

P 5359

# HISTOIRE DE L'EDUCATION

*janvier*

*2001*

*n° 89*



*institut national de recherche pédagogique*

# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par  
le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP  
29, rue d'Ulm 75230 PARIS Cedex 05  
Tél. 01 46 34 91 02 Télécopie : 01 46 34 91 04  
Mél : she@inrp.fr

Le Service d'histoire de l'éducation  
est laboratoire associé au CNRS, URA 1397

Rédacteur en chef :  
**Pierre Caspard** (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :

**Bruno Belhoste** (Service d'histoire de l'éducation)  
**Jean-François Chanet** (Université Lille III  
et Institut universitaire de France)  
**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)  
**Philippe Savoie** (Service d'histoire de l'éducation)  
**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).

Directeur de la publication : Anne-Marie Perrin-Naffakh

**INRP - Paris**  
29 rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05

**INRP - Lyon**  
Centre Léon Blum  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex

**INRP - Rouen**  
39, rue de la Croix-Vaubois  
76130 Mont-Saint-Aignan

[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)



## SOMMAIRE

---

N° 89 — Janvier 2001

Ivan JABLONKA : Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis, 1961-2001 .....	3
Agnès THIERCÉ : Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX <sup>e</sup> siècle .....	59
Bruno POUCKET : De la rédaction à la dissertation : évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France, dans la seconde moitié du XIX <sup>e</sup> siècle .....	95

---

### Actualité scientifique

---

Le 24 <sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation ; Lycées et lycéens en France, 1802-2002 ; Les pages en ligne du Service d'histoire de l'éducation ; Musées de l'éducation ; À nos lecteurs .....	121
---	-----

---

**Notes critiques**


---

- E. BECCHI, D. JULIA (Dir.): *Histoire de l'enfance* (M.-F. Morel);  
 J.-L. GUEREÑA, E.-M. FELL (Dir.): *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours*, t. II (M.-A. Orobon);  
 B. COLOMBAT: *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique* (A. Chervel); B. ROBERTS: *Dutch child-rearing in the 17th and 18th Century* (P. Marchand); C. VOLPIHAC-AUGER (Dir.): *La Collection Ad Usum Delphini* (A. Bruter); J. BERNET: *Le journal d'un maître d'école d'Île-de-France* (P. Caspard); A. THIERCÉ: *Histoire de l'adolescence* (R. Rogers); M. JEY: *La littérature au lycée: invention d'une discipline* (A.-M. Chartier); A.-M. CHATELET: *La naissance de l'architecture scolaire* (S. Chassagne); D. FISCHER: *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours* (C. Soulié) ..... 127

---

**Comptes rendus**


---

- H. TROPÉ: *La formation des enfants orphelins à Valence* (M.-M. Compère);  
 G. DEHON: *L'université de Douai dans la tourmente* (P. Marchand);  
 J.-Y. DUPONT: *Le cours de machines de l'École polytechnique* (R. d'Enfert); P. PERRIN: *Les idées pédagogiques de J.-M. de La Mennais* (F. Mayeur); G. et A. KERGOMARD: *Pauline Kergomard* (É. Plaisance);  
 C. NICOLET: *Histoire, Nation, République* (A. Bruter); C. CHETCUTI,  
 M. LE NOËL: *L'administration centrale du ministère du Travail de 1887 à 1940* (G. Bodé); N. HULIN (Dir.): *Autour de la Réforme de 1902* (J.-L. Martinand); A. JACOBSON: *Sang d'encre* (D. Galloyer); L. FEBVRE: *L'Europe. Genèse d'une civilisation* (A. Bruter); M. LEMOSSE: *Le système éducatif anglais depuis 1944* (M. Montagutelli); D. KARAKATSANI: *Manuels d'éducation civique et citoyenneté dans la Grèce d'après-guerre* (A. Bruter) ..... 175

Illustration de la couverture:  
 Trois vertus couronnées d'amarante  
 c. 1600.

## **LES HISTORIENS AMÉRICAINS AUX PRISES AVEC LEUR ÉCOLE**

### ***L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis (1961-2001)***

**par Ivan JABLONKA**

L'attitude des chercheurs français à l'égard des États-Unis oscille souvent entre un scepticisme teinté de mépris et une fascination pour leur modernité supposée. Il s'agit, dans les deux cas, d'une ignorance mal assumée. Les chercheurs en pédagogie et les historiens de l'éducation s'en tiennent trop souvent aux apparences, eux aussi, en ne réservant qu'un mince intérêt aux travaux de leurs collègues américains. Or non seulement l'éducation aux États-Unis a une histoire originale et pluriséculaire, mais la réflexion et les travaux auxquels elle a donné lieu depuis plus d'un siècle sont dignes de toute notre attention. Les États-Unis, en effet, ont été « le premier pays à créer un système d'éducation publique et gratuite, ouvert à tous, et se sont efforcés au fil du temps de scolariser une proportion toujours plus grande d'enfants » (1). Leurs structures scolaires, décentralisées et enracinées localement, sont organisées sur différents niveaux, ce qui engendre une grande souplesse de fonctionnement (mais prive le système de toute unité). L'historiographie américaine de l'éducation, quant à elle, se distingue par sa maturité et son dynamisme. Comme en France, de grands historiens ont imprimé leur marque sur un matériau divers et riche ; comme en France, le champ possède ses objets de prédilection, ses interrogations propres, son vocabulaire, ses traditions, ses écoles, ses débats, ses querelles de clocher, ses monstres sacrés, ses mythes et ses lacunes. Cet article se propose d'offrir au lecteur français un panorama de la recherche contemporaine aux États-Unis en matière d'histoire de l'éducation, dans l'esprit de ce que Pierre Caspard a fait pour la France (2). Cet exposé est guidé par

---

(1) M. Montagutelli : *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 291, coll. Histoire de l'éducation.

(2) Les articles de Pierre Caspard constituent une référence incontournable sur l'historiographie française de l'éducation. Pour nous, ils ont été à la fois modèles et

un souci d'utilité : s'il pouvait inciter les chercheurs en sciences de l'éducation et les historiens français à s'ouvrir aux thématiques américaines, pour s'en inspirer, pour les dépasser ou simplement pour mieux les connaître, il aurait atteint son but. Ces quelques pages, nous l'espérons, donneront au lecteur la certitude que l'historiographie américaine de l'éducation n'est ni impérialiste, ni simpliste, ni hors de portée, et qu'il serait très dommageable que préjugés et fantasmes éloignent les chercheurs français de recherches dont la richesse est à même de féconder les leurs.

L'étude commence au tournant des années 1960 : à partir de cette période, marquée par l'affirmation de la supériorité soviétique dans le domaine spatial et par le lancement des grands programmes sociaux après l'élection de Kennedy en 1960, la société américaine se prend à douter de son système d'éducation. On observe parallèlement une remise en question dans le domaine historiographique lui-même : c'est entre l'humiliation du *Sputnik* en 1957 et la création de la revue *History of Education Quarterly*, fondée en 1961 par une nouvelle génération d'historiens, que se clôt définitivement l'ère dite « progressiste ». Cette rupture, qu'il plaît à certains de comparer à celle provoquée en France par le triomphe des *Annales*, se traduit par un profond renouvellement des problématiques et constitue le point d'origine de ce qu'on peut appeler l'historiographie récente.

