

1 vol. de 759 p. – Prix : 260 F

INRP et Éditions Klincksieck
1999

LES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES À L'ÉPOQUE MODERNE

*Premières synthèses**

par Gian Paolo BRIZZI

L'historiographie universitaire, dont on peut dire que l'origine remonte à plus d'un siècle, a été pendant longtemps monopolisée par les médiévistes et les historiens du droit. Pour les premiers, l'université représentait une des institutions qui avaient atteint la plus grande longévité parmi celles que le Moyen Âge avait léguées : en étudier les origines et la diffusion progressive à travers les différents pays européens, promouvoir la publication de ses sources les plus importantes (statuts, privilèges pontificaux et impériaux, *acta graduum*, etc.), permettait en même temps de célébrer la grandeur d'une époque. Ce n'est pas par hasard que les principales études ont paru dans la seconde moitié du XIX^e siècle, moment privilégié de la médiévistique. Encore utile aujourd'hui, le travail de Henry Denifle (*Die Entstehung der Universitäten des Mittelsalters bis 1400*, Berlin, 1885) a eu le mérite de fournir au mouvement des universités dans les premiers siècles de leur existence un premier cadre de synthèse efficace, remplaçant ainsi le modèle, fragmentaire et souvent peu documenté, des ouvrages antérieurs sur les fondations universitaires, en général simples nomenclatures, comme l'étaient les *Orbis academicus*. L'étude de Denifle n'a pas fait qu'alimenter des études sectorielles, comme celles de Georg Kaufmann et de Friedrich Paulsen, elle a constitué une référence indispensable pour Hastings Rashdall dont l'œuvre (*The Universities in Europe in the Middle Ages*, Oxford, 1895, républiée en 1936 par F. M. Powicke et A. B. Emden avec une bibliographie mise à jour) est aujourd'hui encore utile à consulter. Friedrich Savigny (*Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter*, Heidelberg, 1834) a marqué pour sa part le début d'une prolifique ère

* À propos de l'ouvrage de Hilde De Ridder-Symoens (Ed.) : *A History of the University in Europe*. Volume II, *Universities in Early Modern Europe*, Cambridge-New-York, Cambridge University Press, 1996, XXV-693 p.

d'études sur les écoles postérieures à Irnérius, enrichie progressivement par des thèmes comme le droit commun et son extension dans le temps, et la genèse des premiers systèmes juridiques nationaux.

En général toutes ces études prennent pour terme le XV^e siècle, contemporain du déclin des pouvoirs universels, ou, au plus tard, l'avènement de l'Ancien Régime, cette dernière période restée longtemps *terra incognita* pour l'histoire des universités. Aux siècles d'or de l'institution nouvelle, au cours desquels les routes d'Europe avaient été parcourues par une foule d'intellectuels et d'étudiants « exilés par amour pour la science », avait succédé pour les mêmes historiens une phase de décadence irréversible qui s'était prolongée jusqu'au début du XIX^e siècle et ne méritait pas l'intérêt de l'historien.

Toutefois, le renouveau des études sur l'histoire des universités après la seconde Guerre mondiale a inclus de plus en plus de modernistes et de contemporanéistes, dont l'apport était déjà perceptible dans les premiers volumes de la *Bibliographie internationale de l'histoire des universités* mise en œuvre par Sven Stelling Michaud dans les années 1960. Leur attention était surtout attirée par le fort dynamisme de l'institution qui, au cours de l'époque moderne, s'est diffusée par capillarité sur l'entier territoire européen et a été exportée dans le Nouveau Monde ; ils se sont intéressés ensuite au rôle stratégique que les pouvoirs politique et ecclésiastique avaient assigné aux universités dans la formation des élites, des cadres bureaucratiques de l'État moderne (par exemple les *letrados*), et dans la préparation aux professions libérales ; les travaux se sont concentrés sur l'intense activité de réforme qui a modifié peu à peu les corporations d'étudiants et de maîtres, sur les aspects administratifs de l'organisation interne, sur l'évolution des curricula et des programmes etc. De nouveaux intérêts, sollicités tout particulièrement par les sciences sociales, se sont progressivement ajoutés aux thèmes traditionnels : recherches sur les populations étudiantes, sur leur composition sociale, études prosopographiques sur les étudiants et les maîtres, sur la valeur sociale des titres universitaires.

Aujourd'hui, les bibliographies spécialisées enregistrent chaque année des centaines de nouveaux items qui autorisent de premiers bilans d'ensemble. À la différence du siècle passé, du fait du caractère spécialisé de la recherche, les premières synthèses obligent à faire appel à des dizaines de spécialistes. C'est le cas de l'ouvrage *Le Università dell'Europa* (Milan, Silvana éd., 1991-1995, 6 vols.), dirigé par l'auteur de ces lignes et par Jacques Verger, qui couvre la

période qui va des origines des universités jusqu'au XIX^e siècle. C'est le cas également de *A History of European Universities*, aux Presses de l'université de Cambridge, dont le deuxième volume, ci-après recensé, est le fruit de nombreuses collaborations sous la houlette de Walter Rüegg.

L'ouvrage a été conçu en quatre volumes qui couvrent, dans toute son extension chronologique, l'histoire des universités, depuis le XII^e siècle jusqu'à nos jours. La division des volumes elle-même révèle avec évidence le caractère innovateur de l'entreprise : le premier volume est consacré aux universités médiévales, le deuxième concerne l'époque moderne ; les deux derniers, en préparation, examineront l'histoire des universités au cours des périodes 1800-1945 et 1945-1990. Cet allongement décisif de la chronologie prise en compte s'écarte des grandes œuvres de synthèse qui ont traité de l'histoire des universités (Denifle, Kaufmann, Rashdall, D'Irsay). Les césures chronologiques obéissent à des raisons d'ordre pratique, les auteurs n'ayant pas cru devoir adopter une périodisation autonome qui serait interne au développement de cette institution pluriséculaire.

Qu'il se soit agi d'un défi, l'*Editorial Staff* de l'entreprise en était pleinement conscient, qui avait initié les travaux de ce volume bien deux ans avant le lancement de celui consacré à l'université du Moyen Âge, dont la rédaction a été achevée une année seulement après la publication de celui-ci. Walter Rüegg, qui a la responsabilité de l'ensemble (*General Editor*), tandis que les deux premiers volumes sont confiés à Hilde De Ridder-Symoens, souligne dans son introduction la place réduite à laquelle on a pendant longtemps limité l'histoire des universités pour la période qui correspond conventionnellement à l'époque moderne, demeurée longtemps *terra incognita* : en vertu d'un préjugé devenu lieu commun, elle était généralement considérée comme une époque au cours de laquelle la décadence de l'université médiévale était consommée, sans que se soit encore affirmé un nouveau modèle d'université. Le présent volume, qui dépasse le précédent de près de deux cents pages, met en évidence, ne serait-ce que par cet aspect, la richesse des informations et la capacité d'exposer les nombreuses problématiques qui marquent le développement des universités européennes à cette époque.

La structure du volume est calquée sur celle du premier : division en quatre sections (*Themes and Patterns, Structures, Students, Learning*), articulées en quatorze chapitres et un épilogue, que s'est partagés une équipe de quatorze chercheurs déjà connus pour leur compétence dans ce secteur de recherche. Le volume est agrémenté de deux

index (noms et sujets) qui présentent quelques erreurs (La « période napoléonienne » renvoie à tort à la page 290 et non aux pages 555 et 639, comme elle aurait dû le faire), tout comme le texte lui-même comporte des inexactitudes (par exemple p. 255 *Zorzoli*, non *Zorzolli*; p. 439, *polacchi*, non *polachi*; *omaggio*, non *ommaggio*; p. 438, les étudiants de Boerhave furent au nombre de 1919, non de 191) : après une aussi longue gestation, le volume aurait mérité peut-être une révision rédactionnelle supplémentaire.

Le premier sujet traité, confié à W. Ruegg (*Themes*) rappelle quelques-uns des thèmes les plus significatifs pour l'histoire de l'université : l'influence de l'humanisme sur chacune des disciplines et sur leurs rapports réciproques; l'impact de la découverte du Nouveau Monde et ses conséquences, depuis le développement de la cartographie, des techniques hydrographiques et de la navigation, à l'intérêt suscité par la faune des nouvelles contrées (par exemple Gessner, Aldrovandi); le développement de la science comme contrôle de la nature; la communication épistolaire comme la pratique la plus répandue dans les relations académiques, etc.

Willem Frijhoff (*Patterns*) consacre des pages très denses d'informations au mouvement des universités et à l'évolution que connaît le modèle originel au cours de l'époque moderne. Il signale combien les différenciations se perçoivent, ne serait-ce qu'au plan lexical : tandis que dans l'Europe du Sud on conserve la définition de *studium generale*, dans l'Europe du Nord la définition « académie » apparaît et se renforce. Il s'agit d'une première différence superficielle, qui révèle cependant combien le modèle unitaire, qui s'est formé et diffusé au long du Moyen Âge, est en train de se diversifier en une multiplicité de typologies au long des XVI^e et XVII^e siècles. Ces institutions universitaires ont en commun l'exercice de l'enseignement public et l'octroi des grades, mais elles doivent désormais se confronter à une multiplicité d'institutions, concurrentes ou alternatives : des collèges jésuites aux séminaires de théologie, des *studia generalia* des ordres religieux aux *gymnasia illustria*, sans oublier les académies militaires et les collèges de nobles. La diffusion de ceux-ci correspond à la nécessité de différencier les parcours de formation propres à certaines catégories sociales et à la spécialisation de secteurs professionnels; elle est favorisée aussi par l'introduction de nouvelles disciplines internes aux cursus universitaires (par exemple la formation des ingénieurs civils et militaires, des architectes, des vétérinaires).

Pour expliquer la multiplicité des typologies, divers facteurs sont mis en cause parmi lesquels les normes d'organisation adoptées par

chaque université (enseignement centré dans les facultés, universités collégiales sur le modèle anglais, collège-université comme formule intermédiaire des deux précédentes); ou encore l'option pour un *curriculum* didactique organisé sur le modèle expérimenté d'abord par Sturm à Strasbourg, par Baduel à Nîmes, par Calvin à Genève, commun ensuite aux universités luthériennes et aux collèges des jésuites. Enfin l'auteur attire l'attention sur les nouveaux protagonistes que l'on trouve à l'origine des nouvelles universités : non plus des souverains, des empereurs ou des papes, mais de plus en plus souvent des gouverneurs de régions, des ordres religieux, des communes urbaines, mutation qui accélère le déclin du caractère supranational des universités. Le réseau universitaire peut se fonder ensuite sur la base d'une adhésion confessionnelle (encore que les universités biconfessionnelles ne manquent pas) ou d'une fonction sociale dominante.

Partant de ces considérations, W. Frijhoff offre un tableau diversifié de la croissance et de la diffusion des universités. Il signale les causes d'ordre politique et religieux déjà rappelées, comme par exemple le lancement d'un processus de réforme, lent mais continu, qui trouvera son apogée à l'époque du despotisme éclairé, mais qui se déploie, bien que dans des directions diverses, à partir du milieu du XVII^e siècle et tout au long du XVIII^e, donnant lieu à de nouvelles fondations, et à des refondations d'universités tombées ou supprimées. Dans le siècle qu'on appelle de fer (1550-1650), le développement des universités apparaît conditionné par l'émergence religieuse, par la volonté des différentes religions d'exercer un contrôle sur la formation des nouvelles générations : au cours de ce siècle on compte 71 nouvelles fondations parmi lesquelles 45 sont réalisées dans l'aire catholique ou contrôlées par les tenants de l'église de Rome et 26 dans l'aire protestante. En revanche, dans la période qui va du milieu du XVII^e siècle à 1790, les suppressions se multiplient : 82 % du phénomène se concentre au cours de cette période. Le bilan quantitatif montre au total une croissance continue des sièges universitaires qui passent de 64 en activité en 1500 à 143 en 1790 (pensons qu'on en compte environ 130 dans l'Europe de 1900), l'offre variant beaucoup d'un pays à l'autre et manifestant l'arriération de certaines régions, comme la Russie d'Europe.

Bien des considérations qu'on a rappelées se retrouvent dans le chapitre de Notker Hammerstein (*Relations with authority*) qui examine le développement des universités dans les différents pays d'Europe, en fournissant pour chacune un bref tableau focalisé sur les rapports entre université et pouvoirs. Il distingue un *trend*, commun à

l'ensemble du mouvement des universités, dans le déclin progressif des anciennes autonomies universitaires, peu à peu supplantées par les fonctions croissantes de contrôle exercées par le pouvoir ecclésiastique et politique. La faible envergure du chapitre (pages 113 à 153) empêche cependant l'auteur d'approfondir le niveau d'analyse au-delà des cas les plus connus.

Management and Resources est le titre du chapitre de Hilde De Ridder-Symoens, qui fait reposer son analyse sur la structure générale de l'université, examinée en rapport avec l'affirmation des différentes disciplines et leur place dans les curricula et dans l'organisation universitaire. Passant ensuite à l'examen des collèges et des nations étudiantes, elle rappelle les développements propres aux divers établissements. Le gouvernement interne est examiné dans ses articulations complexes : statuts et privilèges conférés aux universités, organes représentatifs, magistratures et charges, administration de la justice. à une époque de pression croissante des centres de pouvoir sur les universités, ils se renforcent ou l'on crée *ex novo* des magistratures supplémentaires qui doublent les organes internes de gouvernement mais qui, peu à peu, prennent une fonction prépondérante. Les structures matérielles (bâtiments des collèges, salles de cours, bibliothèques) qui correspondent aux exigences du monde universitaire (imprimerie, bibliothèque), en se développant, constituent des aspects non secondaires de la présence des universités, qui se montrent attentives à se faire reconnaître dans leur tradition pluriséculaire en étant fidèles aux cérémonies académiques et à la valeur symbolique de certains objets (par exemple anneau de docteur, tenues vestimentaires, masses rectorales). L'état des études ne permet pas cependant à l'auteur de produire un tableau aussi riche pour ce qui regarde les finances, question de grande importance qui aiderait à approfondir bien des aspects qui courent à travers le volume.

Peter A. Vandermeesch traite des professeurs (*Teachers*). Il souligne combien cette figure est hétérogène en ce qui concerne les services d'enseignement et les hiérarchies établies à l'intérieur du corps enseignant, comme aussi l'importance assignée à la production scientifique et à la qualité des cours prodigués. Le choix des enseignants, ordinairement réglé par les statuts ou par des règlements postérieurs, dépend en général de la faculté, en certains cas des étudiants ; mais de plus en plus souvent l'autorité politique, tout comme les autorités ecclésiastiques ont tendance, après la rupture de l'unité religieuse, à établir un contrôle confessionnel étroit sur les enseignants (souscription à « l'Acte de suprématie » pour les universités d'Oxford et de Cambridge, *professio fidei* dans les universités catholiques, serment

de fidélité au souverain et à l'église dans les universités calvinistes ou luthériennes). Il est encore plus difficile de brosser un portrait unifié du professeur quand on considère les carrières, internes à l'université ou externes, la mobilité, la composition et le montant des rétributions des uns et des autres, sujettes la plupart du temps à de nombreuses variables, en fonction de la position hiérarchique de la discipline enseignée ou de l'état de service, même si, dans de nombreux cas, le traitement constitue seulement un élément minoritaire par rapport à d'autres revenus (prébendes, droits d'examen).

Un tableau de synthèse sur la fortune de l'institution universitaire au-delà des limites du vieux continent est tenté dans le chapitre *Exporting Models*, auquel se sont attelés trois collaborateurs (John Roberts, Agueda M. Rodriguez Cruz, Jürgen Herbst). À l'égal de beaucoup d'institutions coloniales, le modèle d'instruction supérieure provient aussi de l'expérience européenne et est surtout promu, dans le cadre de leur apostolat, par les ordres religieux qui s'autorisent d'une expérience déjà acquise dans les collèges européens. La première université est celle de Saint-Domingue (1538), créée par les dominicains, et, après eux, d'autres ordres religieux – jésuites, augustins, franciscains – obtiennent les privilèges nécessaires pour transformer leurs propres écoles en universités ; ou bien, comme dans le cas de Lima et Mexico, c'est l'autorité civile qui crée l'université. Le modèle idéal est l'université de Salamanque qu'on tente de reproduire, même en miniature, mais le développement de ces universités reste subordonné à la possibilité de trouver les enseignants compétents et les ressources nécessaires. Le nombre des nouvelles institutions, plus de deux douzaines jusqu'au début du XIX^e siècle, fait croire à une capillarité d'installations, mais il faut souligner qu'il s'agit souvent d'universités de dimensions réduites sur le plan des ressources financières et des enseignements offerts.

Si le modèle des universités espagnoles prévaut dans l'Amérique catholique du centre et du sud, les colonisateurs anglais ont exporté dans l'Amérique du nord le modèle de leurs propres universités, à commencer par Harvard (1636), suivie par William and Mary College (1693), mais c'est surtout le XVIII^e siècle, avec ses ferments religieux et culturels, qui donne naissance au réseau des collèges américains, qui constituent encore aujourd'hui l'axe du système universitaire (par exemple Yale College de New Jersey, aujourd'hui Princeton, King's College de New York, aujourd'hui Columbia, College of Rhode Island, aujourd'hui Brown University). Méthodes d'enseignement, curricula, structures de gouvernement constituent une part considérable de ce chapitre qui tente quelques analyses

comparatives entre les universités des colonies du centre et du sud et celles du nord.

Une section entière du volume, articulée en quatre chapitres, est consacrée aux étudiants (pour un seul chapitre aux professeurs), attention qui reflète l'intérêt porté à cette composante de l'histoire sociale des universités. Le chapitre introductif, *Admission*, rédigé par Maria Rosa De Simone, aborde certains thèmes structurels du rapport université-étudiants : les normes d'accès, leur croissante valeur formelle ; les pré-requis intellectuels et la mise au point d'une gradation dans l'acquisition du savoir qui introduit, bien que partiellement et lentement, des critères de vérification de l'instruction déjà acquise (pensons au système d'enseignement des jésuites) ; les restrictions académiques adoptées pour opérer un contrôle confessionnel ou les conditions mises à l'entrée des Juifs tandis que les femmes font une première apparition à l'intérieur d'une institution traditionnellement misogyne. La partie la plus complexe est indubitablement celle qui est réservée à l'estimation des étudiants présents et à son évolution au cours de l'époque moderne, qui s'appuie sur des sources pas toujours comparables (les matricules universitaires) et sur des études qui n'ont pas toujours eu recours à la même méthodologie.

Rainer A. Müller aborde le thème *Student Education, Student Life*. Les modèles éducatifs et les conditions de vie sont difficilement réductibles à quelques typologies sommaires, comme l'exige le projet de l'ouvrage, d'autant plus qu'au cours de cette période, comprise entre les Réformes et la Révolution française, s'accroissent les différences déterminées par les particularités nationales ou régionales, par la pluralité des modèles éducatifs en présence, par les usages locaux, différences dont l'importance s'accroît avec la progressive régionalisation du recrutement universitaire. R. A. Müller individualise deux systèmes d'études identifiés à un *modus parisiensis* [manière de Paris] et à un *modus boloniensis* [manière de Bologne]. Il rappelle quelques-uns des privilèges conférés à l'étudiant, comme l'appartenance à une condition sociale distincte, reconnue à tout membre d'une université. Il brosse les conditions de vie de l'étudiant en collège opposées à celles de l'étudiant libre, les formes d'enseignement et les exercices proposés, les questions relatives à la vie matérielle (nourriture, logement, fêtes), les formes de socialisation les cérémonies étudiantes (par exemple *depositio* [bizuthage]).

Le thème *Graduation and Careers* est confié à Willem Frijhoff qui donne une nouvelle preuve de sa capacité à interpréter les divers aspects de la relation université/professions. La question met en cause de multiples aspects : signification symbolique et réelle des grades

universitaires, leur coût et les avantages qu'ils procurent; valeur du titre universitaire à la lumière d'un vaste éventail d'emplois et de professions. Le phénomène de l'abandon s'atténue progressivement, ce qui aboutit à la croissance du nombre des gradués. Dans l'analyse des fonctions sociales, des carrières et de la mobilité sociale, est pointée l'apparition du phénomène des intellectuels frustrés par saturation de l'offre, phénomène qui concerne la société civile, mais aussi le monde ecclésiastique. L. Stone en a rappelé les conséquences, renouvelant ainsi la problématique des origines de la révolution anglaise, et nous pourrions la reprendre pour la crise générale de l'Ancien Régime.

Hilde De Ridder-Symoens aborde la question de la mobilité étudiante (*Mobility*), aspect de l'expérience étudiante qui subit de nombreuses transformations au cours de la période considérée. L'affirmation de l'État moderne favorise sa prétention à mettre sous tutelle les universités qui lui sont propres; la confessionnalisation de l'environnement universitaire rend de plus en plus difficile la circulation dans des universités appartenant à une Église différente de la sienne (on en mesure les conséquences sur la pratique de l'*iter italicum* par les étudiants allemands pays réformés); les grands conflits rendent difficiles la pratique de la *peregrinatio academica* (l'exemple de la guerre de Trente ans peut valoir pour tous). La création de collèges ou d'*hostels* pour l'accueil des étudiants forains ou étrangers se prolonge, tandis que l'appartenance confessionnelle fait préférer certains circuits; il subsiste cependant des havres de paix, comme Padoue, qui se fixent une règle de tolérance religieuse. Si, en certains cas, la question confessionnelle freine la mobilité étudiante, elle la suscite dans d'autres: dans les moments cruciaux (par exemple instabilité politique, conflits religieux) les jeunes protestants se réfugient à Leyde, à Wittenberg ou à Genève, tandis que les jeunes catholiques allemands, hollandais, écossais, irlandais ou anglais trouvent un bon accueil à Louvain, Douai, Paris, Salamanque, Rome, Cologne (les jésuites s'engagent dans ce mouvement avec une ardeur particulière). Le modèle de formation des jeunes nobles favorise le développement des académies, des collèges pour les nobles, des *gymnasia illustria* où ils peuvent apprendre les « scienze cavalleresche » (par exemple équitation, escrime, danse, langues étrangères) qui constituent des objectifs du Grand tour. Le développement scientifique et les Lumières suscitent des voyages d'études sur des circuits choisis avec soin, au sein d'universités qui, plus que d'autres, ont fait leurs les nouvelles orientations culturelles (Leyde, Halle, Göttingen). L'auteur montre enfin comment le flux des migrations étudiantes n'est pas arrêté par les difficultés matérielles que comporte un voyage d'études (on pouvait

rappeler ici l'expérience exemplaire des Platter) ni par le séjour durable dans une ville étrangère.

Les caractères généraux de l'enseignement universitaire et leur impact sur certaines conjonctures culturelles et sur le développement de la pensée scientifique forment le thème de trois contributions : *Tradition and Innovation*, de Olaf Pedersen, *New Structures of Knowledge*, de Wilhelm Schmidt-Biggemann et *The Scientific Revolution and Universities*, de Roy Porter, thèmes qui s'imbriquent et s'intègrent dans bien des considérations déjà exprimées dans les chapitres précédents. Les auteurs abordent certaines problématiques qui ont souvent éveillé l'attention des chercheurs : les conséquences produites sur les universités par le mouvement de l'humanisme, la naissance de nouvelles institutions de recherche, les académies, soit littéraires, soit scientifiques qui, du XVI^e siècle à la fin de l'époque moderne, marquent le panorama des institutions culturelles européennes, devenant alternativement un refuge pour les hommes de lettres et de sciences que l'université rejette, ou lieux où s'opère l'innovation scientifique qui reflue ensuite vers les salles de cours universitaires. Toujours à l'intérieur des universités mûrit la révolution scientifique : R. Porter en examine la genèse dans la biographie de certains personnages et dans le développement des disciplines scientifiques dans certains établissements (par exemple Padoue, Oxford), même s'il reconnaît que le phénomène s'est étendu au-delà des universités elles-mêmes. L'évolution des directions et des contenus d'enseignement occupe une place importante dans ce chapitre : les nouvelles orientations dans le secteur des études théologiques qui se manifestent surtout du fait de la Réforme, les nouvelles articulations de la science juridique (par exemple droit naturel, droit public) et la naissance de nouvelles institutions dans ce secteur (*Inns of Court*), l'intégration de la chirurgie dans les sciences médicales, le défi de la technologie, l'exode des scientifiques hors de l'université, la réorganisation des sciences et le primat de la philosophie à l'époque des Lumières, constituent seulement quelques-uns des thèmes qui trouvent dans le volume un développement adéquat pour comprendre les multiples problèmes qui marquent l'histoire des universités comme lieux de diffusion et de reproduction du savoir.

Bien des sujets évoqués par les trois auteurs se retrouvent dans le chapitre de Laurence Brockliss (*Curricula*), riche de suggestions et de références qui parcourent, tout au long de l'époque moderne, les règlements des différentes facultés, dont l'enseignement est marqué par des changements très profonds : pensons au rôle des langues classiques au cours de la période humaniste et à l'abandon progressif du

latin comme *lingua franca* du monde universitaire au cours du XVIII^e siècle, quand de nombreux cours sont faits en langue vernaculaire. À côté de la forme classique de la communication universitaire, la *lectio*, apparaissent de nouvelles pratiques enseignantes, comme le séminaire. Le savoir universitaire s'enrichit de nouvelles disciplines, comme l'histoire (d'abord à cause de sa fonction d'auxiliaire des études classiques) ou la géographie. Mais c'est surtout parmi les disciplines scientifiques que s'enregistrent les changements les plus décisifs (les mathématiques, la physique, les sciences médicales sous l'impulsion du renouvellement scientifique, la botanique). Le droit aussi, dans lequel est introduite la distinction entre les différentes sortes de droits, ou la théologie bouleversée par la Réforme. Reprenant une orientation déjà apparente dans le chapitre de R. Porter, Brockliss soutient en substance la thèse d'une université dans laquelle ne manquent ni les ferments ni l'ouverture à l'innovation.

La rencontre du monde universitaire et des Lumières, traitée par Nokter Hammerstein, conclut le volume (*The Enlightenment*). C'est un choix approprié grâce auquel est examinée l'influence des Lumières sur la vie universitaire : statut des disciplines, nationalisation de la science, pragmatisme éducatif, rôle des académies scientifiques, processus de sécularisation. L'évolution est favorisée par des circonstances telles que la suppression des Jésuites. La diversification des différents modèles universitaires aurait mérité une place plus large à l'intérieur du volume, qui se termine ainsi à la veille de la Révolution française.

Quelques considérations finales. Le projet de l'ouvrage est né en 1982 au sein de la Conférence des Recteurs européens (CRE), avec l'intention de fournir un instrument d'information à ceux qui s'engageaient dans des recherches. C'est devenu au fur et à mesure un objet plus important. Le nombre des pages a plus que doublé par rapport au plan originel. La méthode de travail (des rencontres périodiques en séminaire des auteurs et de l'*Editorial Board*) permet de penser que l'ensemble de l'entreprise aura une conclusion positive. Le volume qu'on présente ici confirme la méthodologie adoptée dans le précédent : il s'agit d'une synthèse d'histoire sociale comparative, qui va au-delà de l'habituelle approche institutionnelle et intellectuelle.

Toutefois, la nécessité de faire prévaloir un certain nombre de typologies (depuis les structurelles jusqu'aux sociales et selon l'enseignement donné) risque de rendre opaque leur réalité concrète. À l'époque moderne, les éléments de diversité deviennent de plus en plus marqués, au point que, même dans ce volume, on s'interroge sur

l'existence d'une identité commune des universités européennes au seuil du XIX^e siècle. La rupture de l'unité religieuse, la désagrégation des pouvoirs universels, la révolution scientifique, la sécularisation du monde universitaire, ne représentent que quelques-unes des grandes conjonctures politiques, religieuses et culturelles qui influencent l'évolution de chaque établissement, produisant des effets qui sont différents suivant les cas. Cela aurait demandé une attention spécifique, à l'interaction entre les facteurs locaux et les dynamiques générales, de façon à éviter des assimilations qui apparaissent parfois appliquées à des contextes différents les uns des autres.

Le modèle d'université fréquemment pris en considération ici est, par exemple, celui qui s'ordonne en facultés, typique des universités qui s'inspirent de Paris et d'Oxford, et qui prévaut dans l'Europe du centre et du nord. On sous-évalue en revanche les collèges doctoraux, organe de liaison entre l'université et le monde professionnel, réalité qui résiste longuement dans les universités italiennes. En général, la réalité du centre et du sud est moins abondamment traitée, et en certains cas on est confronté à des erreurs ou à des propositions qui y conduisent (p. 161 : il n'y a jamais eu de *Collegium germanicum* à Bologne; p. 172 : l'élection du recteur du *studium* de Modène ne se réclame pas d'un modèle ultramontain innovant, il dépend d'une congrégation religieuse dont le gardien est automatiquement aussi recteur de l'université, et il est élu par les supérieurs de la congrégation, non par les enseignants du *studium*, formule tout à fait traditionnelle, qui relève de la tradition des communautés religieuses).

La complexité du phénomène universitaire aurait peut-être demandé une équipe de chercheurs plus représentative des différentes aires et des différentes perspectives problématiques. La bibliographie elle-même (*Select Bibliography*) en offre un indice : 66 % des ouvrages signalés sont en anglais ou en allemand, ceux en français représentent 17 %, ceux en espagnol 8 %, ceux en italien 4 %. Mais peut-être cette distorsion est-elle héritée de la composition originelle de l'*Editorial Board* qui ne comprend pas d'universitaires italiens, ni espagnols, absence qui n'est pas sans conséquences à la lumière de la remarque que je viens de faire. Ce déséquilibre nuit au volume qui, à la réserve des limites évoquées, reste toutefois, par la richesse des problématiques et l'innovation de l'approche méthodologique, une contribution qui accompagnera pendant bien des années tous ceux qui se lanceront dans l'étude de l'histoire des universités européennes.

Gian Paolo BRIZZI

Université de Bologne

traduit de l'italien par Marie-Madeleine Compère

LOUIS DUMAS ET LE SYSTÈME TYPOGRAPHIQUE, 1728-1744

par Marcel GRANDIÈRE

Un grand mouvement de réforme éducative caractérise le début du règne de Louis XV. Mais l'histoire retient surtout les pédagogues qui représentent ou qui ont mis en place des institutions durables comme Jean-Baptiste de La Salle et Charles Rollin. Pour ces acteurs, les sources sont nombreuses. Cependant, beaucoup d'autres – comme Louis Dumas, Dumarsais, de Vallange, le père Buffier, Fremy de Mirsay, l'abbé Pluche – intéressent l'histoire de l'éducation : ils proposent des démarches nouvelles, de nouveaux processus d'acquisition et de construction des connaissances. Ils veulent adapter à la pratique pédagogique la nouvelle métaphysique issue de Locke et suivre la méthode de l'observation et de l'expérience. De plus, sans permettre un « retour vers le sujet » (1) caractéristique des sciences sociales d'aujourd'hui, ces auteurs montrent un acteur qu'ils construisent de toutes pièces, l'enfant qui apprend, à qui ils prêtent un naturel, des capacités et des motivations au service des apprentissages. La vie culturelle du siècle leur doit beaucoup car ils ébranlent les certitudes et habitudes anciennes en ouvrant de nouvelles démarches éducatives.

Certes, les collèges font barrage ; mais il serait faux de penser que ces pédagogues n'ont guère eu d'influence dans les pratiques quotidiennes. Leur pensée à l'écoute de l'opinion éclairée et leurs nouvelles méthodes sont à l'origine du succès des pensions et maisons particulières qui accueillent des enfants des catégories aisées (2).

(1) Voir P. Caspard : « Éducation et progrès. Ce que disent les écrits personnels », *Musée neuchâtelois*, octobre 1996, pp. 273-289.

(2) Ph. Marchand : « Un modèle d'éducation à la veille de la Révolution : les maisons d'éducation particulières », *RHMC*, 1975, pp. 549-567, et M. Grandière : « L'éducation en France à la fin du XVIII^e siècle, les "maisons d'éducation", 1760-1790 », *RHMC*, 1986, pp. 440-462.

C'est pourquoi l'aventure typographique de Louis Dumas (Nîmes, 1676-1744) (1) mérite d'être mieux connue. Elle conforte l'idée que ce sont les années 1710-1740 qui sont les plus riches du siècle en matière de recherche et d'innovation pédagogique : ce sont des années fondatrices. D'autre part, faute de sources institutionnelles, elle permet de montrer l'utilité de documents trop peu utilisés en histoire de l'éducation, les journaux : ils participent au mouvement qui saisit la société aux XVII^e et XVIII^e siècles (2), font connaître les nouveautés et les débats qui les accompagnent. Dumas fut l'un des premiers à mettre la pédagogie au cœur de l'espace public par une dispute académique commencée dans le *Mercur*e en 1728 qui dura plus de dix ans !

I. UN BUREAU POUR TOUT APPRENDRE

En quoi consiste le système de Louis Dumas ? Quel est l'enjeu principal de *La Bibliothèque des Enfans ou les premiers élémens des lettres* (deux volumes, 120 et 216 p., Paris, 1732, 1733) ? Il s'agit de trouver le moyen de rendre « sensibles » et agréables, non seulement l'apprentissage de la lecture, mais encore la pratique et la connaissance des langues, des sciences et de tous les arts utiles selon le futur état des enfants. Il invente pour cela une machine à enseigner faite essentiellement d'un bureau de bois et de cartes à jouer qui doivent mettre les yeux, les oreilles et les mains au cœur du processus d'apprentissage en même temps que le jeu. La table du bureau est surmontée d'un casier (un « casseau ») de six rangées de trente petites « logettes » pour tenir les cartes. Il faut ajouter à ce meuble en bois une caisse en carton appelée « bibliothèque tipografique » de six rangées de casiers où l'enfant range son matériel, l'ensemble bureau et bibliothèque contenant quelque 9000 à 10000 cartes. Mais la méthode de Dumas dépasse largement la seule manière de saisir « la figure des lettres » sur des cartes à jouer : elle implique une conception de l'enfant et de sa manière d'apprendre nouvelle en rupture avec l'existant. Elle provoque une sévère remise en cause du « pays latin » et de « la méthode vulgaire » des écoles publiques. La pédagogie du système typographique montre que le grand débat éducatif du XVIII^e siècle a pris son mouvement.

(1) Voir M. Grandière : *L'idéal pédagogique en France au XVIII^e siècle*, Voltaire Foundation, Oxford, 1998, chap. 4 « Nouvelles méthodes, nouveaux plans d'étude », et D. Julia : « Livres de classe et usages pédagogiques » dans *Histoire de l'édition française*, tome 2, *Le livre triomphant, 1660-1830*, pp.468-497.

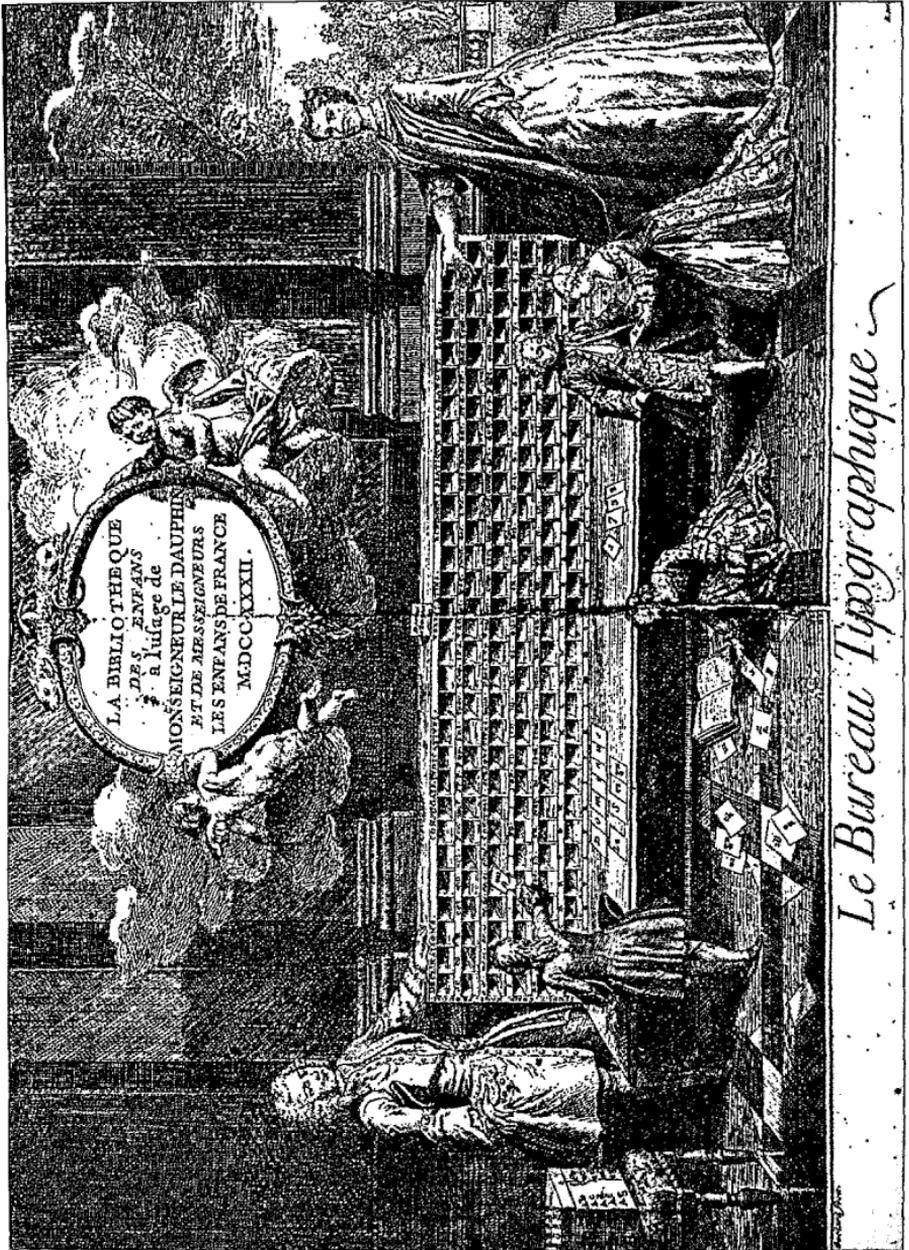
(2) Voir D. Roche : *Histoire des choses banales, naissance de la consommation (XVII^e-XIX^e siècle)*, 1997, p. 63.

La *Bibliothèque des Enfants* n'est donc pas constituée de livres, les abécédaires par exemple, qui leur font peur, selon Dumas, mal conçus et mal imprimés, mais de cartes à caractères appropriés, permettant une multitude de jeux abécédiques et d'exercices couvrant tous les apprentissages. Le premier jeu est celui des voyelles imprimées sur vingt-cinq cartes (cinq fois a, e, i, o, u); l'enfant les brasse et apprend à les identifier en les rapprochant des lettres inscrites sur une règle métallique. Il apprendra ensuite la valeur de chacune en les nommant et en les reclassant dans les logettes de son bureau qui portent des étiquettes, comme on peut le voir sur la planche incluse dans l'ouvrage de Dumas. Ainsi se fait l'apprentissage de la lecture, par de nombreuses répétitions, des lettres majuscules aux minuscules, selon un ordre exactement prévu, et en mettant en jeu de multiples combinaisons de lettres. Les cartes sont renouvelées au fur et à mesure par le maître, selon les besoins, les mieux connues étant écartées de manière que la « pioche » n'augmente guère. L'enfant « fait l'écho », selon l'expression de l'auteur, répète pour mémoriser la valeur des lettres puis des sons de la langue; il apprend ensuite les éléments du discours et la grammaire quand il étudie les langues, le latin en lettres rouges et le français en lettres noires, les chiffres, la géométrie, les suites historiques, la musique, l'histoire naturelle... Il se constitue très rapidement un potentiel de mots qui facilite grandement, selon Dumas, les progrès en latin et en français. Il apprend aussi à lire le grec et l'hébreu sans comprendre. Mais brasser, nommer et ranger les cartes, ne suffit pas.

L'enfant typographe doit aussi composer, c'est-à-dire écrire des textes avec des cartes : ce sont des « thèmes », dans le vocabulaire de la méthode, préparés par son maître ou par quelque personne de l'entourage familial ou amical. Le travail, c'est-à-dire le jeu dans l'esprit du système, consiste à bien choisir les cartes, à donner leur valeur, et enfin à les ranger convenablement. Ces compositions sont préparées également sur des cartes au fur et à mesure des besoins et s'adaptent facilement à tous les niveaux parcourus par un enfant. Celui-ci se comporte ainsi comme un typographe avec les caractères de sa casse.

L'apprentissage de la lecture se fait selon un cursus de trois « classes » suivies d'une quatrième, le « rudiment pratique » consacré aux langues (1). Dans la première classe appelée « bureau abécédique », l'enfant – vers deux/trois ans – apprend à reconnaître les

(1) *Mercur de France*, « Letre pour servir de réponse... », juin 1760, pp. 1319-1330.



Le Bureau Typographique

lettres en commençant par les capitales plus faciles à percevoir, et selon une progression tenant compte des difficultés de l'alphabet. Les lettres sont nommées selon la méthode de Port Royal. On lui fait apprendre « comme à un perroquet », on ne demande que des yeux, des oreilles et des mains. C'est dans la deuxième classe, dite « bureau latin » que l'enfant manipule et acquiert les combinaisons des lettres en commençant par les plus élémentaires : ab, eb, ib, ob, ub. Le second jeu de cartes s'occupe de la série ba, be, bi, etc. C'est dans cette classe également qu'il compose ses premiers « thèmes » et range par exemple en ligne sur le bureau les lettres nécessaires à la composition de « Dominus vobiscum ». Cette classe est celle des yeux.

Dans le « bureau latin/français », la troisième classe, l'enfant fait connaissance des sons de la langue française que Dumas affirme étudier depuis plus de quinze ans. Après la « figure des lettres » connue avant même d'articuler, l'enfant apprend ensuite par l'oreille le son des caractères simples et composés et sait imprimer les sons que son maître lui dicte. Cette troisième classe est donc celle de « l'ortographe des sons et de l'oreille » avant celle des « ieus », « l'ortographe courante et d'usage » (1).

Dans la quatrième classe enfin, celle du « rudiment pratique », les enfants typographes apprennent la grammaire par l'usage. Les éléments du discours latin et français sont distribués en déclinables, indéclinables et conjuguables. Pas de définition, mais des exercices. Les deux langues latin/français sont imprimées en glose interlinéaire selon une ancienne méthode restaurée par Dumarsais (2) : elle aurait comme origine des pratiques du livre à la Renaissance où une langue biblique est interprétée mot à mot en grec ou en latin, comme l'hébreu en grec dans la traduction du Nouveau Testament (3).

(1) *Mercure de France*, huitième lettre, janvier 1731, p. 15. Selon Dumas, « un enfant de trois ou quatre ans qui connaît par les ieus la figure des lettres, et ensuite par l'oreille, le son des caractères simples ou combinés, saura bientôt écrire ou imprimer les sons qu'on lui donnera sur des cartes, et ceus qu'on lui dictera », idem.

(2) Dumarsais : *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre le latin*, 1722.