L'évolution de l'historiographie proprement dite, cette « histoire de l'histoire de l'éducation », retiendra d'abord notre attention. Les lentes prises de conscience, mais aussi les querelles scientifiques, ont peu à peu façonné le champ de la réflexion. Les conditions de la recherche aux États-Unis, ensuite, sont très différentes de celles que l'on observe en Europe : les priorités des universitaires, la manière dont s'organise la communauté scientifique américaine, ainsi que les outils de recherche dont elle dispose, influent sur la qualité des ouvrages et des articles publiés, mais aussi sur la quantité de la

---

sources d'inspiration. On citera ici P. Caspard : « La recherche en histoire de l'éducation : résultats d'une enquête », *Histoire de l'éducation*, n° 2-3, avril 1979, pp. 5-17 ; « L'histoire de l'éducation en France : remarques sur la dynamique sociale d'un champ disciplinaire », *Full Informatiu*, n° 3, décembre 1984, pp. 5-23 ; « Histoire et historiens de l'éducation en France », *Les Dossiers de l'éducation*, n° 14-15, avril 1988 ; « L'histoire de l'éducation en France », communication aux *Rencontres d'histoire sur l'éducation au Portugal* (14-16 octobre 1987), Lisbonne, 1988, pp. 137-152 ; « L'éducation, son histoire et l'État. L'exemple français », *Annali di storia dell'educazione*, n° 5, 1998, pp. 101-123 ; « Vingt années d'*Histoire de l'éducation* », *Histoire de l'éducation*, n° 85, janvier 2000, pp. 73-87 ; et P. Caspard, G. Caplat : postface à *L'Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, t. 4, pp. 665-676.

production. D'autre part, les thèmes sur lesquels se penche l'histoire américaine de l'éducation ressemblent parfois à ceux que l'on rencontre ici. Mais des études importantes, voire des ouvrages de référence, sont consacrés à des questions peu traitées en France, notamment la scolarisation des minorités et des femmes. Enfin, on verra que les historiens américains de l'éducation tiennent toujours compte des interrogations, des attentes, des angoisses de la société dans laquelle ils vivent, et la profession ne récuserait probablement pas l'idée que « l'objet de l'historien n'est pas le passé, mais tout ce qui, dans le passé, peut aider à répondre aux problèmes d'aujourd'hui » (1).

## I. L'ÉVOLUTION DE L'HISTORIOGRAPHIE

Il est nécessaire de remonter au début du *xx*<sup>e</sup> siècle pour comprendre, avec du recul, la maturation de l'historiographie américaine de l'éducation. La réflexion a progressé par à-coups, les générations d'historiens s'opposant à celles qui les avaient précédées. Pour cette raison, l'histoire de l'histoire de l'éducation aux États-Unis est à la fois conflictuelle et homogène (2).

### 1. La tradition idéaliste : des origines à l'ère progressiste

Dans la première moitié du siècle, plusieurs courants se sont succédé. Ils témoignent de sensibilités différentes, mais ils peuvent être caractérisés par un même souci de fonder la discipline, par un commun intérêt pour la pratique enseignante et par un optimisme qu'on a dénoncé plus tard comme une fâcheuse tendance au mythe.

#### *Le temps des pionniers (début du *xx*<sup>e</sup> siècle)*

À la fin du *xix*<sup>e</sup> siècle, à une époque où les historiens américains de l'éducation, peu nombreux et mal lotis, sont généralement méprisés, leur intérêt se porte surtout sur le passé éloigné, la pensée pédagogique et les faits concrets, dans un schéma de pensée relativement

---

(1) A. Novoa : « La nouvelle histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, janvier 1997, n° 73, p. 14.

(2) On trouvera de remarquables synthèses dans S. Cohen : « The History of the History of American Education, 1900-1976 : The Uses of the Past », *Harvard Educational Review*, vol. 46, n° 3, août 1976, pp. 298-330 ; et dans l'introduction de R. Altenbaugh (dir.) : *Historical Dictionary of American Education*, Westport, Greenwood Press, 1999, pp. XIII-XVI.

étroit où l'histoire du Vieux Continent a la préférence. Les ouvrages de la période consistent en commentaires de la pensée pédagogique européenne (1) ou, quand l'histoire de l'éducation aux États-Unis est effectivement abordée, en énumérations de faits (2).

C'est dans l'immédiat avant-guerre et après le conflit mondial que l'histoire américaine de l'éducation reçoit ses premières lettres de noblesse. Ellwood Cubberley (1868-1941), avec son *Public Education in the United States*, et Paul Monroe (1869-1947) sont les pionniers de la discipline, qu'ils contribuent à fonder et à pourvoir d'une respectabilité qu'elle n'avait pas auparavant (3). Dans les années 1910 et 1920, les historiens américains de l'éducation déplacent « l'intérêt de l'Europe vers les États-Unis, de l'histoire intellectuelle vers l'histoire sociale, de l'histoire des théories de l'éducation vers l'histoire des institutions » (4). Le système éducatif est étudié « de l'intérieur, du haut vers le bas » (5), comme une pyramide, selon une approche descendante qui donne la primauté aux structures et aux cadres institutionnels. Les recherches doivent intéresser le public américain et Cubberley et ses disciples veulent doter leurs problématiques d'une « pertinence contemporaine » (*contemporary relevance*). Le travail historique est alors une exaltation du passé au nom du présent, une consécration, un hymne, voué à célébrer le génie de la nation ; et c'est ainsi que l'histoire de l'éducation devient un glorieux acheminement vers la situation présente. Pour Cubberley, le XIX<sup>e</sup> siècle voit les dépenses scolaires s'accroître, la gamme des

(1) Par exemple F. Painter : *A History of Education*, New York, Appleton, 1886 ; R. Quick : *Essays on Educational Reformers*, New York, Appleton, 1890.

(2) Notamment R. Boone : *Education in the United States*, New York, Appleton, 1889 ; E. Dexter : *A History of Education in the United States*, New York, Macmillan, 1904.

(3) E. Cubberley : *Public Education in the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1919 ; P. Monroe : *The Founding of the American Public School System*, New York, Macmillan, 1940. Bien que ce dernier livre, ouvrage de référence, soit postérieur aux principaux travaux de Cubberley, les deux historiens ont travaillé à la même époque. Cubberley a enseigné la pédagogie à Stanford à partir de 1898 ; il y occupe parallèlement diverses fonctions administratives jusqu'en 1933. Comme professeur (à Teachers College notamment), Monroe a eu un rôle déterminant dans la consolidation de la discipline. Il a eu pour élèves Stuart Noble et Edgar Knight, dont l'ouvrage *Education in the United States* (1929) est lui aussi important. Du reste, l'importance de Monroe a été quelque peu occultée par les critiques ultérieures de Lawrence Cremin qui, s'en prenant surtout à Cubberley, tend à faire de ce dernier l'unique représentant de l'historiographie dite traditionnelle.

(4) S. Cohen, *art. cit.*, p. 306.

(5) « *An insider's view, seen from the top down* », selon l'expression de D. Tyack : *The One Best System : A History of American Urban Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1974, p. 9.



programmes s'élargir, la formation des professeurs gagner en efficacité, les conditions matérielles d'enseignement s'améliorer, les chances pour les enfants se multiplier ; l'école publique universelle américaine, ou *common school*, a eu l'insigne mérite d'appuyer les évolutions de la société démocratique et industrielle en éduquant massivement les enfants du peuple, futurs travailleurs et citoyens de demain, et en assimilant les millions d'enfants immigrés dépourvus des vertus anglo-saxonnes. À partir de *Public Education in the United States* et jusque dans les années 1950, le système éducatif américain sera associé, de manière fort consensuelle, à la démocratie, à l'égalité des chances, à un *melting pot* efficace, en bref à l'idée de progrès. L'historiographie de Cubberley, militante et institutionnelle, tend alors à se confondre avec une célébration de la mission américaine et de l'unité nationale : pour l'historien David Tyack, cette tradition s'apparente, malgré son apport original, à une « glorification euphorique » de l'enseignement public et de la *common school* façonnés au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle par un Horace Mann (1).

Dans le climat de la Grande Dépression, les historiens des années 1930 infléchissent l'héritage des pères fondateurs en lui donnant une coloration plus sociale.

### *Le temps des progressistes (années 1930 et 1940)*

Dans l'histoire de l'éducation américaine, le terme « progressiste » (*progressive*) est surtout utilisé pour désigner le train de réformes opérées entre 1890 et 1920, voire 1957. Le progressisme scolaire a donc une longévité beaucoup plus grande que le progressisme politique d'un Théodore Roosevelt. L'école qui se met en place au cours de cette période est fondée sur une pédagogie novatrice selon laquelle l'éducation, respectueuse de la personnalité de l'enfant, vise moins à une inculcation de connaissances livresques qu'à un apprentissage actif et diversifié préparant à la vie en communauté dans une société démocratique (2). La pédagogie progressiste doit beaucoup au philosophe John Dewey : celui-ci considère qu'on ne peut envisager séparément l'éducation de l'enfant et la construction d'une société harmonieuse, dans la mesure où développement individuel, démocratie et progrès social se renforcent mutuellement.

---

(1) D. Tyack, *op. cit.*, p. 9. Horace Mann (1796-1859), administrateur scolaire de l'État du Massachusetts dans les années 1840, est l'un des premiers aux États-Unis à préconiser un système scolaire uniforme et universel, l'éducation devant fonctionner comme un égalisateur social. Dans les années 1870, l'école américaine suscite l'admiration de Ferdinand Buisson.

(2) Pour plus de détails, voir M. Montaguelli, *op. cit.*, pp. 141 sq.

L'école doit donc jouer un rôle capital dans la formation des citoyens et, au-delà, dans la refonte de la vie démocratique (1). Ces conceptions ont transformé l'historiographie américaine.

À partir des années 1930, les historiens de l'éducation ne se contentent plus de vanter les résultats de l'école publique ; désormais, ils conçoivent leur travail en liaison avec celui des chercheurs en sciences de l'éducation, des éducateurs et des enseignants. C'est l'époque des historiens-pédagogues (2). D'une part, en effet, les historiens progressistes (*progressive historians*) ont l'ambition d'écrire une histoire utile qui contribue au règlement des problèmes sociaux et économiques dont souffre l'Amérique en dépression ; pour James Robinson, Fredrick Turner ou Charles Beard (président en 1933 de l'*American Historical Association*), l'étude du passé doit être subordonnée aux interrogations d'un présent qui pose problème. D'autre part, les pédagogues et les éducateurs (*educationists*) se donnent pour objectif de reconstruire la société américaine par le biais de l'école ; convaincus que le relèvement des États-Unis ne pourra être atteint qu'à travers une réforme de l'enseignement, des hommes comme William Kilpatrick, Harold Rugg et George Counts, regroupés dans la *John Dewey Society* et autour du journal *Social Frontier*, tentent de définir une méthode stimulante pour les enseignants et leurs élèves. Ils font des émules à Teachers College (rattaché à l'université Columbia de New York) et au *College of Education* de l'université d'Illinois.

---

(1) John Dewey (1859-1952) a eu sur la pensée pédagogique aux États-Unis une influence décisive. Élève de Hall à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, philosophe, pédagogue, professeur à l'université Columbia jusqu'en 1930, Dewey est l'auteur de plusieurs ouvrages fondamentaux, dont *School and Society* (1899), *Democracy and Education* (1916) et *An Introduction to the Philosophy of Education* (1917). Selon Dewey, le processus éducatif doit favoriser l'action, non la connaissance ; le développement de la personnalité, non l'encyclopédisme : la coopération entre les élèves, non la concurrence ; la spontanéité, non l'inculcation de valeurs. Par des activités d'éveil et l'apprentissage de la vie en communauté, l'école doit préparer l'enfant à la société démocratique dans laquelle il est appelé à prendre place. Pour être facteur de progrès social, l'école doit s'adapter aux exigences de la modernité (révolution industrielle, démocratie). Bien que tombées en discrédit à la fin des années 1950, les conceptions de la *progressive education* ont modelé le système scolaire américain au XX<sup>e</sup> siècle. Dans l'entre-deux-guerres, l'Italienne Montessori et le Suisse Ferrière, pour ne citer qu'eux, ont défendu des idées comparables. Sur Dewey, la bibliographie en langue anglaise est infinie. En français, on consultera par exemple M. Montagutelli, *op. cit.*, pp. 163 sq., ou J. Houssaye (dir.) : *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1994.

(2) Voir C. Bowers : *The Progressive Educator and the Depression : The Radical Years*, New York, Random House, 1969.

Les historiens entrent alors dans l'orbite des *educationists* (1). Leurs travaux deviennent plus fonctionnels, centrés sur le développement de la compétence professionnelle et la « reconstruction sociale » du pays : l'*educational history* est moins une source de savoir qu'une action sociale. Cette attitude ambiguë suscite des réticences dès les années 1940, notamment à Teachers College. Certains historiens craignent en effet que leur discipline soit absorbée dans la réflexion des éducateurs, dont la démarche est surtout guidée par les préoccupations professionnelles et sociales. Car si l'histoire de l'éducation ne sert plus qu'à mobiliser les enseignants et à éclairer les problèmes contemporains, elle risque de perdre sa spécificité. Malgré son engagement aux côtés des *social reconstructionists*, Freeman Butts souligne l'exigence d'objectivité et de rigueur que doit assumer l'historien : les universités doivent-elles être « des tours d'ivoire ou des tours de contrôle ? », s'interroge-t-il, comme pour rappeler que la discipline académique ne doit pas tout sacrifier à la pédagogie (2). La rupture survient dans les années 1950. Dans un contexte de guerre froide et de crise du système scolaire, les éducateurs deweyens provoquent l'antipathie générale. Arthur Bestor (3) s'insurge contre les excès de la *progressive history*, déplorant qu'une grande discipline intellectuelle ait été réduite à un programme professionnel et à de l'endoctrinement. Convaincue que pareille confusion des genres ne peut mener qu'à une « banqueroute intellectuelle » (4), la jeune génération se rassemble pour redonner sa place à l'histoire.