(3) *Mercure de France*, cinquième lettre de Dumas, octobre 1730, voir pp.2129-2131. C'est une méthode qui a été utilisée « quand on a voulu abrégier la peine à ceux qui étudient quelque langue morte ou vivante ». À titre d'exemple, Dumas cite une grammaire portugaise imprimée à Lisbonne en 1735, ou encore le livre de Daniel de Martin, *Parlement nouveau ou Centurie interlinéaire [...] servant de dictionnaire et nomenclature aux amateurs de deux langues, française et allemande*, Strasbourg, 1660.

Dumas veut donner du sens aux apprentissages; il conseille de joindre au mot décliné un deuxième terme pour que l'enfant voie l'usage : par exemple, *figura lunae* (1). Le même principe est appliqué aux verbes : on joint au verbe *sum* (le premier verbe étudié) une petite phrase. Voici un exemple de thème pratiqué sur le bureau : *Oramus deum*. Le choix des cartes est le suivant : *oro* (dans la logette des verbes, colonne o du bureau typographique), *deus* (logette des noms appellatifs), *amus* (logette des temps du bureau) et *um* (logette déclinaison).

En même temps que les jeux de lecture, et dès qu'ils parlent, les enfants doivent apprendre « les mathématiques sensibles, la mécanique et d'autres choses semblables qui sont nécessaires dans la suite de la vie » (2). Des cartes sont préparées avec les chiffres et les signes opératoires, avec lignes et surfaces, les solides étant donnés en relief comme les sections coniques. Sont imprimés encore pour les rendre sensibles aux enfants, les noms d'outils, d'objets divers, de pièces de machine, les poids et mesures, les monnaies et les médailles, les plantes, etc. Louis Dumas a une vision très encyclopédique de l'usage de son bureau sans abandonner pour autant des apprentissages plus traditionnels comme la versification.

L'orthographe également devait être rendue à la merci des sens pour que les marques écrites et orales de la langue se correspondent. Là comme ailleurs, Louis Dumas rue dans les brancards de l'habitude et de la routine. L'orthographe d'usage n'est pour lui qu'« orthographe de hasard, d'habitude idiote et de simple copie »; elle est encore « fautive, irrégulière, captieuse, équivoque quoiqu'ancienne » (3). Pour suivre la raison plutôt que l'autorité et l'usage, Dumas demande la réforme de l'orthographe pour qu'elle corresponde à la prononciation, comme c'était le cas, selon lui, chez les Anciens. En attendant cette réforme, l'auteur crée une orthographe passagère d'utilisation pédagogique pour faciliter les commencements de la lecture, pour mettre en conformité le son et l'écrit.

Au total, nous sommes devant une tentative de déstabilisation de la méthode classiquement suivie dans les petites écoles et dans les collèges de l'université quand il restait des classes abécédaires, d'une

(1) Sur l'usage du rudiment pratique, voir *Mercur de France*, sixième lettre, novembre 1730, pp. 2336-2363.

(2) *Mercur de France*, lettre, juillet 1730, p. 1522.

(3) *Mercur de France*, « neuvième lettre touchant l'essai de l'orthographe passagère dans les lettres sur la bibliothèque des enfants », février 1731, pp. 209-236, avec un ABC pp. 237-240.

mise en cause même des écoles publiques. Piqûre de guêpe évidemment sur un corps encore bien sûr de lui dans les années 1730, mais qui aura des conséquences plus tardivement. Depuis 1710 environ existe un courant favorable aux maisons d'éducation particulières concurrentes des collèges : elles construisaient leur crédibilité sur les méthodes pédagogiques nouvelles, qui disposaient ainsi d'un marché. D'autre part, les collèges recrutent moins d'élèves, les effectifs baissent sauf dans les grandes maisons des congrégations comme le collège des Jésuites de Paris ou celui des Oratoriens à Juilly.

Dans cet environnement favorable, Dumas avait des atouts non négligeables pour faire entendre sa voix. Tout d'abord, son origine dans le milieu aristocratique nîmois : il était le fils naturel du marquis de Montcalm, seigneur de Saint-Véran et de Candiac. Il mit au point sa méthode dans sa propre famille auprès du petit Candiac (Jean-Louis-Pierre-Elisabeth de Montcalm, sieur de Candiac), son neveu probablement, mort en bas âge (1719-1726) après des débuts d'enfant prodige comme on les aimait au début du XVIII^e siècle : il était capable, avant trois ans et demi, de « distinguer et dicter tous les sons des mots qu'on lui prononçait en latin et en français » (1). La méthode de Dumas correspond bien à l'éducation en milieu domestique et à celle qui cherche à l'imiter dans les pensions et maisons particulières. Le pédagogue assure que le bureau peut servir à une douzaine d'élèves à la fois (2) (mais à deux ou trois seulement, pour ses détracteurs) : c'est de toute façon une machine bien adaptée aux maisons particulières d'éducation fréquentées par les classes aisées de robe, d'affaires et de la noblesse, maisons qui concurrencent les collèges en touchant une part de leur clientèle. L'auteur veut toutefois l'implanter également dans les écoles des pauvres : pour ces enfants aussi, il souhaite que la méthode des sons remplace celle des lettres, cinq bureaux étant suffisants pour cinquante élèves selon l'inventeur.

D'autre part, Dumas bénéficie d'une solide éducation musicale : c'est d'ailleurs dans ce domaine qu'il commence à travailler puisqu'il publie en 1711, à Paris, *L'Art de transposer toute sorte de musique sans être obligé de connaître ni le ton ni le mode*. Les rapports entre les marques écrites et sonores sont au cœur de sa réflexion pédagogique sur les sons de la langue française et l'orthographe. Ces rapports engagent un « maître de pension » à proposer un « bureau

(1) *Mercur de France*, août 1730, troisième lettre, p. 1716.

(2) *Réponse de M. Perquis...*, Paris, 1731, voir page 67.

musical » en 1742 (1). Une autre tentative a lieu à Lyon la même année où un bureau typographique musical est expérimenté et un projet de *traité* présenté à l'Académie des Beaux Arts de cette ville pour y être examiné (2). Ce projet n'a pas de suite dans l'immédiat, mais un *Art de la musique enseigné et pratiqué par la nouvelle méthode du Bureau typographique* est publié par Antoine-Joseph Dumas en 1753 (3) et présenté l'année suivante dans le *Mercur*e (4). Le bureau musical montre comment la pédagogie de la musique est liée à celle de la lecture. Le maître utilise dans un premier temps les monosyllabes la, si, ut, re, mi, fa, sol, la, pour faire acquérir les éléments de la musique aux enfants, leur fait lire la portée musicale avec ces monosyllabes avant de procéder à la substitution des notes de musique. « On apprend par cette méthode à pratiquer par simples monosyllabes 1* la nomination hardie des notes, 2* la formation des sons [...], 3* enfin les mouvemens précis et convenables à toutes les différentes valeurs de notes » (5) On comprend mieux ainsi son analyse de la langue à partir des sons, argument essentiel contre ses adversaires, la publication en 1728 (6) de la « Table des vrais sons de la Langue Française pour les logogryphes arithmétiques », une table numérotée de quarante sons qui « permet d'exprimer tous les mots de la Langue Française » et qui est à la base de sa méthode de lecture. La sensibilité de Dumas à la musique de la langue est un aspect essentiel de sa personnalité, en même temps que sa proximité de Malebranche, dont il reprend la conviction vivement exprimée qu'il ne faut pas laisser les jeunes enfants badiner et s'amuser à des enfantillages inutiles : « si on les éloignait autant qu'il se peut de leurs petits plaisirs, et qu'ils n'en espérassent point, on pourrait leur apprendre, dès qu'ils sauraient parler, les choses les plus difficiles et les plus abstraites, ou tout au moins les mathématiques sensibles, la mécanique et d'autres choses semblables qui sont nécessaires dans la suite de la vie » (7).

(1) *Mercur*e de France, Lettres I et II sur le « bureau musical », février 1742, pp. 224-228 et décembre 1742, pp. 2571-2575. Le bureau comprend six rangs de « logètes », les cinq premiers sont consacrés aux rondes, blanches, noires, croches, double croches, le dernier servant de « magasin » ou dictionnaire des mots et mesures de musique.

(2) *Mercur*e de France, mai 1742, pp. 1099-1106.

(3) Et non par Louis Dumas comme le laisse à penser le catalogue de la BnF. Voir P. Conlon : *Le siècle des Lumières*, vol. XII, 1990. Antoine Joseph Dumas, né en 1705, est sans doute le fils de Louis. Il habite rue de Montmartre à Paris en 1754.

(4) *Mercur*e de France, décembre 1754, pp. 163-169. La méthode coûte 20 francs, chez l'auteur.

(5) *Mercur*e de France, décembre 1754.

(6) *Mercur*e de France, septembre 1728, pp. 1944-1956.

(7) *De la Recherche de la Vérité*, 1674-1675, livre II, chap.8, cité par Dumas dans *La Bibliothèque des enfans*, 1733, p. 4.

Surtout, le principal atout de Dumas est de beaucoup mieux répondre que les écoles publiques aux aspirations culturelles et aux besoins des classes riches dans ces décennies de fort développement et enrichissement du royaume qui suivent la paix d'Utrecht, et d'expansion marchande et coloniale de la France (1). Les collèges n'ont certes pas été insensibles au mouvement du monde économique, en assurant par exemple un enseignement d'hydrographie, ou de manière plus ponctuelle, par des discours académiques comme celui du père de la Sante pour montrer « Si la Nation Française est aussi propre au Commerce qu'elle l'est à la Guerre » (2). En fait, les collèges restent fidèles à l'enseignement des langues anciennes et prennent rapidement l'image, dans l'opinion, d'être en décalage avec les besoins du siècle. La méthode de Dumas, au contraire, affirme vouloir répondre aux besoins d'un enseignement des sciences en général, de toutes les sciences, sans oublier une initiation aux métiers utiles, aux « arts mécaniques », dont le pays a tant besoin et qui vont être encouragés pendant le Siècle des Lumières, aussi bien en Angleterre qu'en France avec Chambers et Diderot comme l'on sait. Il n'est pas très réaliste d'apprendre les métiers avec des cartes... Qu'importe ! Les maisons d'éducation attireront bien une clientèle de jeunes bourgeois en les faisant défiler dans les allées, à la manière des élèves nobles des écoles militaires !

La question des matières enseignées par le bureau est encore un autre avantage sur ce qui se pratique dans les écoles publiques. Cette question tourne, en gros, autour de la lecture, du latin et des connaissances utiles, et peut être résumée comme suit : comment montrer à lire et faire apprendre le latin rapidement pour s'en débarrasser au plus vite de manière à enseigner enfin quelque chose de plus utile ? Nous avons sur ce registre les propositions de Dumarsais déjà évoquées. Quant à de Vallange (3), il se montre très pressé de faire apprendre le latin aux jeunes enfants par des « remueuses » latinistes pour laisser ensuite tout le temps nécessaire à l'étude des sciences et

(1) Daniel Roche : *Le royaume de l'échange : culture du privilège et culture négociante*, chap. V, «La France des lumières», 1993.

(2) Discours prononcé le 31 janvier 1731 au collège Louis Le Grand, selon le *Mercur*e de février 1742, p. 338.

(3) De Vallange, (vers 1655 – vers 1736) fait paraître à Paris en 1719 ses *Nouveaux systèmes ou nouveaux plans de méthodes qui marquent une route nouvelle pour y parvenir en peu de temps et facilement à la connaissance des langues et des sciences, des arts et des exercices du corps*. Treize autres ouvrages pédagogiques suivront jusqu'en 1736. Voir notre article : « Éducation et société au début du XVIIIe siècle : de Vallange et ses projets de réforme complète de l'éducation. 1719-1736 », dans *Paedagogica Historica International Journal of Education*, XXXIII 1997 2, pp. 413-432.

des métiers, qu'il considère comme étant l'essentiel. Il fait toutefois comme les autres : il consacre beaucoup d'efforts pédagogiques à l'enseignement du latin, une ambiguïté qui perdurera dans le siècle. Tous les efforts des pédagogues dans les premières décennies du règne de Louis XV traduisent en fait la disparition du « pays latin », la difficulté partout reconnue de l'enseigner à des élèves qui manifestement rechignent et qui se souviennent, comme de Vallange, « avec indignation », de ces temps de « martyre » où il reçut des « traitements indignes », des « coups de fouets et de férules » (1). On ne peut plus maintenant un royaume de parler latin dans les écoles au début du XVIII^e siècle, contre les besoins éducatifs ressentis par les classes aisées, y compris celles de l'administration du roi.

D'autre part, le bureau de Dumas et le foisonnement de méthodes qui tendent à réformer les études traduisent un sentiment de plus en plus partagé par les élites : les collèges, ancien modèle éducatif de la Réforme catholique et de la mise en place de la monarchie absolue, ont perdu une partie de leur crédibilité, et les classes qui participent à la richesse de la nation expriment leurs nouveaux besoins d'éducation en orientant peu à peu leurs jeunes vers un nouveau réseau d'écoles particulières, réseau qui justifie la production de méthodes nouvelles puisque ce sont ses maîtres qui les accueillent le plus favorablement.

Les classes aisées sont aussi préoccupées d'éduquer les enfants dès le plus jeune âge, ce que permet justement le bureau typographique de Dumas qui peut servir aux enfants âgés d'environ deux à dix ans. Le problème du temps est primordial : il faudrait que les enfants apprennent à lire tout en commençant à parler. « Il y a tant de choses à apprendre », selon Dumas (2), « qu'on ne saurait commencer trop tôt ». Il faut, de plus, économiser au mieux le temps disponible par des méthodes qui utilisent les nouvelles connaissances sur l'homme pour aller vite et sans peine, contrairement à celles considérées comme routinières utilisées dans les écoles publiques, toujours dans le but d'apprendre des sciences utiles à la société. Le progrès de l'éthique de l'utilité sociale et de la compétence, la reconnaissance que procurent talent et mérite, poussent-ils les familles riches à assurer à leur progéniture un maximum de connaissances ? On relève un fort courant pour pousser les enfants dans le premier XVIII^e siècle, on montre des enfants précoces comme le fut lui-même le jeune Candiac

(1) De Vallange : *Système ou Plan d'une nouvelle méthode pour apprendre et en peu de tems la langue latine sans les secours d'aucun maître*, 1719, p. 367.

(2) *Bibliothèque des Enfants* [...], article premier.

qui donna son nom à la méthode de Dumas (1). Le bureau typographique témoigne de cette volonté d'instruire jeunes les enfants dans les familles ou dans les maisons d'éducation pour les préparer à recevoir l'enseignement des collèges sans aucune perte de temps. Mais les méthodes utilisées, scientifiquement nouvelles, assises sur les nouvelles connaissances de la nature humaine issues de Locke, utilisant en particulier les sens, préconisant le jeu et le divertissement et ouvrant le programme d'études au-delà du latin déjà acquis théoriquement à la fin du bureau, ces méthodes voulaient préparer à un enseignement des sciences et des compétences professionnelles. Elles entraient de fait en contradiction avec l'enseignement des collèges. Nous sommes donc bien dans une situation de conflit au plan institutionnel.

II. AMBITIONS ET STRATÉGIE DE DUMAS

Pour faire admettre ses innovations pédagogiques qui sont le fruit de la méthode de l'observation et de l'expérience, mais sachant la force de la coutume, Louis Dumas met en place une véritable stratégie de conquête de l'opinion, à partir de 1728. Son principal support médiatique est le *Mercure de France* où paraissent d'abord, nous l'avons vu, une « Table des vrais sons de la langue française » (2), puis à partir de juin 1730 jusqu'en juin 1732, quatorze longues lettres d'explication du principe et de l'usage du bureau typographique (3). Le *Mercure* sert alors de bureau d'adresse pour un débat national, si bien que partisans et adversaires s'affrontent dans les colonnes du journal. Gaullyer, professeur de l'université de Paris, régent de quatrième du collège du Plessis Sorbonne et auteur lui-même de nouvelles méthodes, dénonce à quatre reprises, avec une plume trempée dans l'acide, la méthode typographique (4). Chompré, maître de pension connu, résidant rue de Beauvais à Paris, intervient en faveur de Dumas ; participent encore au débat des grammairiens, un principal

(1) La méthode de Dumas continua d'être appelée « ABC de Candiac » selon le projet de titre annoncé dans le *Mercure de France* de septembre 1728 : « Premiers Eléments des Letres, contenant l'A, B, C, raisonné de Candiac ». Ce titre fut abandonné après la mort de l'enfant.

(2) Voir supra, p. 42. Exemple, « Choiseul » : ce mot correspond aux cinq sons suivants, ch, oi, z, eu, l, soit aux chiffres 10, 36, 3, 27, 13.

(3) Aux mois de juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre et décembre 1730, de janvier, février, novembre et décembre 1731, de mai, avril et juin 1732.

(4) *Mercure de France*, février et octobre 1731, avril et juin 1732.

de collège, un « philosophe ». Entre mai 1730 et juin 1732, à notre connaissance, le *Mercur* ne lâche le débat que trois fois, en août 1730, en janvier et février 1732. La querelle cesse alors une année, le journal n'ouvrant de nouveau ses colonnes à la méthode qu'en octobre 1733. Tous les numéros de 1734 en parlent, sauf ceux de mai et de septembre ! La méthode de Dumas quitte le *Mercur*, semble-t-il, en août 1755, soit longtemps après la mort de son inventeur en 1744 : Chompré fils vend alors dans sa maison d'éducation à la mode, rue des Carmes, une « Méthode ou manière d'enseigner à lire par le moyen des cartes imprimées ». Auparavant, le journal avait publié de nombreuses prises de position sur le bureau, une série de « Nouvelles typographiques » et de « Questions élémentaires et pédagogiques », sept lettres sur les « Abus introduits dans la typographie [...] et les avis nécessaires pour les éviter ». La méthode avait encore été étendue à la musique en 1742, comme nous l'avons vu, et à l'histoire, par une « Nouvelle méthode d'enseigner l'histoire aux enfans, appelée Bibliothèque historique élémentaire » (1). Le *Journal des sçavans* ne fit qu'une brève présentation du système typographique en refusant de se mêler à la dispute (2).

Dumas se préoccupa également de faire connaître et de défendre la *Bibliothèque des Enfans* en publiant plusieurs ouvrages en librairie. Il répliqua d'abord au régent Gaullier (3), en donnant la *Réponse de M. Perquis, maître de philosophie, à la lettre d'un professeur anonyme de l'université de Paris insérée dans le Mercur de février 1731* (4). Il publia en 1732 et en 1733 un ouvrage annoncé depuis longtemps (5), *La Bibliothèque des Enfans, ou les premiers Elémens des Lettres contenant le sistème du bureau typographique* (6). Le premier volume est une présentation des principes (pour les maîtres) et de la pratique de la méthode ; il contient cinquante leçons sur les voyelles et les consonnes, sur les combinaisons de lettres et les monosyllabes. Le volume de 1733 reprend en 24 articles l'exposition du système

(1) *Mercur de France*, avril 1753, pp. 160-162.

(2) *Journal des sçavans*, avril 1733, pp. 231-236.

(3) Denis Gaullier (1688-1736), régent de grammaire au Plessis, publia des *Règles de la langue latine et française* en 1716, un *Abrégé de la grammaire française* en 1722 et différents recueils de pièces ou *selectae* pour l'usage des écoliers.

(4) À Paris, P. Witte, 1731, 108 p. Attribution d'après Quérard. Voir P.M. Conlon : *Le siècle des Lumières, 1716-1769*, XV volumes, 1984-1995.

(5) *Supra*, note 1, p. 45.

(6) Cette *Bibliothèque des enfans* est dédiée à l'usage de « Monseigneur le Dauphin et des augustes Enfans de France », 2 volumes de 120 et 216 pages.

déjà présentée dans le *Mercur*e, y compris son essai d'« ortographe passagère » et un choix des principales pièces de la dispute pédagogique parues dans le journal.

La conquête de l'opinion par Dumas s'appuie également sur une stratégie de positions à gagner. Comme de Vallange, il cherche à s'établir à la Cour, sans laquelle rien n'est possible, si l'on veut innover et bousculer les règles établies. La Cour de France est un laboratoire où sont mises en relief les idées neuves, les découvertes dans tous les domaines. Le fait que l'abbé Alary ait fait installer un bureau typographique pour les Enfants de France lui permet de tenir tête à ses détracteurs qui l'accusent de charlatanisme. Grâce à l'exemple de la Cour, Dumas espère investir les hôtels des princes et les riches maisons où l'on prend soin de la première éducation des enfants. C'est ainsi que le bureau s'implante d'abord chez quelques riches particuliers (1). Il prend soin toutefois de préciser que la soixantaine d'enfants exercés au bureau en 1733, dont une vingtaine de filles, n'appartiennent pas seulement à l'élite : de « simples bourgeois » ont compris, selon lui, l'utilité du bureau (2). Il est bien clair toutefois que le bureau n'a pas atteint les milieux populaires.

L'auteur montre l'efficacité de sa méthode en donnant en exemple quelques enfants remarquables par leur savoir (3). L'enfant éponyme du système, le petit Candiac, sert de faire valoir à son maître : le public fut convié à admirer son savoir à Nîmes, Montpellier, Grenoble, Lyon, Villefranche et Paris (4). De même, le jeune Procope, de Paris, fit admirer ses connaissances aux maîtres de la communauté du Chantre de Paris, assemblés pour évaluer le nouveau système (5). D'ailleurs, Dumas ne manque pas une occasion d'inviter le public à aller voir les enfants qui font usage du bureau. L'habitude de montrer les enfants savants n'est pas exceptionnelle en ce début du XVIII^e siècle : l'enfant Hernandez del Valle, né à Madrid en 1721 et résidant à Paris, qui fit l'étonnement du roi et de la cour. Sa mère

(1) Au Palais Royal même, selon la lettre publiée dans le *Mercur*e de juillet 1730, pp. 1528-1530 : M. de la Valette, petit-fils de M. Chirac, médecin du roi, est « en état de faire honneur à ses maîtres pour le latin, le grec, la danse, la musique, la géométrie, la philosophie et ses autres exercices ».

(2) *Mercur*e de France, octobre 1733, p. 2668.

(3) *Mercur*e de France, lettre de juillet 1730 citée supra.

(4) *Mercur*e de France, septembre 1730, pp. 1912-1935.

(5) Dumas, *La Bibliothèque des Enfants*, op. cit., p. 78.

accepte de le montrer et même de le confier à des « personnes distinguées » (1).

En même temps que les maisons particulières, Dumas essaya d'investir les différentes structures éducatives. Il constate un peu tard sans doute, en 1738, qu'« il vaut mieux s'attacher aux écoles publiques et permanentes, qu'à de simples maisons particulières et inconstantes, indifférentes et passagères » (2). Le bureau obtint un avis très favorable de la Société des Arts de Paris fondée depuis peu sous la protection du comte de Clermont (3). Une délibération du dimanche 17 décembre 1730 propose de lui accorder « une entière préférence » pour les avantages suivants : elle permet de bien utiliser les premières années de la vie, ne fait appel qu'au sens et à l'imagination, évite règles et préceptes, donne l'habitude de l'ordre et du travail et ne suit que « la voye du plaisir » par « une pratique aisée et toute mécanique » (4). Cet appel à la Société des Arts est symbolique et situe l'effort d'innovation en matière d'éducation en dehors des pratiques habituelles, tant du point de vue de la méthode que du programme d'étude, mais ne donnait pas pour autant l'entrée dans les écoles.

Louis Dumas entreprit donc de faire agréer le bureau par la juridiction du Chantre de l'Église métropolitaine, « collateur, juge et directeur des petites écoles de la ville, cité, université, fauxbourgs et banlieue de Paris ». Il remit un mémoire explicatif, la *Bibliothèque des Enfants* fut examinée par les maîtres en charge, une séance d'exercice avec de jeunes enfants typographes fut même organisée dans la pension Chompré : le chantre F. Vivant autorisa l'introduction de la machine, le 24 novembre 1732, et en encouragea l'utilisation (5).

(1) *Mercur de France*, août 1727 : « enfant remarquable par son savoir », cité dans *L'idéal pédagogique en France au XVIII^e siècle*, p. 97. L'ouvrage d'Adrien Baillet : *Des enfants devenus célèbres par leurs écrits, traité historique*, Paris, 1688, est présenté en 1717 dans le *Journal de sçavans*, p. 414. Sur les enfants précoces, voir Michèle Saquin : *Le printemps des génies. Les enfants prodiges*, Paris, 1993.

(2) *Mercur de France*, novembre 1738, « Lettre... sur la suite des Nouvelles touchant l'établissement du bureau typographique », p. 2405.

(3) Il s'agit de Louis de Bourbon-Condé, né en 1709. Selon le *Journal des Sçavans*, 1730, p. 633, cette société a été formée à Paris « avec la permission du Roy et sous la protection de SAS Mgr le comte de Clermont, prince du sang ». Nous n'avons pas trouvé d'autres indications sur cette société.

(4) *Mercur de France*, septembre 1731, pp. 2203-2204.

(5) *Mercur de France*, « Extrait des actes [...] du Grand Chantre », pp. 2218-2222. François Vivant, grand chantre de 1730 à 1739, avait juridiction sur les maîtres, maîtresses et pensionnats de Paris.

Nous n'avons pas d'exemple toutefois que l'exhortation du chancre fût entendue dans les écoles parisiennes en dehors des pensions comme celle de Chompré ou de Le Maire, membres de la communauté, soutiens de Dumas. Ce sont ces pensions parisiennes qui seront pendant tout le siècle les propagateurs de la nouvelle méthode, même après la disparition de l'auteur. Elle correspondait à l'attente des parents éclairés au fait des progrès de la connaissance sur la philosophie de l'entendement, qui ne se reconnaissaient plus dans le modèle des collèges.

Comment interpréter cet échec ? Il faut d'abord le relativiser, à long terme au moins, puisque Ferdinand Buisson, dans son *Dictionnaire de pédagogie* (1887) (1), affirme qu'alors le bureau ou des machines semblables sont présentes dans les salles d'asile – il peut arriver d'en retrouver dans quelques maternelles d'aujourd'hui, à titre de décoration, comme à l'école Françoise-Dolto de Segré, en Maine-et-Loire – et dans quelques écoles élémentaires. Le bureau de Dumas a donc fini par franchir les portes des écoles publiques, pour le seul apprentissage de la lecture il est vrai, malgré sa naissance en milieu domestique et aristocratique. Les boîtes remplies d'étiquettes avec lesquelles les enfants composent de petites phrases sont de la même inspiration didactique : on les trouve couramment dans les écoles actuelles...

L'opposition rencontrée par Dumas auprès des maîtres ne fut pas de méthode puisque le chancre l'autorisa. Question de coût ? Sans doute. Un bureau coûtait cher pour peu d'enfants. Toutefois, il pouvait être acheté par étapes, incomplet, selon les quatre « classes » successives du cursus du bureau. La première classe, pour reconnaître les voyelles et les consonnes, coûtait 10 livres et comprenait en gros une tablette, la règle (ou tringle) où étaient inscrites les lettres, des jeux de cartes avec explication des leçons et une cassette de gros carton contenant l'attirail de l'enfant typographe. Il en coûtait 20 livres pour la seconde classe, 40 pour la troisième, mais 90 pour l'ensemble, c'est-à-dire la table, les six rangées de 120 logettes ou cases du « colombier » de bois, les étiquettes, les jeux de cartes et les notices explicatives (2). C'était bien cher pour un maître parisien ! Seules, les pensions parisiennes pouvaient se permettre une telle dépense quand

(1) Voir l'entrée « bureau typographique ». Rien n'est dit sur son usage. Le dictionnaire contient également une brève notice sur Louis Dumas.

(2) *Mercur de France*, neuvième lettre de février 1731, avis de l'auteur, pp. 234-236.

elles espéraient attirer une clientèle plus éclairée que celle des milieux populaires. D'autre part, le manque d'espace fut certainement un handicap important qui freina l'introduction des bureaux dans les écoles parisiennes.

Les raisons pédagogiques paraissent toutefois les plus évidentes : celles que présentent Gallyer dans le *Mercure de France* peuvent être lues avec intérêt (1). Le bureau paraît en effet ne présenter aucun avantage sur les classiques abécédaires, ni sur la rapidité, ni sur la clarté et pas davantage sur la stimulation des élèves. Un alphabet ordinaire en effet, à 4/5 sols, de 30 à 40 pages, est beaucoup plus court, clair et maniable que le lourd ouvrage de Dumas. Un petit alphabet ne coûtait que 2 à 3 sols. La clarté et concision de présentation des alphabets disponibles sur le marché rendent l'apprentissage plus rapide qu'avec les cartes de Dumas : dans les trois ou quatre premières pages, ils contiennent « non seulement les lettres simples mais encore presque toutes les syllabes qu'on peut former pour l'assemblage d'une voyelle et d'une ou plusieurs consonnes ». L'autre gros inconvénient du bureau est de n'occuper que trois ou quatre enfants, selon l'estimation du professeur parisien, au lieu de cinquante enseignés par l'alphabet. Enseigner les rudiments est un vrai métier, les questions pratiques et concrètes – l'occupation d'un groupe important d'élèves – sont les premières à retenir l'attention des maîtres. On peut donc comprendre leurs réticences. D'autre part, la pratique pédagogique que permet le livret ne peut exister avec le bureau conçu pour une démarche surtout individuelle : les enfants se reprennent les uns les autres avec le livret, se stimulent ainsi fortement, ils emportent de plus le livre chez eux où le travail est repris. Chompré lui-même n'utilise pas le bureau pour les internes et externes qu'il reçoit chez lui, mais seulement pour un enfant particulier qui y réussit très bien (2). Pour cet instituteur, de plus, le bureau ne convient qu'aux petites classes, pas aux « humanités ». La technologie du bureau s'adapte difficilement, semble-t-il, à la pratique ordinaire des classes. Née dans un espace privilégié, cette méthode eut toutes les peines du monde à franchir les frontières socioculturelles des classes publiques où s'entassaient de nombreux enfants qui n'avaient aucune hâte, bien au contraire, à précipiter leur apprentissage des lettres : les enfants du populaire n'avaient rien de plus à apprendre que la lecture, l'écriture et les chiffres, et abrégé ces apprentissages n'avait aucune utilité ;

(1) *Mercure de France*, « Lettre d'un professeur de l'Université de Paris [...] sur l'ABC de Candiac, ou la Bibliothèque des enfans », février 1731, pp. 246-261.

(2) *Mercure de France*, mai 1731, « Lettre de Chompré, maître de pension [...] touchant le bureau typographique », pp. 1017-1023.

par contre, ils risquaient de perdre les bénéfices du cheminement de la méthode traditionnelle, et sans doute pour beaucoup d'enfants, l'un de ses principaux enjeux, c'est-à-dire l'apprentissage de la discipline, de la maîtrise du corps, des gestes, du respect des hiérarchies, l'acquisition d'habitudes sociales, autant de choses qu'assurait bien la longue, méthodique et rigoureuse démarche qui conduisait à la lecture. Les divergences de besoins entre milieux aisés et pauvres suscitaient des approches pédagogiques différentes.

L'entrée dans les réseaux des écoles de charité fut moins heureuse encore. L'esprit de la méthode, la voie des sens et l'influence de Locke, la facilité proclamée des études et l'absence de contrainte des enfants, voilà autant de principes auxquels n'adhèrent pas les curés des paroisses, ni les supérieurs des associations et congrégations charitables. À moins que ces autorités religieuses ne craignent déjà la concurrence : le bureau réussit en effet à s'introduire dans quelques hôpitaux généraux comme ceux de la Pitié à Paris et de Montpellier où le maître avait en charge près de deux cents enfants quand il fut installé en 1738 dans l'école de « la Manufacture des grands garçons » (1).

Il règne, avant les expériences anglaises que l'on connaît, une atmosphère d'école mutuelle dans ces hôpitaux du début du XVIII^e siècle. Il faut mettre en relief la remarquable expérience pédagogique de ces hôpitaux. À Montpellier, deux bureaux adossés sont installés dans une grande salle bien éclairée, une salle à double gradins : « la machine [...] sert de livre [...] aux enfans qui tricotent et qui sont curieux de voir et de lire la nouvelle composition ». La « nouvelle méthode » pédagogique a été mise en place à l'hôpital de la Pitié : le maître a formé des « Enfants décurions » qui sont autant de sous-maîtres et qui le soulagent sans doute en exerçant des groupes d'enfants. Ces intéressantes expériences ont-elles connu ailleurs de semblables développements ? C'est possible ; il faut sans doute y voir les prémices de ce que le XIX^e siècle commençant cherchera à étendre aux enfants des villes manufacturières. Il existe un lien entre les hôpitaux, le bureau et l'élaboration du mode mutuel (2).

(1) *Mercure de France*, Lettre de novembre 1738 déjà citée ; les citations suivantes sont de même origine.

(2) Selon Octave Gréard, ce fut Herbault qui introduisit la méthode mutuelle à l'hôpital de la Pitié en 1747. Voir *Éducation et Instruction*, 1887, p. 36.

Dumas échoua par contre totalement dans sa tentative de faire connaître et admettre les avantages de sa méthode aux Lasalliens. Sans doute, parmi les raisons du refus des Frères, retrouve-t-on logiquement toutes celles qui existaient dans les petites écoles parisiennes. Mais la question du coût, en particulier, n'explique pas tout : l'achat de livres de lecture représente également un investissement important : il faut compter quatre sols et demi par alphabet aux directeurs des écoles charitables de Moulins qui peuvent les acheter à Lyon, la dépense étant évaluée à cinquante-six livres et cinq sols pour deux cent cinquante élèves attendus (1). Ces livres sont de plus à renouveler car ils s'abîment vite. Il y a aussi d'évidentes raisons pratiques : l'uniformité de la méthode dans les écoles lasalliennes donnait à la congrégation beaucoup d'unité, permettait le contrôle, la bonne formation des maîtres et le déplacement de ces derniers sans perturber le fonctionnement des classes. Là encore, on voit que les questions pratiques de fonctionnement ont dû largement compter.

L'opposition entre Dumas et les Frères lasalliens a aussi de solides raisons stratégiques et politiques. La simple prudence commandait à des Frères de ne pas se démarquer de toute orthodoxie religieuse et de méthode alors que l'agitation à propos du jansénisme perturbait beaucoup les congrégations, dont celle des Oratoriens, et que toute manifestation d'adhésion à des positions non approuvées comportait des risques. L'ancien recteur, Charles Rollin, favorable à Dumas, fut lui-même inquiet pour avoir manifesté sa fidélité à Port-Royal. L'inventivité pédagogique des jansénistes et leurs vives critiques vis-à-vis des méthodes alors utilisées ne pouvaient qu'inviter les Frères à la réserve. Il était préférable pour eux de ne pas coopérer à un courant pédagogique qui avait des attaches avec un mouvement religieux non orthodoxe. D'ailleurs, des lignes de fracture se creusent dans l'environnement immédiat des Lasalliens, où ils risquent de se perdre car leur modeste condition ne les autorise guère à participer à un débat qui les dépasse : ils sont naturellement fidèles à l'orthodoxie représentée par les évêques, divisés certes, mais majoritairement favorables à la bulle *Unigenitus* ; ils ne peuvent guère non plus fâcher le parlement alors que la paix est à peine conclue avec les maîtres d'école, à Paris ou ailleurs, et que de nouveaux procès les menacent (2).

(1) « Règlement concernant la conduite et la direction des écoles charitables... », Arch. Départ. de l'Allier, D.145.

(2) Les trois vagues de procès à Paris datent de 1690, 1698-1699, et 1703-1706 (avec les maîtres écrivains), et les conflits se prolongent en province. Voir Yves Poutet : *Le XVII^e siècle et les origines lasalliennes*, 1970, tome II, pp. 83-130.

En deçà de ces grandes questions stratégiques, il ne faut pas négliger les sensibilités philosophiques différentes, les points de vue divergents sur l'enfant. Les Frères n'étaient pas prêts à adopter une méthode qui suivait la voie des sens et la métaphysique de Locke. Il y a antinomie entre Dumas et l'esprit d'éducation des Lasalliens : ils ne puisent pas aux mêmes sources bien que les deux parties manifestent la même préoccupation d'une éducation utile et concrète, le même intérêt pour les arts mécaniques. La pensée et la tradition chrétiennes fondent et justifient l'action éducative des Frères ; Dumas s'appuie sur le mouvement scientifique du moment, sur les recherches concernant la nature humaine et la société civile. Le courant éducatif qui le soutient – l'exemple de Vallange est là pour le montrer – (1) représente une première tentative pour séculariser l'éducation au début du XVIII^e siècle. Dumas donne des Frères une image négative d'hommes du passé, attachés à la routine de l'enseignement et seulement préoccupés de finalités religieuses. Il leur fait un procès d'inadaptation à la société du siècle. Selon Dumas, le Frère supérieur n'est pas attaché à l'apprentissage des lettres mais aux seuls « sentiments de piété et d'humilité » du chrétien. « Nous tenons de Dieu par l'organe de m. l'abé de la Salle », selon le propos prêté au supérieur par Dumas, « l'ordre et la conduite de nos écoles : nous ne pouvons ni ne voulons y faire le moindre changement » (2). Sous couvert de respect, les mots sont durs : Dumas évoque « la pauvreté d'esprit et l'humble ignorance du zélé supérieur » (3). Que le propos de Dumas ne corresponde guère à la réalité, peu importe : ce qui compte, c'est l'intention du pédagogue / « méthodiste » (4) : mettre en place un enseignement qui ait comme finalité et qui pense d'abord à la société. Au même moment quasiment, de Vallange souhaite que le roi prenne lui-même la direction d'un système éducatif conçu pour répondre aux besoins des différentes strates de la société. On ne doit pas ignorer la volonté de sortir du carcan intellectuel de l'Église en ce début du XVIII^e siècle, quand la science à la mode indique d'autres voies que celle-là récuse. Dumas ne cesse de mettre en avant la modernité de sa démarche, sa conformité à ce que l'expérience et l'observation, les deux guides du XVIII^e siècle, ont pu apprendre sur le fonctionnement de l'esprit humain, son adaptation aux besoins de la société civile. Un combat d'image commence pour s'imposer auprès du public : d'un

(1) *Paedagogica Historica*, 1997, art. cit.

(2) *Bibliothèque des Enfants*, p. 94.

(3) *Bibliothèque des Enfants*, article 8, pp. 90-91.

(4) Dumas utilise le terme « méthodiste » pour désigner les réformateurs parmi lesquels il se situe : il veut mettre ainsi en relief leur volonté de créer des méthodes nouvelles au-delà des pratiques coutumières non fondées sur la raison.

côté, il y aurait l'obscurantisme d'une routine née hors de l'expérience, reçue d'un fondateur et non discutée, de l'autre, une méthode fruit de l'observation et de la raison. Les jésuites fidèles à Rome et au roi dans les affrontements entre le parlement et la monarchie ne sont pas les seuls à figurer dans le collimateur des pédagogues réformateurs : il y a tous ceux qui s'opposent à ce qu'une direction séculière prenne en main l'éducation des enfants pour l'adapter à la marche des idées et à l'évolution des sciences.

Dumas, comme de Vallange, comme l'abbé Pluche ou encore Claude Buffier, auteur en 1725 du *Traité de la société civile et du moyen de se rendre heureux en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit* (1), tous pensent d'abord à « l'économie de la société humaine », selon l'expression de ce père jésuite. Deux courants s'opposent donc dès le début du XVIII^e siècle, l'un rattaché à l'Église auquel participent efficacement les Lassaliens, et l'autre, né dans la société civile, qui construit ses méthodes et ses objectifs à partir des recherches scientifiques du siècle, un courant qui réclame avec force la police de l'État, les deux modèles prétendant répondre aux besoins de la société et de la nation. Toutefois, Dumas, par sa seule méthode, et sans structure à sa disposition, ne pouvait guère réussir face à l'organisation traditionnelle des congrégations ou simples associations d'hommes et de femmes soutenues et tenues en main par l'Église.

Le bureau ne réussit pas mieux à entrer dans les collèges que dans les écoles lassaliennes. Il n'y a rien d'étonnant à cet échec : d'autres avant lui, comme Dumarsais et sa méthode interlinéaire pour apprendre le latin, pourtant admirée, connurent l'obstacle institutionnel des collèges, qui ne modifièrent jamais leurs pratiques éducatives dans le sens voulu. La juridiction rectorale parisienne ne donna donc jamais son accord à l'agrément du bureau, tout en refusant néanmoins de le condamner, comme le lui demandait une requête présentée le 30 août 1732 qui resta sans suite.

Dumas n'avait pas cependant que des adversaires à l'Université. Les principaux d'Harcourt et du Plessis avaient accepté l'installation d'un bureau pour l'usage particulier d'un enfant dans chacun de ces collèges. Ces jeunes pensionnaires étaient probablement accueillis dans une chambre à feu ou dans un appartement, sans suivre la scola-

(1) Le père Claude Buffier (1661 ñ 1737) serait, selon Voltaire, « le seul jésuite qui ait mis une philosophie raisonnable dans ses ouvrages ». Cité par Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie*, art. Buffier.

rité des collèges où il n'y avait pas de classe abécédaire, mais pour s'y préparer sous la conduite d'un gouverneur. De plus, le recteur Rollin n'hésita pas à appuyer la méthode après une visite au collège du Plessis pour observer le fonctionnement de cette machine (1). Il se montre favorable aux apprentissages précoces pourvu que ce soit par jeux et amusements, et le bureau lui semble parfaitement adapté aux jeux de lecture. « Il n'y aurait rien de plus opposé à l'équité et à la droite raison que de condamner une invention précisément parce qu'elle est nouvelle », explique-t-il.

Comment expliquer alors l'échec du bureau dans les collèges ? Il ne faut pas, d'abord, négliger l'aspect purement pédagogique. Nous savons que Chompré, bien que favorable à Dumas, estime néanmoins que cette machine est peu appropriée aux humanités. Quant à l'enseignement élémentaire, il concerne peu les collèges, mais les pensions qui y envoient leurs élèves. Il y eut un conflit d'intérêt à leur niveau, entre celles qui respectaient l'obligation de conduire leurs pensionnaires aux classes des collèges (2) et celles qui s'en dispensaient... Ces dernières gagnaient des élèves en annonçant dans leurs prospectus de nouvelles méthodes alléchantes pour les parents « éclairés ». Dumas et sa méthode seront bientôt rejetés du côté des charlatans que dénonce en février 1731 le professeur parisien Gaullyer (3) (lui-même en difficulté avec le recteur Rollin) (4), charlatans qui investissent selon lui le monde pédagogique parisien, promettent beaucoup pour tromper les parents crédules et se remplir les poches. Et sans doute aussi prennent-ils ses élèves !

C'est pourquoi la querelle qui opposa les deux professeurs Gaullyer et Le Beau à Dumas témoigne de conflits d'intérêts entre les collèges de l'Université et les nouveaux « méthodistes » bien accueillis dans les pensions. Le premier écrivit trois lettres publiées par le *Mercur*, dénonçant à la fois l'affairisme de l'inventeur et l'inutilité du bureau. Sur le fond, il ne comprend pas qu'une méthode qui n'est qu'« une pure mécanique » puisse faire apprendre les langues, la

(1) *Mercur de France*, avril 1732, Douzième lettre [...], pp.726-736. Parmi les visiteurs, Dumas cite également l'abbé de Saint-Pierre, le père Buffier, le père Boucheiron de l'Oratoire.