## 2. La « nouvelle histoire de l'éducation » et la critique révisionniste

Le début des années 1960 représente une coupure dans l'historiographie américaine de l'éducation. À partir de ce moment, l'histoire de l'éducation cherchera à témoigner de son ouverture intellectuelle et d'un certain sens critique. Même si les *new historians* et les

---

(1) Par exemple, la *History of Education Section* (HES) relève de la *National Society for College Teachers of Education* (NSCTE). L'incorporation de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie, etc., dans les cours sur les « *social foundations of education* » témoigne aussi de cette vassalité. Voir S. Cohen, *art. cit.*, p. 314.

(2) F. Butts : *The College Charts Its Course*, New York, McGraw-Hill, 1939, chap. 18, et *Assumptions Underlying Australian Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957, chap. 1 et 5.

(3) Voir A. Bestor : *Educational Wastelands*, Urbana, University of Illinois Press, 1953 ; et *Restoration of Learning*, New York, Knopf, 1955.

(4) L. Cremin : *The Transformation of the School : Progressivism in American Education, 1876-1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1961, pp. 348-349.

historiens des années 1970 se sont violemment opposés, ils n'en rejettent pas moins conjointement l'idéalisme de Cubberley et des progressistes.

*Le tournant de la new history of education (années 1960)*

Les « nouveaux historiens » souhaitent avant tout restaurer la crédibilité de l'histoire de l'éducation. Le retour vers l'*academic history* a une traduction institutionnelle et corporative. De 1951 à 1967, le *Fund for the Advancement of Education* (de la Fondation Ford) soutient des initiatives, encourage les recherches et finance un certain nombre de programmes universitaires ; en 1961, le vieux *History of Education Journal*, lié aux progressistes, devient sous la direction de Lawrence Cremin le *History of Education Quarterly* ; en 1968 est créée au sein de l'*American Educational Research Association* (AERA) la division F (« histoire et historiographie de l'éducation »), qui renoue avec la rigueur de la discipline. Durant les années 1960, le dynamisme de la revue *History of Education Quarterly*, de la division F de l'AERA et des sections « histoire de l'éducation » de l'*American Historical Association* atteste la vitalité nouvelle dont jouit l'histoire américaine de l'éducation, et Sol Cohen peut évoquer avec enthousiasme un « enrichissement sans précédent de l'historiographie » (1).

L'effort de rénovation commence par la remise en cause de l'historiographie traditionnelle. Bernard Bailyn (né en 1922) initie le mouvement dès 1960 dans *Education in the Forming of American Society* : selon lui, Cubberley et Monroe ont extrait les institutions scolaires de leur contexte pour les étudier isolément, sans tisser de rapports avec la société englobante (2). Mais c'est Lawrence Cremin (1925-1990) qui, après la publication en 1961 de *The Transformation of the School*, lance contre les pères fondateurs une entreprise de critique systématique : Cubberley est taxé d'anachronisme, de myopie intellectuelle, d'évangélisme, de zèle apologétique. Sous son influence, les historiens de l'éducation ont travaillé dans un cadre atemporel, ignorant à la fois l'histoire économique et sociale du pays, qui leur permettrait d'approfondir leurs analyses, et la complexité de l'histoire de l'éducation elle-même, réduite par leur faute à la simple

(1) S. Cohen, *art. cit.*, p. 325.

(2) B. Bailyn : *Education in the Forming of American Society : Needs and Opportunities for Study*, Chapel Hill, Univ. of North Carolina Press, 1960, p. 4 sq. On se reportera également à B. Bailyn : « Education as a Discipline : Some Historical Notes », in J. Walton, J. Kuethé (dir.) : *The Discipline of Education*, Madison, Univ. of Wisconsin Press, 1963, chap. 6.

perspective institutionnelle (1). La *new history of education*, au contraire, se propose d'étudier des évolutions à long terme, des phénomènes de transmission, étalés sur plusieurs générations ; car l'éducation est « le processus entier par lequel une culture se transmet à travers les générations » (2). L'histoire de l'éducation doit donc s'ouvrir au contexte économique, social et culturel dans lequel s'inscrivent les processus qu'elle étudie. En se faisant plus critiques, moins radieux, en adoptant une méthode scientifique, les historiens de l'éducation pourront se débarrasser des mythes et de la gloriole qu'ils colportent depuis le début du siècle. Enfin, la *new history* de Bailyn et de Cremin s'engage résolument dans l'interdisciplinarité : les sciences sociales, mais aussi l'analyse quantitative, pourront inspirer aux historiens d'autres méthodes, d'autres approches (3). L'œuvre de Cremin témoigne de ces nouvelles orientations : sa trilogie *American Education*, somme monumentale de l'histoire de l'éducation aux États-Unis, fait la part belle aux évolutions et aux phénomènes de longue durée, brassés dans un large panorama qui n'exclut aucun acteur, aucune institution, puisque, selon Cremin, une partie capitale de l'éducation a lieu hors des écoles (4).

---

(1) L. Cremin : *The Transformation...*, *op. cit.* ; L. Cremin : *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley : An Essay on the Historiography of American Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965. *The Transformation of the School* (1961) a été traduit en français sous le titre trompeur de *L'École en marche. L'éducation progressive aux États-Unis*, Tendances actuelles, Les Éditions internationales, 1975.

(2) B. Bailyn : *Education...*, *op. cit.*, p. 14. Cremin adopte lui aussi une définition large de l'éducation. On étudiera les implications de cette conception dans la quatrième partie de cet article.

(3) C'est en mettant en avant cet intérêt pour les processus longs, l'histoire économique et sociale et les méthodes des disciplines voisines, que l'on peut justifier un rapprochement entre la *new history of education* et le mouvement des *Annales* en France.

(4) L. Cremin : *American Education : The Colonial Experience, 1607-1783*, New York, Harper and Row, 1970 ; *id* : *American Education : The National Experience, 1783-1876*, New York, Harper and Row, 1980 ; *id* : *American Education : The Metropolitan Experience, 1876-1980*, New York, Harper and Row, 1988. Lawrence Cremin est sans conteste l'historien américain de l'éducation le plus influent d'après-guerre. Décédé en 1990 à l'âge de 64 ans, il a laissé derrière lui une œuvre considérable. Après la publication de *The Transformation of the School*, il a reçu le prix Bancroft d'histoire américaine en 1962 et le prix Pulitzer en 1981 pour le deuxième volume de sa trilogie. Le prestige du patriarche de la *new history*, qui dépasse de loin celui de Bailyn (malgré ses deux prix Pulitzer en 1967 et 1986), a longtemps empêché les historiens américains de porter un jugement sur son œuvre.

*Le courant révisionniste (années 1970)*

Comparés aux « nouveaux historiens » dont les travaux ont paisiblement renouvelé la discipline, les révisionnistes (1) tranchent par leur verve ironique et leur intransigeance. En matière d'histoire de l'éducation, les années 1970 sont donc dédiées à la polémique ; mais elles voient aussi s'élaborer – on l'oublie souvent – d'importantes synthèses qui témoignent de la vigueur de la recherche (2).

La pérennité de la ségrégation scolaire, pourtant condamnée en 1954 par l'arrêt *Brown vs. Board of Education of Topeka* qui récuse le principe « séparés mais égaux » en vigueur, et le refus hystérique des Blancs de mêler leurs enfants à ceux des Noirs (à Little Rock en 1957) fissurent l'image de l'école publique américaine. Plus largement, l'atmosphère de contestation suscitée par la guerre du Vietnam, la crise urbaine révélée par les émeutes de 1965-1967, la remise en cause parfois violente de la société de consommation (3), les désillusions de la *Great Society* rêvée par le président Johnson et le scandale du Watergate ne sont pas étrangers à la vague de « révisionnisme radical » qui déferle sur l'historiographie américaine de l'éducation dans les années 1970. Michael Katz (né en 1939), Joel Spring et Clarence Karier (4), retrouvant les objectifs du mouvement social-reconstructionniste des années 1930, considèrent à nouveau l'histoire de l'éducation comme une action sociale ; mais, contrairement à la vieille génération, ils affichent une hostilité farouche à l'encontre de la société américaine et des *public schools* qui, loin de promouvoir l'égalité des chances, excluent selon eux les pauvres et les minorités. L'école n'œuvre pas à une libération intellectuelle, politique, sociale ou économique, comme ses hérauts le proclament depuis un siècle et demi, mais elle sert à apprendre la soumission, à perpétuer les

---

(1) Le mot n'a pas, aux États-Unis, les connotations qu'il a en France.

(2) On retiendra notamment J. Herbst : *The History of American Education*, Northbrook. AHM Pub. Corp., Ill., 1973 ; S. Cohen : *Education in the United States : A Documentary History*, New York, Random House, 1974 ; H. Perkinson : *Two Hundred Years of American Educational Thought*, New York, McKay, 1976.

(3) On consultera entre autres ouvrages S. Burns : *Social Movements of the 1960s. Searching for Democracy*, Boston, Twayne Publishers, 1990, et B. Epstein : *Political Protest and Cultural Revolution. Nonviolent Direct Action in the 1970s and 1980s*, University of California Press, 1991.

(4) Voir par exemple M. Katz : *The Irony of Early School Reform : Educational Innovation in Mid-Nineteenth-Century Massachusetts*, Boston, Beacon Press, 1968 ; M. Katz : *Class, Bureaucracy, and Schools : The Illusion of Educational Change in America*, New York, Praeger, 1975 ; J. Spring : *Education and the Rise of the Corporate State*, Boston, Beacon Press, 1972 ; C. Karier : *Shaping the American Educational State : 1900 to the Present*, New York, Free Press, 1975.

privilèges et à renforcer un ordre social inégalitaire et raciste en introduisant un « contrôle social » sur ses « victimes », les enfants des classes défavorisées (1). La tradition idéaliste subit une révision complète : pour Katz et ses amis, la « réforme » (ou le « progressisme ») de la *common school* n'est qu'un simulacre, un procédé trompeur et plein d'« ironie ». Il s'agit maintenant de porter au grand jour, grâce à une interprétation en termes de contrôle et de conflit, les phénomènes ordinairement passés sous silence par l'historiographie : les arrières-pensées de la bureaucratie scolaire, l'influence de l'école dans le maintien des inégalités, les discriminations contre les minorités ethniques, les immigrants et les femmes.

La polémique sur le révisionnisme est allée bon train, notamment dans *History of Education Quarterly* et aux rencontres annuelles de la *History of Education Society*. Diane Ravitch (née en 1938), professeur à l'université Columbia, élève et porte-parole de Cremin dans l'affaire, publie en 1978 *The Revisionists Revised* (2), dans lequel elle dénonce leurs interprétations incorrectes, leur obsession pour les problèmes du présent et leur sacrifice de toute rigueur au profit d'une idéologie politique. En 1977, dans son rapport « En défense du révisionnisme » (3), Gene Grabiner détaillait déjà les apports des révisionnistes et, même s'il admettait la nécessité de soumettre leurs travaux à une analyse critique, accusait Ravitch de conservatisme et d'obscurantisme. On peut craindre, avec l'école de Cremin, les dangers du « présentisme » (défini comme le travers d'« une histoire portée par les inquiétudes du présent ») (4) ; mais, avec le recul, on voit combien les révisionnistes ont fécondé la recherche par leur dérision et leurs anathèmes. Ils ont surtout eu le mérite de remettre sur le métier des thèses tenues pour évidentes. David Tyack, qui ne verse ni dans l'optimisme béat ni dans le gauchisme critique, note d'ailleurs

---

(1) En grossissant les choses, on peut dire que ce courant de pensée se situerait, en France, à l'intersection des travaux du tandem Bourdieu-Passeron et du Foucault militant des dernières années (*La Reproduction* et *Surveiller et Punir* sont parus précisément en 1970 et 1975). Sur l'intérêt des chercheurs pour la reproduction et la domination sociales dans l'école française, voir P. Caspard : « L'histoire de l'éducation en France », 1984, *art. cit.*, p. 9.

(2) D. Ravitch : *The Revisionists Revised : A Critique of the Radical Attack on the Schools*, New York, Basic Books, 1978. On pourra aussi se reporter au compte-rendu de ce livre par J. Kett : « On Revisionism », *History of Education Quarterly*, n° 19, été 1979, pp. 229-236.

(3) G. Grabiner : « In Defense of Revisionism », rapport présenté à la réunion annuelle de l'AERA (tenue à New York du 3 au 8 avril 1977) sous le titre « The Limits of Educational Revisionism ».

(4) A. Novoa : *art. cit.*, p. 41.

que si l'école urbaine n'a pas créé les injustices, elle a grandement contribué à les perpétuer (1).

Le débat perd progressivement en virulence et, par contraste, les deux décennies suivantes paraissent singulièrement calmes.

### 3. Un champ éclaté et apaisé

Dans les années 1980 et 1990, on observe dans l'historiographie américaine de l'éducation une diversification prononcée, comme en Europe où, depuis la fin des années 1970, « le champ s'est diversifié jusqu'à l'émiettement » (2). De nouveaux intérêts, de nouvelles interprétations, de nouvelles méthodes se manifestent ; le dialogue avec les autres disciplines s'approfondit.

#### *Les nouveaux objets des années 1980*

La réflexion des années 1980 signe la fin des systèmes de pensée cohérents. Ce n'est pas une exclusivité de l'histoire de l'éducation, ni celle des États-Unis. On assiste en tout cas, dans le domaine qui nous occupe, à une multiplication des thématiques et à une prolifération des points de vue. Le dynamisme de la recherche est remarquable, comparable à celui que connaît l'Europe à la même époque (3).

Le meilleur moyen de s'en rendre compte est de se reporter au recueil d'articles *Historical Inquiry in Education*, paru en 1983 sous la direction de John Best. Cet « agenda spéculatif pour la recherche à venir » (4), ordre du jour pour la décennie, présente tous les problèmes et perspectives qui « se développent, ou devraient se dévelop-

(1) D. Tyack, *op. cit.*, p. 12.

(2) M.-M. Compère : *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Peter Lang, INRP, 1995, p. 10.

(3) Guereña évoque par exemple le « dynamisme de la recherche espagnole en matière d'histoire de l'éducation », in J.-L. Guereña (dir.) : « L'Enseignement en Espagne. XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles », *Histoire de l'éducation*, n° 78, mai 1998, p. 5. Pierre Caspard parle également du « dynamisme croissant » de la recherche française depuis une vingtaine d'années (P. Caspard : « L'histoire de l'éducation en France », 1988, *art. cit.*, p. 137).