(2) Selon l'article X des statuts de la faculté des arts réformés par Henri IV.

(3) *Mercur de France*, « Lettre d'un professeur de l'université de Paris... », pp. 246-261.

(4) Crevier évoque les sévères critiques de Gaullyer contre Rollin dans les « Remarques de Crevier sur le *Traité des études* de Rollin » publiées en fin d'une nouvelle édition de l'ouvrage par Letronne, 1884, tome III, p. 368.

rhétorique et la philosophie (1). Il compare cette formation avec celle d'une chienne de foire montrée à Paris qui « jouait aux cartes et gagnait des parties de triomphe, assemblait des lettres et composait des mots » (2). Pour le côté pratique, l'usage du bureau lui paraît retarder les enfants par rapport à l'usage d'un bon alphabet.

Quant à Le Beau, régent de seconde du collège du Plessis, il préféra utiliser l'arme du ridicule pour clouer son adversaire « méthodiste ». Ce régent écrivit et fit jouer le 22 août 1731 une comédie en huit scènes et huit cents vers environ, après la tragédie ordinaire des exercices publics. La pièce est intitulée *Le Parnasse réformé ou Apollon à l'école*. Elle taille en pièces non seulement Louis Dumas mais toute l'équipe de pédagogues qui veulent réformer la manière d'enseigner. Aussi, parmi les sept personnages de la pièce, trois sont des réformateurs connus exerçant leurs talents contre les collègues : Louis Dumas bien sûr (Buriver dans la pièce), de Vallange (M. de l'Enthimème) ridiculisé pour ses projets de faire enseigner le latin par les nourrices et de faire avaler des lettres en pain d'épice aux enfants, et Fremy de Mirsay (Monsieur de la Minute), l'inventeur de la règle monosyllabique (3). Dumarsais, le restaurateur des gloses interlinéaires, est également visé sans toutefois être représenté par un personnage.

Le régent de seconde dénonce par une féroce raillerie tout ce qui fera le succès des maisons d'éducation, c'est-à-dire la mécanique des apprentissages, les méthodes qui prétendent tout simplifier, la nouvelle prononciation des lettres, l'usage d'instruments divers qui facilitent l'acquisition des connaissances, les lettres en biscuit ou en bois par exemple, la prétention à diminuer fortement le temps d'étude et la peine des enfants, la prétention aussi à tout enseigner, sciences comprises, dès le plus jeune âge. La lutte qui oppose les maîtres de pension qui soutiennent Dumas n'est pas seulement pédagogique mais pécuniaire : la crainte de voir les jeunes gens quitter les collèges – mouvement déjà bien commencé, comme nous l'avons dit – explique aussi la colère des professeurs contre les nouveaux pédagogues :

(1) *Mercur de France*, février 1731, « Lettre d'un professeur de l'université de Paris... », pp. 246-261.

(2) *Mercur de France*, juin 1732, « troisième lettre d'un professeur... », pp. 1092-1108.

(3) Fremy de Mirsay : *Dissertation préliminaire ou Essai d'une nouvelle méthode pour l'explication des auteurs de la langue latine et de toute autre langue, à la faveur d'une seule règle monosyllabique*, 1720.

« Ce sont autant de rats qui la bourse rongeurs
Tourment à leur profit la sottise des gens » (1)

Au total, la stratégie de Dumas de s'introduire dans les écoles publiques échoua, et les maisons particulières ne pouvaient assurer l'avenir. La dispersion du réseau des maisons d'éducation et pensions, malgré les efforts de quelques-uns, réseau qui se met en place pour répondre aux aspirations socio-pédagogiques nouvelles, hypothéquait la réussite du nouveau système. Il fallait, pour réussir au début du XVIII^e siècle, appuyer et intégrer sa démarche sur les structures de l'Église ou de l'Université. Le glissement socio-culturel à l'œuvre dans la société du début du siècle, et que révèle fort bien l'affaire Dumas, le passage à une « éthique » politique et économique (2), cherche à utiliser les institutions religieuses en s'appropriant leurs objectifs. C'est ce travail de transformation que nous voyons en action, mais aussi ses difficultés et les résistances. Que Dumas ait échoué, peu importe finalement. Mais il est intéressant de reconnaître les mouvements qui sont à l'œuvre dans l'édifice socio-culturel vers 1730.

III. « LA MÉTHODE VULGAIRE »

Ce mouvement de transformation atteint la sphère pédagogique. De fait, dès le départ, Dumas partit en guerre contre la « méthode vulgaire » suivie dans les écoles publiques. Il ne fit guère de cadeaux aux collègues, ce qui explique les attaques dont il fut lui-même l'objet en retour. C'est cette opposition et l'impossibilité faite aux nouvelles méthodes de trouver un terrain d'exercice qui ont provoqué l'expansion des maisons d'éducation des « instituteurs » au XVIII^e siècle. Que révèle cette opposition de méthodes ? Il ne faut pas négliger les conflits d'intérêt, comme nous l'avons vu : instituteurs et professeurs produisaient des feuilles, des brochures qu'ils débitaient auprès de leurs élèves, les conflits de méthode s'exprimant aussi en coût financier. Ces tentatives d'accélérer les apprentissages pour pouvoir faire apprendre aux enfants des choses utiles et pratiques montrent également l'importance des préoccupations économiques dans la vie du pays, préoccupations si présentes à la cour avec le clan des Ponchartrains. Les habitudes et comportements culturels évoluent selon les

(1) Le Beau, in *Le Parnasse réformé*, cité dans le *Mercure de France*, lettre d'avril 1732, *op. cit.*

(2) Michel de Certeau : *L'Écriture de l'Histoire*, La formalité des pratiques, du système religieux à l'éthique des Lumières (XVII^e-XVIII^e siècles), pp. 153-212.

expériences vécues au quotidien dans les activités professionnelles. L'exemple des milieux marchands a montré des démarches intellectuelles spécifiques et innovantes qui trouvaient place dans des lieux nouveaux comme les académies des villes portuaires (1). Il en est de même pour une éducation qui se cherche, hors des collèges, de nouveaux espaces plus ouverts, laissant l'accès libre aux sciences et aux méthodes intellectuelles nouvelles. C'est pourquoi la querelle prend un tour proprement pédagogique qu'il est important de connaître : des conflits pédagogiques ont souvent pour assise des cultures intellectuelles qui divergent.

On peut le vérifier en suivant la virulente critique qui est faite de la « méthode vulgaire » des collèges. Pour Dumas, elle a tous les défauts, et tout d'abord des défauts de méthode. Les collèges ne cessent de procéder par règles et théories alors que le pédagogue du bureau veut tout fonder sur la pratique et l'exercice des sens, les deux idées qui structurent la démarche intellectuelle des méthodistes. Dumas lui-même, toujours très vigilant sur sa façon de penser comme tout auteur influencé par Antoine Arnauld et Pierre Nicole, s'assure à chaque instant qu'il procède bien par expérience pour avancer dans l'explication de sa méthode. L'enfant avance de même, en se référant à sa pratique et à son expérience vécue. Sa réflexion sur le couple outil/concept est bien avancée et montre la qualité de son observation didactique : « On prêche beaucoup trop tôt aus enfans la doctrine de théorie », écrit-il, « il suffit de la débiter dans la pratique et d'en faire sentir pour lors l'usage et l'aplication [...] ; savoir une règle par coeur, la chose est aisée ; en faire l'aplication, c'est l'effort de l'esprit humain » (2). « Il est plus aisé de faire agir les enfans que de les faire raisonner » (3). Dans l'exercice du bureau typographique, l'enfant ne cesse d'apprendre par l'usage, celui par exemple des « tèmes », versions et compositions, qui lui sont proposés sur des cartes. L'intérêt pédagogique de la machine, c'est que, « dès le premier jour, la théorie et la pratique peuvent aler ensemble » (4).

Un autre défaut majeur de la méthode vulgaire, selon Dumas, est de laisser à l'abandon les jeunes enfants. Comme de Vallange, il souhaite une éducation précoce qui est possible puisque tout est sensible

(1) Willem Frijhoff : « La Formation des négociants de la République hollandaise », pp. 175-198 dans Franco Angiolini et Daniel Roche : *Culture et formations négociantes dans l'Europe moderne*, 1995.

(2) *Mercure de France*, octobre 1730, p. 2124.

(3) *Mercure de France*, juin 1730, p. 1323.

(4) *Mercure de France*, novembre 1730, p. 2356.

dans l'enfant : il suffit de canaliser au mieux la propension au jeu qui les anime. Dumas conseille en conséquence de les éloigner des « petits plaisirs », des « divertissemens continuels dont on les récompense » (1), d'orienter utilement leur activité. « Il serait très utile que l'enfant pût lire aussitôt qu'il sait parler » (2).

En fait, les défauts de méthode cachent des problèmes de fond beaucoup plus sérieux. La « méthode vulgaire » ignore totalement la manière de penser juste, la méthode de découverte des savants pour s'en tenir à répéter ce qui s'est toujours pratiqué. Dans le royaume de l'expansion des années 1730, comment accepter que l'éducation des enfants reste pré-newtonnienne ? L'argument qui semble peser le plus, pour Dumas, et en conséquence le plus sollicité dans l'affrontement qui l'oppose à Gaultier et Le Beau, est leur ignorance affirmée et voulue des sons de la langue française : ces régents considèrent ces découvertes sur la langue comme tout à fait risibles (3). Apparaît ainsi un décalage de culture entre d'une part, ceux qui sont accusés de ne connaître que les rudiments de latin et qui surtout, en conséquence, sont incapables de démarche raisonnée, et d'autre part, ceux qui ont acquis une attitude d'observation et de compréhension de la langue, capables ainsi d'acquisition de connaissances nouvelles. Que ces affirmations soient fondées ou non, peu importe, et de toute façon, nous n'avons qu'un son de cloche... Elles montrent au moins la certitude des « méthodistes » de réfléchir avec les sciences de leur temps, leur incompréhension aussi de voir ces sciences interdites d'entrée dans les écoles publiques.

Autre exemple de cette culture intellectuelle nouvelle et en décalage avec la culture classique dominante dans les classes, l'attitude vis-à-vis de la nature de l'enfant. La nature est mise au cœur de la réflexion sur l'éducation, c'est-à-dire ce que l'observation et l'expérience ont pu apprendre aux savants sur le fonctionnement de la machine humaine. « Le système typograph. suit dans l'enfant peu à peu, et d'une manière presque insensible, la méthode qu'indique la nature, la raison, le bon sens, le jugement, l'expérience et la pratique à l'égard de la langue maternelle » (4). On comprend bien pourquoi

(1) *Mercure de France*, juillet 1730, pp. 1522-1523.

(2) *Mercure de France*, juin 1730, p. 1326.

(3) Quand il présente *La Bibliothèque des Enfants* en avril 1733, pp. 231-236, le *Journal des Sçavans* insiste sur cet aspect essentiel : « le principal objet de cette méthode étant de trouver la vraie et juste dénomination des lettres... », ou encore : « Les maîtres esclaves de l'ancienne dénomination rebutent d'abord les enfans en leur faisant confondre les idées de figure et de son ».

(4) *Réponse de M. Perquis...*, pp. 53-54.

l'auteur de la *Bibliothèque des Enfants* a tout fait pour montrer que sa méthode est totalement adaptée à cette nature de l'enfant, que tout va de niveau avec ses capacités et ses besoins. Elle « écoute, [...] observe le naturel des enfans » pour s'y conformer (1). Le bureau est mesuré à la taille de l'enfant, le rend actif, ne provoque aucune contrainte du corps contrairement à la méthode vulgaire qui, en exigeant l'immobilité, est dangereuse pour la santé. Dumas insiste pour montrer que l'enfant typographe « badine » à son bureau, ne fait que jouer, ne doit jamais être forcé. La punition du petit Candiac était la privation de ses jeux « abécédiques ». Le maître de typographie sait rendre les études aimables : le « précepteur philosophe » se charge de la plus grosse part du travail, contrairement aux professeurs de collège accusés de faire porter sur les élèves l'essentiel de l'effort. Toute l'ingénierie didactique des nouveaux pédagogues est mise en relief par Dumas : ils facilitent et ménagent les transitions (par la glose interlinéaire, par l'orthographe passagère, par la détermination des sons), préparent l'attirail et les meubles « abécédiques », saisissent toutes les opportunités de la vie quotidienne pour donner du sens aux apprentissages (utilisation de « feuilles volantes que l'on crie dans les rues, de même que les adresses et les enseignes des marchands et ouvriers » (2). La bibliothèque des enfants, faite de dizaines puis de milliers de cartes, n'est qu'une étape pour permettre la lecture des livres qui, autrement, abordés directement, dégoûteraient des études les apprentis lecteurs, pratique attribuée aux collèges. Le grand secret du bureau est de faire aimer l'étude. Les châtimens ne sont plus nécessaires. « La douceur, la patience, la clémence ne doivent jamais quitter un bon maître » (3). Il ne faut jamais frapper un enfant « que pour la rechute volontaire dans des fautes morales ».

Toute cette manière de conduire les enfants se veut totalement contraire à celle des collèges dont le grand échec serait le dégoût des études. Pour Dumas, les écoliers sont confrontés dans les écoles publiques à une méthode qui les fait avancer en aveugles, contraire à leur naturel et à leurs capacités, une méthode bâtie sur la contrainte et les châtimens. « La grammaire des écoles et leur manière d'enseigner la langue latine ont quelque chose de rebutant et de peu convenable à l'âge et à la portée des enfans » (4). L'image des collèges

(1) *Mercur de France*, juillet 1734, « Questions élémentaires et pédagogiques... », pp. 1516-1523.

(2) *Mercur de France*, septembre 1730, p. 1917.

(3) *Mercur de France*, idem, p. 1924.

(4) *Mercur de France*, octobre 1730, p. 2132.

présentée aux lecteurs du *Mercure* est sinistre : les livres sont « odieux » pour les élèves, les exercices littéraires un « martire ». Les jeunes gens n'ont du bon temps qu'au réfectoire, à l'église ou dans la cour de récréation !

À travers la « méthode vulgaire », c'est en fait le « pays latin » (1) qui est visé. « Aujourd'hui, écrit encore Dumas en 1740 (2), le latin n'est pas la partie la plus importante de l'éducation, et si les grands seigneurs mettent leurs enfans au collège, c'est moins en général pour le latin que pour s'en débarasser ». Le latin n'est pas indispensable pour les sciences et les arts, les livres français suffisent. « Peut-être même que l'étude des langues est un obstacle à (leur) perfection. Les fameux linguistes sont-ils les plus sçavants ? » (3). Aussi « le pays latin » des collèges ne serait guère utile qu'aux clercs, aux hommes d'Église et de barreau, voire aux médecins. Dumas espère en 1730 « l'établissement de quelque colège politique et militaire » plus approprié à la jeune noblesse que les traditionnels collèges de la Réforme catholique. Les changements du second XVIII^e siècle trouvent bien leur origine dans les recherches des pédagogues des années 1730.

L'entreprise anti-collège de Dumas atteint aussi les professeurs. Pour lui, le latin détruit l'intelligence et la faculté de raisonner des maîtres, la chasse aux solécismes n'élevant guère l'esprit. Plus grave encore, « les maîtres latinistes [...] n'instruisent leurs enfans que par des termes, des terminaisons et ne songent pas plutôt à leur donner les idées et les sentimens des choses dont ils leur parlent » (4). Le collège n'enseigne que des mots. Ni la méthode, trop abstraite et anti-naturelle, ni les contenus inadaptés aux besoins, ni les qualités des professeurs ne trouvent grâce devant les pédagogues philosophes du courant pédagogique qui apparaît dans les années 1710.

Ainsi, l'émergence et les difficultés du nouveau courant pédagogique se lisent bien dans les *lettres, réponses et questions* que publie le *Mercure de France*. Le débat y est très vif. Les pédagogues construisent, au gré des textes publiés qui se répondent, tout l'argumentaire qui peu à peu brouillera l'image du collège dans l'opinion publique et

(1) *Mercure de France*, février 1740, p. 127.

(2) *Mercure de France*, juin 1740, « Lettre contenant la suite des abus introduits dans la typographie », p. 53.

(3) *Mercure de France*, juillet 1740, p. 1488.

(4) *Mercure de France*, *idem*, p. 1490.

celle des professeurs qui assuraient les classes. Des lignes de fracture apparaissent, institutionnelles, sociales et culturelles. L'affaire du bureau est un révélateur des jeux et enjeux d'image et de représentation entre écoles publiques, écoles de charité et maisons d'éducation, ces dernières cherchant une place dans le marché de l'enseignement en profitant d'un contexte favorable. Ce conflit révèle aussi la difficile assimilation par les écoles publiques des changements intellectuels qui mettent en décalage l'école et les nouvelles méthodes des sciences, de même que, par réaction, la volonté de tout un groupe de pédagogues – Dumas n'est pas isolé – que le roi prenne lui-même en charge la direction des écoles. Il témoigne des glissements socio-culturels qui tentent, en réseaux, de faire bouger les cadres de référence au début du règne de Louis XV.

Certes, le *Mercur de France* n'ouvre pas ses colonnes à tous les conflits. La dispute politico-éducative concernant les jésuites n'y paraîtra pas. Il n'en reste pas moins que cette source, et les journaux en général, ont l'avantage de montrer, sur le vif, les mouvements naissants, les oppositions directes entre pédagogues, au fil des mois et des années, pour des luttes dont l'issue est à venir. Le débat pédagogique est sûrement l'une des composantes les plus importantes de l'espace public qui se met en place dans le siècle par excellence de la pédagogie.

Marcel GRANDIÈRE
IUFM d'Angers

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE)

L'ISCHE organise son XXI^e colloque annuel à Sydney (Australie), du 12 au 16 juillet 1999, sur le thème « Education and Ethnicity ». Les communications porteront notamment sur les questions suivantes : Traditions ethniques et systèmes éducatifs nationaux; Migrations, *ethnicity* et éducation; Colonialisme, *ethnicity* et populations indigènes; *ethnicity*, éducation, construction des identités sexuelles et des consciences de classes.

L'objectif général du colloque est de mettre en évidence la façon dont les cultures dominantes ont façonné les politiques et les pratiques éducatives, au travers de la mise en place des systèmes éducatifs d'État ou privés. Il s'agira également de montrer comment des traditions ethniques minoritaires se sont maintenues dans les systèmes éducatifs institués, ou au dehors. Le champ de l'analyse inclura, plus particulièrement, les régions où la colonisation européenne a mis au contact des pratiques éducatives diversifiées. La participation au colloque n'est pas liée à la présentation d'une communication. Les propositions de communication doivent être soumises (par Email et par courrier) avant le 15 janvier, et la version définitive (5000 mots maximum) au président du colloque, Prof. Geoffrey Sherington, Faculty of Education, University of Sydney NSW 2006, Australia. Tél. : 61 29351 7481 ; Fax : 61 29351 6217 ; Email : g.sherington@edfac.usyd.edu.

Toute demande d'information complémentaire sur le colloque peut être obtenue auprès des organisateurs : ISCHE XXI Secrétariat. Division for Professional Development. Faculty of Education. University of Sydney NSW 2006, Australia. Tél. : 61 29351 6329 ; Fax : 61 29351 6249 ; Email : ische21@edfac.usyd.edu.au. Un site web a également été établi, qui informe sur l'actualité du colloque : <http://www.edfac.usyd.edu.au/projects/ische21>.

Histoire des universités

Le prochain colloque de la Commission internationale pour l'histoire des universités se tiendra à Oslo (Norvège), du 9 au 11 août 2000, dans le cadre du congrès du Comité international des sciences historiques. Le nouveau millénaire invitant à se pencher sur le long terme, le thème retenu pour ce colloque sera : « Transformation et continuité dans l'histoire des universités ».

Avec l'Église catholique, l'Université est généralement considérée comme la plus ancienne institution de l'Occident. En même temps, l'Université compte parmi les grandes forces dynamiques de la société moderne. Ce paradoxe constitue une problématique essentielle de l'histoire des universités. Dans cette perspective, le colloque explorera des questions telles que les phases de transformation et la mécanique des crises : contenu, chronologie et dynamique des procès de transformation ; facteurs de stabilité et de changement ; les continuités et transformations à travers les frontières régionales, nationales, religieuses et culturelles ; les bases de la légitimation de l'Université dans les différentes phases ; le potentiel d'innovation et d'adaptabilité pragmatique comme explication de la capacité de survie de l'Université ; le rôle de la construction et de la reconstruction des traditions académiques dans la formation de l'identité et dans la légitimation de l'Université.

Le Comité de programme du colloque fait appel à tous les chercheurs qui s'intéressent à l'histoire des universités pour lui soumettre des projets de communications. Le programme embrassera toutes les périodes, du Moyen Âge jusqu'à nos jours, et privilégiera les approches comparatives. Des renseignements complémentaires seront accessibles sur Internet. Les propositions de communications devront être reçues par le Comité de programme le 1^{er} juin 1999 au plus tard et un bref résumé (500 mots au maximum) avant le 1^{er} décembre 1999. Le Comité fera connaître le programme définitif le 15 janvier 2000.

Toutes questions, suggestions et propositions de communications peuvent être adressées à : Professeur Sivert Langholm ou Chargé de recherches Fredrik W. Thue, Forum for universitetshistorie, Historisk institutt, Universitetet i Oslo, Pb. 1008 Blindern, N-0315 Oslo.
Tél. : 47 22 85 68 09 (Langholm) ou 47 22 85 42 06 (Thue) ; Fax : 47 22 85 57 51 ; Email : univhist-2000@hi.uio.no ; Internet : <http://www.hf.uio.no/oslo2000/univhist>.

L'histoire de l'éducation dans l'Antiquité

En 1948 paraissait la première édition de *L'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, d'Henri-Irénée Marrou. Constamment réédité depuis lors, cet ouvrage reste un classique, lu bien au-delà du cercle des antiquisants, et apprécié des étudiants comme des chercheurs et du « public cultivé ». Il est de ces livres très rares dont on lit ou entend dire périodiquement qu'ils sont sur tel ou tel point « vieillis », mais jamais « dépassés »... La preuve éclatante en est administrée par le fait qu'il n'a, sur un sujet immense et fondamental, tout simplement pas été remplacé, ni même concurrencé – du moins dans son intention de saisie globale sur la longue durée – en l'espace de cinquante ans.

Au bout d'un demi-siècle, et vingt ans après la mort de l'auteur, en 1978, le temps paraît venu de faire le point, au moins dans quatre directions : le contexte de la rédaction et de la publication, l'expérience de la guerre et de l'après-guerre, la formation et les intentions de Marrou, qui revendiquait lui-même la position de « citoyen engagé » ; la place de l'ouvrage dans « l'histoire de l'histoire de l'éducation » et, notamment, la distance prise par Marrou avec l'érudition allemande ; le bilan critique de l'œuvre aujourd'hui : les « acquis », les points qui prêtent à critique ou à révision ; enfin, le déplacement des points de vue intervenus depuis la guerre. Tels sont les objectifs assignés au colloque international « Relire "le Marrou" aujourd'hui : *L'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, cinquante ans après », qui se tiendra du 18 au 20 novembre 1999 à l'université de Toulouse-Le-Mirail.

Musées de l'école

Le huitième colloque international des Musées de l'école se tiendra à Friedrichshafen (Lac de Constance) du 29 juillet au 1^{er} août 1999. Organisé par le Musée de l'école de Friedrichshafen et le Centre de recherche en histoire de l'école de l'Université d'éducation de Weingarten, il traitera des différentes questions, théoriques et pratiques, intéressant les musées de l'école : typologie des musées, constitution de leurs fonds, politique de mise en valeur en direction des différents publics, rapports entre conservation et recherche historique, etc.

Contact : Forschungsstelle für Schulgeschichte PH Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten (Allemagne). Tél. : 0751-501 213 ; Fax : 0751 501 247 ; Email : fsschulgeschichte@ph-weingarten.de.

Les archives du cinéma pédagogique

L'intégration dans l'enseignement des images et du son, cinéma, puis vidéo et multimédia – ce qu'on nomme aujourd'hui nouvelles technologies – a déjà un long passé. L'évolution de ces pratiques suit un parcours complexe qu'infléchissent de nombreux facteurs : innovations techniques, histoire du cinéma, évolution des savoirs et de leur didactique, décisions politiques et passions individuelles... Pourtant, l'histoire des fonds d'archives de films pédagogiques et scientifiques, qui datent quasiment des débuts du cinéma, l'histoire des personnes et des institutions qui ont été à l'origine de ces productions d'images et de sons, restent à écrire.

Dans le même temps, on constate un intérêt grandissant pour les images et les films d'archives. Des cinémathèques spécialisées s'organisent et se développent, leurs fonds sont recherchés par les producteurs et les diffuseurs de film, ainsi que par les chercheurs. Que nous apprennent les documents anciens et les expériences passées d'enseignement médiatisé ? Quels sont les fonds d'archives filmées dans les domaines scientifique et pédagogique ? Comment sont-ils gérés ? Quels en sont les usages actuels et quels pourraient-ils être ? Quelles sont les raisons des oublis et quels sont les enjeux de mémoire ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles tentera de répondre le colloque intitulé « Les archives du cinéma pédagogique et scientifique à l'heure du multimédia », organisé les 21 et 22 octobre 1999 à l'École normale supérieure de Fontenay/Saint-Cloud. Des contributions seront plus particulièrement attendues sur : les institutions de production et de diffusion de films pédagogiques et scientifiques : histoire des stratégies et des usages dans l'espace public ; les fonds existants d'archives filmées : approches technique, économique et juridique ; l'utilisation des archives filmées : approches pédagogique, esthétique, sémiologique et épistémologique ; les perspectives à l'heure d'Internet et du multimédia.

Contact : Monique Dubost, ENS Production, Mission archives audiovisuelles, avenue de la Grille d'Honneur, 92211 Saint-Cloud CEDEX. Tél. : 01 41 12 36 07 ; Fax : 01 41 12 36 23 ; Email : dubost@ens-fcl.fr.

Image et transmission des savoirs

La présence quotidienne de l'image fait que l'on peut parler au XX^e siècle d'une « civilisation de l'image ». Les progrès de l'instruction, le développement de la presse et de l'imprimerie, l'apparition de techniques nouvelles (la photographie, puis le cinéma) ont conduit à donner à l'image une importance inconnue jusque-là. Mais l'image a traditionnellement servi d'instrument privilégié de communication, de support didactique, par sa charge émotionnelle et symbolique.

Dans le cadre du programme actuel du CIREMIA sur les processus historiques de transmission des savoirs dans le monde ibérique et ibéro-américain, un colloque sera organisé du 5 au 7 mars 1999 sur le thème « Image et transmission des savoirs dans le monde ibéro-américain ». Il visera à étudier les fonctions et fonctionnements historiques de l'image et les stratégies de socialisation par ce biais dans les processus d'éducation formels et informels (imagerie scolaire, éducation familiale, image pieuse); dans la presse (typographie, infographie, dessin, photographie); dans les manifestations artistiques savantes ou populaires.

Le colloque a lieu au CIREMIA, Institut d'études hispaniques et portugaises, Université François-Rabelais, 3, rue des Tanneurs, 37000 Tours. Tél. : 33 2 47 3665 89; Fax : 33 2 47 36 65 53; Email : ciremia@rabelais.univ-tours.fr.

Les polytechniciens résistants

Pourquoi et comment un polytechnicien poursuivant une carrière dans l'administration, l'armée ou l'entreprise, devient-il un résistant? Les polytechniciens engagés dans la Résistance ont-ils réinvesti cet héritage dans leur action clandestine? Quelle fut l'action de ceux qui choisirent de conserver des responsabilités au sein d'administrations engagées dans la Révolution nationale et la collaboration? Les réponses à ces questions ne sont sans doute pas à rechercher dans une hypothétique identité polytechnicienne, mais dans les caractéristiques du parcours accompli par les anciens élèves de l'École : la préparation intensive d'un concours d'entrée sélectif, une formation scientifique de haut niveau délivrée par une institution militarisée par le premier Empire et, pour la plupart, l'intégration d'un corps de fonctionnaires, civils ou militaires.

C'est ce que voudra montrer le colloque organisé à l'École nationale des Ponts et Chaussées, les 9 et 10 mars 1999, par l'Association X-Résistance. Il sera organisé sous forme de dialogues entre historiens et « grands témoins », et sera suivi de l'inauguration à Palaiseau d'une exposition : « Des polytechniciens dans la Résistance ». Adresse du colloque : 28, rue des Saints-Pères, 75007 Paris.

Histoire des contenus d'enseignement

Le Centre d'étude et de recherche en histoire de l'éducation de Saint-Brieuc organise, du 24 au 26 mars 1999, un colloque sur « l'histoire et l'actualité des contenus d'enseignement ». Les communications historiques porteront aussi bien sur l'évolution des contenus, des plans d'étude et des programmes, que sur celle des supports et média pédagogiques. Coordonné par André Robert, le colloque se tiendra au CDDP des Côtes d'Armor, 30, rue Brizeux, 22000 Saint-Brieuc.

Le Musée nivernais de l'éducation

Ce musée, qui a déjà publié 10 numéros des *Cahiers nivernais d'histoire de l'éducation*, fait aujourd'hui l'objet d'une plaquette de présentation, richement présentée et illustrée. Créé, en plusieurs étapes, dans les années 1980, ce musée est l'un de ceux qui, en France, conservent et exposent la mémoire de l'école primaire de la III^e République; la plaquette aujourd'hui publiée fait découvrir une partie de ses fonds (1).

(1) *Le Musée nivernais de l'éducation*. Numéro spécial de *Camosine. Les annales des pays nivernais*, n° 95, 1999, 44 p. Adresse du Musée : 8, rue du cloître Saint-Cyr, 58000 Nevers.

NOTES CRITIQUES

KROTKY (Étienne). – *Former l'homme. L'éducation selon Comenius (1592-1670)*. – Paris : Publications de la Sorbonne, 1996. – 392 p.

Les hasards du monde de l'édition sont parfois singuliers : en l'espace de douze mois, paraissent en France, deux ouvrages sur *Comenius* (1), dont il semble impossible de penser qu'ils puissent être plus opposés par leurs problématiques : en décembre 1995, Olivier Cauly publie un *Comenius*, où, en rupture avec une perspective traditionnelle qui faisait de Comenius un exemplaire de l'espèce des « Grands pédagogues », il cherchait à montrer que l'éducation avait, certes, été pour le penseur tchèque un sujet de préoccupation tout au long de sa vie, mais qu'il s'y était toujours intéressé en tant que théologien et non pas en tant que pédagogue. Il était nécessaire pour cela de ressaisir l'unité du projet coménien dans la diversité d'une œuvre foisonnante et d'une vie fascinante, partagées l'une et l'autre entre des luttes religieuses et politiques, au cœur d'une Europe centrale en proie à la guerre de Trente Ans ou à ses suites, et des tentatives de fonder une éducation et des établissements scolaires où ce projet pouvait se réaliser. En décembre 1996, c'est Étienne Krotky qui nous livre un des fruits des nombreuses années de travail qu'il a consacrées au même personnage, puisqu'il avait en 1982-1983 soutenu une thèse d'État, *La pensée éducative de Comenius*, forte de trois volumes (2). Nous n'avons pas eu la possibilité de lire cette thèse, mais nous supposons que l'ouvrage qui est sorti à la fin de l'année 1996 en est une forme abrégée et resserrée.

Deux ouvrages, disions-nous, qui sont aux antipodes l'un de l'autre, puisque Krotky écarte de son champ de préoccupations tout l'aspect religieux et politique de l'engagement de Comenius (p. 42 *in fine*) pour n'en retenir que son engagement dans l'action éducative et souscrire ainsi au jugement de Michelet qui faisait du dernier évêque

(1) Olivier Cauly, *Comenius*, Paris : Éditions du Félin, 1995. On pourra se reporter à la note critique que nous avons consacrée à ce livre dans le numéro 77 d'*Histoire de l'éducation*, pp. 86-93.

(2) Nous avons trouvé ces renseignements dans l'*Introduction* de Bernard Jolibert à la nouvelle traduction de *La Grande Didactique*, qu'il avait donnée au public avec Marie-Françoise Bosquet-Frigout et Dominique Saget, en 1992 aux Éditions Klincksieck.

de l'Unité des Frères « le Galilée de l'éducation » (p. 379), alors que, pour sa part, Cauly avait vu dans cette thèse quelque chose qui ignorait l'essentiel du propos de Comenius et qui avalisait précisément cette dichotomie entre une œuvre pédagogique et théologique contre laquelle son livre voulait précisément s'élever. Tandis que Cauly donnait à son étude une forme historique, retraçant les grandes étapes de la vie de son héros pour en faire mieux ressortir les enjeux pratiques ou théoriques, l'étude de Krotky, elle, adopte un point de vue systématique, qui, *grosso modo*, considère l'œuvre de Comenius comme homogène, alors même que sa production intellectuelle s'étale sur plus de cinquante années, les remaniements qui sont ici et là évoqués n'apparaissant jamais comme fondamentaux (1). Nous aurons l'occasion d'y revenir.

S'il est cependant un point où Étienne Krotky s'oppose à Olivier Cauly, c'est lorsque celui-là fait de Comenius le précurseur d'un certain nombre de savants, Claparède et Piaget (p. 113), des éthologistes Buytendijk et Lorenz (pp. 120-121) ; mais c'est aussi la caractérologie de Heymans et Wiersma ou de Le Senne que l'on peut découvrir, nous dit-on, à l'intérieur de *La grande didactique* ou de *La pansophie* (pp. 252-260). De même le *Basic English* serait en germe dans *La porte ouverte des langues* (p. 289). É. Krotky utilise le terme de « précurseur », en l'appliquant à Comenius seulement pour le refuser (si notre lecture a bien été attentive sur ce point), lorsque, à juste titre pour nous, il indique que ni les théories de Locke ni celles de la *Gestaltpsychologie* ne sont déjà chez Comenius (p. 360), en dépit des ressemblances que l'on pourrait croire y découvrir. Mais c'est bien de cela qu'il s'agit dans les cas que nous avons cité, ainsi qu'on peut le voir de façon exemplaire à propos de l'éthologie. Après avoir rapporté deux déclarations de Buytendijk et de Lorenz qui notent l'existence d'« analogies [...] frappantes » entre l'homme et l'animal, notre auteur poursuit : « Comenius est vengé, et par les plus grandes autorités [...]. Lorsqu'on a lu les œuvres des grands éthologistes contemporains on n'éprouve plus aucune gêne à la lecture de ces "exemples empruntés à la nature" et on ne les considère plus comme des "bizarreries" » (p. 121). On a bien ici le caractère propre aux théories des précurseurs, lesquelles considèrent les résultats auxquels un penseur est parvenu indépendamment de son appareil scientifique de justifica-

(1) Krotky indique certes que « dans une œuvre qui s'étend sur plusieurs décennies, un philosophe apporte, au long des années, des développements sur un même thème [...] », mais il ne s'agit que du « fruit du mûrissement et de l'explicitation de ses intuitions fondamentales » (p. 60). Ainsi l'idée de contradictions possibles ou de remaniements importants dans les questions posées et les solutions apportées par Comenius n'est même pas évoquée.

tion, pour le comparer à des résultats analogues (ou identiques parfois), mais qui ont été argumentés de toute autre manière. Cette lecture qui fait de Comenius un précurseur avait déjà été pratiquée par Piaget, dans le texte qu'il écrivit en guise de préface à un recueil de l'UNESCO « L'actualité de Jan Amos Comenius » (1).

Et pourtant, en dépit de ces fortes oppositions que l'on peut déceler entre les deux ouvrages de Cauly et de Krotky (et l'on pourrait en ajouter quelques autres!), le lecteur n'a pas sous les yeux une confrontation avec les thèses développées dans le premier, lequel est mentionné à une seule reprise (p. 23) avec l'une des études de Marcelle Denis, celle de 1992 (2), et l'*Introduction* de Bernard Jolibert à *La grande Didactique*, qui date de la même année. L'auteur français le plus récent auquel É. Krotky fait référence pour combattre certaines de ses thèses est Jacques Prévot, dont l'étude date de 1981. Il faut d'ailleurs remarquer que l'essentiel des références bibliographiques est antérieur à 1982 et que l'état de la recherche présenté par cet ouvrage n'a guère dépassé 1981. On conviendra que c'est dommage, surtout lorsque l'on voit avec quel brio Krotky est capable de donner la réplique à Prévot, quand il combat l'une ou l'autre de ses thèses.

Le livre de Krotky est ainsi un retour, par-delà les analyses de Jolibert et surtout de Cauly, à la thèse classique selon laquelle Comenius serait le premier « Grand pédagogue » du monde moderne et veut être une illustration de la pensée pédagogique du penseur tchèque, ainsi qu'en témoigne le titre qui a été choisi pour cet ouvrage, *Former l'homme. L'éducation selon Comenius (1592-1670)*. Après avoir brièvement rappelé quelle était la tradition culturelle qui a nourri cette pensée, Krotky présente la perspective coménienne de l'homme face à Dieu et au monde (ch. 1) : la définition de l'être humain comme « image de Dieu » parcourt toute l'œuvre et fonde la possibilité de l'éducation : c'est en s'appuyant sur une

(1) On retrouve ce texte, en guise de postface, cette fois, dans le livre de Jacques Prévot : *L'utopie éducative, Comenius*, Paris, Belin, 1981, pp. 265-283. On peut se reporter à l'analyse pénétrante que fait Bernard Jolibert dans son *Introduction à La Grande Didactique*, du point de vue de Piaget, pp. 10-11. Nous noterons, pour notre part, qu'après avoir refusé d'enfermer Comenius dans l'alternative précurseur de (l'évolutionnisme, la psychologie génétique...) ou métaphysicien qui est passé à côté de la science de son temps (p. 265) Piaget n'hésite pas, une fois qu'il a répudié une métaphysique dont il reconnaît qu'elle permet de comprendre, chez Comenius, le développement de l'enfant, à écrire : « [...] il est incontestable que l'on peut considérer Comenius comme l'un des précurseurs de l'idée génétique, en psychologie du développement, et comme le fondateur d'une didactique progressive différenciée en fonction des paliers de ce développement » (p. 271). On notera la répudiation de la métaphysique, geste constitutif de la théorie des précurseurs.

(2) Marcelle Denis : *Un certain Comenius*, Paris, Publisud, 1992.

connaissance de la nature humaine (ch. 2) que l'éducation va pouvoir être efficace. Cette efficacité va être garantie par une méthode naturelle, puis parce que Comenius appela la « synchrise » (ch. 3). La formation de l'homme comprenant l'enseignement, il faut essayer d'éclaircir le rôle que jouent les sens dans la formation des connaissances, avec notamment une réfutation de la thèse qui voit dans le pédagogue tchèque un sensualiste (ch. 4). Cette réfutation nous vaut de belles pages sur lesquelles nous nous attarderons plus bas. Puis on trouve, de manière relativement classique, les points qui sont considérés comme étant les nouveautés introduites par Comenius dans la pensée et la pratique de l'éducation : l'introduction de la dimension du temps dans la réflexion intellectuelle ouvre la voie à une psychologie génétique et à une didactique qu'elle permet de fonder (ch. 5) ; la diversité des caractères est reconnue, mais aussi expliquée (ch. 7) ; l'enseignement des langues et le réalisme pédagogique marquent la rupture avec la tradition humaniste (ch. 8). Puis viennent deux chapitres qui mettent en évidence la signification et la portée de la méthode agréable et attrayante que le réformateur tchèque veut substituer à ce qui existait dans les écoles de son temps (ch. 9) et la pratique de l'enseignement (ch. 10), où Krotky met en relief le rôle pionnier de Comenius dans la théorisation et la mise en place de l'activité personnelle des élèves, l'« autopraxie », et étudie le rôle qui était dévolu à la mémoire, ce qui est l'occasion d'un beau développement sur les conditions sociales de la culture de la mémoire (pp. 353-354).

On le voit donc, une vision de Comenius qui fait de lui l'adversaire d'une pédagogie humaniste réduite au pur verbalisme et qui a oublié que, dans l'anthropologie théologique d'Erasmus, « la maîtrise de la langue est un instrument de l'exercice par l'homme de sa liberté » (1), et en même temps une vision de celui que les partisans de l'Éducation Nouvelle revendiqueront comme l'un de leurs grands ancêtres. Mais, de façon inattendue (bien que tout à fait explicable), alors que Krotky n'hésite pas à trouver dans les travaux de Comenius les prodromes de recherches scientifiques ultérieures, il se refuse par deux fois à faire de lui le grand ancêtre de l'Éducation Nouvelle. Une première fois à propos de la bonté ou de la perversité originaires de l'homme, il indique que la réalité conjointe du péché originel et de la rédemption par le Christ situe Comenius de façon originale dans la querelle qui oppose éducation traditionnelle et nouvelle, ni d'un côté ni de l'autre (pp. 79-80). Quand il expose ensuite la « méthode attrayante » de Comenius, Krotky utilise le caractère figé de l'opposition attrait/ effort pour refuser de situer l'auteur de *La grande didac-*

(1) Paul Jacopin et Jacqueline Lagree : *Erasmus, humanisme et langage*, Paris, PUF, 1996, p. 30.

tique sur ce terrain (pp. 293-294). Si nous comprenons bien ce qui est visé ici, il serait possible de dire que, pour Krotky, Comenius voit plus loin que les théoriciens de l'Éducation Nouvelle qui ont eu le malheur de se laisser enfermer dans les schémas d'une pensée unilatérale et qu'on ne peut, de ce fait, le réduire à n'être que le précurseur de penseurs qui ne saisissent qu'un aspect de la réalité.

Un des points particulièrement intéressants de cet ouvrage est constitué, nous l'avons déjà dit, par la réfutation de la thèse du sensualisme, voire de l'hypersensualisme de Comenius (1). Cette interprétation de Comenius n'est d'ailleurs pas récente, puisque c'était déjà celle de Compayré, ni rare, de nombreux auteurs l'ayant reprise à leur compte. Ce qui explique cette lecture erronée de la théorie de la connaissance de Comenius, montre E Krotky, c'est l'usage fait d'un certain nombre de métaphores (telles la table rase, la cire molle) qui ont été en quelque sorte annexées par le courant empiriste, alors que l'auteur de *La grande didactique* indique à plus d'une reprise que ces métaphores ne sont pas très adéquates du fait de l'infinité de l'esprit humain (trace en lui du Créateur) ou de son activité dans la sensation (pp. 147-151). Par ailleurs, il existe, pour Comenius, des domaines de réalité bien spécifiques et des types de connaissance propres à chacun de ces ordres : la sensation permet de saisir les objets du monde extérieur, alors que la raison pénètre les idées abstraites et la foi déchiffre la Révélation. Cela posé, si l'on accepte, selon une définition empruntée au *Vocabulaire de la philosophie* de Lalande, que le sensualisme est la « doctrine d'après laquelle toute connaissance vient des sensations et d'elles seules (Condillac) » (p. 154), on n'aura aucune peine à montrer que la position coménienne n'a rien de commun avec le sensualisme et qu'elle est conforme à celle de saint Thomas pour qui les choses sensibles sont le point de départ de la connaissance intellectuelle (p. 158). Il reste ensuite à Krotky à montrer qu'un des textes avancés par Prévot pour fonder son interprétation de l'hypersensualisme de Comenius vise non pas à affirmer une certitude absolue de la sensation, mais veut simplement établir la supériorité de la pratique pédagogique de la méthode directe sur le discours concernant des choses qui ne seraient pas dans la salle de classe, alors qu'on pourrait les y introduire, ou à tout le moins en montrer une représentation. C'est en somme la critique de l'humanisme classique, que la publication de l'*Orbis sensualium pictus* (1658) mettra en images.