(4) J. Best (dir.) : *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda*, The American Educational Research Association, 1983, p. 1.



per, dans le domaine de l'histoire de l'éducation aujourd'hui » (1). En quinze articles, le lecteur peut constater combien le champ du savoir s'est élargi : l'histoire de l'éducation se décline maintenant sous plusieurs formes, – histoire institutionnelle, histoire quantitative, études biographiques, histoire orale, histoire intellectuelle, histoire sociale et urbaine, histoire des contenus d'enseignement, histoire des politiques au niveau fédéral, études régionales, études comparées, histoire des minorités, des femmes et de l'enfant dans la famille. Étudiés pour soi ou comparés les uns aux autres, réinterprétés de manière novatrice ou soumis à de fécondes variations d'échelles (2), ces objets d'étude donneront lieu à de riches développements : la bibliographie donne la mesure des efforts accomplis. Dans tous ces travaux, c'est l'analyse réflexive et la perspective critique qui priment, non le résultat en soi ; c'est ainsi que John Best donne la préséance à la « révision et re-révision » (3) des problèmes.

#### *De nouveaux horizons (années 1990)*

Le renouvellement à l'œuvre dans l'historiographie américaine de l'éducation se poursuit dans les années 1990. L'analyse, les méthodes, les thèmes continuent de s'ouvrir (4), alors qu'en Europe, du fait de la crise économique et des restrictions budgétaires, l'histoire de l'éducation apparaît comme un « secteur universitaire en péril » (5).

Aux États-Unis, cette période se caractérise principalement par un effort méthodologique et un examen critique de l'« objectivité » historique. D'une part, de nouvelles approches, cette fois anthropologiques, psychologiques, linguistiques ou sociologiques, infléchissent les problématiques traditionnelles. Des outils méthodologiques nouveaux sont forgés, adaptés à la réalité particulière qu'ils doivent appréhender. Par exemple, l'intérêt pour le sujet et la formation de

---

(1) *Ibid.*, p. 1. Cette production sera abordée dans la troisième partie de l'article. On peut d'ores et déjà mentionner les travaux de Kliebard et Popkewitz sur le curriculum.

(2) On osera encore une fois un parallèle avec l'historiographie européenne : la *microstoria* italienne est elle aussi friande de ces analyses fouillées, éprises de détail, où la logique des plus humbles acteurs est révélée de l'intérieur. Sur la variation des points de vue à la française, voir J. Revel (dir.) : *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Seuil, 1996, coll. Hautes Études.

(3) J. Best, *op. cit.*, p. 3.

(4) J. Kincheloe : « Educational Historiographical Meta-Analysis : Rethinking Methodology in the 1990s », *Qualitative Studies in Education*, 4 (3), 1991, pp. 231-245.

(5) M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 1.

son discours incite les historiens de l'éducation à recourir aux entretiens directs de témoins (1). D'autre part, la question de la « neutralité » de l'historien suscite des réponses mitigées : l'histoire n'est plus considérée comme une science dispensatrice de vérités définitives, mais comme un mode de connaissance pétri de subjectivité, dans lequel les différents regards et perspectives révèlent la « pluralité de mini-rationalités qui organisent la vie sociale » (2). Dans un article remarquable, Novoa s'appuie sur le dépouillement des ouvrages parus entre 1991 et 1996 pour mettre au jour six nouvelles tendances de l'histoire américaine de l'éducation. Ces évolutions peuvent être lues à la fois comme des déploiements d'avant-garde et comme des réactions (mesurées) aux principes de la *new history of education* des années 1960.

1. Désormais, les historiens de l'éducation s'intéressent moins aux systèmes globaux d'interprétation qu'aux acteurs éducatifs. Ils pratiquent plus volontiers une histoire expérientielle et littéraire, centrée sur les personnes ; d'où leur attention aux parcours de vie, aux identités professionnelles et aux constructions identitaires.
2. Novoa observe un retour en grâce des institutions scolaires, mises à l'index depuis Bailyn et Cremin. Dans ces nouvelles recherches, influencées par l'ethnographie et la micro-histoire, l'école est le lieu social où se nouent le conflit, l'innovation ou l'émancipation sociale.
3. Aujourd'hui, les historiens de l'éducation s'efforcent moins de comprendre les continuités et les phénomènes de longue durée, que de capter les moments de conflit et de rupture.
4. Pendant longtemps, l'étude des *idées* des « grands penseurs » a prévalu. Aujourd'hui, on a plutôt tendance à prêter attention à la diffusion et à la réception des *discours* pédagogiques. Ces derniers, en lutte les uns contre les autres, ont un pouvoir de configuration de la réalité.

---

(1) Dans les années 1990, la pratique de l'histoire orale n'est certes pas une nouveauté aux États-Unis, qui l'ont pratiquée dès la Deuxième Guerre mondiale. Mais il reste vrai que son usage en histoire de l'éducation se diffuse plus rapidement à ce moment. Sur le développement (récent) de l'histoire orale en France, voir D. Schnapper, D. Hanet : *Histoire orale ou archives orales ?*, Paris, Association pour l'étude de l'histoire de la Sécurité sociale, 1980 ; P. Joutard : *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983 et F. Descamps : *L'Historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris, Comité pour l'histoire économique et sociale de la France, 2001. Cette magistrale synthèse consacre un chapitre, pp. 27-56, à la naissance de l'histoire orale aux États-Unis.

(2) A. Novoa, *art. cit.*, p. 13.

5. Novoa distingue un effort récent pour repenser les modèles et les réformes scolaires. Il s'agit de reconstituer les débats éducatifs du passé et de retrouver la volonté réformatrice des élites. Cette histoire, liée au temps présent, se concentre sur l'explication du changement.
6. Les politiques éducatives sont de moins en moins rapportées à l'identité nationale. Les historiens cherchent plutôt à définir de nouveaux ensembles de sens auxquels référer une politique ; d'où le regain de l'histoire comparée, l'intérêt pour les phénomènes transnationaux, le dynamisme des recherches portant sur le système éducatif mondial.

Pour bouillonnante qu'elle soit, l'historiographie de l'éducation dépend des conditions institutionnelles, voire matérielles, dans lesquelles elle a été écrite. Peut-on apprécier, qualitativement et quantitativement, la production scientifique américaine ?

## II. CONDITIONS ET CARACTÉRISTIQUES DE LA RECHERCHE

Les conditions institutionnelles de la production scientifique américaine sont assez différentes de celles qu'on observe en France ; cet écart tient aux techniques, à l'organisation de la profession et aux attentes de la société américaine.

### 1. Les lieux de la recherche

Nous avons tenté d'établir une liste (non exhaustive) des principaux centres institutionnels et supports éditoriaux qui participent à la diffusion de l'historiographie américaine de l'éducation (1).