Dans la mesure où É. Krotky veut faire de Comenius un précurseur et cherche à retenir dans son œuvre seulement ce qui fera de lui le fondateur d'une « philosophie de l'éducation » (p. 84 *in fine*),

(1) Le terme a été utilisé par Jacques Prévot, *op. cit.*, p. 25.

d'une « science de l'éducation » (p. 108 *sub init.*) ou encore d'une « pédagogie théorique et pratique complète » (1) (p. 338 *sub init.*), il devra pour cela laisser de côté toute la dimension théologique. Il va ainsi désolidariser ces deux aspects de l'œuvre coménienne (2) et opposera par suite « des intuitions profondément humaines, donc acceptables par tout le monde » et une « expression religieuse [qui] n'est souvent qu'un revêtement » (p. 43), que l'on peut, autrement dit, rejeter sans dommage. Et cette prise de position, problématique en elle-même, amène Krotky à un contresens total sur une déclaration de Faguet, qu'il trouve chez GUSDORF. Qu'on en juge. Texte de Krotky : « Émile Faguet dit, par exemple, que les divers courants de pensée du XVII^e siècle – jansénisme, thomisme, molinarisme, semi-pélagianisme, quiétisme – n'étaient que (3) “les formes que prenaient chez ces hommes les idées fondamentales et les sentiments profonds” » (p. 43). Texte de Faguet : « [...] c'est l'essence même d'un auteur du XVII^e siècle que sa manière d'entendre la religion. [...] mais si cependant le jansénisme de celui-ci ou le quiétisme de celui-là n'était pas autre chose que [...] sa philosophie intime, son tour d'esprit même [...] ? Les tendances religieuses diverses sont les formes que prenaient chez ces hommes les idées fondamentales et les sentiments profonds » (4). On voit donc ce qui s'est passé : à la citation de Faguet a été simplement – si l'on ose dire – ajouté un « ne... que », qui fait dire au texte le contraire de ce que signifiait l'original. Et cette thèse parcourt l'ensemble du livre : ici, il est question de « retard de la terminologie sur la notion » à propos du concept d'*eruditio* (pp. 58-59), là de « déficit dans l'ordre de l'expression » (p. 70).

Par contre, notre auteur cherche à montrer que Comenius, s'il vit bien dans un monde qui ne connaît pas encore la notion de loi scientifique, laquelle ne trouvera sa place dans la pensée moderne qu'avec Newton, l'exprime avec les mots de son temps, comme Galilée, l'inventeur de la méthode expérimentale, lui-même (pp. 92-93). On voit bien pourquoi cette thèse de la distorsion du fond et de la forme est essentielle : il faut arriver à montrer que l'œuvre de Comenius est orientée vers l'avenir et non pas vers le Moyen Âge dont elle serait

(1) On notera l'équivalence supposée de ces trois termes.

(2) Rappelons que Piaget déjà, dans sa *Préface* au recueil de textes édité par l'UNESCO, évoquait : « la double impression de vétusté des formes et d'actualité du fond qu'on éprouve sans cesse en lisant les ouvrages du grand éducateur », *op. cit.*, p. 268.

(3) C'est nous qui soulignons.

(4) Georges GUSDORF : *Les sciences humaines et la pensée occidentale. IV Les principes de la pensée au siècle des Lumières*, Paris, Payot, 1971, p. 350.

encore l'expression, que ce qui pourrait nous faire penser à un système théologique ou philosophique marqué par la notion antique de cosmos n'est qu'apparence (1). On évoquera pour cela très discrètement le géocentrisme du grand Tchèque, lorsqu'on écrira que « le mouvement de révolution de la Terre autour du soleil n'est devenu acceptable rationnellement que lorsque Newton eut justifié les divers mouvements des planètes par les lois de la gravitation universelle » (p. 197). Que ces choses-là sont subtilement dites ! Mais on se dispense de rappeler que Copernic a publié son *De revolutionibus orbium coelestium* en 1543 déjà. De la même façon, on ne trouve pas dans l'ouvrage de Krotky de réflexion sur la théorie de la correspondance entre microcosme et macrocosme et, surtout, pas de justification de l'absence de prise en compte, dans son livre, de cette théorie qui est, – faut-il le rappeler – considérée comme essentielle par d'autres interprètes de Comenius. Cela dit, nous ne nions pas l'intérêt de certaines de ces analyses : rappeler aux lecteurs que Comenius vit dans un monde qui n'a pas encore élaboré les catégories essentielles sur lesquelles repose le monde de la science moderne (notamment la notion de loi scientifique) nous semble très important et très éclairant parce que le lecteur peut avoir une idée de l'écart qui existe entre notre monde et celui de Comenius.

Tout au long de cet ouvrage, nous l'avons déjà évoqué, court l'hypothèse de l'homogénéité de l'œuvre, de la problématique et des réponses. Cela est marqué par le fait que Krotky a indifféremment recours pour argumenter ses analyses à des textes qui peuvent être fort éloignés dans le temps, cela est affirmé grâce à des métaphores, telle celle du mûrissement de la pensée de l'auteur (pp. 60, 122 sq.), et pourtant on trouve çà et là des indications qui laisseraient penser le contraire : on apprend ainsi que l'*eruditio* est conçue dans *La grande didactique* (1633-1638) sur le modèle du collège jésuite et que Comenius accorde donc une place importante à l'acquisition d'un savoir purement intellectuel, alors que *La panpédie* (sans doute achevée dès 1650, mais jamais publiée du vivant de Comenius) utilise le même mot pour désigner un processus de formation qui modifie celui qui apprend (pp. 57-59). De la même manière, *La grande didactique* subordonne, dans sa réflexion sur la *Genèse*, la domination du monde par l'homme à la connaissance du monde par l'homme (Dieu charge Adam de dénommer les animaux et les choses), alors que *La pansophie* (achevée, elle aussi, dès 1650, mais jamais publiée du vivant de

(1) Notons sur ce point que Piaget, dans son texte déjà cité, n'hésitait pas à reconnaître que « Comenius n'a pas dominé la science de son temps et [qu'il] n'a pas compris les raisons qui poussaient ses contemporains à créer des sciences particulières, distinctes de la philosophie », *op. cit.*, p. 282.

Comenius) renverse la perspective (l'accent est mis sur la mission confiée à l'homme de dominer la nature). Lorsque l'on veut montrer que Comenius est le continuateur de Bacon et que sa pensée est une pensée de la technique (1), il semblerait que ce type de modification soit plus qu'un simple mûrissement. Un peu plus loin, on note la substitution aux concepts de *ratio* et d'*idea*, utilisés dans *La grande didactique*, de ceux de *proportio* et de *conuenientia* utilisés par la suite avec des exemples qui ont fait parler du platonisme de Comenius (p. 112). De la même manière, on voit que les objectifs assignés à l'école ont évolué : dans *La didactique tchèque* (vraisemblablement entre 1628 et 1632), il est question de disciplines à apprendre, alors que *La grande didactique* mettra l'accent sur la transformation à laquelle doivent se soumettre les esprits des élèves (p. 224). Il nous semble que l'hypothèse d'une rupture dans l'œuvre de Comenius aurait mérité d'être envisagée et que faire de la continuité de sa problématique un simple présupposé ne suffit pas, indépendamment, bien sûr, de la réponse que l'on apporte à la question posée (2).

Claude MOUCHET

LA SALLE (Jean-Baptiste de) (1651-1719). – *Œuvres complètes*. – Rome : Éditions des Frères des Écoles Chrétiennes, 1993. – 1575 p.

L'idée était bonne de réunir en un seul volume tous les écrits de Jean-Baptiste de La Salle. Cette publication, qui autorise des lectures croisées, est la version « papier » d'une recension électronique du même corpus, élaborée par le « Centre informatique et Bible » de Maredsous, en Belgique, sous la Direction des Études lasalliennes. Le corpus informatisé doit permettre toutes les recherches lexicogra-

(1) Il nous semble qu'il faudrait distinguer une technique artisanale, qui est la seule que connaît Comenius (cf. ses métaphores de l'horloge ou de l'imprimerie), et une technique proprement moderne, c'est-à-dire une « élaboration théorique de problèmes pratiques » qui a recours à une science appliquée. Cette seconde forme de technique est un phénomène moderne, absolument inconnu de Comenius, contrairement à ce que laisse entendre Krotky. Voir sur ce point Alexandre Koyré, « L'histoire des sciences » (1961), in Alexandre Koyré : *Études d'histoire de la pensée scientifique*, Paris, Gallimard, 1973, p. 396.

(2) Disons par ailleurs qu'il nous semble indigne des Publications de la Sorbonne d'accorder un bon à tirer à un ouvrage qui rassemble un tel concentré de fautes d'impression, d'ignorances des règles élémentaires de typographie et même un bas de page qui ne se termine nulle part, complété bien entendu par un début de page suivante qui ne commence nulle part (pp. 67-68).

phiques et vise à faciliter le contrôle des traductions. Ceci explique que ce gros ouvrage, imprimé parallèlement, ne comporte aucun appareil critique : pas d'index (il faut recourir aux disquettes qui autorisent tous les repérages), pas d'indications chronologiques (ce qui est plus gênant : les œuvres sont présentées de façon thématique et le lecteur doit chercher ailleurs pour retrouver leur ordre d'écriture ou de première édition), aucune notice de contextualisation. On peut s'étonner de ne même pas trouver une table des matières détaillée, si bien que sauf à être un lasallien érudit, repérer les passages qui concernent tel ou tel thème demande de feuilleter la totalité de l'œuvre. Tout se passe comme si les éditeurs avaient d'emblée imaginé que ce travail ne pouvait concerner que les spécialistes ou les membres de l'Ordre. Il s'agit donc d'un corpus présenté de façon abrupte, mais il est évident que son existence vient combler un vide et rendra, tel qu'il est, service aussi bien aux spécialistes de l'histoire religieuse qu'aux historiens de l'éducation.

En effet, l'œuvre de Jean-Baptiste de La Salle constamment citée par ces derniers est la *Conduite des Écoles chrétiennes*, publiée pour la première fois en 1720, après la mort de son auteur. S'agissant d'un règlement pour des écoles en activité, on sait qu'elle a été révisée au cours du XIX^e siècle pour « conformer [notre] éducation à la douceur des mœurs actuelles » (préface de 1811) ou parce que « les frères ont augmenté peu à peu la *Conduite* primitive, à mesure qu'ils ont perfectionné leur méthode » (préface de 1870). Le corpus présente la rédaction retenue pour l'édition primitive, qui diffère légèrement du manuscrit de 1706 (qui a été publié dans le n^o 24 des *Cahiers Lasalliens*). Ce livre bref (132 pages sur les 1575 du corpus total) expose dans le détail l'organisation des activités scolaires, ce qui en fait l'équivalent, pour les petites écoles, de la *Ratio studiorum* des Jésuites. Destiné aux maîtres, le texte ne décrit pas un projet mais ce que le fondateur, après expérience, estimait être l'idéal prescriptif de l'institution qu'il avait fondée. Comme il le dit dans la préface, « Après une expérience de plusieurs années, on n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients et dont on n'ait prévu, autant qu'on a pu, les désordres ou les mauvaises suites » (p. 597). C'est là qu'on peut trouver la minutieuse description des horaires de travail, si proches de la forme actuelle (trois heures le matin et trois heures l'après-midi, cinq jours par semaine, avec un jour de congé le jeudi), celle du programme d'enseignement du lire puis écrire et compter. Tout est dit de la façon dont le maître doit faire respecter le silence et une stricte discipline, comment il doit conduire les activités scolaires, utiliser les tableaux, les livres, les manuscrits, les plumes d'oie et organiser la progression de classe en classe. On voit ainsi ce que Jean-Baptiste de

La Salle entendait par le mode simultané d'enseignement qui fit la célébrité des Frères, se diffusa largement hors de l'Ordre, avant de devenir le mode recommandé officiellement sous la Monarchie de Juillet.

Cependant, l'intérêt qu'ont pris les pédagogues à cette première grande organisation collective d'une école gratuite pour les enfants du peuple, dont des traces sont encore visibles dans le système primaire actuel, a parfois fait oublier l'économie d'ensemble du projet, qui ne vise qu'à former des chrétiens. On a en effet eu tendance à sortir de leur ensemble les traits que l'héritage a poussés sur le devant de la scène parce qu'ils sont devenus des évidences scolaires partagées. Or, la seule instruction que les Frères ont mission de répandre est l'instruction chrétienne. Les bénéfices sociaux de l'alphabétisation ne sont que ce par quoi on convaincra les parents : « Le moyen de remédier à la négligence des parents, surtout des pauvres, sera [...] de leur faire concevoir l'obligation qu'ils ont de faire instruire leurs enfants, et le tort qu'ils leur font de ne leur pas faire apprendre à lire et à écrire : combien cela leur peut nuire ; qu'ils ne seront presque jamais capables de rien pour aucun emploi, faute de savoir lire et écrire, et c'est ce qu'il faut bien plus s'appliquer à leur faire comprendre que non pas le tort que leur peut faire le défaut d'instruction des choses de leur salut, dont les pauvres sont ordinairement peu touchés, n'ayant pas eux-mêmes de religion » (p. 680).

Pour le fondateur, les bénéfices de l'alphabétisation sont ailleurs : celle-ci a une fonction capitale puisqu'elle peut transformer du tout au tout la pratique religieuse. Elle donne accès à ces « maîtres perpétuels » comme le disait Jacques de Batencour, que sont les manuels pratiques ordonnant la vie quotidienne du chrétien, ainsi qu'à des ouvrages mettant la doctrine catholique à la portée des humbles. Le projet est donc un projet missionnaire, dans la suite du Concile de Trente : convertir le peuple des villes à une vie chrétienne, en le dotant d'une culture religieuse qui lui fait totalement défaut, même s'il se trouve en terre catholique. Une culture, c'est-à-dire des pratiques acquises dès l'enfance et des savoirs fixés dans la lettre des textes. De là, un certain style d'écriture : nombre des textes « pédagogiques » de Jean-Baptiste de La Salle ont été écrits pour être appris par cœur. Mais les lectures, conduites collectivement sous la direction d'un maître et gravées dans les mémoires, ne prennent force et sens que si elles sont insérées dans une vie quotidienne qui fait de l'Église un univers de référence permanent, non seulement collectif mais individuel. C'est ce que la vie scolaire peut mettre en place.

Ce projet d'acculturation chrétienne pour le peuple est bien mis en évidence dans la présentation des œuvres complètes. Les écrits de Jean-Baptiste de La Salle ont été regroupés en cinq parties : les

Règles, les écrits spirituels destinés aux Frères, les lettres, les écrits pédagogiques et les écrits catéchétiques. Dans la première partie, les règles de l'ordre décrivent avec la même minutie que pour les élèves l'organisation de la vie quotidienne des Frères. Alors que la *Conduite des Écoles chrétiennes* donne l'organisation de l'école du point de vue des élèves, les règles de l'Institut exposent cette organisation du côté des maîtres. Des contenus et des méthodes d'enseignement, il n'est alors plus question : les seuls exercices mentionnés sont les exercices spirituels, les seules méthodes signalées sont la « Méthode pour bien entendre la sainte messe » et l'*Explication de la méthode de l'oraison* (un traité entier lui est consacré). Dans l'emploi du temps de la journée, les Frères disposent au plus d'une demi-heure de préparation pédagogique : « Depuis la sainte messe jusqu'à sept heures un quart, les frères s'occuperont à l'écriture ou à la lecture du français ou du latin ou des lettres écrites à la main pour s'y perfectionner [...]. Du quinze novembre jusqu'au quinze janvier inclusivement [...], le matin on lira le catéchisme et les frères des grandes classes pourront s'exercer dans la lecture des lettres écrites à la main et à l'arithmétique » (p. 28). On voit que tout l'effort de formation porte sur la pratique religieuse, qui emplit la vie du lever au coucher, l'instruction des savoirs profanes n'étant qu'un souci second.

La forme adoptée pour cet exposé est tantôt le mode expositif, tantôt le mode catéchétique, fait de questions et réponses. « Quel est l'esprit de notre Institut ? – C'est l'esprit de foi. Qu'est-ce que l'esprit de foi ? C'est un esprit qui se règle et se conduit en toutes choses par des maximes et des sentiments de foi, tirés particulièrement de la sainte Écriture. Quels sont les effets que l'esprit de foi doit produire dans ceux qui le possèdent ? Il y en a trois : le premier... ». La forme pédagogique destinée aux maîtres ne diffère pas de celle destinée aux élèves. Jean-Baptiste de La Salle écrit même les « Dix commandements que les Frères doivent toujours avoir dans l'esprit pour les méditer et dans le cœur pour les pratiquer » (1. Dieu dans votre chef honorerez, lui obéissant promptement. 2. Tous vos Frères vous aimez, en tout temps, cordialement. 3. Les enfants vous enseignerez, très bien et gratuitement, etc.). Les Frères ne sont que les meilleurs de leurs élèves, recrutés parmi ceux « qui ont de l'esprit et de la disposition à la piété, lorsqu'on les juge propres et que d'eux-mêmes ils s'apprentent à entrer ensuite dans la communauté » (p. 53). Quand quelqu'un passe du statut d'élève au statut de Frère, la Règle ne change pas : elle ne fait que s'étendre des heures d'école à la vie tout entière. Comme le fondateur ne cesse de le rappeler, les Frères ne font pas partie du clergé : ils ne sont que des intermédiaires entre les autorités ecclésiales et le peuple à convertir et moraliser.

Partant, une des questions majeures posée par la création de l'Institut est d'imaginer pour ce personnel enseignant populaire, ni séculier, ni ecclésiastique, un mode d'existence qui les distingue clairement de leur public (ils doivent être des modèles de vie chrétienne) sans pour autant les en séparer (ils doivent être imitables dans leurs comportements). Pour cela, il ne leur suffit pas de vivre en observant les *Devoirs du chrétien envers Dieu*. Il leur faut aussi adopter des conduites sociales qui manifestent aux yeux du monde l'adoption d'une vie réglée et légitiment leur autorité à instruire. D'où l'édition en 1713 des *Règles de la bienséance et de la Civilité chrétienne*, que les Frères seront bien forcés d'acquérir puisqu'ils les enseigneront à leurs élèves. Écrit d'abord pour les frères (l'édition de 1713 comporte un chapitre intitulé « Du Tabac », supprimé dans les éditions postérieures), ce livre servit rapidement de livre de lecture dans les écoles. Maintes fois réédité, il fut abrégé un siècle après sa parution sous le titre de *Civilité puérile et honnête*, et c'est sous cette forme qu'il devint un classique des écoles communales au XIX^e siècle. Il s'inscrit dans une longue tradition de civilisation des mœurs, dont un des fleurons fut le traité *Sur la Civilité puérile* écrite par Erasme à la fin de sa vie (1530). La première partie passe minutieusement en revue toutes les parties du corps (tête, cheveux, yeux, nez, bouche, bras, mains, doigts et ongles, etc.), édictant très précisément la façon d'en user et stigmatisant les façons d'en abuser. Erasme concevait qu'on puisse se moucher avec les doigts. Jean-Baptiste de La Salle écrit un traité du mouchoir et de son usage en public. La civilité évolue, elle dépend, dit l'auteur, du pays, de l'époque et de la condition des personnes. Les manières des Frères et de leurs élèves doivent donc être marquées toujours et partout par la modestie, imposée à la fois par la morale chrétienne et par leur humble condition. Les Frères, « tous laïques, sans étude et d'un esprit au plus médiocre » (p. 53) ne doivent ni se conduire comme des rustres, ce qui les déconsidérerait, ni se « déclasser » en visant plus haut que leur rang. C'est ce que le fondateur exprime sans fard dans le *Mémoire sur l'habit* qui n'est pas destiné aux Frères mais s'adresse aux supérieurs des diocèses, à propos des discussions sur le port de capotes plutôt que de manteaux : « Avec des manteaux courts, ils auraient eu l'extérieur d'abbés de cour et on craignait qu'ils n'en prissent l'air ; [...] ils auraient emporté ces manteaux et justaucorps à la première tentation qui leur serait venue dans l'esprit et s'en seraient retournés vêtus comme des messieurs, eux qui n'avaient apporté en venant que des habits de paysans ou de pauvres artisans. Ces inconvénients ont fait croire qu'il valait mieux un habit qui ne fût ni ecclésiastique ni séculier » (*Mémoire sur l'habit*, p. 54).

La deuxième partie des *Règles de la bienséance* passe en revue les actions communes et ordinaires (comment se lever et se coucher,

s'habiller et se déshabiller, manger, boire et se tenir à table, se divertir et se promener, visiter des personnes et converser avec elles, voyager et écrire des lettres). Ce guide des bonnes manières pour éduquer le peuple urbain et leurs maîtres, exige que chacun maîtrise ses impulsions, contienne ses émotions, bannisse toute spontanéité, au rebours des habitudes populaires. Mais contrairement aux traités de « civilité purement mondaine et presque païenne », qui, d'après La Salle, cultivent seulement l'art hypocrite du paraître en société, la civilité chrétienne justifie ses choix en faisant de toute attitude visible le miroir des dispositions intérieures. « Bien loin de dire aux enfants dont ils ont la conduite, que s'ils ne font pas une telle chose on les blâmera, on n'aura pas d'estime pour eux, qu'on les tournera en ridicule, qui sont toutes manières qui ne sont bonnes qu'à leur inspirer l'esprit du monde et à les éloigner de celui de l'Évangile, lorsqu'ils voudront les porter à des pratiques extérieures qui regardent le maintien du corps et de la seule modestie, ils auront soin de les y engager par le motif de la présence de Dieu (p. 733) ».

L'entreprise se révèle ardue et on peut voir la difficulté que soulève cette maîtrise des passions à propos d'un problème pédagogique sans doute épineux, puisqu'il est traité à de nombreuses reprises : celui de la « correction » des élèves. Corriger les élèves est considéré comme inévitable et les classes sont donc équipées de verges et de martinet. Le défaut ordinaire des pauvres est de gâter leurs enfants en leur laissant faire tout ce qu'ils veulent et les biographies des grands saints montrent assez quels bienfaits on peut attendre des « bonnes » corrections. Pourtant, une correction, pour être utile, doit être donnée « de façon pure, charitable, juste, convenable, modérée, paisible et prudente ». Le maître veillera « à ne faire aucune correction d'un prompt mouvement, ou lorsqu'il se sentira ému, et il veillera tellement sur soi que la passion de colère et la moindre atteinte d'impatience n'ait pas sa part dans les corrections » (p. 666). Manifestement, le fondateur a fort à faire avec les maîtres qui s'emportent et soulagent leur colère par des cris et des coups, comme en témoignent les recommandations données dans la correspondance : « Il est bien honteux de donner des noms injurieux aux écoliers, cela est aussi un bien mauvais exemple pour eux. [...] Veillez sur le Frère qu'il ne frappe jamais les écoliers de la main. Cela est de conséquence. » (p. 513). Le retour récurrent sur la question prouve que les choses ne vont pas de soi et qu'il faut non seulement blâmer les Frères de leurs emportements mais surtout parvenir à les persuader de la gravité de la chose. Pour « discipliner » leurs élèves, les Frères doivent donc commencer par se discipliner eux-mêmes, ce qui semble une tâche d'une particulière exigence pour des personnes issues du monde qu'elles doivent enseigner.

Ce contrôle de soi, cette « grande retenue » des sens, cette « continue vigilance sur eux-mêmes » sont présentés aux Frères comme un combat spirituel et une voie d'abnégation ascétique dont la vertu centrale est l'humilité et la règle, l'obéissance. Ni ecclésiastique, ni séculier, ce corps d'enseignants « primaires », privés de latin, est à jamais coupé des savoirs acquis dans les petits séminaires ou les collèges d'où sortent les prêtres, ne peut que redire ce qu'on lui a appris, incapable qu'il est de prêcher, c'est-à-dire de commenter la doctrine ou la parole de Dieu. Sa mission est simplement de montrer et non d'expliquer les bons gestes pour lire, écrire et prier, de faire apprendre et réciter ce qu'eux-mêmes savent par cœur. Leur force est tout entière d'exécution. Les Frères qui s'écartent de ce principe sont sévèrement rappelés à l'ordre : « Nous ne sommes pas en communauté pour faire des marchés avec qui que ce soit. On ne doit point demander de conditions, la soumission doit être la règle dans notre conduite. [...] Il est vrai qu'il faut se confier à la grâce de Dieu, mais on n'a de grâce dans une communauté qu'autant qu'on a l'obéissance. Demandez donc à Dieu une obéissance aveugle, rien ne vous est plus nécessaire » (Lettre au Frère Robert, 1709, p. 572). Le moins que l'on puisse dire, c'est que Jean-Baptiste de La Salle ne fait aucune confiance aux initiatives pédagogiques des Frères. N'ayant jamais à se demander ni quoi faire ni comment faire (la règle l'énonce exhaustivement), ceux-ci n'ont à se soucier que de la perfection de l'exécution. C'est d'elle que dépend leur autorité sur leurs élèves, la considération des parents et le succès de leur enseignement.

La vie scolaire est tout entière organisée par un rituel qui scande les journées, la semaine et l'année scolaire, confondue avec l'année liturgique. C'est à l'école qu'on apprend à connaître les grandes fêtes religieuses et leur signification, à distinguer le Carême de l'Avent, à savoir qui sont les saints célébrés dans les communautés paroissiales et comment il faut les prier. Dans la mesure où ce calendrier religieux est inscrit dans l'espace public, il n'a pas besoin d'être instauré, mais il reste à faire en sorte que les jeunes générations lui attribuent un sens véritablement catholique et acceptent d'en extirper les coutumes païennes (comme le carnaval et ses débauches). Dans les grandes scansions annuelles, s'inscrivent sans peine les scansions hebdomadaires, ponctuées par les cérémonies du dimanche et les scansions quotidiennes, rythmées par les rituels de piété. Chaque classe commence par la prière (celles en français varient selon le jour de la semaine, contrairement à celles qui sont en latin, comme le *Bénédicté*, ou comme l'*Angélus* récité trois fois par jour dès que sonnent les cloches). Les enfants se voient attribuer de multiples responsabilités selon leur niveau et leur sagesse (récitateur des prières, porte-asper-soir, porte-chapelets, sonneur, distributeur de livres, etc.), tâches

d'autant plus prestigieuses qu'elles sont plus religieuses. Chaque matin, le maître conduit les élèves à la messe et leur apprend comment y assister. La formation des enfants de chœur fait partie des missions des Frères (c'est pourquoi il est nécessaire que, sans savoir le latin, les enfants soient capables de le lire sans erreur en fin de scolarité). Chaque après-midi, la dernière demi-heure de classe est consacrée au catéchisme, ouvert et clos par une prière et précédé d'un cantique qui change chaque jour de la semaine.

Le rôle des cantiques en français a paru suffisamment important à Jean-Baptiste de La Salle pour qu'il en ait composé plus d'une centaine, adoptant de nouvelles paroles aux airs religieux ou profanes bien connus à l'époque (*Que fais-tu bergère*, *Charmante Gabrielle*, *Le vin charmante Iris*, etc.). Le seul à avoir survécu dans cette profusion est « Venez Divin Messie », composé sur l'air de bergerie (*Laissez paître vos bêtes*). Pourtant, cette production « poétique » en vers de mirliton (Sauveur débonnaire / Mon aimable époux / Qu'est-ce qu'il faut faire / Pour n'aimer que vous ? / Ma plus grande envie / C'est de vous aimer / Et passer ma vie / Sans vous offenser) est un témoignage tout à fait révélateur de la pédagogie pratique de Jean-Baptiste de La Salle : christianiser la culture en vidant une forme de son contenu profane pour y injecter un contenu religieux (c'est la méthode des *Règles de la bienséance*), s'appuyer sur la mémoire indéfectible du texte chanté pour étayer le catéchisme (il y a des cantiques sur les sacrements, les vertus, les péchés, etc.), enfin canaliser la piété populaire en liant le texte d'une prière conforme à l'orthodoxie à l'émotion spirituelle ou l'effusion sentimentale. Les cantiques disent ce que doit ressentir un chrétien et pas seulement ce qu'il doit croire et faire : ils sont un instrument pour former les sensibilités. La place des cantiques et des prières récitées collectivement augmente les jours sans classe (jeudi, samedi et dimanche), pendant lesquels viennent se joindre aux élèves ordinaires les « externes » qui préparent leur communion. La durée du catéchisme est alors portée à une heure et demie.

Pour meubler ce temps de catéchisme (plus de huit heures par semaine, d'après l'emploi du temps officiel), on conçoit la nécessité d'instruments pédagogiques adaptés et progressifs. C'est à ce besoin que répondent les différentes moutures du *Devoir d'un chrétien*, ouvrage qui a connu le plus grand succès éditorial (270 éditions). La version écrite sous forme expositive (manifestement destinée aux maîtres) est reprise en un texte écrit par questions et réponses, qui suit le même plan et expose exactement les mêmes contenus (en 110 pages). Il en existe également un *Grand Abrégé* (en 50 pages) et un *Petit Abrégé* (en 15 pages), pour les débutants. Chaque élève retrouve, d'année en année, le même texte, ordonné de la même

façon, mais progressivement enrichi et développé. Cette formule avait déjà été inventée un siècle et demi plus tôt, par Pierre Canisius. Charles Borromée avait autorisé à Milan l'usage de son catéchisme abrégé, le « Minor », paru en 1558, aux maîtres des Écoles de la Doctrine chrétienne, eux aussi voués à catéchiser et instruire les pauvres. Mais l'organisation retenue par Jean Baptiste de la Salle est le principe de l'enseignement concentrique, qui sera plus tard adopté dans l'école primaire pour les contenus intellectuels. En effet, si dans les écoles des Frères les apprentissages profanes (lire, écrire, compter) n'adoptent pas cette forme pédagogique concentrique mais sont organisés en une progression linéaire, c'est qu'ils ne recèlent aucun « contenu » à approfondir. Ils sont des habiletés à acquérir systématiquement et à entretenir par l'usage. La lecture, l'écriture, l'arithmétique ne sont que des outils. Le seul contenu de l'école, c'est la religion et le seul livre d'enseignement, dans lequel est résumée toute la culture dont les élèves ont besoin, le catéchisme.

Ce que Jean-Baptiste de La Salle fonde, ce n'est donc pas une école d'alphabétisation mais une école de catéchèse par l'alphabétisation. Que, ce faisant, il ait créé la forme scolaire d'instruction populaire qui lui survivra, avec des contenus d'enseignement progressivement laïcisés, n'est paradoxal qu'en apparence. En effet, sa force est d'avoir su inventer, pour de grands groupes d'enfants, un enseignement dans lequel les apprentissages de base servent à inculquer une culture commune qui est la religion. La catéchisation scolaire transmet des savoirs de vérité, la croyance partagée en des valeurs universelles et instaure des pratiques collectives visant la moralisation individuelle.

Élaborer une alternative à cette culture religieuse a constitué un défi difficile à relever pour les petites écoles, lorsqu'elles ont cherché à s'émanciper de la religion. L'enseignement du lire-écrire-compter constituait sans doute un objectif social utile mais ne pouvait suffire à rendre légitime et consistant un projet d'instruction globale. Il fallut, pour en trouver l'équivalent, les programmes de Jules Ferry (sciences positives et littérature nationale comme vérités de référence, croyance au progrès et à la raison comme valeurs). Avec les écoles normales, recrutant les maîtres parmi les meilleurs élèves des classes primaires (eux aussi privés de latin), ce n'est pas le modèle séminarial de la formation des prêtres que l'État laïcise, mais bien plutôt le modèle de la formation des Frères, « ni ecclésiastiques, ni séculiers ». Cependant, les Frères jouent un simple rôle de relais par rapport à une Église qui a depuis longtemps élaboré une doctrine (exégèse, théologie, dogmatique, ecclésiologie), une liturgie inscrite dans le temps calendaire (que la Révolution française n'a pas réussi à détrôner) et une pastorale (avec des curés de paroisses rattachés au cadre diocésain et des

ordres missionnaires pour les territoires à convertir ou reconquérir). Au contraire, les instituteurs n'ont en face d'eux aucune philosophie « officielle » pour asseoir les fondements d'une morale laïque à définir, dans un État devenu neutre entre les religions et ne peuvent miser que sur la communauté « politique » commune : la France, à la fois République et Patrie. Alors que Jean-Baptiste de La Salle invente une forme scolaire pour sortir de leur ignorance des enfants qui vivent dans un monde déjà chrétien, l'école laïque doit sortir de leur ignorance des enfants qui vivent dans un monde qui n'est pas encore républicain.

Anne-Marie CHARTIER

Les débuts de l'École républicaine (1792-1802), Numéro spécial de la Revue du Nord (Lille), n° 317, octobre-décembre 1996, pp. 659-1070.

Encore le Bicentenaire ? Bien sûr, puisque le colloque réuni à l'université de Lille III en 1995 entendait commémorer les lois scolaires de 1795. Encore l'enseignement sous la Révolution ? Pourquoi pas, dans la mesure où la recherche progresse ? Ce qui est ici le cas. Les communications et une table ronde s'ordonnent autour de trois thèmes, la construction du modèle de l'école républicaine, les réalisations, et la mémoire, s'attachant donc à placer la décennie étudiée dans une durée plus longue.

Un groupe de communications s'intéresse aux débats d'idées, concernant surtout l'enseignement secondaire, activés par l'expulsion des Jésuites : réforme pédagogique envisagée par les « obscurs Rollin » de Bordeaux s'efforçant de prendre en compte les grands principes et les réalités locales (F. Cadilhon), projet d'éducation nationale du président Rolland d'Erceville préfigurant la future école républicaine étatique et laïque (P. Gerbod), discours inédits d'un noble artésien sur l'éducation des élites dans la famille avec une participation active de la mère, même pour l'enseignement du latin (Ph. Marchand), préoccupations des États du Nord de la France en matière d'enseignement médical et vétérinaire (M.-L. Legay), discours pédagogique des Idéologues, « héritiers conscients » de Bacon, Locke et Condillac, fortement opposés à la pensée de Rousseau (J.-C. Lecoutre), débats portant sur l'inspection des écoles, locale, étatique ou corporative, sans objet pour Bonaparte qui se désintéresse du primaire, tranché par Guizot en 1835 (J. Ravier). Chacun des auteurs se préoccupe de la circulation des idées, quand les sources le permettent. À cet égard, celles de Ph. Marchand sont exceptionnellement riches :

le catalogue de la bibliothèque et 32 volumes de notes de lecture de Dubois de Fosseux permettent de juger des influences, sa correspondance et son journal d'éducation de la mise en œuvre des idées du pédagogue, la presse régionale de leur diffusion. En ce qui concerne l'influence à long terme, l'étude de J.-C. Lecoutre est particulièrement intéressante : le souci de l'Idéologie d'établir un savoir sur la production des idées et des discours débouche sur la possibilité (« l'illusion »? « la prétention »?) d'une science de l'éducation dès l'époque de Jules Ferry. L'affirmation d'une identité des procédures intellectuelles de l'enfant et de l'adulte conduit à rendre homogènes l'ordre savant et l'ordre scolaire, donc à donner un rôle fondamental à la maîtrise des outils, d'abord à celle de la langue commune, surtout écrite, à l'analyse, ainsi qu'à l'étude de la démarche scientifique. Toutes opérations intellectuelles réservées au secondaire, le primaire, l'école populaire restant le domaine du savoir pratique.

D'autres auteurs s'intéressent aux réalisations révolutionnaires... ou à leur absence, par exemple au temps de la Constituante (H. Leuwers). Les constituants, pourtant conscients de l'enjeu capital que représente l'instruction publique, n'ont rien fait ou à peu près. Selon l'auteur, il ne suffit pas d'évoquer le manque de temps face à l'immensité de la tâche à accomplir pour comprendre leur inaction. Leur refus a été délibéré : les démocrates préféraient attendre des temps meilleurs, les constitutionnels espéraient en une régénération spontanée et redoutaient tout bouleversement social ; ainsi, ne se préoccupaient-ils pas alors du Code pénal nécessaire à l'ordre public et non du Code civil?

Trois contributions étudient les débuts de l'école républicaine en Haute-Loire (J. Bayon), en Haute-Normandie (I. Laboulais-Lesage), dans le Nord de la France (R. Grevet) et en Bretagne (J. Quéniart). Elles montrent combien est grande la dépendance à l'égard des conditions initiales : pauvreté et puissance de l'Église accumulent les difficultés devant les initiatives républicaines en Haute-Loire, alors qu'il leur est fait bon accueil dans la Haute-Normandie bien scolarisée. L'étude de R. Grevet sur l'alphabétisation et la scolarisation féminines est une leçon de méfiance à l'égard des statistiques globales et des tranches chronologiques utilisées par l'enquête Maggiolo : la réalité varie non seulement selon les lieux, mais aussi selon la chronologie fine tenant compte des lois révolutionnaires successives et, surtout, des crises conjoncturelles. Celles-ci, provoquant un recul de la nuptialité parmi les catégories les plus pauvres, entraînent une amélioration du pourcentage de signatures au mariage, qui n'a rien à voir avec un progrès de l'alphabétisation. Au passage, l'auteur affirme la force du lien entre scolarisation et alphabétisation. La longue durée explique aussi le retard global de la Bretagne et les différences inter-

départementales au XIX^e siècle. Entrent en jeu des facteurs économiques et sociaux (la dispersion et la taille des communes, les plus grandes, qui sont aussi les plus pauvres, étant mal scolarisées), des facteurs culturels (à un fort encadrement clérical correspond une forte scolarisation et inversement), plus que des facteurs linguistiques (l'alphabétisation est meilleure dans les régions bretonnantes grâce à la littérature religieuse en langue bretonne : « l'accès même à l'écrit est pour les ruraux chevillé à la pastorale »). Aussi, les attaques de la Révolution contre la religion et la langue sont-elles indissolublement liées, si bien que pour la Bretagne bretonnante la rupture culturelle est double et dommageable. Problème : ce n'est pourtant pas là que se manifestent les oppositions les plus violentes à la Révolution.

À ces recherches statistiques s'ajoutent des études institutionnelles portant sur les niveaux secondaire et supérieur. Le nouveau corps professoral des collèges que la Révolution a privés progressivement de la plupart de leurs enseignants est mal connu faute d'une enquête contemporaine. Une prosopographie régionale concernant les départements du Nord de la France nous est proposée (Ph. Marchand). Les nouveaux recrutés sont surtout des laïcs, jeunes, d'origine locale, pourvus de titres universitaires, pour les trois-quarts non-enseignants. Dans leurs motivations se mêlent nécessités matérielles et sacerdoce civique. Quatre seulement sur 82 sont restés définitivement dans l'enseignement : en plus de l'argument connu de l'insuffisance des revenus, a pu jouer la fermeture des collèges, l'interdiction du cumul avec un mandat administratif, la conscription, l'occasion d'embrasser une profession plus attrayante. Cela explique combien le retour des anciens enseignants a été aisé.

Après tant de monographies locales sur les écoles centrales, une synthèse est présentée sur la fréquentation de leurs cours et le recrutement de leurs élèves (C. Mérot). Le nombre moyen d'auditeurs par cours et leur moyenne d'âge permettent de conclure à l'échec du projet d'un enseignement général et complet : 40 à 70 % des élèves sont inscrits à un seul cours, le plus souvent le dessin. Le recrutement est local, donc urbain, faute de pensionnats ; l'origine sociale est assez large, à la quasi exclusion des petits métiers ruraux, cependant on ne peut comparer la scolarité très courte des enfants des classes modestes à celle, longue et diversifiée, des fils de bourgeois.

La question des pensions est étudiée à Paris entre 1789 et 1820, un moment de perturbation dans cette longue période qui va de la mise en pension des collégiens, vers la fin du XVIII^e siècle, au refus de la séparation entre les fonctions d'enseignement et de répétition-hébergement qui accompagne la constitution de deux mondes clos, laïque et catholique (M.-M. Compère). Le point peut être fait en 1806 : sont pensionnaires les trois-quarts des élèves des 45 écoles

secondaires au sens de la loi de Floréal et des 73 maisons d'éducation aux effectifs et à l'encadrement moins important. Par-delà la désorganisation qui sévit de 1791 à 1795, on renoue avec les anciennes habitudes mais la fragilité économique est grande. Point d'uniformité idéologique : ainsi, au nouveau Sainte-Barbe républicain s'oppose le collège Stanislas, « pièce maîtresse du renouveau catholique ».

La dérive des projets révolutionnaires vers la haute science caractérise à la fois l'Institut (S.-A. Leterrier) et l'École normale de l'an III (D. Julia). L'Institut thermidorien du rapport Daunou perd sa fonction enseignante prévue par le projet Talleyrand et sa fonction de direction et de surveillance des établissements d'instruction envisagée par Condorcet, signe, parmi d'autres, de la fin du bel optimisme qui espérait l'abaissement des barrières entre les savants et le peuple. Le bilan de l'expérience de l'École normale de l'an III réexamine les termes de la condamnation classique du projet dont on connaît l'ambition. Son caractère totalement utopique tenait à ce qu'en une durée de quatre mois, on voulait donner une formation de haut niveau dans des conditions matérielles extrêmement précaires. Toutefois, certaines innovations ne doivent pas être oubliées : interdisciplinarité, débats entre élèves et professeurs, groupes de travail, rédaction de cours (aujourd'hui en cours de publication). Ce bilan nuancé s'appuie sur les premiers résultats d'une enquête sur les élèves de l'École. Au nombre de 1200, ils ont été recrutés, non sans peine, selon des critères mal connus mais assurément très variables. Ils étaient jeunes pour la plupart, plus de la moitié était déjà dans l'enseignement, et on a sans doute sous-estimé jusqu'ici la part des anciens membres du clergé. Leurs opinions étaient partagées, mais les jacobins étaient sans doute plus nombreux qu'on ne le pense habituellement, ce qui peut avoir contribué à l'arrêt de l'expérience. Il est rappelé que les élèves ont fourni 80 professeurs aux écoles centrales et de nombreux maîtres à l'Université. Il faudrait rechercher quelles traces les cours imprimés emportés de Paris ont laissé dans l'enseignement au cours des années suivantes.

La troisième partie est consacrée à la mémoire de l'école républicaine. Question dont la complexité est bien éclairée par la dernière communication (H.-C. Harten). L'école républicaine est un mythe : est-ce celle de l'an II, de l'an III, de l'an IV ? N'est-elle pas toujours à construire ? Son ambiguïté, à l'instar de celle de la Révolution, est fondamentale. Elle est l'école de l'émancipation, de l'« autonomie généralisée », à ce titre symbolisée par le décret Bouquier de frimaire an II qui institue une école communale républicaine démocratique et pragmatique, devenue l'affaire des citoyens eux-mêmes, dans le cadre d'une plus large désinstitutionnalisation. Mais elle est aussi l'école du rôle excessif de l'État, de la bureaucratisation, du conflit

privé-public, fruits d'une révolution culturelle trop brutale génératrice d'un vide un peu effrayant, et d'une sacralisation de la raison, « modèle de pensée religieuse de signe différent » qui conduit à la dangereuse exigence de l'unanimité.

Ce conflit entre pouvoir étatique et autorités locales est au cœur du combat que mène Daunou en 1831 (R. Grevet). Ce libéral, hostile depuis 1789-1795 à tout despotisme politique ou intellectuel, remporte contre le projet de loi du ministre Montalivet une victoire sans lendemain. Histoire à plus long terme encore, celle de l'influence des protestants sur l'école républicaine (P. Cabanel) : pusillanimité en 1792, « occasion manquée », action décisive vers 1880, « occasion saisie ». Trait d'union entre les deux moments, le protestant Pestalozzi dont les idées cheminent en France, grâce notamment au relais de Bergerac (cf. Maine de Biran et les familles Barraut et Rabier). « La III^e République eut bien son Pestalozzi, le pédagogue collectif Buisson-Pécaut-Steeg et son Yverdon [...], l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses ». Le poids de l'héritage scolaire de la Révolution peut être évalué à travers l'officielle *Revue pédagogique* de 1880 à 1955, particulièrement avant 1914 (C. Carpentier). Dans l'ensemble, la place occupée par la Révolution est modeste. Sous la plume de personnalités politiques de premier plan, de courtes allusions, dans une volonté évidente de mobilisation idéologique, évoquent la Révolution de manière positive. En revanche, dans les textes explicitement consacrés à l'événement, notamment dans ceux, très nombreux, de J. Guillaume, les jugements sont rares et des plus modérés. Qu'en est-il de la référence quasiment obligée à Condorcet ? (Ch. Coutel). Jules Ferry avait bien raison de dire qu'il le lisait « d'un peu haut », car Condorcet refuse à l'État le rôle d'éducateur que Ferry lui assigne : pour le premier, l'instruction porte en elle-même des valeurs éthiques et civiques, pour le second, la fonction intégratrice de l'école publique la conduit légitimement à façonner l'âme. La lecture de Compayré est meilleure et celle de Francisque Vial sainement critique. Les liens entre Révolution et école de la III^e République sont aussi étudiés à travers la musique à l'école de 1880 à 1939 (M. Alten) et les recherches des instituteurs dans les archives communales (J.-F. Chanet). Avec l'enseignement de la musique, on retrouve les difficultés provoquées par la double fonction (contradictoire ?) de l'école, d'enrichissement de l'individu-citoyen et de renforcement de l'identité collective. L'invitation faite aux instituteurs à faire des recherches dans les archives communales entend développer leur curiosité personnelle, faire le bilan d'un siècle de vie municipale et scolaire, et concilier pédagogie, recherche et civisme. La place accordée aux cahiers de doléances maintient les maîtres dans un monde rural où ils révèlent plus de continuité que de ruptures. Par surcroît, cette activité

les conduit à se concilier les municipalités, à se faire estimer des notables et à compléter, voire à concurrencer, les recherches érudites du clergé.

Ce beau travail collectif s'achève par des « conclusions » de Dominique Julia, substantielles (16 pages) et passionnantes, qui, à elles seules, méritent la consultation de ce numéro de la *Revue du Nord*, auquel on souhaite la plus large diffusion. À côté de quelques maîtres chevronnés, de jeunes historiens y font preuve de beaucoup de maîtrise : sauf exception, leur écriture est d'une clarté de bon aloi, leur démarche logique, leur propos cohérent avec le projet du colloque. L'avenir de l'histoire de l'éducation est entre de bonnes mains.

Jacques GAVOILLE

CHALMEL (Loïc). – *La Petite école dans l'école. Origine piétiste morale de l'école maternelle française.* / Préface de Jean Houssaye. – Berne : Peter Lang, 1996. – 354 p. (Exploration. Pédagogie : histoire et pensée).

Cet ouvrage, tiré d'un doctorat en sciences de l'éducation, défend la thèse d'une « continuité idéologique » (p. 2), d'une « chaîne cohérente » (p. 107), entre les principes piétistes moraves et les idées des précurseurs de l'éducation préscolaire collective. Apparue dans les pays germaniques, en réaction contre le formalisme et l'intellectualisme de l'orthodoxie luthérienne, le piétisme valorise l'émotion apportée par l'expérience personnelle de la foi et l'amour pour le prochain. Il pousse les fidèles à témoigner de cet amour en s'engageant dans des œuvres d'évangélisation, d'éducation et d'assistance au service des autres membres de l'humanité, quels que soient leur âge et leur sexe. Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, les valeurs du piétisme retrouvent une nouvelle audience grâce à la rencontre avec les vestiges de l'Unité des frères moraves, créée, en 1457, par les héritiers des Hussites. À l'aide d'une synthèse de seconde main, complétée par l'étude de quelques sources imprimées, Loïc Chalmel montre l'intérêt des pédagogues piétistes moraves pour une éducation antérieure à l'âge de raison et qui est fondée sur la religion, l'étude de la langue maternelle, l'observation du monde et le refus des apprentissages scolaires trop précoces. Cette éducation, proposée aux filles comme aux garçons, veut utiliser les activités manuelles, l'expérience sensible, le jeu et le chant. Elle doit être dispensée par les femmes, qui sont les mieux placées pour aimer et, par conséquent, pour éduquer le jeune enfant en privilégiant le sentiment sur la raison.

L'auteur resserre ensuite son regard sur Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826), le pasteur du Ban-de-la-Roche félicité par la Convention pour son œuvre éducative, et sur Henri Pestalozzi (1746-1827). Ces deux pédagogues sont influencés par l'idéal piétiste, comme le prouve, entre autres, leur correspondance avec les responsables de la communauté d'Herrnut, créée, en 1782, par Zinzendorf, et devenue le berceau de l'Église morave rénovée. En exploitant les archives d'Oberlin et la littérature hagiographique qui lui a été consacrée, il reconstitue la genèse, le fonctionnement et le destin des poëles à tricoter, ces établissements sans précédent ouverts, à partir de 1770, pour accueillir, éduquer et instruire des bambins de quatre à sept ans selon une pédagogie de l'éveil qui utilise le tricot, le dessin, la cueillette, le chant, les images, les cartes en bois et les jouets. Henri Pestalozzi, qui s'intéresse à l'œuvre d'Oberlin, comme le montre la lettre citée page 202, estime, en revanche, qu'une bonne éducation maternelle au sein de la *Wohnstube*, le foyer, est supérieure à l'action d'un établissement spécialisé.

L. Chalmel distingue ensuite trois « approches » pratiques de l'éducation collective des enfants avant l'âge de raison. L'approche allemande de Friedrich Fröbel (1782-1852), dont les conceptions théosophiques s'apparentent, selon lui, à la théologie de Zinzendorf, aboutit à la création, en 1837, du *Kindergarten*, dont la pédagogie par le jeu se rapproche des méthodes éducatives pratiquées à Herrnut. L'approche anglaise est celle de Robert Owen (1771-1858), qui est persuadé de pouvoir améliorer les hommes en modifiant leur milieu de vie. Considéré comme un apôtre de l'athéisme, cet industriel philanthrope s'est, en réalité, forgé, à partir de son éducation méthodiste, une « forme de religiosité personnelle » (p. 259), fondée sur le respect de la liberté des consciences et l'affranchissement par rapport aux Églises. Dans son *infant school*, ouverte en 1816 à New-Lanark, les jeunes enfants marchent en rythme, chantent, découvrent l'histoire naturelle grâce à des images et à des promenades, et sont initiés, contre la volonté du fondateur, aux rudiments. La tentation de l'instruction anticipée s'amplifie dans les autres classes enfantines britanniques, en particulier sous l'influence des écoles organisées selon le *monitorial system*. Cette perversion se retrouve dans les salles d'asile françaises, créées, à partir de 1826, selon le modèle anglais, et dont l'action éducative, présentée ici comme une fonction très secondaire par rapport à la vocation charitable, se limiterait à « une transposition, sans aucune adaptation, des méthodes en cours à l'école primaire vers la petite enfance » (p. 272). L'approche française apparaîtrait seulement avec Pauline Kergomard (1838-1925), inspectrice générale des salles d'asile à partir de 1879, qui dénonce les défauts de cette institution et qui inspire sa transformation, en 1881, en école maternelle.

Née dans une famille protestante, Pauline Kergomard est devenue une agnostique, restée, selon ses propres termes, une « vieille huguenote ». L. Chalmel dépasse ce portrait connu en utilisant des documents conservés aux archives de la Gironde et qui montrent que les ancêtres de la future responsable républicaine des écoles maternelles appartiennent à l'unique communauté de frères moraves organisée dans la France du XVIII^e siècle. Il fait alors l'hypothèse que la jeune Pauline Reclus est « entrée en contact avec les valeurs (moraves) pendant son enfance » et que cette éducation « influence sa pensée pédagogique ultérieure » (pp. 286-288). « Placée au carrefour de l'idéal républicain et de la pensée piétiste » (p. 313), l'école maternelle française renoue ainsi avec l'œuvre d'Oberlin, qui avait su associer les valeurs piétistes et l'humanisme des Lumières.

L. Chalmel a voulu retrouver les « moments privilégiés qui cristallisent l'influence des idées piétistes moraves au cœur des dispositifs éducatifs qu'ils ont initiés » (p. 217). Sa démonstration a, d'abord, le mérite d'attirer l'attention sur les motivations spirituelles, parfois négligées, des acteurs de la préscolarisation, qui veulent, tout à la fois, développer très tôt les talents accordés par le Créateur, supprimer l'ignorance, source de péché, et assumer une mission sociale au nom de l'amour de Dieu. Pour Oberlin, comme pour Comenius, l'éducation des jeunes enfants est un devoir sacré; et l'on retrouve aussi des préoccupations religieuses prioritaires chez Émilie Mallet, qui inspire la création de la première salle d'asile, en 1826, à l'époque où elle fait l'expérience personnelle du « Réveil », et dont L. Chalmel semble ignorer l'existence. Son ouvrage distingue clairement, par ailleurs, les différentes formules d'éducation préscolaire, imaginées ou appliquées depuis le XVII^e siècle. Le programme de Comenius reste ambigu, puisqu'il ne tranche pas vraiment entre la première éducation familiale et un enseignement préélémentaire communautaire, confié à des personnes jugées plus qualifiées que les parents. Pestalozzi choisit de former les mères, auxquelles il laisse la responsabilité exclusive de l'éducation des premières années. Oberlin, Owen et Pauline Kergomard préfèrent la solution de l'établissement spécialisé, qui veut néanmoins conserver une certaine atmosphère familiale. Fröbel tente une synthèse en créant une institution d'éducation pour le jeune enfant, où, simultanément, les mères peuvent s'initier à la nouvelle pédagogie. L'étude privilégiée des poêles à tricoter, jusqu'à leur transformation en petites écoles préparatoires et en centre de résistance, après 1870, à la culture allemande, permet enfin au lecteur de disposer d'une histoire générale du premier établissement français de préscolarisation. On doit aussi, apprécier les efforts de L. Chalmel pour tirer de l'ombre les « conductrices de la tendre jeunesse », recrutées par Oberlin, Molly Young, chargée de la section des petits dans

l'*infant school* de New-Lanark, ou Eugénie Millet, la première inspectrice salariée des salles d'asile. Grâce aux institutions de jeunes enfants, ces jeunes filles et ces femmes acquièrent, malgré les réticences éventuelles de leur famille, un statut social d'éducatrices à part entière et rémunérées.

La thèse de L. Chalmel n'est pas, pour autant, entièrement convaincante. Il ne faut, certes pas, sous-estimer l'originalité des garderies éducatives des Frères, sur lesquelles on aimerait en savoir plus, ni celle des programmes éducatifs de Comenius ou de Zinzendorf, qui accorde une grande place à l'éveil et au jeu libre. Mais on a souvent l'impression que l'auteur veut retrouver partout l'influence des conceptions religieuses et pédagogiques piétistes moraves. Le caractère systématique de sa démonstration, qui s'intéresse peu aux autres motivations – affectives, économiques, politiques – des fondateurs des *infant schools* ou des salles d'asile, nuit à sa pertinence. La place privilégiée accordée aux femmes, et, plus précisément, aux mères, dans l'éducation de la petite enfance est, par exemple, un poncif qui remonte à l'Antiquité. De même, le souci d'une éducation précoce existe-t-il aussi, au XVII^e siècle, chez des pédagogues qui, tels Fleury ou Fénelon, n'appartiennent pas à l'univers piétiste. La continuité établie entre les précurseurs de la préscolarisation et le raisonnement en termes de modèles sont, enfin, parfois abusifs. S'il est intéressant d'apprendre qu'Owen s'est vraisemblablement rendu au Ban-de-la-Roche, entre 1817 et 1824, il est hasardeux d'établir automatiquement une « corrélation » (p. 263) entre l'*infant school*, créée en 1816, et le poêle à tricoter, visité ultérieurement, ou de parler d'une « exploitation » des idées d'Oberlin en Angleterre (pp. 217 et 251). De même, la filiation entre Pauline Kergomard et la pensée piétiste, et, plus précisément, l'adhésion de l'inspectrice générale à la supériorité de l'enseignement maternel, mériteraient d'être précisées, car, comme l'a montré depuis longtemps Suzanne Coquart – dont l'auteur semble ignorer la thèse –, P. Kergomard, qui renverse son raisonnement au cours des années 1880, propose finalement de « faire envahir la famille par l'école » (1). Un autre exemple de démonstration trop schématique est fourni par l'opposition systématique établie entre la salle d'asile, présentée comme une simple institution charitable liée à l'industrialisation, et l'école maternelle des années 1880, qui renouerait avec la pureté piétiste morave des programmes des XVII^e et XVIII^e siècles, en particulier en recrutant seulement des femmes. D'une part, car la salle d'asile, que ses promoteurs destinent aussi aux

(1) S. Coquart : *L'Œuvre pédagogique de Pauline Kergomard*, doctorat de troisième cycle en sociologie, Lyon II, 1982, 542 p.

familles rurales, possède, dès l'origine, une ambition éducative, appuyée, entre autres, sur des innovations comme la leçon de choses ou le chant. D'autre part, car les hommes sont légalement exclus de cette institution dès 1855. Il ne faut pas non plus surestimer l'influence protestante sur les textes organiques des écoles maternelles, en 1881, qui résultent, en réalité, d'un compromis entre plusieurs conceptions : celles de Pauline Kergomard, celles de Ferdinand Buisson, celles d'Octave Gréard et celles des autres membres de la Commission de réforme des salles d'asile qui s'opposent, parfois, à la laïcisation de l'institution. En fait, seule une conception très spiritualiste de l'histoire permet d'accepter totalement la démonstration de L. Chalmel sur l'influence systématique d'un esprit « subtil », « venu de la lointaine Moravie, porté par un peuple insoumis », et qui « fait germer dans les villes la semence récoltée dans les campagnes isolées » (p. 216). En dehors du cas des poëles à tricoter, la présentation des institutions et des pratiques, surtout empruntée aux sources imprimées traditionnelles (tel le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson), mélangées, dans les annexes, avec les travaux et presque jamais citées en notes, n'est pas originale. Il est dommage que L. Chalmel n'ait pas consulté plusieurs travaux de référence, parfois anciens, sur la diffusion de la pensée pédagogique de Jean-Jacques Rousseau, curieusement passée sous silence (1), sur les principes des philanthropes de la fin du XVIII^e siècle et du début du siècle suivant (2), sur les salles d'asile (3) ou sur Pauline Kergomard (4). Il y aurait trouvé un matériau et des analyses qui lui auraient permis de compléter et de corriger certaines de ses informations et, par conséquent, de nuancer et de préciser ses conclusions.

Jean-Noël LUC

(1) G. Py : *Rousseau et les éducateurs. Essai sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle*, doctorat d'État, Paris IV, 1991, 1650 p.

(2) C. Duprat : *Le Temps des philanthropes. La philanthropie parisienne, des Lumières à la Monarchie de Juillet. Pensée et action*, doctorat d'État, Paris I, 1991, 2200 p.

(3) J.-N. Luc : « Salles d'asile contre jardins d'enfants », *Paedagogica historica*, XXIX, 1993-2, pp. 433-458 et *L'invention du jeune enfant ? De la salle d'asile à l'école maternelle (1826-1887)*, doctorat d'État, Paris I, 1994, 1143 p.

(4) S. Coquart, *op. cit.*

LUC (Jean-Noël). – *L'Invention du jeune enfant. De la salle d'asile à l'école maternelle*. – Paris : Belin, 1997. – 512 p.

Jean-Noël Luc publie un ouvrage important, « de référence » dirions-nous si ce terme n'était un peu galvaudé. Cette synthèse vient heureusement combler un vide historiographique à première vue surprenant, tant les questions soulevées par ce sujet sont passionnantes : quand et comment le jeune enfant a-t-il suscité de l'intérêt, a-t-il été considéré comme un sujet scolarisable ? Par quelles étapes et à travers quelles tensions l'État s'est-il occupé d'une activité traditionnellement dévolue à la famille, d'abord prise en charge par les notables, puis assumée majoritairement par l'Église ? Comment ces activités nouvelles s'inscrivent-elles dans l'histoire des femmes ? dans celle des classes populaires et des classes privilégiées ? dans celle de la médecine, de l'assistance et de l'éducation ? Mais, pour passionnantes qu'elles soient, ces questions, débordant l'étude de la salle d'asile, relèvent de l'histoire sociale au sens le plus large du mot, et imposent, au-delà des textes normatifs, de découvrir les motivations réelles et les réalités concrètes, de retrouver le poids des êtres et des choses, donc la diversité dans le temps et l'espace. De telles ambitions ne peuvent être atteintes qu'au prix d'un travail de longue haleine et grâce à une méthode sans faille, ce qui explique les difficultés de l'entreprise.

J.-N. Luc a relevé le défi et gagné la partie, dans le cadre d'une thèse d'État soutenue en 1995, qui nous est restituée ici dans sa quasi intégralité : plus de 400 pages de texte, 40 de notes, 20 de sources : archives (nationales, départementales, privées comme celles de Mme Mallet), sources imprimées (textes officiels, périodiques, ouvrages sur les institutions, littérature enfantine, publications de médecins, moralistes, pédagogues, sociologues, témoignages divers), 6 pages de bibliographie, un index. Des tableaux, des cartes, des reproductions de gravures montrent ce que l'on doit à l'auteur... et à l'éditeur. Les sources sont soumises à une ferme critique, les statistiques scolaires aussi, car l'auteur est orfèvre en la matière, comme l'ont montré certaines de ses publications antérieures (1). On lui sait gré de sa modestie quand il appelle de ses vœux telle étude autonome sur une question encore insuffisamment connue, ainsi que de son souci d'échapper, dans cette histoire longue, « à la double illusion du point de départ absolu et de l'éternelle répétition ». Signalons encore

(1) J.-N. Luc : *La Statistique de l'enseignement primaire, XIXe-XXe siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP et Economica, 1985, 244 p. et *L'enseignement primaire et ses extensions, XIXe-XXe siècles. Annuaire statistique*, Paris, INRP et Economica, 1987, 277 p. (collab.).

la saveur des citations, la qualité des portraits, l'agrément d'une écriture fluide et efficace et la maîtrise dans l'art des articulations. Très peu de réserves donc. Sur la forme : le titre est élégant mais un peu sibyllin et le sous-titre précis mais un peu réducteur ; quelques termes techniques auraient mérité explication ; les conclusions partielles résument un peu longuement le propos antérieur, mais on peut soupçonner l'auteur d'avoir voulu venir ainsi en aide au lecteur pressé. Sur le fond : les problèmes de coût sont évoqués à chaque fois qu'il le faut, mais ils ne sont jamais précisés, en raison sans doute de l'extrême dispersion des sources et de leur manque d'homogénéité.

L'ouvrage se divise en quatre parties : naissance et théorie de la salle d'asile ; la première éducation domestique des classes privilégiées ; organisation et usage de la première éducation collective ; professionnalisation de l'éducation des enfants. Plutôt que de suivre l'auteur pas à pas, retenons trois axes privilégiés : les motivations, l'originalité et les difficultés de la préscolarisation, le rôle des femmes.

Dans la naissance de la salle d'asile, au cours des années 1820, les initiatives des philanthropes (par exemple Jean-Denys Cochin) et des dames patronnesses souvent protestantes (Mme Mallet) ont été décisives. Mais, dès la décennie suivante, les initiateurs doivent compter avec les municipalités qui apportent leur contribution financière, et avec l'Université que l'État appelle à contrôler. Le souci de « retirer le jeune enfant des lieux néfastes à son développement » est largement partagé. Il concerne, ce que l'on ignorait souvent, des enfants de familles aisées, dont les mères peuvent être incapables, insouciantes, ou trop occupées par les mondanités ou leurs occupations professionnelles dans le commerce ou l'artisanat. Cependant, ce sont les enfants du peuple qui constituent la préoccupation prioritaire, surtout quand la mère travaille. La motivation charitable et religieuse est évidente, d'abord avec les dames protestantes, ensuite avec les congrégations féminines en pleine expansion, instruments de la reconquête spirituelle de l'Église. Cette motivation est problématique car le réalisme va à l'encontre des principes selon lesquels l'éducation appartient naturellement à la mère. S'y ajoute la volonté d'éducation physique et morale qui prend de l'importance, avec la montée de la peur sociale surtout après 1848, la crainte de la dépopulation et de la dégénérescence et le souci d'une éducation gestuelle utile à une mise au travail précoce. Enfin, l'intérêt s'accroît pour une instruction propédeutique à l'enseignement primaire que l'enfant pauvre quitte précocement.

Les motivations sont donc diverses, ce qui conduit l'auteur à refuser les thèses univoques de la reproduction, du contrôle, voire du dressage social : si ce souci est bien dans l'esprit de certains notables, la générosité et le sens maternel comptent tout autant ; la « régénéra-

tion des classes inférieures » ne doit pas être envisagée seulement sous l'angle du dressage, mais d'abord sur « le modèle de la bonne mère ». On fait valoir l'intérêt de l'enfant, parfois contre les prérogatives de la famille, et surtout, partant de la conception chrétienne de la nature humaine à la fois corrompue et pleine de promesses, on donne le pas à l'optimisme sur les visions négatives. L'étude des idées sur l'enfance s'imposait d'évidence.

Il ne peut en effet exister de pédagogie qu'en fonction d'une certaine représentation de l'enfant. Les penseurs grecs et les gens d'Église établirent une coupure à l'âge de 7 ans, dit âge de raison, mais, pendant longtemps on s'est partagé sur la capacité du petit enfant à recevoir une formation du cœur et de l'esprit. Plus nombreux aux XVII^e et XVIII^e siècles, les optimistes insistent sur la curiosité et la réceptivité des moins de sept ans, tout en se répartissant entre deux pôles en ce qui concerne le contenu de la formation : simple éveil des sens ou propédeutique de l'école. Dans la première moitié du XIX^e, se précise dans la pensée médicale la distinction entre deux périodes de part et d'autre de l'âge de deux ans, le cap si difficile à franchir du sevrage et de la première dentition : celle du nourrisson et celle de la seconde enfance, « période de révélation », au cours de laquelle, « le bambin agile et loquace [...] est suffisamment éloigné de l'adulte pour l'attendrir et assez proche pour l'intéresser ». Au souci du corps, les moralistes ajoutent celui d'une première éducation religieuse et morale, et les pédagogues celui de l'intelligence, même s'ils ne s'accordent toujours pas sur l'extension qu'il convient de lui donner. En tout cas, l'intérêt pour la seconde enfance se développe, notamment dans la couche aisée et instruite de la population, avec la multiplication des familles malthusiennes à la recherche de la promotion sociale. J.-N. Luc le décèle à travers un riche corpus (mémoires et journaux intimes, peinture et littérature), chez les femmes et même chez certains hommes, dans l'intimité et parfois dans la vie mondaine, non sans risque de « mignotage » : 109 enfants nés entre 1715 et 1914 sont ainsi étudiés.

La méthode des salles d'asile reflète ces motivations et ces représentations. Il faut « penser à la fois le silence, l'ordre et le mouvement » selon les mots de J.-D. Cochin, et en même temps le lien affectueux ; il faut aussi éduquer et instruire. L'auteur montre de manière convaincante l'effort d'adaptation à un jeune public, donc les possibilités d'innovation, mais aussi les tensions entre les nécessités de la discipline et de l'affection d'une part, les débats entre partisans de l'extension ou de la limitation des programmes, d'autre part. Il se démarque des interprétations de type foucauldien : pour lui, la discipline est techniquement indispensable en raison du rapport effectifs/encadrement, et « la bonne mère » reste le modèle constamment proposé.

Toute généralisation est en effet impossible, tant il y a loin des projets aux réalités : si un cinquième à un tiers de l'échantillon étudié entre 1856 et 1861 se révèle conforme à la « méthode », l'esprit de la garderie subsiste encore souvent, tandis que s'affirme ailleurs un enseignement trop scolaire. La diversité se manifeste aussi dans l'installation matérielle souvent médiocre, ainsi que dans la géographie : en 1881-1882, 5 000 salles d'asile réunissent 560 000 enfants, 20 % des 2-6 ans, dans 10 % seulement des communes, situées pour la plupart au nord d'une ligne Rouen-Genève et dans les métropoles méridionales.

Mais la salle d'asile autonome ne rassemble que la moitié des 2-6 ans scolarisés, l'autre moitié fréquentant l'école primaire selon la formule traditionnelle (sans compter les effectifs mal connus des garderies qui subsistent en raison de leur commodité : moindre coût, exigences limitées et horaires souples). Trois modèles existent donc : autonome, traditionnel et mixte. L'auteur s'est donné la peine d'utiliser l'analyse factorielle des correspondances pour établir une typologie des départements, à partir de caractères scolaires, économiques et démographiques. Nous apprenons, par exemple, que le recours fréquent à la salle d'asile correspond à une forte population urbaine, à de nombreux emplois féminins, à une scolarisation primaire plutôt bonne et à une contribution importante des établissements laïques. L'explication, qui s'appuie aussi sur trois études départementales, nous vaut des pages d'histoire sociale passionnantes, dont les conclusions sont corroborées par des traits de la vie quotidienne (durée, saison, horaires de la fréquentation), liés à des « logiques d'existence » féminine surtout, différentes à la ville et à la campagne.

J.-N. Luc écrit de belles pages sur l'histoire des femmes, mères au travail, maîtresses, encadrement. Les hommes ayant été écartés en 1855, 6 000 femmes se vouent à l'éducation des petits en 1881-1882, parmi lesquelles les quatre-cinquièmes sont des religieuses, bien représentatives du « catholicisme au féminin » (C. Langlois), mais moins bien connues que les laïques en raison de leur très grande diversité provoquée par le système dit de la lettre d'obédience et des difficultés d'accès aux archives des congrégations. Toutes ces femmes ont « une existence ingrate », assument « un travail éprouvant » dû aux effectifs énormes, aux exigences de la méthode, aux locaux mal adaptés, et à une faible rémunération. Pour les laïques surtout, la professionnalisation progresse sous l'impulsion de l'État, de manière inégale cependant en raison des compétences et des exigences très variables des commissions d'examen. Le premier établissement national de formation est créé en 1847-1852 sous le nom d'École maternelle normale, puis de Cours pratique des salles d'asile, et dirigé par Marie Pape-Carpantier, une protégée de Mme Mallet. La

revue *L'Ami de l'enfant*, éditée par Louis Hachette, assure une formation continue (par une solide analyse de presse, l'auteur montre le poids croissant des réflexions et matériaux pédagogiques). Un second métier s'ouvre donc, après celui de sage-femme, même si le débouché est étroit (1 200 postes), pour une majorité de célibataires et de veuves, pour des femmes du peuple, des épouses d'instituteurs et des petites bourgeoises en difficulté financière.

L'encadrement relève de catégories sociales plus élevées. Ce sont d'abord les « Dames » initiatrices de l'institution, femmes de notables, ayant le plus souvent l'expérience de la maternité (cf. Émilie Mallet), dont le rôle de gestionnaire a été confirmé par l'État, défendu en 1859 par l'Impératrice, mais souvent contesté dans les faits par une administration masculine. Cette fonction bénévole, honorable et recherchée représente une « brèche dans le confinement des femmes », en érigeant « la compétence maternelle en magistrature autonome ».

En ce sens, la création des inspectrices spéciales des salles d'asile est encore plus décisive, même si elle ne concerne qu'une vingtaine de personnes vers 1880. Elle date de 1837, 5 ans et 9 ans respectivement avant celle des inspectrices des prisons, et celle des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire. Ce sont les premières femmes à entrer dans la haute fonction publique, dotées de qualifications de plus en plus spécialisées, accueillies diversement par les inspecteurs primaires et les universitaires, et plutôt mal par les petits notables.

L'ouvrage s'achève par un chapitre consacré à l'école maternelle républicaine, qui éclaire bien l'importance et les faiblesses de l'œuvre antérieure. Les nouvelles inspectrices, parmi lesquelles Pauline Kergomard, plus jeunes, républicaines et laïques sont très (trop ?) critiques. Une vision encore plus optimiste de l'enfant, l'exigence d'une connaissance personnalisée des élèves et l'utilisation du jeu (beaucoup moins exclusive que chez Froebel), conduisent à juger l'asile trop religieux, disciplinaire, négligent en matière d'hygiène et ses méthodes trop proches du dressage. J.-N. Luc souligne le caractère novateur des commentaires officiels de 1882 et 1887, mais laisse pressentir la dérive et ses raisons : programmes et manuels trop chargés, architecture et aménagement de type scolaire, alignement de la formation des institutrices, légitimation du rôle de l'école primaire dans son rôle de préscolarisation avec les classes et les sections enfantines, donc le poids croissant de la demande des inspecteurs, des instituteurs et des utilisateurs. La connaissance du XIX^e siècle éclaire ainsi les repentirs de la première moitié du XX^e et les ambiguïtés actuelles que la conclusion évoque brièvement.

L'invention du jeune enfant est un livre indispensable à tout historien de l'éducation. Il aura donc de nombreux lecteurs. On peut lui

souhaiter d'être rapidement utilisé dans des histoires générales, et, pourquoi pas, d'inspirer à l'auteur une mouture destinée à un plus large public.

Jacques GAVOILLE

RAVELOMANANA-RANDRIANJAFINIMANANA (Jacqueline). – *Histoire de l'éducation des jeunes filles malgaches du XVI^e siècle au milieu du XX^e siècle. Exemple Merina à Madagascar à la recherche du Bien-être*. – Imarivolanitra : Éditions Antso, 1996. – 247 p.

Ce livre, directement imprimé à partir d'une thèse soutenue en 1994, présente un vaste panorama historique sur l'éducation des filles malgaches du Merina (les Hautes terres centrales du pays). Portant sur un sujet peu connu des spécialistes de l'histoire de l'éducation, il a le grand mérite d'insister sur le rôle critique que jouent les femmes dans la société pré-coloniale, afin de mieux comprendre les enjeux des politiques missionnaires puis coloniales dans le Madagascar des XIX^e et XX^e siècles. Les filles malgaches sont ainsi présentées non pas en marge d'une histoire sociale plus vaste, mais plutôt au cœur de stratégies culturelles diverses.

Le livre est divisé en trois parties; on analyse d'abord les représentations de la jeune fille merina traditionnelle, puis les conséquences du discours chrétien sur l'image de la femme et, enfin, la vision véhiculée par l'action coloniale. Les enjeux éducatifs varient bien évidemment selon le statut de la jeune fille – noble, citadine, rurale ou esclave – mais elle est dans tous les cas l'objet de discours multiples. Du XVI^e jusqu'au début du XIX^e siècle, Jacqueline Ravelomanana s'appuie beaucoup sur les mythes, les récits, les proverbes et les contes pour montrer dans un premier temps les représentations mentales de la femme vazimba. Les Vazimbas sont considérés comme les ancêtres des Merina, vivant dans une société fortement endogamique, marquée par l'absence de différenciation économique et sociale. Dans cette société, la femme joue un rôle particulièrement critique comme génitrice et mère universelle. Avec la consolidation du pouvoir royal au cours des XVI^e et XVII^e siècles, la femme noble devient cependant progressivement l'enjeu de stratégies politiques basées sur des alliances matrimoniales. L'éducation féminine apparaît alors comme critique dans la diffusion des valeurs familiales. L'éducation au sein des familles insiste sur l'apprentissage de généalogies et l'intériorisation d'un ensemble de règles sociales. Contraire-

ment à la situation en France, l'importance des femmes dans ce processus de consolidation ne passe cependant pas par la régulation de leur sexualité qui reste libre si l'on en juge par les commentaires effarouchés des voyageurs européens.

L'arrivée des missionnaires au XIX^e siècle (objet de la deuxième partie), change considérablement le contexte socio-politique et J. Ravelomanana cherche à éclaircir l'impact de leur discours sur la place de la femme dans la société merina. Elle prétend notamment que les missions, à travers leur valorisation du foyer domestique, font progressivement rétrograder le statut de la femme : « Ainsi, la femme, considérée auparavant sur le même plan d'égalité que son compagnon doit, à partir du XIX^e siècle, se soucier de plaire à son entourage, à son mari » (p. 110). Plus concrètement, les missionnaires refusent la religion traditionnelle et cherchent à inculquer les valeurs bourgeoises et « puritaines » de l'Europe occidentale à travers des institutions éducatives bien spécifiques. Comme en Europe, missionnaires catholiques et protestants visent à opérer des transformations sociales, et les femmes, à la fois plus faibles et plus malléables que les hommes, paraissent l'instrument idéal pour la restructuration et la domestication de la famille malgache.

Le contenu pédagogique et l'organisation de l'enseignement traduisent cette visée domestique. La séparation des sexes est la règle et le bagage culturel transmis léger ; sœurs catholiques et femmes protestantes insistent sur les travaux ménagers et les travaux d'aiguille en sus, bien sûr, de l'enseignement religieux. Phénomène intéressant, car allant à l'encontre de l'idéologie prônée, les travaux d'aiguille, de couture et de broderie vont ouvrir aux femmes malgaches des possibilités de gagner de l'argent (p. 142). À partir de 1861, quand Madagascar s'ouvre vers l'extérieur, s'implantent des *day-schools* ainsi que des internats dirigés par des missionnaires anglais, norvégiens et français. La stratégie protestante vise ici des élites surtout urbaines dont les filles sont accueillies en pensionnat afin de les couper de leur milieu d'origine. L'école de filles d'Ambodin'Andohalo, ouverte par une femme missionnaire de la *London Missionary Society*, accueille entre autres la future reine Ranavalona III en 1872.

Les catholiques et, surtout, les sœurs de Saint-Joseph de Cluny, s'orientent davantage vers des milieux plus modestes et accueillent bien plus d'élèves : certaines écoles en ont jusqu'à 400 ! L'enseignement est rudimentaire et centré sur la religion et les travaux manuels et ménagers, avec présence d'ouvriers pour financer les écoles. Le faible nombre de sœurs pousse la congrégation de Cluny à adopter l'enseignement mutuel, qui a l'avantage de former des maîtresses malgaches pour les campagnes. En 1885, les sœurs précisent qu'elles

ont plus de 14000 élèves dans des pensionnats, des écoles primaires et des écoles de village (1).

L'analyse de J. Ravelomanana insiste beaucoup sur le remodelage culturel qu'implique l'action missionnaire à travers des institutions variées. Tout un ensemble de valeurs nouvelles est proposé – la discrétion, la modestie, la chasteté et surtout la virginité – qui sont renforcées par l'exemple offert par les familles de missionnaires protestants ou les bonnes sœurs. Évaluer l'impact de cette éducation pose cependant des problèmes. Elle ne touche finalement qu'une petite élite et les résistances, à la fois politiques et individuelles, sont multiples. Même si l'auteur conclut que la coexistence de missions de cultes différents permet au pouvoir royal de jouer le rôle d'arbitre et que l'importance de l'éducation chrétienne en est ainsi diminuée (p. 210), les exemples développés dans cette partie nuancent considérablement ce jugement. En effet, l'église comme lieu de sociabilité encourage sa fréquentation même si les conversions ne sont que superficielles.

Le pouvoir colonial ne change finalement pas grand-chose au modèle missionnaire malgré l'hostilité de l'administration française envers les missions. Si les écoles catholiques et protestantes continuent d'exister, le gouverneur général Gallieni en particulier cherche à promouvoir entre 1905 et 1924 une autre politique éducative vis-à-vis des femmes malgaches. Souhaitant créer des femmes assimilées, futures épouses d'hommes assimilés, les Français multiplient les écoles ménagères (cinq en tout entre 1905 et 1920) avec le souci de former à la fois des domestiques efficaces et des épouses modèles. Au fond, cependant, ces écoles diffèrent peu des institutions missionnaires et n'accueillent que 250 élèves. La restructuration de certaines écoles missionnaires et l'ouverture de l'École normale d'Avaradrova en 1923 introduisent en revanche une orientation progressivement plus professionnelle. Ainsi, les écoles d'infirmières et de sages-femmes contribuent à remodeler l'identité individuelle de certaines femmes malgaches. La seule institution vraiment secondaire (créée en 1908, devenue en 1924 le lycée Jules-Ferry de Tananarive) accueille finalement peu de jeunes filles malgaches. En fin de compte, les femmes éduquées restent une petite minorité (première femme médecin en 1936; première femme avocate en 1951). Comme partout dans le monde occidental, le pouvoir colonial oriente les

(1) Françoise Raison-Jourde juge ce chiffre de 14000 improbable; voir Raison-Jourde : *Bible et pouvoir à Madagascar au XIX^e siècle. Invention d'une identité chrétienne et construction de l'État*, 1991, 483 p. Ce livre n'est mentionné ni dans le texte, ni dans la bibliographie.

études vers des métiers typiquement féminins, comme l'enseignement et les soins.

Le portrait que nous présente l'auteur est plutôt celui d'une longue dégradation du statut de la femme merina avec l'adoption progressive de l'idéologie domestique européenne. Mais le lecteur est peu informé sur l'ampleur des actions missionnaire et coloniale envers les jeunes filles. Aucune statistique d'ensemble ne permet de juger de l'impact général des institutions féminines; les données chiffrées sont souvent éparpillées dans le texte et les informations fort précieuses des annexes sont peu utilisées. L'auteur brosse un tableau très large, souvent au détriment d'analyses plus fines sur les registres d'écoles, les programmes d'enseignement et l'avenir des jeunes filles (les élèves des écoles-ouvriers deviennent-elles de bonnes mères de famille ou des domestiques pour les congrégations?). L'exploitation plus systématique des entretiens individuels pourrait mettre en valeur les contradictions et les résistances d'une élite féminine, précocement christianisée. Pour l'historien de l'éducation, ce livre comble un vide certain dans l'historiographie mais suscite par ailleurs beaucoup d'interrogations et de pistes de recherche pour l'avenir. La compétition inter-confessionnelle est l'un des aspects les plus passionnants de cette histoire, et mérite d'autres travaux s'appuyant davantage sur l'historiographie récente.

Rebecca ROGERS

LIVET (Georges). – *L'Université de Strasbourg de la Révolution française à la guerre de 1870. « La rencontre avec l'Histoire »*. – Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 1996. – 527 p.

Conçu de façon classique, l'ouvrage, abondamment documenté, illustré, annoté, d'agréable lecture (1), que Georges Livet consacre à l'Université de Strasbourg au XIX^e siècle puise dans des racines lointaines une appellation de l'enseignement supérieur inusitée au XIX^e siècle en France. L'Université renaît seulement après l'annexion allemande sous la forme de *Reichsuniversität*. Sensible à l'originalité alsacienne, l'auteur a privilégié la description des structures de l'enseignement supérieur strasbourgeois, des missions qu'il

(1) Il est à regretter que les notes, qui attestent l'étendue et l'exactitude de la documentation, soient regroupées à la fin de chaque chapitre, que les légendes des illustrations se trouvent séparées de celles-ci, sans compter l'irruption dans le texte de quelques coquilles.

remplit. Il situe les professeurs dans la société alsacienne, marque l'importance parmi eux de la religion luthérienne, la vitalité d'une vie scientifique ouverte aux influences extérieures venues de Paris comme de la Rhénanie. Le développement chronologique s'ordonne de façon classique selon deux étapes : la période de destruction révolutionnaire puis de reconstruction, entre 1789 et 1815, la vie de l'institution ensuite, faculté après faculté. Des « mythologies » foisonnent, luthérienne, européenne, humanitaire. Elles remplissent le vide laissé par la société ancienne, pour aboutir à « une nouvelle conception de l'identité alsacienne, portion de l'espace rhénan », dans un « moment heureux de la solidarité provinciale » qui coïncide avec le Second Empire. Les élites, y compris universitaires, de la ville, se regroupent dans l'Association strasbourgeoise des amis de l'histoire naturelle des Sociétés savantes. Les Musées d'histoire naturelle et zoologique, le jardin botanique, les cartes géologiques et topographiques élaborées par la Faculté permettent, enfin, l'appréhension du réel.

Aucune date d'une suppression de l'Université sous la Révolution ne vaut : l'université catholique se reconstitue autour de l'évêque à Ettenheim, les protestants, malgré de réelles vexations, maintiennent des cours à domicile et finissent par retrouver après la Terreur les biens du chapitre de Saint-Thomas, comme leur influence dans la municipalité. Les institutions napoléoniennes s'imposent sans grande difficulté dans une ville amie de l'ordre, comparée explicitement ou non à Mulhouse, cité de la prospérité économique. Des professeurs qui ont enseigné dans la vieille Université reparaissent dans les Facultés. Ils appartiennent ou s'assimilent à la société protestante : tels le recteur de Montbrison, gendre de la baronne d'Oberkirch, Jean-Pierre Massenet qui embrasse la religion réformée, ou l'historien Christophe Guillaume Koch, entré au Tribunat en l'an X, sans parler de « dynasties » comme les Oberlin ou les Schweighaueser.

Les Facultés connaissent, jusqu'à 1870, une vie calme ; le nombre d'étudiants, grâce à une croissance en droit et en médecine, atteint le millier en fin de période. L'originalité strasbourgeoise réside donc plutôt dans l'existence de la faculté de théologie protestante, continuateur, sans véritable rupture, de l'Académie protestante ; de fait, l'Académie, sous le nom de Séminaire, double les facultés jusqu'en 1871. Rétribués sur les prébendes de Saint-Thomas, les professeurs, nommés par le Directoire du Consistoire supérieur, ont parfois une chaire dans les deux types d'institutions. Ils peuvent être des laïcs, tel Charles Waddington. La Faculté de théologie de Strasbourg, qui a eu le pouvoir de faire renoncer Guizot à la création d'une autre faculté protestante, à Paris, connaît le renouveau des études bibliques, s'adonne à des travaux collectifs, devient le lieu de controverses passionnées, à partir de 1850 surtout, autour de la *Revue de théologie et*

de philosophie chrétienne-*Revue de Strasbourg* fondée par Timothée Colani, appuyé par Édouard Reuss. Honnie des conservateurs alsaciens, la revue cesse de paraître en 1869, mais a contribué à attirer les étudiants, toujours plus nombreux à venir de Genève, a multiplié les centres d'intérêt de la pensée religieuse, affirmé enfin « le droit de libre science théologique ». Au total, Strasbourg luthérienne, gagnée par la laïcisation et le rationalisme, « bouge sans doute moins que Mulhouse réformée ».