En Europe, les universités sont plus ou moins bien dotées. En Allemagne, où la pédagogie est fortement implantée, on compte plus de quarante chaires consacrées à l'histoire de l'éducation ; on en trouve onze en Italie, onze en Espagne et neuf en Belgique ; en

---

(1) Pour plus de détails, on se référera à P. Caspard (dir.) : *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation*, Paris, ISCHE, INRP, Peter Lang, 2<sup>e</sup> édition, 1995 [1<sup>re</sup> éd., 1990]. Cet ouvrage permet de se repérer dans « un champ de recherches globalement foisonnant, mais diversement organisé et inégalement actif au plan international » (p. 11). Le *Guide* recense 80 associations, 290 chaires universitaires et 90 bibliothèques dans 31 pays. Une nouvelle édition sera prochainement en ligne sur internet (<http://www.inrp/she/guide.htm>).

France, il n'y a pas de chaire spécifiquement consacrée à l'histoire de l'éducation car la recherche est éclatée entre les UFR d'histoire, de sciences de l'éducation, de lettres et de sociologie (1). Pour les États-Unis, il est aussi difficile d'établir un compte exact, dans la mesure où toutes les universités américaines pourvues de *graduate programs* en éducation et en histoire ont des professeurs titulaires qui y enseignent et y conduisent des recherches. Mentionnons pour mémoire que les universités d'Indiana (Michigan), de Stanford (Californie), de Chicago (Illinois), de Washington (D. C.) et de Columbia (New York) constituent des pôles de rayonnement pour l'histoire de l'éducation. Une bibliothèque de recherches en éducation est souvent attachée à ces universités : la Hoover Institution à Stanford, la Chicago Library dans l'Illinois et, surtout, le Teachers College dépendant de l'université Columbia. La *National Library of Education*, à Washington, possède également une immense collection d'ouvrages. Le nom de certains historiens peut être associé à l'université dans laquelle ils ont enseigné (2) ; mais la mobilité géographique des professeurs empêche toute implantation et spécialisation régionales, contrairement à ce qu'on observe parfois en France.

Il existe aux États-Unis un réseau serré d'associations professionnelles, générales comme la *History of Education Society* (HES) et la division F de l'*American Educational Research Association* (AERA) ou particulières comme l'*Association for the Study of Higher Education* (ASHE) de Goodchild et Wechsler (3). Les Américains sont naturellement présents aux rencontres de l'ISCHE, qui constituent la première organisation dans ce domaine (4). Cette conférence annuelle, créée en 1978-1979, vise à développer la coopération internationale entre chercheurs et, par le biais de sujets très ouverts, de publications soutenues, de recherches croisées, à asseoir l'histoire de l'éducation comme discipline autonome. Pendant les années 1990, elle réunissait 200 chercheurs par an. L'initiative, d'abord euro-

---

(1) M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 24. Voir aussi le *Guide* de Pierre Caspard, où le décompte des chaires en histoire de l'éducation correspond à la question B. Il faut bien être conscient que le terme de « chaire » est ambigu. En France, on parlerait plutôt de laboratoire ou de centre de recherches. Dans les universités américaines, il arrive souvent que les postes portent le nom du mécène qui les a fondés.

(2) Par exemple L. Cremin à Teachers College ; M. Vinovskis à l'université du Michigan ; L. Cuban et D. Tyack à Stanford ; S. Cohen à l'université de Californie.

(3) En Europe, on trouve plusieurs associations pour l'histoire de l'éducation : *History of Education Society* en Grande-Bretagne, SEDHE en Espagne, etc.

(4) *International Standing Conference for the History of Education* (en français, Association internationale pour l'histoire de l'éducation). Sur les rencontres de l'ISCHE, voir M.-M. Compère, *op. cit.*, pp. 71 sq.

péenne, a vite regroupé les pays du monde entier ; la présidence de Jurgen Herbst (de 1989 à 1991) démontre l'activité des historiens américains dans ce grand rassemblement international.

La communauté scientifique américaine est fédérée par plusieurs périodiques, les plus influents étant *The Network* (le bulletin de la division F de l'AERA), *American Journal of Education* et *History of Education Quarterly*. On ne saurait trop insister sur le rôle de cette dernière revue, qui paraît tous les trimestres depuis 1961 : point de ralliement d'une grande partie de la profession, elle donne une tribune aux chercheurs les plus novateurs et abrite les controverses historiographiques (1). D'autre part, les chercheurs américains publient régulièrement dans *Paedagogica Historica*. La revue trisannuelle belge, organe international en histoire de l'éducation, est née en 1961 à l'initiative de Robert L. Plancke (de l'université de Gand). Les contributions y sont rédigées en français, en allemand et en anglais.

Il est une spécificité américaine qui facilite et stimule dans une large mesure la recherche : ce sont les bases de données accessibles par Internet. Avec ses 850 000 documents et articles répertoriés, le système ERIC (*Educational Resources Information Center*), créé en 1966 et soutenu par le ministère américain (*Education Department*), constitue la plus grande base de données sur l'éducation dans le monde (2). Sa mission est d'« améliorer l'éducation américaine en développant et en facilitant les recherches sur l'éducation et l'accès à l'information ». Il va sans dire que le système ERIC est une source quasi inépuisable de références dont on peut à l'envi enrichir les recherches ; le fait qu'il soit accessible par Internet le rend d'un usage extrêmement pratique, d'autant que des bibliothécaires assurent l'interface avec le public et le renseignent à la demande (service *AskEric*). D'autres sites Internet sont dignes d'intérêt : le site de la *National Library of Education* (3), doté de moteurs de recherche et de nombreux liens actifs ; le site de la *National Education Association* (NEA), qui fournit un matériau utile sur le système d'éducation

---

(1) Son site Internet ([www.sru.edu/depts/scc/hes/hes.htm](http://www.sru.edu/depts/scc/hes/hes.htm)) est abrité par la Slippery Rock University. Sur les principales revues d'histoire de l'éducation en Europe, voir M.-M. Compère, *op. cit.*, pp. 62-69.

(2) Consultable sur Internet à l'adresse [www.eric.org](http://www.eric.org). D'autres index sur l'histoire et l'éducation existent, notamment *Historical Abstracts*, *Arts and Humanities Citation Index* et *Social Sciences Citation Index*. Le *National Center for Education Statistics* (NCES) est une agence fédérale pour la collecte et l'analyse de données statistiques sur l'éducation.

(3) [www.ed.gov/NLE](http://www.ed.gov/NLE). L'adresse du Teachers College est [lweb.tc.columbia.edu](http://lweb.tc.columbia.edu).

américain ; le site de l'*Education Department* (1), où l'internaute peut trouver le résumé des réformes et des renseignements de tous types, ainsi que des liens actifs.

Ces sources d'information infinies sont mises au service des chercheurs américains (et internationaux, bien entendu) ; mais quel usage en fait-on ? Car la vitalité de l'historiographie américaine de l'éducation ne se mesure pas à la richesse de ses bases de données.

## 2. L'ouverture sur l'extérieur

### *L'interdisciplinarité*

Aux États-Unis comme en France, l'historiographie de l'éducation a bénéficié d'une « montée de l'interdisciplinarité » (2). Pourtant, les échanges disciplinaires ont longtemps posé problème à l'histoire et aux sciences de l'éducation qui, officiant dans un champ parfois mal défini, désignées avec mépris comme des sciences « molles », avaient tendance à souffrir d'un complexe obsidional (3). Aujourd'hui que les historiens et les chercheurs en sciences de l'éducation ont pleinement justifié « la discipline, sa place institutionnelle, sa validité épistémologique » (4), le sentiment de menace a disparu et les échanges conceptuels avec les sciences voisines sont devenus monnaie courante. Les historiens américains de l'éducation se montrent relativement ouverts aux idées venant de l'extérieur et des liens se sont noués aussi bien avec les historiens de domaines adjacents qu'avec les autres disciplines.