La faculté de droit connaît sous le Second Empire « l'ère d'Aubry et Rau » qui publie un classique : le *Cours de droit civil français*. L'idée domine à la faculté d'une fécondité de l'échange entre les pensées juridiques française et allemande. L'École de santé, ouverte en l'an III, se transforme en Faculté de médecine en 1809 ; s'il est une continuité dynastique parmi les professeurs, l'auteur voit une rupture d'orientation, parce qu'elle s'affirme laïque, nationale, de langue française et forme autant de chirurgiens que de médecins. Dans une grande ville de garnison, les liens avec le service de santé militaire n'étonnent pas. L'École de santé militaire, fondée en 1814, envoie ses élèves, dont Laveran et Villemin, à la Faculté, fréquentée par environ 400 étudiants, issus, semble-t-il, de la moyenne bourgeoisie urbaine. Comme l'École de pharmacie, la Faculté de médecine suit les découvertes du siècle dans un souci d'appréhension « globale ». Non moins remarquables sont les liens avec la Faculté des sciences, que symbolise l'action de Pasteur à l'aurore de sa carrière.

Comme ailleurs, l'enseignement classique exerce son empire à la Faculté des lettres. Dès la Restauration, les conflits s'y concentrent autour de la chaire de philosophie. Tels les remous autour de Louis Bautain, qui vient l'occuper en 1817. Devenu prêtre, il dirige le petit séminaire Saint-Louis tout en continuant de professer à la Faculté. Sa mésentente théologique avec l'évêque entraîne son départ en 1841. Le cours de Ferrari, qui lui succède et se voit bientôt accusé de matérialisme, est suspendu et le doyen Delcasso en prend la charge jusqu'en 1848. Paul Janet est nommé à cette date ; les cours portent seulement sur la « psychologie » et la « philosophie morale ». Ses successeurs, à partir de 1856, ont moins d'éclat. Les professeurs de littérature successifs, certains doués de talent comme René Taillandier, ne s'attardent pas. L'histoire s'illustre avec Charles Cuvier qui présente à ses auditeurs un « cours d'études historiques au point de vue philosophique et chrétien », et surtout avec l'arrivée, en 1860, de Fustel de Coulanges dont la leçon inaugurale porte sur « la constitution de l'unité nationale en France ».

Les professeurs de droit, de médecine et de pharmacie avaient devant eux des étudiants désireux d'apprendre leur future profession. Il n'en était pas de même pour les professeurs de sciences ou de

lettres dont les cours donnés à l'Hôtel de ville, pour la société strasbourgeoise, étaient parfois plus importants que les enseignements dispensés à un public qui pouvait se faire rare. L'expérience d'un Fustel qui a pu, sous la forme de conférences fermées, accomplir ce qui se faisait déjà à l'École normale ou de l'autre côté du Rhin sous le nom de séminaires, n'en a que plus d'originalité et doit sans doute à la personnalité hors du commun du maître plus qu'à une influence allemande.

Chemin faisant, l'Université s'est mise à enseigner en français. Au prébendier de Saint-Thomas, le XIX^e siècle a vu succéder un professeur fonctionnaire, rétribué par l'État. L'analyse du « rôle social du professeur » constate une « insertion limitée et réussie » dans l'histoire de la région. Réussie en ce qu'elle répond aux aspirations pleines de vie et composites de la société locale, tout en assumant les apports du passé, notamment dans le domaine linguistique. Limitée en ce que l'action du monde universitaire ne dépasse pas le champ des élites; mais, sur ce point, Strasbourg ne se distingue guère d'autres centres universitaires français comparables à la même époque. La séduction exercée par le rôle de « Pont » que peut jouer Strasbourg entre les cultures, connaissances et méthodes de part et d'autre du Rhin, a été l'objet de rêves romantiques dont certains s'effacent après 1840. Mais ce modèle n'est pas sans ambiguïtés : il a ses lacunes, l'intendance ne suit pas. Comme à Mulhouse, il faudrait créer un enseignement moderne accessible à tous, songer à un enseignement technique de haut niveau, ouvrir, dit l'auteur, l'enseignement supérieur aux femmes (il ne semble pas que ce fût la préoccupation majeure des élites alsaciennes). L'idée grandit alors, pas seulement en Alsace, d'une nécessaire restructuration des institutions universitaires. Le destin de la guerre en décide autrement.

Françoise MAYEUR

HARP (Stephen L.). – *Learning to be Loyal. Primary Schooling as Nation Building in Alsace and Lorraine, 1850-1840*. – Dekalb : Northern Illinois University Press, 1998. – 292 p.

Dans un livre intelligent et bien écrit, le jeune historien américain Stephen L. Harp nous propose une analyse bien documentée de l'évolution de l'enseignement primaire en Alsace et Lorraine entre 1850 et 1940. Sa démarche comparative permet de mettre en lumière les continuités et les ruptures entre les politiques française et allemande en matière d'éducation pendant ce siècle mouvementé pour la popu-

lation alsacienne-lorraine. L'argument principal du livre découle de cette approche : en dépit de différences mineures, les deux pays ont poursuivi une politique scolaire fort semblable à la fois dans leurs méthodes et dans leurs objectifs. Cette période marque le moment où l'appartenance nationale se mesure par la maîtrise de la langue nationale. Sous les deux gouvernements, la volonté pédagogique la plus forte s'est portée sur l'apprentissage du français ou de l'allemand pour créer le sentiment d'identité nationale. Ainsi ce livre se situe dans une historiographie concernant la construction de la nation où l'éducation est envisagée comme l'un des enjeux fondamentaux. Ce livre est aussi un modèle d'histoire sociale dans l'attention fine portée à la fois aux mesures éducatives et à leurs conséquences sur les écoliers.

Organisé de manière chronologique, le cœur de ce livre, issu d'une thèse, concerne la période allemande de 1870-1914. Un premier chapitre présente l'Alsace-Lorraine à la veille de la guerre de 1870 ; les six chapitres suivants analysent de manière thématique la période allemande jusqu'à la guerre ; le livre se termine avec deux chapitres, l'un sur Première Guerre mondiale et l'autre sur l'Entre-deux-guerres. Si la politique scolaire allemande est ainsi privilégiée, l'auteur montre une maîtrise excellente de l'historiographie française et son premier chapitre en particulier présente clairement les particularités de l'éducation primaire en Alsace-Lorraine. Cette région anciennement alphabétisée et dotée d'écoles nombreuses reçoit l'attention de l'État sous le Second Empire quand le recteur Delcasso se lance dans une campagne pour généraliser l'usage du français dans les écoles où l'allemand est encore beaucoup utilisé, notamment dans l'enseignement de la religion. Cette association entre identité nationale et langue nationale, dès les années 1850, précède de deux décennies la chronologie proposée par Eugen Weber dans *La fin des terroirs*.

L'école reste un enjeu national avec l'arrivée des Allemands en 1871, qui l'utilisent de préférence à une politique de conscription de masse pour créer des petits Allemands. L'autour analyse l'effort allemand d'abord sous l'angle de la politique scolaire, se basant surtout sur les directives officielles et les rapports d'inspection. Les mesures les plus importantes concernent l'instauration de la scolarisation obligatoire et l'imposition de l'allemand comme langue d'instruction (avril 1871). Les difficultés que représentent de telles directives en l'absence d'enseignants qualifiés se doublent dès l'été 1871 par les effets du *Kulturkampf* en Alsace-Lorraine où les sœurs-enseignantes sont l'objet de tracasseries nouvelles (on exige d'elles des brevets de capacité) et où la place de la religion dans les programmes est diminuée. Ces premières mesures suscitent une opposition importante de

la part du clergé et des notables locaux, ce qui pousse les Allemands à développer une politique de compromis avec les notables qui va caractériser la période de 1879 à 1914. Ainsi, ils renforcent la place de la religion dans les programmes, le poids du clergé dans les commissions locales, autorisent la séparation des sexes (moins courante en Allemagne) et permettent aux religieuses de passer les examens de qualification au sein de leurs couvents. Une telle politique va porter ses fruits comme le montrent les chapitres suivants.

Au cœur des efforts allemands se trouve la volonté de répandre l'usage de l'allemand dans les écoles en poussant la frontière linguistique vers l'ouest. Les écoles sont groupées en catégorie selon le pourcentage d'élèves qui parlent l'allemand ou le français ; avec plus de 75 % de francisants, l'école est considérée comme française et les programmes s'adaptent en conséquence. Aucune méthode particulière n'est prônée mais dans la vallée de la Bruche, par exemple, l'inspecteur Bauch encourage la maîtrise initiale de la langue maternelle (le français) avec l'apprentissage tout d'abord oral de l'allemand. La souplesse des Allemands dans leur politique de germanisation est moins preuve d'une tolérance que d'un sens politique, comme le montre la comparaison avec la politique allemande en Pologne et en Schleswig où les susceptibilités locales sont nettement moins respectées.

L'autre grand vecteur de l'effort de germanisation concerne l'apprentissage de l'idée de *Heimat* dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. L'analyse des programmes et des livres de classe illustre bien qu'au contraire des clichés, la vision inculquée de la nation est régionaliste, vision dans laquelle l'Allemagne ne figure que de manière annexe (des manuels sont écrits pour l'Alsace dès 1874 ; il faut attendre la fin du siècle pour que ce soit le cas de la Lorraine). Dans l'enseignement de l'histoire par exemple, c'est le passé médiéval « allemand » de la région sur lequel on insiste, et en géographie, on vante les merveilles de la région.

L'effort de germanisation passe par des enseignants qui n'ont pas toujours la maîtrise nécessaire de la langue. À nouveau, l'auteur fait tomber un mythe tenace concernant le départ des enseignants français et le recrutement de personnel allemand. En réalité, entre 600 et 650 enseignants seulement ont émigré sur 4000 et l'analyse des origines des enseignants laïcs en 1887 montre que la vaste majorité vient de la région (2772 sur 3442, 80,5 %). Après des débuts difficiles, les Allemands créent des écoles préparatoires de deux ans avant l'entrée à l'école normale où l'allemand domine. Comme ailleurs en Europe, cette période de 1871 à 1914 est marquée par la professionnalisation du métier de l'enseignant et, à la fin de la période, les écoles normales ont le monopole de l'accès à l'enseignement. L'auteur conclut qu'à la

veille de la guerre, les enseignants acceptent bien leur rôle de fonctionnaires allemands puisque beaucoup s'engagent dans les associations catholiques ou libérales qui dépendent d'associations nationales allemandes. Cette identification à la nation allemande est sans doute plus forte pour les enseignants laïcs que pour les religieux, qui restent soupçonnés de francophilie.

S. Harp termine son tour d'horizon de la période allemande en posant la question de l'impact d'une telle éducation et conclut, malgré des sources parcimonieuses, que les écoles ont bel et bien contribué à forger une identité régionale allemande. Se basant à la fois sur les rapports d'inspection et sur quelques rares autobiographies, il montre des progrès continus dans la maîtrise de l'allemand, malgré des classes souvent surchargées. Si on peut se fier aux résultats électoraux, la défaite des nationalistes alsaciens dans les élections de 1911 semble confirmer la thèse de l'identification allemande. Tout bascule cependant avec la Première Guerre mondiale et l'apparition du front. La comparaison fort intéressante de la politique de l'administration et de l'armée françaises et allemandes dans cette région contestée montre que, finalement, les Français ont été plus respectueux des traditions locales. Si le contenu de l'éducation est assez similaire, très patriotique des deux côtés, l'intransigeance de l'armée allemande a contribué à nourrir un sentiment pro-français.

Après quatre décennies d'enseignement en allemand, le retour au français en 1918 ne s'est pas fait sans difficultés. L'auteur aborde trois aspects en particulier : la mise en place d'une administration française, avec notamment l'arrivée de nouveaux inspecteurs de la France de l'intérieur (921 sur 6000 enseignants ont perdu leur poste dans cette transition), la question de l'enseignement de la religion dans les écoles et, enfin, l'enseignement du français. L'analyse un peu rapide montre qu'au fond les Français, comme les Allemands avant eux, ont préféré le compromis avec les populations locales en ce qui concerne les enseignants et la religion. En revanche, les directives concernant la langue ont été plus sévères que sous les Allemands avec la suppression de l'allemand dès la première année dans les régions germanophones. Même si on peut regretter que l'auteur n'ait pas plus approfondi l'analyse de cette période, notamment à travers des enquêtes orales, le livre dans son ensemble est passionnant dans sa démarche comparatiste et fort utile pour comprendre la persistance, un demi-siècle plus tard, d'une identité régionale où les autres Français sont toujours considérés comme des « Français de l'intérieur ».

BAUBEROT (Jean). – *La morale laïque contre l'ordre moral*. – Paris : Seuil, 1997. – 362 p.

Ce nouveau livre de Jean Bauberot propose une approche de la morale laïque à travers le dépouillement d'une collection de cahiers d'écoliers rédigés entre 1882 et 1918 (1). Ce travail est pionnier car il inaugure un nouveau corpus de recherche qui prend place parmi bien d'autres. Cependant, J. Bauberot ne prétend pas offrir aux lecteurs un travail exclusivement scientifique mais une sorte d'essai ouvert qui présente une « synthèse provisoire », émet des hypothèses et lance des pistes « que d'autres travaux devront reprendre, confirmer, nuancer ou corriger » sur des points plus précis.

La constitution artisanale du corpus se ressent quelque peu du genre mixte de l'ouvrage. Ainsi, parmi les 160 cahiers répertoriés en annexe, on ne trouve pas d'indication de localisation dans neuf cas, pas de précision sur le niveau dans treize cas. Sur ce dernier point, le corpus n'est pas homogène : il comporte huit cahiers d'élèves d'EPS, un cahier de morale d'un instituteur, celui d'un élève-maître et trois cahiers provenant de l'école privée Sophie-Germain à Paris. Si le niveau EPS pouvait fort logiquement être intégré au corpus, les cahiers du maître et de l'élève-maître n'y avaient guère leur place. Enfin, la répartition de l'origine départementale des cahiers effectivement localisés et répertoriés (141) montre, sur une carte de France, un déséquilibre important entre la moitié Ouest (110 cahiers) et la moitié Est (31 cahiers). 14 départements sont représentés sur 87, dont deux surreprésentés : les Pyrénées-Atlantiques (41) et la Haute-Vienne (41). Aucun cahier ne provient du quart Sud-Est de la France.

La première partie du livre est une sorte de propédeutique historique à l'étude des cahiers. J. Bauberot y présente les antécédents intellectuels de la morale laïque, parmi lesquels l'activité éditoriale de l'ancien maître d'école Pierre Larousse, maître d'œuvre du *Grand Dictionnaire Universel*, tient, selon lui, une place de choix. Pour la période-clé qui commence en 1880, des précisions intéressantes sont apportées au sujet du débat sur les « devoirs envers Dieu » que Jules Simon souhaitait voir inscrits dans la future loi votée le 28 mars 1882. On apprend ainsi que, dans sa réponse au sénateur spiritualiste et déiste, Jules Ferry se serait inspiré d'un débat au parlement anglais opposant Disraëli à Gladstone qui voulait ériger l'instituteur en « professeur de religion ». Il aurait aussi repris l'analyse des protestants évangéliques français favorables à une sécularisation complète de

(1) Deux corpus mineurs (27 cahiers antérieurs à 1882, 23 postérieurs à 1918) ont permis à l'auteur de procéder à des comparaisons.

l'école car « méfiants à l'égard d'un enseignement religieux scolaire à leurs yeux tronqué » (p. 58, note 1). De même, J. Ferry s'inspira du système hollandais pour élaborer sa proposition visant à autoriser les ministres du culte à venir donner l'instruction religieuse dans les locaux scolaires en dehors des heures de classe. On sait que cette disposition libérale fut repoussée par une majorité rendue aux arguments opposés par Paul Bert.

Au sujet de la morale laïque scolaire, J. Bauberot écrit qu'elle « réalise les espoirs d'une "morale indépendante" » dont l'esquisse aurait été tracée dans la revue du même nom, parue à la fin du Second Empire. Certes, la morale scolaire a été voulue indépendante des dogmes confessionnels par ses promoteurs du Conseil Supérieur, mais non pas séparée de l'affirmation d'un Dieu « auteur de l'Univers et père des hommes » (programme du 27 juillet 1882), ce qu'excluaient les « moralistes indépendants ». Si la religion est « nocive », selon un qualificatif du philosophe Vacherot qui adhérait à la même école de pensée, elle ne l'est certainement pas, entendue comme pur sentiment religieux, pour les fondateurs de la morale laïque scolaire. Avec ce nouveau programme de morale, « le maître reçoit de l'État la haute mission de socialiser moralement la jeunesse ». L'expression est inexacte : l'éducation morale s'adresse d'abord à des individus, elle privilégie la morale personnelle. Parler de socialisation dans l'école des années 1880 est un anachronisme : le concept et son usage par les théoriciens scolaires est bien ultérieur. Le programme parle seulement de morale sociale (au cours supérieur), dont la solidarité repose sur une culture préalable des vertus individuelles. À la fin du chapitre 4, consacré à la querelle des manuels, après avoir commenté la circulaire du 17 novembre 1883 qui clôt l'épisode, J. Bauberot écrit que J. Ferry « veut établir la morale laïque comme une morale non-dominatrice, mais culturellement hégémonique » (p. 111). La nuance n'est pas facile à saisir ; certes, la morale modeste recommandée par les instructions de 1882 et rappelée par la circulaire se présente pour le moins comme « non-dominatrice ». Pour autant, J. Ferry vise-t-il pour elle une hégémonie culturelle ? C'est douteux, surtout lorsque l'on étudie le devenir de cette morale « ferryste » et notamment les multiples avatars qu'elle va connaître dans les trente années qui suivent. La culture laïque deviendra certes hégémonique dans l'une des « deux France », mais au prix d'un progressif effacement de la morale laïque.

Dans les six chapitres de la deuxième partie, J. Bauberot rassemble et organise la « matière morale » recueillie dans la collection des cahiers. À la suite de chacun de ces chapitres, l'auteur propose et commente librement un ou deux morceaux choisis tirés d'un cahier ou d'un manuel. Les trois premiers chapitres traitent de notions qui

formaient la charpente de la morale laïque scolaire ; celle de dignité en est présentée comme « la clé de voûte » (chapitre 1), qui définit inconditionnellement, par opposition à l'animalité, la valeur de chaque être humain. Viennent ensuite les supports essentiels : le devoir (ch. 2) et la conscience (ch. 3). L'accomplissement des devoirs pose la question de ce que J. Bauberot nomme « la morale injuste », quand la conduite vertueuse n'est pas « rémunérée » par la justice. Apparaît donc le postulat d'une autre vie où le sujet moral recevrait cette rémunération d'un Dieu dont l'existence serait elle aussi postulée. Mais tous les cahiers ne parlent pas de Dieu, et très peu « en font le fondement de la morale » (p. 148). Certains « persistent » cependant, sous la dictée du maître, à contenir la formule : « obéir à sa conscience, c'est obéir à Dieu ». En fait cette phrase n'est que la transcription presque littérale de celle qui se trouve dans le programme du cours moyen, à la fin du développement sur les devoirs envers Dieu. La conscience est un médiateur entre la divinité et la moralité. J. Bauberot note cependant la dissymétrie contenue dans ces devoirs qui ne s'articulent à aucun droit. L'optique est différente dans le cas américain où la Déclaration d'indépendance précise que Dieu a créé l'homme et l'a doté de droits inaliénables.

Les chapitres 4 et 5 traitent de thèmes qui mettent plus particulièrement en rapport la morale scolaire avec la société du temps. Le chapitre 4 évoque « la valeur universelle du travail » (p. 191), que l'école conçoit et transmet de façon conformiste. La patrie, comme sujet de devoirs n'est pas seulement la France dans sa dimension nationale, mais aussi « la petite patrie », la petite région où l'on vit. Mais cette petite patrie n'est pas considérée comme un terroir clos sur lui-même, mais comme un lieu ouvert sur la grande patrie, grâce à l'apprentissage d'une langue commune. J. Bauberot évoque ainsi, sur la longue durée, et grâce à l'école républicaine, « un double mouvement où l'unité officielle de croyances accompagnée par la diversité linguistique s'est trouvée remplacée par l'unité officielle de la langue accompagnée par la diversité des croyances » (pp. 202-203). Cette unité a eu un prix : l'abandon de tout enseignement de culture religieuse.

Le chapitre 5 développe les rapports que la morale scolaire entretient avec l'histoire : avec l'histoire écrite d'abord, toujours perçue comme un réservoir de leçons et d'exemples, mais aussi avec l'histoire vécue ; celle-ci affiche dans les cahiers une grande continuité, notamment en matière de patriotisme, que le pacifisme de certains instituteurs n'a pas déstabilisée, juste un peu nuancée. Ce patriotisme conduit l'école, pendant la guerre de 1914-1918, à se mobiliser dans le cadre de l'union sacrée et à présenter le conflit comme une lutte du droit contre la force. J. Bauberot termine son chapitre sur les limites

de l'universalisme des droits de l'homme dans la France républicaine du début du XX^e siècle. En 1901, la Chambre des députés a voté l'affichage de la Déclaration des droits dans les écoles où elle n'est d'ailleurs pas enseignée en tant que telle. Cette mesure « médiatique » avait permis aux républicains de refuser une demande, formulée par l'opposition parlementaire de droite, visant à inscrire la Déclaration dans la Constitution. Cette inscription, réalisée aujourd'hui, aurait en effet risqué de devenir une arme redoutable aux mains de la droite.

Avec le dernier chapitre de la deuxième partie, on revient à une autre valeur de la morale laïque scolaire : la solidarité. En fait, par rapport au programme initial, il s'agit plutôt d'une valeur rapportée. Si, en 1882, cette idée était élaborée depuis un certain temps par certains intellectuels : Pierre Leroux, Alfred Fouillée, – et non Albert – ou par certains mouvements, comme le mouvement socialiste et, antérieurement, le Saint-Simonisme, elle n'a eu aucune incidence notable dans l'orientation du programme. J. Bauberot cite, à l'appui de son analyse, le livre d'Henri Marion, *De la solidarité morale* ; celui-ci était tiré de sa thèse de doctorat et le sous-titre de l'ouvrage, publié pour la première fois en 1880, « Essai de psychologie appliquée », montre bien que l'auteur n'a guère prétendu développer une philosophie sociale. Cette idée n'a pénétré dans l'enseignement primaire qu'après 1896, année de publication de *Solidarité*, de Léon Bourgeois. Celui-ci est le véritable fondateur du Solidarisme comme philosophie scientifico-juridico-morale. L'idée de solidarité s'appuie effectivement en partie sur la référence aux ancêtres qui ont laissé l'acquis dont chaque être social dispose à la naissance et qu'il doit enrichir par son travail. J. Bauberot évoque l'analyse d'un chercheur qui, étudiant une collection de manuels scolaires, émet l'hypothèse que ce recours aux ancêtres constitue une sorte de référence transcendante qui facilite le silence sur Dieu (p. 262).

La troisième partie du livre relève du domaine de l'essai et de la prospective. Sur la base des apports des deux premières parties, J. Bauberot tente d'abord de mieux cadrer le concept de laïcité, puis, dans un second et dernier chapitre, il pose les jalons d'une nouvelle morale laïque. Sur le premier point, il montre que la laïcité française s'intègre dans une conception de la liberté religieuse dont la logique diffère profondément de la logique américaine. Aux États-Unis, le « désétablissement » de la religion qui résulte de la séparation des Églises et de l'État (1791), conditionne la liberté religieuse et donc un pluralisme réel. En France au contraire, la liberté religieuse est affirmée, dès la Révolution française, sur fond d'une Église d'État implicite (avec la Constitution civile du clergé), dont la conséquence ne peut être qu'un idéal d'unité civile ou nationale. D'où deux modèles

différents de « religion civile », le modèle français étant toujours problématique du fait du statut dominant du catholicisme qui confisque à son profit l'espace religieux. De même la laïcité française est ballotée entre deux valeurs issues des Lumières : liberté de conscience et liberté de penser. La seconde, qui fonde une obligation de penser par soi-même en dehors de tout dogme, se heurte inévitablement à la première, qui préconise la tolérance à l'égard de toutes les croyances. Matrice de ces deux libertés, la Révolution est essentiellement ambivalente, libérale d'un côté, mais tendant de l'autre à être liberticide. La laïcité a historiquement émergé sur ce terreau ambivalent qui a certainement pesé lourd dans son évolution. En effet, si la première laïcité scolaire, celle de 1882, relevait plutôt du premier seuil de laïcisation (1), notamment par l'importance morale accordée à la religion, celle qui s'affirme sous le combisme relève nettement de la liberté de penser (et du second seuil) qui appréhende plutôt de façon négative, voire destructrice, la religion et le sentiment religieux.

Le dernier chapitre présente « quelques propositions en faveur d'une morale laïque appropriée au XXI^e siècle... ». Il le fait en inventoriant brièvement l'héritage dans une perspective européenne. Il évoque le déclin de la morale scolaire, pas très visible à travers les cahiers postérieurs à la Grande Guerre. La révision des programmes en 1923 ne sera pas seulement fatale aux devoirs envers Dieu, comme le croit J. Bauberot; c'est en fait l'ensemble du discours moral de 1882, spiritualiste et déiste, qui passe aux oubliettes. Cet enseignement finit par disparaître complètement en 1969. J. Bauberot formule quelques hypothèses sur cette disparition, notamment l'absence de regard critique de l'école laïque sur elle-même. Initialement conçue pour que la laïcisation scolaire ne crée pas un « vide moral » (p. 326), appel d'air pour des solutions réactionnaires, la morale laïque scolaire, formulée sur l'initiative de l'État, « pouvait-elle véritablement se transformer? ». Question pertinente de J. Bauberot. En outre, « la morale laïque a disparu, quand elle aurait dû changer de forme et de fond » (p. 333). La « crise du sens », qui succède à la fin des « grands récits », a certes un aspect positif, fruit d'une réussite républicaine : l'émergence de la responsabilité personnelle de créer ses propres valeurs. Mais en contrepartie, l'individualisme moral rend essentiellement méfiant à toute proposition de valeurs ou de vérités; d'où l'impossibilité de « repères communs »; d'où la résurgence de la morale sous une forme « sauvage », morale du « coup de cœur », de l'indignation immédiate exploitées habilement par les médias. J. Bauberot suggère de réhabiliter une notion-clé de la morale laïque

(1) Et non du second, comme l'écrit J. Bauberot, note (1), p. 312.

traditionnelle, celle de dignité, valeur désormais universelle par la Déclaration du même nom. Il propose aussi de « réinventer » un nouveau « rapport au temps » car l'élaboration et la transmission des valeurs demandent de la durée et ne peuvent se contenter du choc immédiat, du « scoop ». Enfin, cette morale ne devrait pas être une « morale insufflée principalement d'en-haut », une « morale d'État ». Selon l'auteur, elle devrait provenir de la société civile, « plus spécialement du secteur associatif » où s'élaborent déjà, selon lui, de nouvelles valeurs morales.

En résumé, un livre qui ouvre de nouvelles pistes de recherches historiques et qui entame une relecture de notre héritage moral laïque afin de le reprendre et de le réinterpréter de façon neuve pour aujourd'hui.

Pierre OGNIER

LAURENT (Stéphane). – *L'Art utile. Les écoles d'arts appliqués sous le Second Empire et la Troisième République*. – Paris : L'Harmattan, 1998. – 320 p.

LAURENT (Stéphane). – *L'École Boule*. – Thionville : Gérard Klopp, 1998. – 300 p.

La question des « arts appliqués » apparaît à l'aube du Second Empire, période de prospérité et d'essor industriel. Les réflexions sur l'art qui font suite aux premières expositions universelles, la question du rationalisme (l'adaptation de la forme à la matière), l'apparition d'un « goût bourgeois » lié à une certaine inclination pour l'ornement, sont autant de facteurs qui modifient la traditionnelle articulation entre arts mécaniques et arts libéraux au cours des années 1850-1860. Sous l'action d'« artistes industriels », militants en quête de reconnaissance sociale, on assiste alors à une revalorisation des arts dits « mineurs » menant à l'essor des métiers d'art et aux premières manifestations d'une esthétique industrielle convenant aux productions en série. Des formes nouvelles apparaissent, débouchant sur l'Art Nouveau et le style Art Déco des années 1920, tandis que de nouvelles activités professionnelles voient le jour : composition décorative, création de modèles et, plus tard, stylisme de mode, publicité, etc. Néanmoins, l'argumentaire en faveur des arts appliqués et de leur enseignement reste sensiblement le même que celui qui avait été développé au XVIII^e siècle à propos des écoles de dessin : l'industrie française doit miser sur l'esthétique pour faire face à la concurrence internationale et maintenir ce « goût » français qui participe à la

gloire de la nation. D'où la nécessité de former des ouvriers et artisans habiles, capables d'offrir des formes convenables aux objets de leur production.

L'art utile permet de suivre la mise en place de l'enseignement des arts appliqués issu de ces nouvelles aspirations, ainsi que son évolution au cours du siècle qui s'étend du Second Empire à la fin de la Troisième République. Dépasant la simple pratique du graphisme, s'émancipant du modèle parisien de l'École des Beaux-Arts, les écoles d'arts appliqués ont l'ambition de former des élèves capables de maîtriser l'ensemble du processus de production, depuis la conception jusqu'à la réalisation du produit fini, par un enseignement à la fois artistique et technique privilégiant la pratique et le contact avec la matière. L'analyse détaillée du fonctionnement, de l'enseignement, du recrutement et des débouchés de ces établissements aux profils multiples donne la mesure d'un type de formation encore en marge des circuits institutionnels des ministères de l'Instruction publique ou du Commerce et de l'Industrie.

Sous le Second Empire, les écoles de dessin, établies le plus souvent dans les villes industrielles, sont en effet largement dépendantes des municipalités et de l'initiative locale. Formant un réseau relativement dense (on en compte une centaine à la fin du Second Empire), leurs méthodes comme leurs objectifs sont loin d'être uniformes. Conséquence de la période de militantisme des artistes industriels sous le Second Empire, l'emprise grandissante de l'État sur les écoles de dessin et d'arts appliqués à partir des années 1870, tant à Paris qu'en province, correspond à l'instauration de la III^e République. L'administration des Beaux-Arts est particulièrement active avec la mise en place de nouvelles structures de formation au sein des manufactures d'État afin de revaloriser ces symboles prestigieux de la production française et d'en faire des modèles pour les industries de luxe. L'école gratuite de dessin créée au XVIII^e siècle à Paris par J.-J. Bachelier est réorganisée avant de devenir en 1877 l'École nationale des arts décoratifs, établissement qui reflétera longtemps les conceptions officielles de l'enseignement des arts appliqués. Alors qu'auparavant les professeurs de dessin étaient pour la plupart des artistes, l'institution du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin, sanctionné par une épreuve pédagogique, marque les débuts d'une profession à part entière, provoquant l'apparition d'établissements spécialisés dans la préparation aux épreuves. À partir des années 1880, la toute nouvelle inspection de l'enseignement du dessin, qui souhaite former des dessinateurs pour valoriser les industries locales, constitue la principale courroie de transmission de la politique officielle : de nombreuses écoles de beaux-arts de province, critiquées alors pour leur « inutilité », acceptent une reconversion vers

les arts appliqués afin d'obtenir de nouvelles subventions; des établissements nouveaux sont créés, consacrés aux arts industriels. C'est également l'inspection du dessin qui favorise les méthodes rationnelles d'enseignement du dessin contre la tradition académique du dessin d'imitation. Le ministère du Commerce et de l'Industrie, qui vise la formation d'ouvriers d'élite et la réhabilitation des métiers d'arts, n'est pas en reste : développement de l'enseignement du dessin dans les écoles professionnelles (ENP et EPCI), subventions aux cours fondés par les chambres syndicales, mais également création d'une chaire d'arts appliqués au Conservatoire des arts et métiers en 1899. Cependant, l'enseignement des arts appliqués restera longtemps victime des dissensions entre l'administration responsable de l'enseignement technique et celle de l'enseignement artistique. Ce n'est qu'au cours des années 1930 qu'un rapprochement a lieu entre la Direction de l'enseignement technique et celle des Beaux-Arts, marqué notamment par la création d'une section Arts appliqués à l'École nationale supérieure de l'enseignement technique (ENSET).

Modèle pour la province, la capitale, dont le réseau complexe d'établissements est étudié en détail, occupe une position d'avant-garde, s'attachant tôt à la formation de ses professeurs et à la reconnaissance de leur statut, installant des ateliers de travail manuel dans les écoles, instituant de nouvelles filières orientées vers les métiers d'art (École Bouille, École Estienne, etc.) ou la composition décorative, s'ouvrant davantage au monde ouvrier. Du point de vue pédagogique, la réorganisation de l'enseignement du dessin à Paris au cours des dernières décennies du siècle annonce les importantes réformes de 1878 et 1909, faites à l'échelon national dans le primaire et le secondaire.

L'enseignement féminin des arts appliqués, dont l'archétype pourrait être l'École Duperré à Paris, a évolué de façon remarquable au cours de la période, perdant progressivement (mais difficilement) son aspect d'éducation bourgeoise aux arts d'agrément pour s'attacher à offrir aux femmes de nouvelles perspectives professionnelles : création de modèles, mode, etc. Si le professorat représente un débouché non négligeable pour les anciennes élèves des écoles d'arts appliqués, des formations autrefois réservées aux garçons s'ouvrent également aux jeunes filles si bien qu'à partir des années 1920, le cloisonnement entre formations féminines et masculines tend à disparaître.

Malgré la mise en œuvre de moyens importants, il semble bien que la politique menée en faveur des arts appliqués n'a pas porté tous les fruits espérés. C'est en effet un bilan plutôt mitigé que dresse Stéphane Laurent au terme de son étude : si certains établissements, plus spécialement parisiens, ont su tirer leur épingle du jeu et acquérir une solide notoriété, une centralisation excessive, jointe à une certaine

réticence à voir former les artisans dans un cadre scolaire, a déstabilisé les écoles de province qui n'ont pas su s'adapter aux exigences de la production moderne, menant à terme à leur disparition. Les écoles d'arts appliqués n'en constituent pas moins un pan important de l'offre d'éducation artistique et technique qu'il convenait d'explorer, entre le « graphisme technique » décrit par Yves Deforge (1) et la tradition académique de l'École des Beaux-Arts. Leur histoire, retracée par Stéphane Laurent, outre son intérêt propre et la contribution à l'histoire de l'éducation qu'elle fournit, constitue également un élément de compréhension de l'évolution des tendances esthétiques de notre siècle et des rapports, toujours très actuels, entre l'art et de l'industrie.

Issue du dernier volet de la thèse d'histoire de l'art que S. Laurent a soutenue en 1996 (2), et dont *L'art utile* constitue le corps principal, *L'École Boulle* est une étude de cas qui prolonge l'analyse évoquée ci-dessus. Ouverte en 1886 au cœur du Faubourg Saint-Antoine, quartier traditionnel de l'ameublement, l'École Boulle fait partie de ces établissements parisiens fondés entre 1882 et 1890 afin de résoudre la « crise de l'apprentissage » qui frappait alors l'industrie. Face à la montée de l'industrialisation et de la concurrence étrangère, la création de l'École Boulle devait contribuer à la sauvegarde du secteur du meuble de luxe. Dès l'origine, deux options s'ouvraient aux fondateurs de l'école municipale : ou bien former des apprentis en privilégiant le savoir-faire manuel, suivant la tradition des grands ébénistes du XVIII^e siècle, perpétuée par le Faubourg ; ou bien former des dessinateurs en mettant l'accent sur les aspects artistiques et l'adaptation à l'industrie moderne. Sous la pression des industriels du Faubourg, c'est la tradition artisanale qui l'emporte aux premiers temps de l'École, avec ses exigences de perfection. Mais la volonté d'offrir une formation complète impose néanmoins d'établir des programmes dépassant le savoir minimum exigé par la profession : ceux-ci étaient partagés entre un enseignement purement technique (l'apprentissage du geste ouvrier) et des enseignements théoriques, scientifiques et artistiques notamment, absents jusqu'alors des différentes formations aux métiers du meuble.

En mettant en évidence les conflits d'intérêt entre les industriels et les politiques, mais aussi les antagonismes entre les exigences professionnelles du Faubourg et les contraintes de la création artistique

(1) Y. Deforge : *Le graphisme technique, son histoire et son enseignement*, Seysel, Champ Vallon, 1981.

(2) S. Laurent : *Art et industrie, la question de l'enseignement des arts appliqués (1851-1940). Le cas de L'École Boulle*, Thèse de doctorat, Université Paris I, 1995, 3 vols.

(antagonismes que l'on retrouve chez certains enseignants), S. Laurent montre les difficultés de l'École Boule à entrer dans la modernité. Ce n'est qu'en 1922 que les élèves disposent d'une salle de machines-outils ! Toutefois, le renouvellement du corps professoral dès les années 1910 (c'est également à partir de cette période que l'École Boule recrute avant tout parmi ses anciens élèves) favorise l'orientation de l'École vers les arts décoratifs modernes, tandis que l'émancipation de l'École vis-à-vis des métiers d'art va de pair avec leur raréfaction : les années 1920 sont celles du rapprochement avec la ligne officielle de la direction des Beaux-Arts. Par sa participation à de nombreux salons et expositions, lesquels concourent à asseoir sa renommée, l'École est désormais présente sur le front de la création artistique, mariant habilement tradition et modernité. Si, dans les années 1950 qui voient le rapprochement de l'école avec les professionnels de l'ameublement, l'établissement fait figure de champ d'expérimentation pour les arts plastiques, on y apprend encore à fabriquer des meubles de style. La période de l'après-guerre marque également le début du contrôle de l'État sur l'École Boule, qui devient du même coup le fer de lance de la revalorisation de l'enseignement technique, au risque de perdre son identité propre. On peut alors suivre le parcours de l'École Boule jusqu'à nos jours, affirmant sa différence et revendiquant son statut d'établissement d'excellence (grâce, par exemple, à la création de nouvelles filières et de diplômes spécifiques) face aux modifications institutionnelles tendant à l'intégrer davantage dans un enseignement technique unifié.

Richement illustrée, *L'École Boule* est la première véritable histoire de cet établissement. Après celui d'Y. Legoux sur l'École Diderot publiée il y a plus de vingt-cinq ans (1), voici donc un ouvrage qui vient utilement contribuer à l'histoire de l'enseignement technique parisien, malgré les réserves que l'on pourra émettre sur le caractère quelque peu hagiographique de la toute dernière partie. S'il permet, sur un cas concret, de pénétrer davantage au cœur du débat art/industrie, il donne également la mesure de l'influence des milieux professionnels sur les orientations d'une école technique. Plus largement, il faut inscrire *L'École Boule* dans la série des travaux récents concernant la scolarisation post-élémentaire, qui redonnent tout leur poids aux réalités locales et à l'environnement immédiat.

Renaud d'ENFERT

(1) Y. Legoux : *Du Compagnon au technicien. L'École Diderot et l'évolution des qualifications, 1873-1972*, Paris, Technique et vulgarisation, 1972.

DE FORT (Ester). – *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*. – Bologna : Il Mulino, 1996. – 507 p.

Le dernier livre d'Ester De Fort sur l'école élémentaire en Italie représente, par son ampleur et son caractère exhaustif, le couronnement des travaux qu'elle a menés pendant plusieurs années sur l'histoire de l'éducation italienne. Cet ouvrage s'appuie en effet sur ses précédentes études consacrées aux différents aspects de l'enseignement primaire (la scolarisation et l'alphabétisation, la condition des maîtres et leur formation, la didactique et la pédagogie, la législation et l'appareil administratif) et se nourrit d'une documentation impressionnante, puisée à toutes les sources dont l'historienne dispose. Le fil conducteur de cette étude aussi vaste qu'approfondie est la volonté constante de montrer comment l'école primaire, loin d'être un domaine existant en vase clos et trouvant en lui-même les principes de son fonctionnement, a représenté l'un des enjeux essentiels de l'histoire de l'État-nation italien, pour lequel la nécessité de constituer l'identité nationale et d'affermir la cohésion culturelle et sociale du pays a toujours été au centre des préoccupations des hommes politiques, de l'unité à la chute du fascisme. Aussi la politique scolaire des différents gouvernements et régimes s'est-elle trouvée étroitement associée à l'évolution des objectifs et des idéologies de la classe dirigeante au fil des années.

Sur le plan chronologique, on peut distinguer deux phases principales : la première, du *Risorgimento* à la Première Guerre mondiale, voit s'affirmer la volonté de l'État d'éduquer le peuple, puis de démocratiser le pays grâce à l'instruction ; la seconde, qui commence au début du siècle et dure jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, voit s'établir une école d'abord conservatrice et ensuite fasciste, et asservit l'éducation des enfants à une idéologie totalitaire qui prendra une coloration raciale.

La première période commence bien avant l'unité : E. De Fort en fait remonter les débuts à l'institution de l'école dans le royaume de Piémont-Sardaigne dans les années 1840 (même si, à cette époque, la Lombardie-Vénétie, placée sous la domination autrichienne, jouissait d'institutions scolaires plus anciennes et plus efficaces), parce que la législation piémontaise se trouva par la suite élargie à toute la péninsule. L'instruction primaire obligatoire et gratuite pour les deux sexes y fut en effet décrétée par une série de lois en avance sur leur temps, avant de trouver une affirmation durable dans la loi Casati du 13 novembre 1859. Les libéraux italiens de la Droite, qui formaient un groupe restreint face aux masses restées souvent hostiles à la formation du nouvel État, voyaient dans l'instruction tantôt un droit imprescriptible des citoyens et tantôt le seul moyen de mener à bien

la modernisation et le développement du pays. Ils attribuèrent à sa généralisation la capacité d'abattre les obstacles dressés contre la modernité par l'ignorance et la superstition, et misèrent sur les instituteurs pour former les nouveaux Italiens. Toutefois, cette volonté se heurta rapidement à la réalité d'un pays arriéré et largement dépourvu d'écoles : les nombreuses enquêtes diligentées par la Droite (au pouvoir de 1860 à 1876) révélèrent des taux d'analphabétisme très élevés, supérieurs mêmes à ceux de l'Espagne. La conséquence fut le choix d'un renforcement de l'exécutif et d'une centralisation sans nuances qui voulut imposer autoritairement l'instruction à une population habituée à avoir recours au travail des enfants pour satisfaire des nécessités économiques vitales.

Lorsque la Gauche libérale arriva au pouvoir en 1876, elle commença par réaffirmer la foi de la bourgeoisie italienne dans la fonction civilisatrice de l'école, et réitéra son projet de faire de l'école laïque, gratuite et obligatoire l'instrument de sa politique progressiste. La loi Coppino du 15 juillet 1877 en établit fortement le principe, et elle fut suivie de dispositions budgétaires permettant de financer la construction de nouvelles écoles d'une part, et d'améliorer la condition des maîtres de l'autre. Dans un deuxième temps, la réforme électorale de 1881 élargit le droit de vote à tous les citoyens alphabétisés. De 1876 à 1890, le budget de l'Instruction publique augmenta fortement, jusqu'au moment où la naissance du mouvement syndical et la multiplication des grèves jetèrent la suspicion sur l'école, accusée d'avoir formé des révolutionnaires et des criminels. Ce repli réactionnaire se manifesta sous le cabinet Crispi et dura pendant toute la durée de la crise de fin de siècle, lorsque la classe dirigeante italienne sacrifia sa foi dans l'instruction à sa politique de conquêtes coloniales. Les programmes de 1894 portèrent les traces évidentes de ces nouvelles aspirations impérialistes.

Au début du XX^e siècle, les transformations économiques, politiques et sociales provoquées par la première grande vague d'industrialisation furent à l'origine de nouvelles avancées, soutenues par la demande des populations et de ses nouveaux porte-parole politiques et syndicaux. En dépit des efforts accomplis, le bilan de la scolarisation effective s'avérait très décevant, analphabètes et illettrés restaient majoritaires parmi les nouvelles générations. D'après les enquêtes, 23 % seulement des élèves inscrits achevaient le cycle primaire inférieur, le seul obligatoire d'après la loi. Beaucoup restaient donc encore à faire, et le renouveau de l'« ère Giolitti » aboutit à une série de réformes importantes, efficacement préparées par des pédagogues devenus hauts fonctionnaires comme Camillo Corradini et Luigi Credaro, et soutenues par une vaste coalition allant de la droite de Sonnino jusqu'aux socialistes réformistes de Turati. Aux

parlementaires s'ajoutèrent les municipalités les plus engagées, ainsi que les puissantes associations d'enseignants comme l'Unione Magistrale Nazionale. À ce moment, la réforme de l'école n'était plus seulement un combat de gauche, mais ralliait jusqu'à l'opinion publique modérée car elle était le fruit d'une prise de conscience collective. Une série de lois aligna le système éducatif italien sur ceux des nations européennes les plus avancées : la loi Orlando du 8 juillet 1904 porta à 12 ans l'âge de fin de la scolarité obligatoire et institua un cours populaire de deux ans, tandis que la cantine et les activités parascolaires étaient intégrées dans l'action en faveur de l'école primaire. Enfin le 4 juin 1911, fut votée par les libéraux, les radicaux et les socialistes la loi Daneo-Credaro, dite de l'*avocazione allo Stato* parce qu'elle donnait à l'État la charge financière du premier degré de l'instruction (auparavant laissée à la charge des communes).

Ensuite, la Grande Guerre marqua la coupure entre les deux grandes périodes de l'histoire de l'école italienne, et de l'histoire de l'Italie tout court, lorsque l'action libérale allant vers la démocratisation prit fin, et céda la place à une politique conservatrice d'abord et fasciste ensuite. L'entrée de l'Italie dans le conflit provoqua d'abord une pause dans l'application des réformes et une suspension du nouvel effort financier consenti par l'État, tandis que les maîtres étaient mobilisés pour assister spirituellement les familles des soldats et organiser une campagne d'explication et de popularisation des causes et des objectifs de la guerre. Après la victoire, la crise des courants réformistes et l'essor des mouvements maximalistes d'un côté, et des fascistes de l'autre, mit fin à l'élan progressiste qui avait animé l'ère Giolitti, tandis que les associations catholiques et les cercles idéalistes, qui bien avant la guerre avaient ouvert des brèches dans le front réformiste en critiquant le rôle prédominant de l'État aux dépens des initiatives privées, tout comme l'orientation positiviste et laïque de l'école publique, finirent par s'imposer. Après la marche sur Rome, Mussolini choisit comme ministre de l'Instruction publique l'idéaliste Giovanni Gentile, qui engagea immédiatement une réforme fidèle à ses conceptions philosophiques. Après avoir analysé le programme de Gentile et expliqué les raisons de l'adhésion qu'il rencontra auprès des universitaires et de l'opinion publique la plus qualifiée, E. De Fort examine ses modalités d'application à l'école primaire, soumise aux nouvelles exigences idéalistes (la religion y trouva une place de choix, et ses programmes furent marqués par un nouvel esprit antipositiviste) et aux nouveaux penchants autoritaires (les représentants élus furent exclus de tous les organes de décision de l'Instruction publique). Ensuite, les nouvelles organisations pour l'enfance, et notamment l'*Opera Nazionale Balilla*, asservirent l'école à l'éducation nationaliste et militaire prônée par le fascisme.

La réforme Gentile, jugée trop sélective, fut « retouchée » à maintes reprises par ses successeurs, davantage soucieux de se conformer à l'idéologie du régime alors que Gentile avait placé au cœur de son programme la formation d'une élite formée par un enseignement humaniste. Cet asservissement atteindra ses véritables objectifs lors de l'élaboration de la *Charte de l'école* par Bottai, qui rechercha une voie « originale » entre conservatisme et populisme pour former l'« homme nouveau » voulu par le fascisme, tout en soumettant l'éducation des jeunes aux structures économiques et sociales de l'État corporatiste. Il rebaptisa l'école obligatoire « service scolaire », introduisit la gratuité des cantines et des fournitures, différencia les « écoles urbaines » des « écoles rurales » afin de freiner l'exode vers la ville, et donna une place importante aux disciplines technologiques et professionnelles dans les nouvelles « écoles du travail » et « écoles artisanales ». À côté de ces dispositions conservatrices était néanmoins prévue la création de nouvelles écoles expérimentales inspirées par des méthodes pédagogiques innovantes. Mais l'application de la réforme Bottai, d'un coût élevé, fut empêchée par la guerre. En février 1943, la nomination de Biggini à l'Éducation nationale aboutit à un compromis entre le modèle élitiste de Gentile et le modèle « réactionnaire-populiste » de Bottai, avant que la mainmise de l'Allemagne nazie sur la République de Salò ne prive le ministre de toute liberté d'action. Ainsi s'achevait la deuxième période de l'histoire de l'école primaire en Italie.

L'exposé d'E. De Fort, tout en suivant l'ordre chronologique des faits, met en évidence la persistance de plusieurs questions fondamentales dans toute cette période. L'une d'entre elles est l'histoire contrastée des relations entre l'État et l'Église, qui se manifesta tant à propos du caractère obligatoire de la scolarisation des enfants que de la place de l'enseignement religieux à l'école. Le conflit persistant entre le nouveau Royaume d'Italie et l'Église de Rome (qui avait conservé tout son ascendant parmi la population, notamment dans les campagnes) priva le pouvoir politique de l'appui du clergé et provoqua des polémiques sans cesse renouvelées à propos de l'enseignement de la religion à l'école. Ce conflit, marqué par la suprématie de l'État libéral pendant tout le XIX^e siècle, se poursuivit jusqu'au début du siècle, lorsque les forces catholiques entrèrent à leur tour sur la scène politique aux côtés des idéalistes, pour demander la liberté de l'enseignement et exiger la généralisation de la religion à l'école. La victoire revint à l'Église lorsque Mussolini choisit de s'appuyer sur le clergé catholique pour consolider le régime fasciste.

Une autre question cruciale est celle du décalage permanent entre la législation et la réalisation concrète des textes de loi. Dès le début, la proclamation de l'école obligatoire, laïque et gratuite a lieu avec

une avance considérable sur la législation européenne. Elle est suivie par des professions de foi aussi ferventes que nombreuses, attestant la confiance des libéraux dans la valeur de l'instruction et dans la capacité de l'école à fonder la nation et à en garantir la cohésion. Par la suite, cette même foi sera affichée par les réformistes et par les socialistes, avant d'être reprises par les fascistes, soucieux de mettre à leur tour l'école au service de la formation des « nouveaux Italiens ». Toutes ces affirmations de principe furent traduites en termes de lois et de réformes souvent audacieuses, mais leur application fut retardée sinon empêchée par l'insuffisance des crédits débloqués. Or, s'il est vrai que la mise en place d'une politique budgétaire conforme aux besoins aurait demandé un effort financier considérable, il est tout aussi vrai que l'action sur le terrain des gouvernements, libéraux d'abord et fascistes ensuite, resta souvent velléitaire et aboutit à des résultats décevants en matière de scolarisation effective. La preuve en a été offerte par l'examen de l'évolution des taux d'analphabétisme, qu'E. De Fort a elle-même analysée avec une grande perspicacité dans son précédent volume (*Scuola e analfabetismo nell'Italia del 900*). Les deux ouvrages que l'historienne vient de consacrer à l'école primaire et à l'analphabétisme en Italie forment ainsi les deux volets d'un même travail, qui, d'une part, a reconstitué l'histoire officielle de l'école et, de l'autre, en ont vérifié les résultats concrets sur le terrain de l'alphabétisation.

Mariella COLIN

FRAISSE (Emmanuel). — *Les anthologies en France*. — Paris : PUF, 1997. — 284 p. (Écriture).

L'ouvrage qu'Emmanuel Fraisse a tiré de sa thèse, traite de l'histoire de l'anthologie, définie comme un objet éditorial dont la forme actuelle est produite au cours du XIX^e siècle. Le mot *Anthologie* a d'abord été le nom propre d'une œuvre unique, *l'Anthologie grecque*. Cette compilation étalée sur dix siècles comprend deux manuscrits des IX^e et XIV^e siècles qui ont été fixés par deux moines copistes, Céphalàs et Planude, et comporte des milliers d'épigrammes antiques, de Méléagre (*La Couronne ou Guirlande*, entre 100 et 90 av. J.-C.), Philippe (*La Couronne*, sous Néron 42 apr. J.-C.) et Agathias (*Le Cycle*, sous Justin II, 567-568 apr. J.-C.), sans compter d'autres auteurs. Dans la lignée de cette anthologie d'anthologies, c'est le registre poétique qui donne lieu à des collections d'œuvres ou d'extraits, de la fin du Moyen Âge à l'époque classique. Le but est

tout d'abord le plaisir (c'est la tradition des *Délices*), puis l'excellence (« recueil des plus beaux vers »). Fontenelle consacre cette forme en produisant la première anthologie poétique moderne, en 1692, avec son *Recueil des plus belles pièces des Poètes français tant anciens que modernes depuis Villon jusqu'à M. de Benserade*. L'auteur explique dans sa préface qu'il offre au lecteur de quoi juger sur pièce la supériorité des Modernes sur les Anciens, en offrant un panorama historique d'extraits précédés de notices biographiques.

Pour passer à la forme actuelle, il est nécessaire d'appivoiser la prose. Il faut attendre le XIX^e siècle pour que les dictionnaires entérinent ce passage. En 1836, le dictionnaire de l'Académie fait du mot anthologie un nom commun (« recueil de petites pièces de poésies choisies »), suivi par Bescherelle (1843) et Littré (1869). Larousse (1866) marque la généralisation du genre en l'élargissant à la prose et la définition retenue par la *Grande Encyclopédie* (1886) en fait le générique que nous utilisons, désignant « tout recueil de prose ou de vers dus à des auteurs différents. La première que nous connaissons est celle de Méléagre [...]. Mais l'idée a fait fortune [...] nous avons aujourd'hui un grand nombre d'anthologies ou de recueils de morceaux choisis de prose ou de poésie destinés principalement à l'éducation ».

La fortune de l'anthologie provient donc d'un nouvel usage, « destiné principalement à l'éducation », qui élargit la tradition savante ou mondaine. Dans le même temps, la littérature (en prose et en vers) s'est constituée en un corpus particulier, dégagé du discours philosophique ou scientifique, susceptible de faire l'objet d'un enseignement. L'anthologie peut alors trouver son économie générale, avec un péritexte et le choix d'un point de vue organisant la collecte de façon cohérente. D'où la définition donnée par E. Fraisse (p. 98) : « L'anthologie est un ouvrage imprimé, recueil ordonné et raisonné de textes littéraires empruntés et fidèlement cités de manière à exprimer l'unité ou la diversité d'une littérature, d'un thème ou d'une époque littéraires, mettant en valeur des passages mémorables, excellents, caractéristiques ou curieux. » Juridiquement, l'auteur d'anthologie est un auteur au sens plein et jouit du droit de propriété sur son œuvre depuis 1869, droit réaffirmé par la convention de Berne en 1886. La loi américaine de 1976 sur le *copyright* s'applique à elle également. Aujourd'hui, les anthologies constituent 4 % des titres de l'édition, ce qui est considérable, et deux anthologies sur trois concernent toujours la poésie (ce qui est une façon de maintenir des lecteurs à des poètes vivants, peu ou pas édités). Moins de 10 % concernent des recueils non littéraires (surtout philosophie et sciences humaines), ce qui confirme bien la capture définitive du genre par la littérature. À moins que ce ne soit l'inverse. En effet, « c'est dans le

rassemblement de textes que s'opèrent concrètement le bornage, l'invention et l'inscription d'un aspect du champ littéraire ». Construire une anthologie peut donc être une démarche créatrice.

E. Fraisse le prouve à travers des exemples historiques et contemporains. Miroirs d'une culture nationale, les anthologies ont permis à l'Allemagne et à l'Italie d'exister avant que ne soient créés les États-nations. Sur l'exemple de la littérature africaine, on peut voir se dérouler l'histoire de la colonisation et de la décolonisation. L'*Anthologie nègre* de Blaise Cendrars, publiée en 1921, reflète l'imaginaire d'un écrivain blanc, amoureux d'une Afrique réputée primitive; l'*Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache*, publiée par Léopold Senghor en 1948 et préfacée par Jean-Paul Sartre est un manifeste politique autant que littéraire. Celle de Sainville, martiniquais et révolutionnaire, en 1963, inclut les Antilles, l'Afrique anglophone et les écrivains noirs des États-Unis. En 1987, Locha Mateso (zaïrois) décline les appartenances nationales, c'est-à-dire entérine les frontières issues de la colonisation, ce que refusait Liliane Kesteloot (universitaire belge) dans son *Anthologie négro-africaine*, multilingue et panafricaine, régulièrement mise à jour depuis 1968.

Le point de vue de l'auteur est donc celui d'un lecteur d'exception, qui se donne pour mission d'embrasser et d'ordonner un corpus afin de faire partager à ses lecteurs ses goûts, ses jugements et les références de son monde d'appartenance. E. Fraisse en fait la démonstration avec les trois anthologies de Thierry Maulnier, l'esthète d'extrême droite (1939), Marcel Arland, le vichyste éclectique (1941) et André Gide, le démocrate sans illusion (1949), qui s'opposent avec vivacité sur le plan politique, mais se retrouvent esthétiquement dans un même rejet du romantisme. L'anthologie est donc le livre qui fixe ou redéfinit les canons, joue un rôle idéologique autant que littéraire. L'auteur assume le double rôle d'héritier et de passeur, revendiquant un patrimoine qu'il se donne le droit de revisiter pour le transmettre aux générations à venir. Scolaire ou pas, l'anthologie est donc un genre pédagogique, qui ne cesse de faire, sans qu'ils s'en doutent, la leçon à ses lecteurs.

E. Fraisse termine donc son parcours par l'anthologie scolaire qui se présente comme une normalisation explicite de la littérature. À la fin du XIX^e siècle, quand l'enseignement de la rhétorique se trouve relayé par un enseignement de la lecture des œuvres, l'anthologie devient l'instrument idéal pour faire l'édification esthétique et morale de la jeunesse. Grâce à l'approche historique, la notion de classique se trouve élargie, de façon à réunir dans une même admiration rétrospective, Bossuet et Voltaire, Corneille et Lamartine, La Fontaine et Chateaubriand. Le changement a lieu entre 1874 (« Morceaux choisis de prose et de vers des Classiques français ») et 1880 (« Morceaux

choisis de prosateurs et de poètes des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles », mais c'est seulement en 1890, que le mot classique change de sens : « Le Conseil supérieur de l'Instruction publique [...] a décidé que par le mot "classique", il ne fallait pas entendre seulement des auteurs du XVII^e siècle mais aussi les écrivains des XVIII^e et XIX^e siècles ». Cette fonction idéologique d'unification nationale est clairement revendiquée par Gustave Lanson, pour qui « c'est une absurdité de n'employer qu'une littérature monarchique et chrétienne à l'éducation d'une démocratie qui n'admet pas une religion d'État. Des écrivains du règne de Louis XIV, de Boileau, La Fontaine, de Mme de Sévigné, on n'extrairait pas un grain de pensée patriotique ou sociale » (1905, *Revue Bleue*). L'usage est consacré dans les Instructions officielles de 1923, qui mentionnent pour la première fois la « littérature contemporaine » (dont le professeur de lettres devra donner en classe de Philosophie « quelques aperçus » en toute liberté). La formule disparaît dans l'arrêté de 1941, remplacé par une formule beaucoup moins incitative (« Morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVII^e siècle à nos jours »). Les vivants seront longtemps exclus des murs de l'école.

Faite pour faire apprendre, l'anthologie scolaire est une mise en ordre commentée des écoles, des époques, des mouvements, à travers les textes. Conçues par un vivier d'auteurs étroit où l'on retrouve les professeurs de classes préparatoires parisiennes, des anciens normaliens et les membres de l'inspection générale de lettres, elles font plus pour constituer les canons et les références des générations montantes que les débats esthétiques ou les mouvements littéraires. S'il reste hors des recueils de morceaux choisis à l'usage des élèves, un écrivain est voué à l'inexistence ou à la confidentialité. La division ancienne (prose/vers) est abandonnée vers 1910 et Cahen présente les auteurs chronologiquement (les « contemporains » sont Georges Sand, Lecomte de Lisle et François Coppée). En 1910 paraît le recueil de Des Granges (Morceaux choisis « préparés en vue de la lecture expliquée ») qui connaît 43 rééditions, avant d'être revu par Boudout en 1948. Mais le grand manuel de l'Entre-deux-guerres, c'est le Chevallier Audiat, paru juste après la publication des nouveaux programmes de 1925, qui consacre un volume par siècle et présente chaque groupe d'auteurs dans son contexte texte d'histoire littéraire (puisque le cours d'histoire littéraire a été proscrit par les Instructions officielles de 1902). Même si l'après-guerre voit paraître simultanément d'autres éditions (Castex et Surer en 1950; Chassang et Senninger en 1966), les années 1950 consacrent le triomphe des Lagarde et Michard (1948 : le Moyen Âge et le XVI^e siècle, 1951 le XVII^e, 1953 le XVIII^e, 1955 le XIX^e, et 1962 le XX^e). Le passage à la quadrichromie n'allège pas le poids du lansonisme, car les

anthologies scolaires sont faites pour apprendre à lire la littérature par l'explication. « L'exercice de l'explication a pour but, s'il est bien pratiqué, de créer chez les étudiants une habitude de lire attentivement et d'interpréter fidèlement les textes littéraires. Il tend à les rendre capables de trouver dans une page ou une œuvre d'écrivain *ce qui y est, tout ce qui est, rien que ce qui y est* » (1925). Les remises en cause font rage dans les années 1970 (Nataf dénonce le scandale des censures non dites sur Rabelais ; pour France Vernier, les manuels existants « servent des intérêts de classe » et sont « antiscientifiques » ; pour Kuentz, ils exaltent un « humanisme transhistorique » à travers les poncifs de « l'homme et l'œuvre »). Ces années voient la remise en cause des morceaux choisis au profit de l'œuvre intégrale, mais aussi de l'approche historique au profit de l'inspiration structuraliste, organisant l'anthologie par genre, comme dans les cinq volumes de *Littérature et langage*, publiés entre 1974 et 1977 par Henri Mitterand. Cependant, dès 1979, Mitterand revient dans « Textes français et histoire littéraire » à une perspective beaucoup plus traditionnelle. Malgré les changements de programmes, l'invention de nouveaux exercices scolaires, le poids des œuvres intégrales, les anthologies scolaires n'ont pas disparu des classes, tant s'en faut.

La recherche d'E. Fraisse se situe ainsi aux confins de la critique littéraire, de l'histoire de l'édition et de l'histoire des disciplines. Critique littéraire : oscillant entre rétrospective et manifeste, mémoire et création, les anthologies construisent, perpétuent, défont les canons littéraires d'un temps. Histoire de l'édition : l'anthologie est un objet éditorial qui n'est pas une œuvre, mais dont le compilateur est néanmoins un auteur, grâce au point de vue qu'il énonce dans la préface et le péri-texte. Histoire des disciplines : l'anthologie est un genre pédagogique, même lorsqu'elle ne s'adresse pas à des élèves, du seul fait qu'elle crée un monde simple et ordonné, peuplé d'un « petit reste » d'élus. Ce panthéon, régulièrement remis à jour, est la matière même de ce qu'on appelle, selon les lieux et les temps, enseignement des belles lettres, des lettres, de la littérature ou du français. À ce titre, il ouvre des pistes prometteuses liant histoire littéraire, histoire de la lecture et histoire de l'école. On regrette d'autant plus que l'ouvrage ne comporte pas d'index et que n'ait pas été publiée la bibliographie réunie dans la thèse.

Anne-Marie CHARTIER

« Enseignements et recherches en gestion ; évolution et perspectives ». / Actes des quatrième rencontres à l'École supérieure universitaire de gestion, 24 et 25 novembre 1995. – Toulouse : Presse de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, 1996. – 326 p.

L'histoire de l'enseignement de la gestion est encore très peu étudiée et la réunion d'articles sur ce thème mérite une attention particulière, même s'il est difficile de présenter avec cohérence la diversité des sujets abordés. De la trentaine de contributions, réunies en trois parties (« Évolution », « Établissements » et « Disciplines »), nous retiendrons essentiellement celles des deux premières parties, les contributions relatives à l'évolution de la recherche en sciences de gestion n'évoquant qu'indirectement l'enseignement de la gestion.

Il paraît impossible d'établir une histoire de cet enseignement sans avoir défini le champ de la gestion, lié aux « affaires » et à leur administration, à l'évolution du capitalisme et de l'entrepreneuriat. Beaucoup de contributeurs le soulignent, sans toutefois pousser très loin leurs analyses. Ainsi, Jean Durliat évoque l'existence « virtuelle » des gestionnaires dans l'Empire protobyzantin (IV^e-VII^e siècles) et souligne que même si « aucune source n'en parle », la formation de ces gestionnaires devait être une réalité (1). Mais comment ces gestionnaires, praticiens définis à la fois par leurs savoir-faire et par leurs buts (« avoir un solde aussi favorable que possible ») (2), étaient-ils formés ? Un apprentissage technique, peut-être de père en fils, s'appuyait éventuellement sur un enseignement général. Cependant, la contribution de Sandrine Ligier, relative à la Gaule du IV^e au VII^e siècle, n'apporte rien à cette problématique puisqu'elle définit d'emblée le gestionnaire comme une « personne chargée par une autre... d'administrer ses biens à sa place » (3), définition plus proche du champ de la gestion de patrimoine que de celui des affaires et des entreprises. D'ailleurs, Jacques Verger introduit sa communication par le problème de la signification des « notions de gestion et de gestionnaires » (4), relativisées selon les époques et les espaces, ce qui mériterait, à l'évidence, un développement particulier (5).

(1) « Ce dont personne ne parle ne peut donc pas ne pas avoir existé », écrit-il page 19.

(2) On retrouve dans cette définition la notion d'optimisation sous contrainte chère au management économique.

(3) Le dictionnaire de Napoléon Landais définit la gestion comme l'« administration de quelque affaire », en 1840.

(4) p. 47.

(5) Luc Boyer et Noël Equibey ont tenté une rapide synthèse dans *Histoire du management*, Éditions d'Organisation, 1990, mais la démarche historique est bien plus

Reprenant la démarche de Jean Durliat, il constate l'absence totale, dans les universités françaises du Moyen Âge et de l'Ancien Régime, des disciplines liées à des activités de gestion, de caractère économique, administrative ou financière. Pourtant, même si l'enseignement de la gestion (ou plutôt des savoir-faire relatifs à des actes de gestion) relevait surtout de l'apprentissage, en milieu professionnel, certaines écoles « destinées plutôt à des fils de marchands » (1), ou académies provinciales proposaient des enseignements d'arithmétique appliquée, de comptabilité ou de droits, les universités restant étanches à ces contenus.

L'histoire des contenus d'enseignement montre, jusqu'à nos jours peut-être, que le quotidien se matérialise à l'école, à partir du moment notamment où une logique de demande s'exprime. C'est peut-être une des raisons qui expliquent pourquoi l'université, inscrite dans une logique d'offre, ne propose pas, avant notre siècle, les éléments nécessaires aux pratiques de la gestion. Mais il convient de relativiser cette hypothèse, en évitant les excès d'une focalisation sur la situation française.

Yves Durand confirme les hypothèses proposées pour les époques plus anciennes, et compare les financiers du XVIII^e siècle, c'est-à-dire les fermiers et les officiers de finance (2) aux négociants, ainsi que leurs formations. Il rappelle que les négociants sont formés initialement surtout par des « maîtres-écrivains et des arithméticiens » (3), ou encore dans des écoles chrétiennes, mais surtout par apprentissage, dans la maison familiale. L'organisation de stages, notamment, prouve que l'enseignement de la gestion fiscale et administrative, destinée aux fermes générales, est devenu une préoccupation à la fin de l'Ancien Régime, ce que confirme, pour la gestion commerciale, Fabien Valente qui décrit une « formation sur le tas réalisée à travers le système corporatif, où l'expérience reste le maître-mot » (4). Trois contributions de la troisième partie permettent de prolonger cette démarche et résument l'évolution particulière des enseignements de comptabilité, de droit fiscal et de droit des affaires (5), soit dans un

évidente au travers des travaux inspirés de la *Business History* (cf. par exemple, Patrick Verley : *Entreprises et entrepreneurs du XVIII^e siècle au début du XX^e siècle*, Hachette, 1994), ou bien au fil des monographies, par exemple, de Serge Chassagne.

(1) p. 47.

(2) Yves Durand ne s'intéressant pas aux banquiers dans sa contribution.

(3) p. 61.

(4) p. 79.

(5) Respectivement les contributions de Marc Henry, pp. 361-387, de Bernard Plagnet, pp. 389-397 et de Jean-Louis Gazzaniga, pp. 409-417.

contexte de formation spécifique à un métier (comptable, fiscaliste), soit en intégrant ces programmes dans un cursus de formation de gestionnaire.

Il est clair que, contrairement à l'Allemagne, par exemple, l'enseignement de la gestion en France ne s'appuie pas sur une tradition universitaire. En effet, l'institutionnalisation d'un enseignement « pratique » de la gestion des entreprises s'enracine au XIX^e siècle au sein d'établissements extra-universitaires particuliers (les grandes écoles), qui n'ont ni orientation ni ambition scientifiques. Cette évolution, certainement assez spécifique à la France, entraîne la coexistence de deux systèmes d'enseignement parallèles et étanches : les universités qui conservent la primauté de l'enseignement et de la recherche en droit, en médecine et en sciences humaines, et les grandes écoles, qui préparent leurs étudiants à assumer des fonctions de cadre dans l'administration et dans les entreprises. Romain Durand résume cette histoire institutionnelle, en privilégiant peut-être de façon excessive une dynamique de l'offre, et le rôle des décisions politiques. D'après lui, « l'enseignement secondaire de la III^e République a été le meilleur que nous ayons connu » (1), jugement par évidence très discutable, étant donné l'anachronisme d'une évaluation *a posteriori*.

Mais une bonne illustration de cette histoire française de la formation des gestionnaires réside très certainement dans l'analyse passionnante de « la vulgarisation en gestion chez Émile Zola » (2). Pour Bruno Amann, Zola entreprend de décrire à la fois les techniques de gestion des entreprises et les prémices d'une volonté de gestion des ressources humaines. Cette contribution résume pertinemment la réalité de la demande sociale d'un enseignement pratique, réalisée, dans les faits, par un ensemble d'institutions, puisque même les écoles primaires élémentaires intégreront, au cours du siècle, des éléments d'économie et de gestion quotidienne des activités. Pourtant, aucune contribution ne relève cette évolution, tandis que plusieurs auteurs s'attachent à décrire, souvent de manière assez décontextualisée, les institutions et établissements spécifiquement consacrés à la formation de cadres et gestionnaires des entreprises, jusqu'à nos jours. Ainsi, dans la deuxième partie de ces actes, des monographies d'établissement illustrent cette évolution générale.

Les premières écoles de commerce ont adopté, dès 1820 pour l'École supérieure de commerce de Paris (3), ou 1881, pour l'École

(1) p. 86.

(2) p. 109.

(3) Dont l'histoire est synthétisée par Jean-Philippe Bouilloud et Gregory Kochersperger, pp. 269-273.

des hautes études commerciales, le modèle des écoles d'ingénieurs (comme l'École polytechnique fondée en 1794 ou encore l'École centrale en 1829). Une sélection par concours d'entrée reposant notamment sur les mathématiques et une formation assez polyvalente ont permis (et permettent peut-être encore) de former une élite nécessaire dans le contexte économique français. Ces grandes écoles connaissent, depuis les années 1960 notamment, une mutation importante même si elles conservent a priori leurs orientations fondamentales. Pour résumer schématiquement l'histoire de l'enseignement supérieur de gestion en France, décrite par Jean-Marie Peretti qui définit quatre périodes entre 1870 et 1905 (1) : la demande des entreprises est prise en compte progressivement, des écoles privées et des écoles consulaires, dépendantes des chambres de commerce et d'industrie, sont successivement créées (2). L'apport du Conservatoire national des Arts et Métiers ne doit cependant pas être négligé, en qualité de « précurseur » comme le proposent Robert Le Duff et Laurent Pujol qui soulignent l'importance actuelle de cette institution.

Enfin, l'enseignement de la gestion s'introduit à l'Université, à partir des facultés d'économie (elles-mêmes souvent issues des facultés de droit). Les premiers Instituts d'administration des entreprises sont créés dans les années 1950, et leur vocation de formation continue s'est, depuis, élargie à la formation initiale des étudiants, à partir du second cycle, matérialisée en 1971 par la création de la Maîtrise de sciences de gestion, formation conciliant l'universitaire et le professionnel. Citons notamment la contribution de Pierre Louart qui introduit à l'histoire stratégique des Instituts d'administration des entreprises, institutions qui devront dans l'avenir appliquer « à eux-mêmes ce qu'ils savent si bien enseigner » (3) tandis qu'André Cabanis et Philippe Baux explorent l'histoire de l'École supérieure universitaire de gestion de Toulouse et son évolution depuis 1955 (4).

(1) pp. 231-247.

(2) L'analyse des origines de l'École supérieure de commerce de Toulouse, proposée par Olivier Devaux, fournit un bon exemple de création d'une école consulaire, et donne des détails très intéressants sur l'organisation des études et le lien avec la chambre de commerce (pp. 147-183).

(3) p. 230.

(4) Respectivement pp. 139-146 et 251-265, la dernière contribution analysant la stratégie marketing de l'institution.

En définitive, ce volume d'actes réunit des matériaux souvent précieux pour l'historien et de nombreuses contributions ouvrent des perspectives de recherche historique intéressantes, par exemple sur la constitution et l'évolution des cursus de formation, sur l'évolution du concept de « gestionnaire d'entreprise » ou encore sur l'organisation institutionnelle de la formation « pratique ».

Gilles ROUET



COMPTES RENDUS

GOROCHOV (Nathalie). – *Le Collège de Navarre de sa fondation (1305) au début du XV^e siècle (1418). Histoire de l'institution, de sa vie intellectuelle et de son recrutement.* – Paris : Honoré Champion, 1997. – 753 p.

L'université de Paris suscite trop peu d'intérêt de la part des historiens pour qu'on ne se réjouisse pas de cette publication sur un de ses collèges les plus célèbres au Moyen Âge comme à l'époque moderne. Les recherches sont facilitées sur Navarre par l'existence d'une histoire érudite, écrite au XVII^e siècle. Son auteur, Jean de Launoi (1603-1678), qui résidait au collège et avait accès à ses archives, a dressé la liste des boursiers depuis l'origine. Nathalie Gorochov est partie de ces listes et a complété les renseignements qu'elles fournissaient par d'autres documents : suppliques vaticanes, registres du Parlement et de la Chambre des Comptes. La base de la recherche est en effet prosopographique : il s'agit de cumuler sur ces boursiers le plus d'informations possible, avant, pendant et après leur scolarité, et de faire l'histoire de l'établissement à partir de ces biographies. Les quelque sept cents boursiers ainsi soumis au fichage font d'ailleurs l'objet d'un précieux dictionnaire publié en annexe. La méthode, associée à une très bonne connaissance de la bibliographie, se révèle fructueuse. La confrontation entre les documents de nature et d'origine variées, qui permet de croiser les approches sur les personnes à une période où les archives sont encore rares, produit une érudition particulièrement féconde.

L'histoire du collège en elle-même est articulée en trois périodes. Les césures (1338-1340, 1380, 1418) correspondent à des crises qui sont aussi des dates clés de l'histoire politique : même si le lien étroit du collège avec la monarchie n'était pas inscrit dans la fondation, le roi prend une place prépondérante dans l'administration du collège après avoir résolu la première crise. C'est le confesseur du roi qui a désormais la haute main sur les nominations, donc indirectement sur le collège.

La première période correspond à la mise en place de l'institution. Les statuts, rédigés en 1315, après la mort de la reine fondatrice, s'inspirent de ceux du collège de Sorbonne. La crise de 1338-1340 survient dans le désarroi général du début de la Guerre de Cent ans : des candidats aux bourses suscitent des procès en Parlement pour

chasser de la place les boursiers qui s'y sont perpétués. C'est alors que le roi s'impose comme arbitre. À la fin du XIV^e siècle, et tout particulièrement sous la maîtrise de Pierre d'Ailly (de 1385 à 1389), le collège est au comble de son prestige : les Navarristes occupent des postes nombreux et importants dans l'Université, dans l'administration royale et dans l'Église. Entrées en force à Paris en 1418, les troupes bourguignonnes mettent à sac le collège, réputé proche des Armagnacs, ce qui entraîne la dispersion de ses membres.

L'histoire du collège articule le déroulement de ces événements sur son fonctionnement interne. Le phénomène du clientélisme ou, du moins, des réseaux est bien mis en évidence : les origines des boursiers se portent vers la Champagne à partir du moment où le confesseur de Charles V, dont il est lui-même originaire, nomme aux bourses. On repère des individus qui appartiennent à la clientèle de tel ou tel personnage de l'entourage royal, ou qui sont proches d'anciens Navarristes. L'obligation de pauvreté est donc tout à fait à relativiser. L'attribution d'une bourse est d'abord due au jeu des relations. La sortie du collège est analogue. La carrière bénéficiaire dans laquelle tous les Navarristes sont appelés à entrer est, la plupart du temps, entamée dès le collège, qu'on quitte quand on est vraiment assuré de ses revenus ailleurs. La moitié d'entre eux finit chanoines. D'autres fonctions s'ouvrent dans la politique, l'administration et la justice (Parlement).

Il est manifestement confortable de séjourner à Navarre, en suivant des études de plus ou moins loin. Les notions de bourse, d'études et de grades, associées dans les statuts, ne se soumettent pas aussi rigoureusement les unes aux autres dans la réalité. Certes, on enseigne et on apprend dans ce collège, mais la durée de la bourse peut être allongée de façon plus ou moins licite. Des locataires apparemment éloignés de l'enseignement côtoient des professeurs de métier écoutés, auteurs de cours, et des étudiants assidus. L'humaniste Nicolas de Clamanges, par exemple, réside à Navarre à la fin d'une vie d'homme de pouvoir et d'action. Le séjour au collège apparaît donc moins associé à l'enseignement *stricto sensu* qu'à l'activité intellectuelle au sens large, entretenue par la vie collective. Les Navarristes nouent d'ailleurs lors de leurs études des liens d'amitié et forment entre eux une communauté de relations et d'intérêts.

Ce livre riche, sérieux et neuf éveille cependant quelques regrets. La périodisation est gênante de deux points de vue. La succession des trois périodes paraît pertinente pour l'histoire événementielle du collège, elle l'est moins pour l'analyse sociologique : les inflexions, soulignées d'une période à l'autre, deviennent plus difficilement perceptibles du fait de la fermeture de chaque partie sur elle-même, qui nuit aux comparaisons avec la situation antérieure. N'aurait-on pas pu,

d'autre part, poursuivre l'enquête jusqu'à la fin du Moyen Âge, éventuellement en ne la poussant pas aussi loin pour tous les individus ? On ressent une certaine frustration à voir s'ébaucher un recrutement des élites lié apparemment à la modernisation de la monarchie, sans que la logique de cette interprétation soit poursuivie sur un laps de temps pertinent.

Les secondes réserves tiennent à la forme. À la différence, peut-être, d'une thèse, un livre doit procurer un plaisir de lecture. Alors même que l'intérêt est tenu en éveil, on sent trop les processus laborieux et aléatoires de l'élaboration du texte. Les textes en latin devraient être traduits et ceux en français au minimum ponctués, les listes de noms propres évitées. Ce qui est toléré, peut-être apprécié dans une thèse, passe mal dans un livre, qui aurait gagné à une réécriture, de façon à alléger l'appareil des preuves et des citations, et s'en tenir au récit et à l'analyse. Les qualités de recherche et d'érudition, la culture historique de la période, montrées dans cet ouvrage, souffrent de n'être pas soutenues par une assurance plus ferme dans la conduite de la démonstration.

Marie-Madeleine Compère

Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. Édition bilingue latin-français. / Présentée par Adrien Demoustier et Dominique Julia. Traduite par Léone Albriex et Dolorès Pralon-Julia. Annotée et commentée par Marie-Madeleine Compère. – Paris : Belin, 1997. – 314 p. (Histoire de l'éducation).

Il appartenait à des spécialistes éminents de l'éducation sous l'Ancien Régime, à des auteurs qui ont contribué, par des travaux nombreux, à éclairer et à renouveler l'histoire des collèges des Jésuites, de publier le texte qui régla la pédagogie mise en œuvre dans ces institutions.

On trouvera dans ce volume la *Ratio studiorum* dans son original latin et dans une traduction française qui reprend et complète une version parue en 1892. Au-delà de l'avantage qu'il y a à disposer à nouveau du texte en français, on bénéficie dans cet ouvrage d'un glossaire du vocabulaire pédagogique latin qui rendra bien des services à tous ceux qui, plus généralement, s'intéressent aux réalités scolaires sous l'Ancien Régime. Deux articles introductifs permettent de replacer la *Ratio* dans son contexte : l'un, dû à Adrien Demoustier, dresse un tableau de l'enseignement des Jésuites à la fin du XVI^e siècle, quand devant une demande scolaire croissante, la Compagnie apporta

une solution qui, tout en empruntant à des formes existantes, constituait une voie pédagogique originale dans le cadre d'un modèle chrétien. Le second article, dû à Dominique Julia, retrace la généalogie du texte de 1599 quand, dès les années 1560, on sentit le besoin d'arriver à une règle universelle tout en admettant des adaptations au gré des circonstances particulières, locales : plusieurs rédactions furent établies, des commissions furent réunies, et l'on recueillit l'avis des diverses provinces de l'Ordre ; ainsi, la *Ratio* est le fruit d'une « expérience cinquantenaire » et d'une « mutuelle communauté de vue », même si le Collège romain joua ici un rôle majeur. La longue genèse de la *Ratio* met en évidence deux facteurs d'importance : d'une part, la conciliation qu'il y eut à opérer en matière théologique et philosophique entre la *libertas opinandi* et l'*uniformitas doctrinae* ; d'autre part, l'incidence de la crise de croissance de la Compagnie et la multiplication de ses collèges qui montrèrent la nécessité qu'il y avait à donner des règles qui garantiraient la compétence du personnel et le bon gouvernement des établissements : d'où le détail des dispositions que le texte de 1599 entérine.

Si bien des points de ce « monument » de la pédagogie sont aujourd'hui caducs – par exemple, donner dans les classes « les places les plus convenables » aux enfants nobles –, on constatera à sa lecture « l'éternité » de certains problèmes qui font le quotidien scolaire, et pour en rester à des préoccupations très actuelles, l'organisation de la classe et l'achèvement des programmes.

Françoise Waquet

SCHOMBERG (Jeanne de). – *Règlement donné par une dame de haute qualité à M*** sa petite-fille, pour sa conduite, et pour celle de sa maison : avec un autre règlement que cette dame avoit dressé pour elle-même.* – Édition critique établie par Colette H. Winn. – Paris : Honoré Champion, 1997.

(Textes de la Renaissance. Série l'éducation féminine de la Renaissance à l'âge classique)

Ce texte de Jeanne de Schomberg, duchesse de Liancourt (1600-1674), qui adresse des conseils à sa petite fille, Mademoiselle de la Roche-Guyon, s'inscrit dans la lignée des livres de piété et des avis parentaux. Publié en 1698 avec un avant-propos de l'abbé Jean-Jacques Boileau, le règlement connaît une postérité non négligeable avec deux autres éditions au XVIII^e siècle et trois au XIX^e siècle. En retrait par rapport à des textes plus « féministes » de

l'époque, la duchesse de Liancourt trace un portrait bien austère de la vie d'une jeune femme de l'aristocratie.

L'accent est mis sur l'usage utile du temps, sur les obligations chrétiennes envers les pauvres, sur les rapports à entretenir au sein de sa maison avec son mari et les domestiques ; le règlement comprend aussi une foule d'instructions concernant les affaires et l'économie domestique d'une grande maison. La femme joue un rôle important au sein de la maisonnée mais elle est clairement subordonnée à son mari. La duchesse de Liancourt préconise pour les filles une éducation plutôt restreinte mais dont le contenu n'est guère évoqué. Il s'agit surtout de mettre la jeune fille en garde contre ses passions en cultivant la raison et les vertus chrétiennes. Le règlement principal est suivi d'un petit règlement personnel qui énumère de manière bien plus succincte et à la première personne les activités quotidiennes d'une femme chrétienne de la noblesse.

L'introduction de Colette Winn apporte des précisions utiles sur le personnage de l'auteur et les notes de bas de page permettent de comparer son texte avec d'autres de la même époque, ainsi que de repérer l'inspiration biblique de son propos. Cette réédition comporte un index des personnes et des thèmes et une liste fort utile des « ouvrages éducatifs à l'usage des femmes et avis parentaux sous l'Ancien Régime ». Mais l'appareillage critique en général traduit le point de vue d'une littéraire préoccupée surtout par la dimension personnelle des deux textes. L'historien reste sur sa faim quant au contexte pédagogique et aux débats pourtant importants sur le rôle de la femme dans la société aristocratique. Fénelon n'est guère mentionné et l'ouvrage clé de Carolyn Lougee ne figure pas dans la bibliographie.

Rebecca Rogers

MENDEL (Maurice). – *Historia Romana. Cahier de collège de la main de Montesquieu*. – Louvain / Paris : Éditions Peeters, 1996. – 262-XVI p. (Bibliothèque d'études classiques).

Peu nombreux à subsister, les travaux d'élèves du passé sont pour la plupart dispersés en d'innombrables lieux plus ou moins accessibles. On ne peut donc que se réjouir de voir publier l'une de ces sources si précieuses pour l'histoire de l'éducation : un cahier d'histoire romaine (en latin), longtemps conservé à La Brède et récemment remis à la Bibliothèque de Bordeaux, dont Maurice Mendel a fait l'objet de sa thèse.

Il en donne, dans la première partie du volume, une édition critique soignée : une traduction française figure en regard du texte latin, dont l'orthographe a été restituée ; les corrections apportées à ce dernier sont signalées par des italiques et soigneusement confrontées au texte original par des notes de bas de page ; la pagination originelle du cahier est indiquée et clairement distinguée par ses caractères de celle du volume actuel. Le lecteur de cette édition peut donc se faire une idée exacte du contenu et de la disposition du cahier, sinon de son aspect (on peut regretter, à ce propos, l'absence de toute reproduction du manuscrit, ne serait-ce que de quelques pages). Des notes éclairant les sources anciennes du texte, une table des matières et un index des noms propres complètent l'apparat critique. Il y a donc là un travail d'érudition fort utile qui donne un accès direct au contenu de cet enseignement sur l'histoire romaine : celui-ci consiste, après un bref chapitre introductif consacré aux origines de Rome, en un exposé de la suite des guerres menées par les Romains jusqu'à l'accession d'Auguste au pouvoir.

L'exploitation de ce document, que proposent les deuxième et troisième parties du livre appelle en revanche bien des réserves. Commençons par une question qui, quoiqu'elle ne soit traitée que dans le chapitre II, en constitue le préalable : ce cahier est-il bien de la main de Montesquieu ?

C'est en effet sur la foi d'une tradition familiale, et de mentions portées sur lui par les libraires qui l'ont détenu, que ce cahier a été reconnu comme provenant de la bibliothèque de La Brède. Mais – sans même pousser plus loin la critique de provenance – rien dans son histoire, telle que la retrace le chapitre introductif, ne nous assure de l'identité de son scripteur. C'est apparemment dans l'espoir de retrouver dans ces pages, à travers les fautes d'orthographe qu'il a commises, la « personnalité phonétique » de Montesquieu (p. IX) que M. Mendel a entrepris, dans le chapitre II, l'analyse de ces fautes... pour aboutir à la conclusion qu'il n'existe aucun moyen de comparaison entre un texte de jeunesse comme celui-ci et les autres documents écrits de la main de Montesquieu, d'ailleurs très difficiles à authentifier (p. 134). M. Mendel reconnaît d'ailleurs honnêtement, à la fin de ce chapitre, qu'il ne dispose, quant à l'identité du scripteur du cahier, que d'une « intime conviction » (p. 135). Il aurait été bon que le titre du livre, et surtout la formulation de sa problématique, manifestent la même prudence : or celle-ci est entièrement fondée sur l'attribution de l'*Historia romana* à Montesquieu, qui permet de la situer dans un espace, un temps, un cadre pédagogique définis (le collège oratorien de Juilly en 1700-1701). Qu'en est-il si jamais ce cahier n'est pas de lui ?

M. Mendel ne connaît d'ailleurs ce cadre pédagogique que de seconde main ; de plus, sa bibliographie est lacunaire (on s'étonne par exemple que n'y figurent ni les thèses d'E. Broglin ou B. Grosperin, ni la synthèse sur l'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle due à R. Chartier, M.-M. Compère et D. Julia), et maniée de façon insuffisamment critique, mettant sur le même plan des travaux scientifiques récents et les ouvrages érudits, mais quelque peu hagiographiques, du siècle dernier. Rien d'étonnant, donc, à ce que sa problématique apparaisse si datée : créditant l'enseignement oratorien d'une « modernité » que les recherches actuelles tendent à remettre en question, il ne peut guère renouveler les connaissances. Il n'y a par exemple pas grand-chose de bouleversant à reconnaître que l'*Historia romana* est un cours dicté par un maître, non l'œuvre personnelle d'un jeune auteur : la forme catéchistique du texte, que M. Mendel ne relève pas, en fournit à elle seule la preuve. C'est en revanche avec trop d'assurance qu'il attribue la dictée de ce cours à un régent, négligeant l'apport des travaux qui montrent le caractère élitiste et marginal de l'enseignement de l'histoire, donné aux pensionnaires dans leurs « chambres » par les « préfets », par rapport à l'enseignement dispensé par les régents dans les classes.

Manque aussi une réflexion sur les instruments conceptuels utilisés, dont rien ne prouve *a priori* qu'ils soient les mêmes aujourd'hui qu'au XVIII^e siècle. On peut ainsi se demander si sont bien pertinentes pour l'époque des notions telles que celle de « dyslexie » (p. 125), ou de « programme » (p. 171) : elles auraient au moins mérité d'être problématisées. De même, celle « d'enseignement de l'histoire » n'est pas interrogée, comme si les disciplines scolaires actuelles avaient existé de toute éternité : ce qui autorise M. Mendel à user de l'expression « régent d'histoire » (p. 116, p. 137), inconnue de la littérature pédagogique du temps. Quant à la tentative de replacer l'*Historia romana* dans la longue durée, louable en soi, elle consiste en considérations rapides sur quelques ouvrages de dates et de natures très différentes, mêlant œuvres littéraires, manuels pour l'enseignement du latin et cahiers d'histoire, envisagés du seul point de vue du contenu. Peut-on sérieusement conclure, d'un corpus aussi hétéroclite, à la survie jusqu'à nos jours d'une « réelle continuité, dans les idées et dans les moyens au service de la pédagogie » (p. 174) ?

La troisième partie du livre, qui consiste en une recherche des traces laissées par l'*Historia romana* dans la pensée de Montesquieu adulte, pose une question tout à fait intéressante, celle de l'efficacité de l'enseignement de l'histoire ; elle ne la résout malheureusement pas. L'auteur est d'ailleurs si conscient de la faiblesse de ses résultats qu'il fait un usage immodéré de la forme hypothétique : phrases

interrogatives, irréels du présent et adverbes d'incertitude abondent. C'est qu'il se contente de comparer les contenus : il répertorie les faits de l'histoire romaine cités par Montesquieu dans ses diverses œuvres, puis les confronte à ceux de l'*Historia romana*. Il n'y a guère de surprise à constater que ce sont souvent les mêmes. De là à conclure qu'ils proviennent du cahier d'histoire par voie directe, il y a un bond bien hardi qui escamote la complexité du processus par lequel se constitue une culture. La difficile question de la transmission des connaissances en histoire nécessite une conception moins simpliste de l'apprentissage.

L'apport réel de M. Mendel réside dans son chapitre III, consacré à l'étude des sources de l'*Historia romana* : suivant en gros le plan de Florus, celle-ci apparaît comme une mosaïque de matériaux empruntés à des auteurs divers, parmi lesquels Florus et Tite Live sont les plus sollicités. Il y a là des éléments précieux pour une étude de la culture historique de l'auteur de ce cours, ainsi que du travail de compilation et de simplification qu'il a effectué. L'étude elle-même reste cependant à faire.

Force est de constater une fois de plus le bien-fondé du point de vue selon lequel la connaissance du passé ne naît pas du seul contact avec le document, mais aussi de la pertinence des questions qu'on pose à celui-ci. Contrairement à une idée encore trop répandue, les questions pertinentes en histoire de l'éducation ne surgissent pas spontanément de l'expérience qu'on peut avoir de ses propres études : elles exigent une connaissance suffisante du champ de recherche dans lequel on s'engage.

Annie Bruter

JUADÉNA-ALBARÈDE (Christiane). – *Cent ans de méthodes de lecture*. – Paris : Bibliothèque Richaudeau, Albin Michel, 1998. – 190 p.

L'ouvrage de Christiane Juadéna-Albarède est issu de la thèse pour laquelle elle a répertorié 596 méthodes de lecture conçues au XIX^e siècle par 404 auteurs. Elle appelle « méthodes de lecture » les ouvrages qui présentent plus que les lettres de l'alphabet (ce que font les abécédaires), ordonnent l'apprentissage des syllabes, des mots, voire des textes, font se côtoyer lettres et gravures et offrent un ensemble structuré pour l'enseignement. Partant d'emblée d'une conception contemporaine de l'acte de lire, l'auteur classe les différents ouvrages qu'elle a choisis de présenter selon leurs choix « théo-

riques », ce qui lui permet d'apprécier les méthodes selon leur position sur le chemin du progrès. Une rapide première partie présente « les précurseurs du XVI^e au XVIII^e siècle » puis l'auteur sépare les méthodes de codage des sons (méthodes synthétiques) et celles qui préfigurent la reconnaissance des mots (méthodes des mots entiers). C'est parmi ces dernières qu'elle voit les véritables innovateurs dont la démarche « inverse les principes communément admis et bouleverse profondément les habitudes, entraînant une véritable révolution dans la pédagogie de la lecture ». Elle cite cependant des auteurs pour qui « la compréhension est non prioritaire », malgré leur choix des mots entiers.

À l'intérieur de ces deux parties inégales (24 auteurs pour la première, 12 pour la seconde), l'ordre suivi est chronologique. De nombreuses reproductions permettent au lecteur de se faire une idée concrète des manuels destinés à des enfants, qui travaillent tantôt sous l'autorité d'un précepteur, tantôt sous celle d'un maître d'école. Ordonné en brefs chapitres qui présentent chaque auteur et sa méthode (souvent en une ou deux pages), ce livre peut être commodément consulté comme un répertoire, grâce à ses deux index (thématique et par noms d'auteurs cités). L'inégalité de traitement entre auteurs vient souvent de ce que certains ont produit un véritable discours théorique sur la lecture et son apprentissage (il est alors résumé et cité) alors que d'autres se sont contentés de publier leur ouvrage et de le préfacier. Pauline Kergomard, qui n'a publié aucun manuel de lecture, se trouve ainsi clore le répertoire à cause des articles qu'elle a publiés dans *L'Ami de l'enfance*.

Il est évidemment difficile de savoir quelle a pu être l'influence réelle de chaque ouvrage (bien que l'auteur indique le nombre de rééditions) et les motifs des évolutions constatées. Cet ouvrage suggestif donne donc envie d'en savoir davantage sur ce qui a pu fonder les consensus d'un temps et sur la façon dont étaient utilisés les livrets de lecture (par exemple, selon qu'ils convenaient à un enseignement individuel ou étaient prévus pour un enseignement collectif), car, une fois décrits, ils ne cessent pas pour autant d'être énigmatiques.

Anne-Marie Chartier

PERREGAUX (Christiane), RIEBEN (Laurence), MAGNIN (Charles) (dir.). – « *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* ». *La Maison des Petits, hier et aujourd'hui*. – Lausanne : LEP Loisirs et pédagogie, Éditions des Sentiers 1997. – 203 p.

La Maison des Petits est créée en 1913-1914, par l'Institut Jean-Jacques Rousseau, école des sciences de l'éducation et laboratoire de recherche, ouvert à Genève par Edouard Claparède en 1912. Le directeur de cet institut, le pédagogue protestant Pierre Bovet, avait publié la première version française des *Case dei Bambini* de Maria Montessori. Pour étudier l'application de cette méthode, Bovet invite deux éducatrices montessoriennes, Teresina Bontempi et Jeanne Barrère, à venir travailler pendant un mois à l'Institut avec une douzaine d'enfants. À la demande de plusieurs parents, l'expérience est poursuivie, dans une pièce spéciale de l'Institut, puis dans un bâtiment autonome pourvu d'un jardin, sous le nom de Maison des Petits. De 1914 à 1945, deux éducatrices administrent et symbolisent cet établissement : Louise Lafendel (1872-1971), auparavant enseignante à l'école publique de Malagnou, sanctuaire du froebélianisme genevois, et Mina Audemars (1882-1971), collaboratrice de l'Institut pour l'éducation des tout-petits. Le nouvel établissement, qui acquiert, dès les années 1920, une réputation internationale, met en œuvre une pédagogie éclectique, fondée sur l'observation de l'enfance, et qui fait une large place au fonctionnalisme de Claparède, pour lequel une activité n'a une valeur éducative que si elle correspond à un besoin, tout en empruntant des idées et du matériel à Froebel, à Montessori et à Decroly. En réponse aux opposants, qui condamnent le prétendu laxisme d'un établissement où les enfants feraient « tout ce qu'ils veulent », Claparède explique, en 1918, que les éducateurs agissent plutôt pour que les enfants « veuillent vraiment tout ce qu'ils font ». Transformée, en 1923, en école publique gratuite, la Maison des Petits n'en reste pas moins surtout utilisée par les milieux aisés, car les familles populaires se méfient d'une pédagogie qui ne privilégie pas les apprentissages scolaires traditionnels.

L'ouvrage publié pour commémorer le 80^e anniversaire de cet établissement propose, entre autres, les témoignages de deux anciens élèves et des études sur le fonctionnement de la Maison des Petits aujourd'hui et sur les recherches qui y sont conduites, en particulier sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On regrette que l'école des petits enfants de Saint-Gervais, fondée, en 1826, selon le modèle de l'*infant school*, soit simplement évoquée ici, à titre de comparaison, à l'aide d'un commentaire de la notice publiée par son directeur, au lieu de faire l'objet d'une vraie étude historique. Un long article de Daniel Hameline présente, entre autres, les origines de

la Maison des Petits, les idées de ses deux directrices et la polémique, qui éclate en 1921, à propos de l'attitude, jugée trop directive, de Mina Audemars. Il faut souhaiter que ce panorama, fondé surtout sur des sources imprimées, donne envie à des historiens d'écrire une histoire globale – institutionnelle et pédagogique, mais aussi sociale et culturelle – de la Maison des Petits, en dépouillant les archives disponibles.

Jean-Noël Luc

MOUGNIOTTE (Alain). – *Maritain et l'éducation*. – Paris : Éditions Don Bosco, 1997. – 151 p.

Ce petit ouvrage rompt avec les obscurités et les complications du discours habituel sur l'École. Il présente le mérite de familiariser sans inutiles détours avec une pensée aux inflexions à la fois fermes et subtiles, trop peu présente aux esprits contemporains. Nourri d'une fréquentation approfondie de l'œuvre pédagogique de Jacques Maritain, Alain Mougnotte « unit la découverte, la réflexion et la prospective », car il se soucie de la confrontation de cette œuvre avec les problèmes actuels de l'éducation. Le système pluraliste imaginé par Maritain constitue aux yeux de l'auteur un apport « essentiel » aux réalités de l'éducation française, mais aussi devrait pouvoir s'étendre à la planète entière. En même temps, Maritain, précise-t-il, a « énoncé une doctrine ouvertement catholique de l'éducation » : la philosophie ne néglige pas la théologie, ce qui n'empêche pas la conception résultant de ces deux approches de valoir pour une « société divisée et laïque ». Neuf chapitres examinent chacun, en une analyse brève, un aspect de la pensée éducative de Maritain. L'auteur les a assortis de courtes citations, voire de textes plus développés. Désireux de montrer la cohérence et la permanence de cette pensée, mais aussi d'en révéler l'actualité, il n'emprunte pas ces textes seulement à *Pour une philosophie de l'éducation* (1), mais aussi à des contributions moins connues et à toutes les périodes de l'œuvre. Se suivent ainsi la genèse des idées de Maritain sur l'éducation, les finalités, l'élève, les références à saint Thomas, les institutions, puis les problèmes actuels, charte démocratique et éducation, une pédagogie chrétienne, quelques objections, dont celle-ci : que signifie fondamentalement l'« optimisme » de Maritain ? A. Mougnotte conclut à une stabilité de la pensée, de 1927 à la mort du philosophe, à une actualité des écrits, à la fois dans les problèmes posés et les solutions retenues. De

(1) Paris, Bayard, 1959, 249 p.

ce corps de doctrine, résolument chrétienne, le « caractère propre » reçoit contenu et spécificité. Ainsi, « dans une vision ouverte de la laïcité de l'État », « le renouveau de la pédagogie inaugurerait le renouveau de l'École ».

Françoise Mayeur

SINGER (Claude). – *L'Université libérée. L'Université épurée (1943-1947)*. – Paris : Les Belles Lettres, 1997. – 425 p. (Collection Histoire)

Ce beau livre de Claude Singer fait suite à *Vichy, l'Université et les juifs*. Il est d'un grand intérêt pour deux raisons. D'abord, l'analyse constitue un excellent exemple des approches actuelles de la Libération et de l'Épuration par secteurs spécifiques. Ensuite, elle s'attache à l'historiographie récente des effets de la Seconde Guerre mondiale sur les systèmes d'enseignement : ici, ce travail se présente comme un modèle à suivre. Ces qualités s'expliquent par l'érudition et la vivacité avec laquelle C. Singer reconstitue les deux processus dans toute leur complexité et leur ambivalence. Bien sûr, l'auteur décrit l'unicité du cas français : la liquidation de Vichy et aussi les particularités chronologiques (deux années s'écoulent entre la libération d'Alger et celle de Strasbourg), les conflits politiques autour de l'épuration et puis, le caractère spécifique des réintégrations et du sanctionnement d'un corps de fonctionnaires au sein de facultés publiques. Mais plusieurs de ses analyses attireront l'attention des comparatistes : sur les perturbations que la guerre a provoquées au sein de tout l'enseignement, mais aussi sur la grande explosion d'allégresse et « d'indiscipline » que causa la Libération dans la jeunesse, phénomènes peu appréciés et sévèrement réprimés par l'administration, mais qui marquèrent toute cette génération, en France comme ailleurs. Bien sûr, l'on s'intéressera surtout à l'épuration administrative et judiciaire. L'auteur retrace les procédures, les sanctions, leur motivation et leurs limites. Il montre combien les sanctionnés étaient inégalement répartis selon les ordres de facultés, comment les jeunes se voyaient traités avec une certaine mansuétude, les professeurs chevronnés étant punis plus sévèrement. Si l'auteur estime que l'épuration s'est déroulée sans excès, il n'en démontre pas moins les inégalités. Dans sa conclusion, C. Singer souligne les continuités, en affirmant que la guerre, la libération et l'épuration ont sans doute causé un choc, mais non pas une révolution au sein de l'Université. Si on suit volontiers l'auteur dans les grandes lignes de sa conclusion,

elle ne m'apparaît toutefois pas entièrement convaincante ; ainsi il nous semble que l'auteur tend à sous-estimer quelque peu les innovations de l'époque, notamment l'affirmation du syndicalisme de l'enseignement supérieur, encore très marginal dans la France d'avant 1940, mais formellement représenté et de plus en plus influent après 1944. On en retiendra surtout que l'épuration, malgré les mythes répandus à son sujet, n'a touché qu'une partie limitée des professeurs, pour qui les mesures d'amnistie ont, peu de temps après, largement adouci les peines.

Jeffrey Tyssens

LEMDANI BELKAÏD (Malika). – *Normaliennes en Algérie*. – Paris : L'Harmattan, 1998. – 238 p. (Histoires de vie et formation)

« L'École normale, c'est l'époque où j'ai appris à vivre en communauté, à composer avec des gens différents de toi, de ton milieu. J'ai beaucoup appris : j'ai appris à me taire, à garder des secrets. C'était une école. » Éloignement du milieu d'origine, apprentissage d'un monde différent, préservation de soi : telles sont les trois « leçons » que l'école normale a finalement données aux normaliennes algériennes, entre 1945 et 1961, à Alger, Oran ou Constantine. Malika Lemdani Belkaïd a réuni huit « histoires de vie » dans une présentation qui souligne avec clarté les convergences de trajectoires pourtant très singulières. Après un travail de thèse pour lequel Mireille Cifali a demandé à l'auteur d'écrire sa propre histoire de vie, l'enquête s'est élargie en s'inscrivant dans la lignée des recherches ouvertes par Gaston Pineau et développées à l'Université de Genève par Pierre Dominicé, Christiane Josso ou Laurence Turkal.

Le projet de l'auteur était particulièrement difficile à tenir, puisqu'elle fait partie de son propre échantillon. Entrée à l'école normale d'Alger en 1961-1962, au moment de l'indépendance, elle a recherché, trente ans plus tard, des aînées qui puissent témoigner sur leurs années de formation, au temps de la colonisation. Toutes faisaient alors partie de la petite minorité « indigène » ayant réussi à se glisser dans des promotions de « Françaises ». L'indépendance les a propulsées vers des carrières imprévues (directrices, professeurs, inspectrices ou professeur d'université). Très souvent filles d'instituteurs, parfois de commerçants, mais toujours de mères au foyer, elles ont été des « pionnières ». Nul féminisme cependant, dans leur dérogation au destin : ce sont leurs professeurs qui les ont pressenties, ce sont leurs pères qui ont choisi pour elles, parfois contre leur mère, une voie qu'elles ont assumée avec ténacité et, il faut bien le dire,

bonheur. Le concours, comme toujours, leur a laissé des peurs ou des amertumes indélébiles, malgré la réussite qui fait basculer du côté des élues. Elles se trouvent en position minoritaire, au milieu de filles de « pieds-noirs » avec lesquelles les relations sont ambivalentes : tous les discours opposent « elles » (les Françaises) et « nous » (les Algériennes). Car la séparation des conditions est vécue comme une évidence partagée : séparation à table de la nourriture casher (qui réunit juives et musulmanes), ou au moment du ramadan ; séparation des langues vivantes qui vouent les unes à l'étude de l'arabe classique et dialectal (ce qui leur permet d'avoir pour professeur un homme et un algérien) alors que les autres étudient l'anglais et l'espagnol. Séparation de mœurs, car les Françaises sont plus riches, plus émancipées, plus frondeuses et rebelles au régime de l'internat ; elles s'habillent et se maquillent, leur apprennent à danser le rock, leur racontent leurs sorties, leurs flirts et leurs chagrins d'amour en rentrant de week-end, bref, « elles avaient une ouverture, de l'expérience ; nous on s'investissait dans les livres », « elles nous apprenaient la vie » mais seulement par procuration. Séparation des destins, enfin, quand les « événements », longtemps tenus en lisière de ce cloître laïc sans journaux, radio, ni télévision, font irruption dans la violence de l'année 1961-1962 : « Elles ne nous parlaient plus. C'était la rupture totale. Même ma copine qui était une pied-noir. C'était ma meilleure amie. C'était affreux ! ».

Pourtant, malgré la violence du dénouement, le temps de l'internat apparaît, trente ans après, baigné d'une lumière que n'entament pas les ombres. Beauté des bâtiments et du parc, confort des dortoirs, luxe du trousseau (« je n'avais jamais eu tout ça »), abondance des repas, splendeur feutrée de la bibliothèque. Pour ces filles de milieu modeste, l'école normale n'est pas une caserne, malgré son régime de stricte clôture, finalement pas pire que la surveillance familiale. C'est une maison où chacune a « une place à soi », maison d'autant plus familière qu'elles y passent souvent seules leurs dimanches, quand les Françaises ont déserté les lieux. Elles disent leur respect admiratif pour des directrices « éducatrices », favorables aux sorties culturelles encadrées (concerts, théâtre) et attentives à ce que leurs tenues (vestimentaires, comportementales) soient « irréprochables ». Sur leurs professeurs, malgré quelques jugements dont le temps n'a pas érodé l'enthousiasme (« on a eu des professeurs extraordinaires »), elles ont gardé des souvenirs contrastés, qu'elles peinent à dissocier des élans ou des rejets affectifs de l'adolescence. C'est tout juste si, pour les plus jeunes, un clivage s'esquisse entre les professeurs fraîchement débarqués de France (plus attentifs à leur égard) et les « pieds-noirs » (ressentis comme sourdement hostiles). Mais dans l'ensemble, la pression énorme exercée par la préparation des deux baccalauréats

fait que le travail absorbe toutes les énergies et rend efficaces mêmes les enseignants médiocres. Trois années de discipline aride, en vue d'un bac « science-ex » qui voue ces littéraires à la chimie et à la biologie (mais elles conviennent qu'il était « important d'avoir une bonne culture scientifique »). Au-delà, c'est l'image mythique de « la 4e année », celle des libertés enivrantes, où les élèves-maîtresses sortent de l'école normale, font du stop pour rejoindre les écoles annexes, découvrent leur autorité en face des enfants, touchent personnellement leur bourse, sont responsables du ciné-club de l'internat et participent au stage d'éducation populaire dont beaucoup cachent à leurs parents qu'il est mixte. L'entrée dans la vie pédagogique et dans l'âge adulte commence ainsi par une année de grandes vacances, délivrée de toute angoisse d'examen.

Melika Lamrani Elkaïm n'a pu croiser le témoignage des élèves algériennes avec celui des normaliennes « pieds-noirs » des mêmes promotions. Pour recueillir des témoignages aussi confiants, il aurait fallu une autre enquêteuse. On y perd sans doute en jugement critique sur l'institution : malgré leur capacité rétrospective à dire l'injustice coloniale, sue et vécue, les normaliennes algériennes ont été des élèves brillantes et dociles, celles dont rêvent tous les professeurs, et trente ans après, elles expriment encore l'adhésion entière de leur jeunesse aux valeurs et aux exigences de l'institution qui les avait « adoptées » : le corps enseignant était leur nouvelle famille. C'est si vrai, que celle qui a dû faire sa 4^e année au Mans s'est trouvée d'emblée chez elle, tant une école annexe ressemblait à une école annexe sur les deux rives de la Méditerranée, au froid hivernal près. L'auteur n'a pas non plus cherché au-delà de 1962, quand commence une autre histoire. Elle laisse ainsi supposer que l'identité qui s'est forgée, en ces années décisives d'entre-deux mondes et d'entre-deux âges, n'a jamais eu à être reniée par la suite. Est-ce l'effet de l'éloignement dans le temps, qui auréole les années de jeunesse ? Est-ce parce que l'école algérienne s'est « naturellement » coulée dans les formes de l'école française, après l'indépendance, et qu'elles s'y trouvaient bien préparées ? Est-ce parce qu'elles avaient aussi appris à « se taire et avoir des secrets », préservant ainsi une part d'elles-mêmes des inculcations de l'école française ? ou bien parce qu'elles ont eu, dans l'Algérie indépendante, les responsabilités que leur conférait une formation qui avait fait d'elles, avant l'heure, des femmes « indépendantes » ? C'est sur cette belle énigme que se clôt finalement un livre qui a su transformer en richesse ce qui aurait pu faire ses limites et a tiré avantage de la complicité entre l'enquêteuse et ses interlocutrices, née de leur expérience partagée.

MENDES DE FARIA FILBO (Luciano) (dir.). – *Modos de ler, Formas de escrever, Estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil*. – Belo Horizonte : Autêntica, 1998. – 142 p.

SOARES (Magda). – *Letramento. Um tema em três gêneros*. – Belo Horizonte : Autêntica-CEALE, 1998. – 124 p.

MARINHO (Marildes), RIBAS DA SILVA (Ceris Salete) (dir.). – *Leituras do Professor*. – Campinas : Mercado de letras, 1998. – 184 p.

TEIXERA LOPES (Eliane Marta) (dir.). – *A Psicanálise escuta a Educação*. – Belo Horizonte : Autêntica, 1998. – 223 p.

OLIVEIRA BUENO (Belmira), CATANI (Denice Barbara), PEREIRA DE SOUSA (Cynthia). – *À Vidá e o Ofício dos Professores, Formação continua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. – São Paulo : Escrituras Editoras, 1998. – 169 p.

L'édition brésilienne sur l'éducation semble actuellement privilégier un genre éditorial : le livre collectif, court, qui permet de découvrir les orientations, les problématiques et les résultats auxquels sont parvenus les chercheurs qui signent articles de synthèse ou études de cas. La bibliographie permet de mesurer l'importance des publications sur le thème et de repérer les références internationales. La variété des thématiques, des réseaux d'auteurs, des lieux éditoriaux (souvent liés à des facultés d'Éducation) permet au chercheur français d'avoir directement accès aux débats en cours au Brésil, débats scientifiques qui révèlent aussi des choix « politiques » en matière de recherche et de formation.

Un premier thème récurrent concerne l'histoire de la lecture et de l'écriture, dans ses formes culturelles et scolaires. Les articles de *Modos de ler, formas de escrever*, témoignent tous d'un même souci méthodologique, bien explicité en introduction par Clarice Nunes : le travail de recherche historique est un métier, qui exige de constituer des sources et, urgence absolue, de les préserver. Les sources directes concernent prioritairement la modernité brésilienne du XX^e siècle, mais relire les « grands pédagogues » (comme Lourenço Filho, Anísio Teixeira), ce n'est pas perpétuer l'histoire des idées pédagogiques, mais situer des positions polémiques, dans un contexte politique, social, tout autant que médiatique (Marta Carvalho étudie ainsi les stratégies éditoriales de l'École nouvelle à travers ses revues) et pédagogique. Les projets de réforme ou d'innovation doivent être lus à la lumière des débats « théoriques » mais aussi des pratiques scolaires du temps : ainsi, la volonté d'introduire dans les classes « une écriture droite » au début du siècle (Luciano Mendes) ou le souci de l'école nouvelle d'introduire en classe la littérature de jeunesse (Diana Vidal). Pour des temps plus anciens, il faut recourir aux

témoignages indirects. La statuaire baroque représentant Sainte Anne apprenant à lire à la Vierge (Eliane Marta Teixeira Lopes), les récits d'enfance écolière (Ana Maria de Oliveira Galvao) peuvent subtilement contribuer à reconstruire les représentations et les pratiques de l'écrit qui structuraient les grands partages culturels au temps de l'analphabétisme populaire de masse.

La diffusion de la culture écrite a d'ailleurs produit l'invention de nouveaux concepts : le terme « literacy », courant en langue anglaise, désigne cette culture scolaire élémentaire à laquelle donnait accès le savoir lire-écrire. Or, dans les langues romanes (ou dans les pays catholiques ?), le mot « lettré » a gardé une signification de haut niveau, si bien que l'opposition lettré-illettré a laissé vacant cet espace intermédiaire entre ignorance absolue et savoir savant. Alors que certains essaient d'acclimater en France le mot « littéracie », Magda Soares consacre son dernier petit livre à essayer de faire entrer en langue portugaise le terme « *letramento* » qui désignerait ce qui se situe au-delà de l'*analfabetismo* sans être pourtant *letrado*. On saura dans quelques années si elle a réussi.

C'est justement sur cette culture primaire que s'interroge *Leituras do professor*, en partant de l'affirmation qui exclut l'instituteur traditionnel de la communauté des lecteurs « lettrés ». Est-il pour autant un « non-lecteur » ? Différentes recherches essaient de mieux cerner l'identité culturelle des enseignants, primaires (Antonio Augusto Gomes Batista, Luis Perceval Leme Britto) mais aussi secondaires (Aracy Alves Martins Evangelista), en s'interrogeant sur leurs origines sociales, leurs goûts littéraires, leurs pratiques et leurs représentations de la lecture, qu'elle soit personnelle ou strictement professionnelle (par exemple dans la lecture des textes officiels : Isabel Cristina Alves da Silva Frade et Ceris Salete Ribas da Silva). Dans une seconde partie, divers articles étudient comment des revues pédagogiques (comme *Nova Escola* ou *Leitura : Teoria e prática*), des textes officiels (les paramètres curriculaires) ou des publications universitaires (en particulier en linguistique) construisent une image prescriptive de la lecture enseignante. À lire les bibliographies, on voit que ce domaine d'enquête en plein essor fait référence à des recherches françaises bien plus qu'à des études de langue anglaise.

La question de l'identité enseignante est aussi au cœur de deux autres livres (*A Psicanalise escuta a educação*, et *A Vida o Ofício dos Professores*). Le premier est issu du programme de recherche doctorale de l'université de Belo Horizonte, dirigé par Eliane Marta Teixeira Lopes, le second, d'un séminaire inspiré des « *gender studies* » nord-américaines, animé par Denice Barbara Catani, Belmira Oliveira Bueno et Cynthia Pereira de Sousa à l'Université de São Paulo. L'un s'intéresse aux processus incertains de la

transmission (qui ne se confond pas avec la diffusion d'informations) et en cherche les origines (en particulier religieuses : le livre de Saint Augustin *De magistro* a sans doute façonné un inconscient scolaire historique) ou les obstacles relationnels. L'autre cherche à spécifier comment se construisent les identités féminines et masculines dans la fonction enseignante. Dans le cas des hommes, la pression de normes sociales sur ce qui est réputé « masculin » produit un interdit durable sur l'expression des sentiments personnels. De là une polarité forte, ancrant les discours des vocations féminines pour l'enseignement dans l'affectivité et l'amour des enfants et celui des vocations masculines dans l'autorité « naturelle » et le savoir. Une douzaine d'études (récits de formation, analyse de cas, compte rendu d'expérience, etc.) apportent un éclairage plus empirique aux réflexions théorisées de la première partie.

Anne-Marie Chartier

CHIOSSO (Giorgio) (dir.). – *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*. – Brescia : Editrice La Scuola, 1997. – 925 p.

Le répertoire de la presse pédagogique italienne s'inscrit dans une volonté de recensement partagée par d'autres pays d'Europe, parce que ces périodiques, dont la prolifération n'a d'égale que la fragilité, représentent un instrument privilégié pour mesurer l'évolution historique des conceptions et des pratiques en matière d'éducation. Ce répertoire italien est très proche, dans sa conception, du répertoire publié par le Service d'histoire de l'éducation (1).

Maître d'œuvre de l'entreprise, Giorgio Chiosso utilise depuis plus de quinze ans cette presse dans ses recherches. Il en a acquis une vue synthétique en publiant un premier sondage de 500 titres en 1992 (2) et a rédigé l'article « Presse pédagogique et scolaire » dans l'*Enciclopedia pedagogica*. Dans une introduction très éclairante, illustrée par des tableaux récapitulatifs, il brosse un panorama d'ensemble des 1273 titres répertoriés dans l'ouvrage. Les régions productrices sont inégalement réparties, mais en dehors de la discrimination Nord-Sud : après la Lombardie qui, certes, domine avec 18 % des titres, les trois régions qui dépassent 10 % sont le Piémont, la Sicile et le Latium ;

(1) *La Presse d'éducation et d'enseignement. Répertoire analytique*. Paris, INRP et CNRS, 1981-1990, 4 vol.

(2) *I periodici scolastici nelle Italia del secondo Ottocento*, Brescia, Editrice La Scuola.

Turin et Florence rassemblent le plus grand nombre de maisons d'édition avant d'être relayées par Rome et Milan. Les destinataires privilégiés sont les maîtres d'école (40 % des périodiques s'adressent à eux), avec un maximum dans la seconde moitié du XIX^e siècle. À partir de 1900, les bulletins d'associations d'instituteurs se multiplient, aiguillonnés par les conflits entre les catholiques et les autres, cette énergie productrice étant freinée puis étouffée par le fascisme.

Techniquement, après le dépouillement de tous les répertoires bibliographiques pertinents, la bibliothèque nationale de Florence a été choisie comme centre de référence pour la consultation, complété ensuite par d'autres bibliothèques. Les notices sont signées par une quarantaine de collaborateurs, parmi lesquels une demi-douzaine de piliers en ont rédigé plus d'une centaine chacun. Chaque notice donne un certain nombre d'informations précises : périodicité et durée, identité des directeurs successifs, lectorat visé etc. Le lieu de conservation est donné (mais pas la cote), ainsi que les ouvrages qui ont utilisé la revue en question. Un texte plus ou moins long (de un à quatre paragraphes) permet de mieux situer historiquement chaque périodique. De nombreux index (par lieu, par date, par thème, par association) permettent d'entrer dans le répertoire.

Il est difficile, dans un compte rendu, de parler d'un instrument de travail qui vaut surtout, par définition, par la façon dont il répond à un objectif précis. N'y faisant moi-même qu'une promenade d'agrément, j'ai été étonnée de constater qu'aucune des trois revues aujourd'hui prépondérantes en Italie (*Scuola e città*, de tradition laïque, *Riforma della scuola*, rédigée par des enseignants communistes, *Orientamenti pedagogici* par les Salésiens de Dom Bosco) ne figurent dans le répertoire. La guerre a donc marqué un renouveau puissant après les destructions opérées par le fascisme, ce qui justifie aussi les limites temporelles adoptées.

Le travail réalisé, d'une très grande qualité, convient d'être salué avec admiration. Soulignons enfin que, du fait de la contemporanéité de tous ces répertoires, les recherches rendues possibles peuvent être menées à l'échelle européenne. Les études comparatives devraient donc fleurir pour le plus grand profit de l'histoire de l'éducation.

Marie-Madeleine Compère

Annali di storia delle università italiane. – Bologne : CLUEB. – Anno 1, 1997. – 284 p.

« Point de rencontre, de discussion et d'information pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire des universités italiennes, quelles que soient leur approche historiographique et leur appartenance disciplinaire », cette nouvelle revue, placée sous la responsabilité rédactionnelle de Gian Paolo Brizzi, est issue d'un congrès universitaire réuni en 1994 sur le même thème, qui a conjointement donné naissance à un centre interuniversitaire pour l'histoire des universités italiennes.

Au contraire de la France, l'Italie est fière de son Université, unique lieu de la qualification intellectuelle des élites, qui conjugue en son sein l'orgueil local (Bologne mise à part, les universités italiennes sont municipales à l'origine) et l'union symbolique de l'espace national, construit par l'Unité italienne. C'est en 1940 qu'avait eu lieu, à Bologne déjà, le premier congrès national sur l'histoire des universités italiennes, qui a bénéficié depuis du développement considérable des études.

Chaque numéro de la revue doit obéir à un plan identique, où l'on peut distinguer trois parties. Les articles de recherche sont concentrés sur une seule université (c'est, dans ce premier numéro, l'université de Bologne). Ce choix, qui fait retomber le travail de préparation sur l'université en question, a le triple avantage de décharger la rédaction de la revue, d'exciter l'émulation entre les universités, et de susciter des études diverses sur l'université mise ainsi à l'honneur.

Une deuxième partie est consacrée aux différentes rubriques de service. Sous les titres de « Sources » et d'« Archives, bibliothèques, musées », on trouve de courtes présentations de collections particulières ou de lieux de conservation. Les recensions d'ouvrages se font sous trois formes : des bilans bibliographiques (ici un état des études sur la périodisation en matière d'histoire médiévale, c'est-à-dire le rapport entre les dates réelles de fonctionnement et les actes de fondation) : des comptes rendus substantiels pour les ouvrages jugés importants ; de simples recensions, en quelques paragraphes, pour ceux qui sont considérés comme mineurs. Enfin, sont données les nouvelles diverses nourrissant l'actualité scientifique dans le domaine (séminaires, colloques, etc.).

La troisième partie, au début de chaque numéro, est plus originale. C'est, sous le titre générique de « point », un éclairage historique sur une question qui fait l'objet d'un débat contemporain. Il s'agit, dans ce premier numéro, d'une rétrospective sur le recrutement des professeurs dans les universités italiennes depuis l'Unité, soit l'histoire du concours pour les chaires, institué par la loi Casati :

l'article restitue la réglementation depuis l'origine, ainsi que les critiques et les réflexions auxquelles ces concours ont donné lieu.

À en juger par ce premier numéro, la revue remplit très bien son office d'organe de la communauté des chercheurs et professeurs travaillant dans le domaine de l'histoire des universités. Le souci de l'information est premier. La maquette, proche des *Actes de la recherche en sciences sociales*, mais avec des illustrations nombreuses, incite autant à feuilleter qu'à lire avec attention. Les comptes rendus d'ouvrages sont descriptifs, éventuellement élogieux, ne comportant du moins aucune critique. Le ton général est celui, mesuré, de l'histoire traditionnelle. On n'est pas du côté de l'avant-garde épistémologique.

De ce point de vue, la revue illustre bien l'historiographie universitaire. On y repère bien la tension entre deux mouvements qui s'exercent en son sein : l'extension de l'espace de la recherche à l'ensemble de l'Europe est bien présente dans la conception comparatiste sous-jacente aux articles et dans l'éventail des ouvrages recensés ; mais, en même temps, la production italienne paraît submergée par les diverses commémorations locales et les publications ponctuelles, monographiques ou érudites.

Marie-Madeleine Compère

GAUTHÉ (Jean-Jacques). – *Le scoutisme en France. Inventaire de la bibliographie et des sources.* / Préface de Gérard Cholvy. Montpellier : Université Paul-Valéry, 1997. – 444 p.

Attaché principal de préfecture à Arras, l'auteur est spécialiste du scoutisme. Cet ouvrage est principalement destiné aux chercheurs. Selon son auteur, il n'a pas pour but de répertorier tous les articles ou livres écrits par les associations de scoutisme. Il vise plus simplement à identifier les travaux universitaires ou autres, ayant le scoutisme comme sujet d'étude ou l'ayant seulement évoqué, ainsi que les publications des associations présentant un intérêt historique.

Après avoir présenté les instruments de travail fondamentaux pour toute recherche consacrée au scoutisme, l'auteur évoque la récente prise d'intérêt des chercheurs depuis le milieu des années 1980, la tenue de plusieurs colloques et la parution de plusieurs thèses dans les années 1990. Dans une première partie, il rappelle l'histoire du scoutisme britannique, la biographie de Baden Powell et la liste de ses écrits, ainsi que les ouvrages consacrés au scoutisme en général et les manuels des différents mouvements scouts.

La seconde partie est consacrée au scoutisme en France. Après avoir présenté les ouvrages d'ensemble et les textes polémiques, J.-J. Gauthé procède à une étude thématique, un chapitre étant consacré à chaque mouvement : le scoutisme français, les Scouts de France, les Guides de France, la Fédération française des éclaireuses et éclaireurs de France, les Éclaireuses et éclaireurs unionistes de France, les Éclaireuses et éclaireurs israélites de France, les Scouts unitaires de France, les Guides et scouts d'Europe et enfin les autres mouvements scouts. La bibliographie consacrée à chaque mouvement est précédée par une étude présentant la fondation, l'évolution et les objectifs du mouvement replacés dans leur contexte historique. Un chapitre est consacré aux imitations politiques du scoutisme.

La troisième partie signale les bibliographies des dirigeants et héros scouts, surtout nombreuses chez les Scouts et Guides de France. Enfin la quatrième partie signale les principales sources de l'histoire du scoutisme (archives, bibliothèques, fonds privés). Elle note la rareté et la dispersion de ces sources sauf pour les Scouts et Guides de France, et elle localise les collections les plus importantes.

Plusieurs annexes complètent l'ouvrage : l'état des collections et bulletins scouts conservés à la Bibliothèque nationale (largement reproduit du Répertoire de la presse d'éducation et d'enseignement, publiée par le Service d'histoire de l'éducation), travaux universitaires consacrés au scoutisme, articles publiés par la Documentation catholique, historiques locaux des Scouts et Guides de France, classés par ordre chronologique, bibliographies scouts du *Dictionnaire du monde religieux*, et enfin fonds scouts dans les services d'archives départementales avec leurs cotes. C'est donc un ouvrage de grande ampleur, présentant plus de 850 références bibliographiques sur le scoutisme en France, dont un certain nombre de publications peu connues, que propose J.-J. Gauthé. Loin de se limiter à citer des ouvrages, l'auteur propose d'ailleurs une analyse critique de ce que chacun peut apporter aux chercheurs. Il signale des pistes possibles pour des recherches futures sur des thèmes encore peu ou pas étudiés. Il s'agit donc là d'un ouvrage de référence désormais incontournable pour ceux qui, de plus en plus nombreux, travaillent dans ce domaine.

Éliane Decailot

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 ^{er} /08/98 au 31/07/99
France (TVA 2,1 %)	135,00 F ttc (20,58 euros)
Corse	135,00 F ttc (20,58 euros)
DOM	133,61 F (20,37 euros)
Guyane, TOM	132,22 F (20,16 euros)
Étranger	192,00 F (29,27 euros)
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	45,00 F (6,86 euros)
- spécial	73,00 F (11,13 euros)
- double	77,00 F (11,74 euros)

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

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

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

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

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

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

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

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

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à
INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ 01 46 34 90 04

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.

SHÉ

service d'histoire de l'éducation



9 782734 206361