À l'intérieur de la discipline historique elle-même, réflexions, thématiques et méthodes s'influencent mutuellement : on assiste à de nombreux transferts épistémologiques qui dépassent les simples emprunts que les historiens de l'éducation doivent faire aux ouvrages de leurs collègues pour enchâsser leur propos dans le contexte politique, social ou culturel qui est le sien. Pour ce qui nous occupe, il est

---

(1) L'adresse de la NEA est [www.nea.org](http://www.nea.org) ; celle de l'*Education Dept.* est [www.ed.gov](http://www.ed.gov).

(2) Selon l'expression de P. Caspard, « L'histoire de l'éducation en France », 1988, *art. cit.*, p. 138.

(3) « L'éducation est largement perçue comme un domaine « mou » [...] et un « domaine pratique » », écrit par exemple Cremin dans « The Problematics of Education in the 1980s : Some Reflections on the Oxford Workshop », *Oxford Review of Education*, 9 (1), 1983, pp. 9-10.

(4) M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 1.

manifeste que l'histoire de l'éducation américaine, des années 1960 à aujourd'hui, a été perméable aux pratiques des historiens du social. Pour ne prendre qu'un exemple, on peut considérer la manière dont les *new historians of education*, Cremin en premier lieu, ont enrichi leurs propres analyses en puisant dans l'arsenal conceptuel de l'histoire sociale anglaise. Dans son œuvre majeure (et qui n'a certes pas influencé que les Américains), E. P. Thompson montrait comment, de 1790 à 1830, la « classe ouvrière » apparaît et se structure, d'abord « dans le développement de la conscience de classe, la prise de conscience d'intérêts communs », ensuite dans l'organisation politique et industrielle. En 1832, il existe en Angleterre « des institutions ouvrières conscientes solidement enracinées – telles que syndicats, amicales, mouvements religieux et éducatifs, organisations politiques, périodiques –, des traditions intellectuelles ouvrières, des structures collectives ouvrières et une structure de pensée ouvrière » (1). L'énumération de ces instances de sociabilité et d'éducation politique, formatrices au sens fort du terme, fait écho aux listes de Cremin qui, dans de nombreux ouvrages, cite toutes les « institutions qui éduquent » (2). Pour Thompson et Cremin, les personnes morales (classe ouvrière ou individu) ne se forment pas par génération spontanée, mais tout au long d'un « processus actif » (3) d'apprentissage et d'acculturation qui déborde de beaucoup les réalités trop facilement assignables comme le système de la fabrique ou l'établissement scolaire. De manière générale, on ne peut qu'être frappé par la ressemblance entre ces deux entreprises titanesques (4) que sont *The Making of the English Working Class* et la trilogie *American Education* de Cremin : chez les deux maîtres à penser, on retrouve un goût semblable pour la description et le détail pittoresque, une puissance du style alliée à une érudition admirable, une inclination à la critique, parfois acerbe, de tout ce qui a précédé, et un même sentiment démocratique chevillé au corps. Cette proximité ne doit pas faire oublier que les historiens américains de l'éducation ont su également franchir les limites de leur domaine de compétence pour musser

---

(1) E. Thompson : *La Formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Gallimard, Seuil, 1988 [1963], pp. 173-174, coll. Hautes Études. Le titre original est *The Making of the English Working Class*, New York, Pantheon Books, 1964 [1963].

(2) Au nombre desquelles les familles, les Églises, les bibliothèques, les musées, les maisons d'édition, les associations, les radios, les organisations militaires, les instituts de recherche, etc. (L. Cremin : *The Wonderful World...*, *op. cit.*, pp. 47-48).

(3) E. Thompson : *La Formation...*, *op. cit.*, p. 13. Le terme de « making », que Cremin n'aurait pas récusé pour son propre domaine, traduit l'idée d'une opération à la fois multiforme et progressive.

(4) À l'origine, le livre de Thompson devait couvrir la période 1790-1921. Quant à la trilogie de Cremin, elle s'étend de 1607 à 1980.

à l'extérieur de leur discipline et glaner des idées dans d'autres champs – la pédagogie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, voire les sciences politiques (1).

L'alliance avec la pédagogie remonte aux années 1930. L'*educational history* était alors dominée par les problématiques des disciples de Dewey, moins soucieux d'étudier rigoureusement le passé que de guider les enseignants dans leur pratique du métier. Même si, à partir des années 1960, cette relation a été rééquilibrée, elle n'a pas été brisée et les historiens n'ont jamais interrompu le dialogue avec les éducateurs, les pédagogues et les chercheurs en sciences de l'éducation. Le recueil *Historical Inquiry in Education*, écrit par exemple John Best, est aussi conçu « pour être utilisé par des chercheurs en sciences de l'éducation, afin qu'ils suggèrent les façons dont l'étude historique peut faire progresser cette vaste aire de recherche » (2). Cette dernière expression est significative. En France et en Grande-Bretagne, où la pédagogie s'est étiolée depuis les années 1960, il est de tradition de marquer une limite plus nette entre histoire et sciences de l'éducation (3). Aux États-Unis, la frontière est beaucoup plus mouvante ; on observe du reste le même phénomène en Allemagne et aux Pays-Bas où le courant pédagogique est resté fort.

La psychologie a beaucoup déteint sur l'histoire de l'éducation. Aux États-Unis, le pionnier de la psychohistoire est Erik Erikson (1902-1994). Le disciple d'Anna Freud est davantage connu pour sa théorie des huit « crises d'identité » que pour ses psychobiographies de Jésus, Gandhi ou Luther (4). Il n'en reste pas moins qu'il a été le premier à appliquer les principes de la psychanalyse à l'histoire et notamment à l'histoire de l'enfance, postulant que l'inconscient, l'irrationnel, l'imaginaire sont des clés dont les historiens ont eu tort de se priver et que l'exploration des profondeurs de la psyché individuelle et collective éclaire de l'intérieur les actions des hommes. Ses intuitions ont été systématisées et appauvries dans les années 1970 par Lloyd De Mause (qui n'en a pas moins été un farouche ennemi des Eriksoniens). Ce provocateur actif et contesté, né en 1931,

---

(1) Voir par exemple M. Seller, « Boundaries, Bridges, and the History of Education », *History of Education Quarterly*, vol. 31, n° 2, été 1991, pp. 195-206.

(2) J. Best. *op. cit.*, p. 1.

(3) Sur « l'exception anglaise et française », voir M.-M. COMPÈRE, *op. cit.*, pp. 26 sq.

(4) E. Erikson : *Young Man Luther : A Study in Psychoanalysis and History*, New York, Norton, 1962 ; on renverra aussi à son grand livre *Childhood and Society*, New York, Norton, 1950.



affirme que « l'histoire se constitue par la mise en actes par des adultes de fantasmes de groupe qui sont fondés dans des motivations initialement produites à partir de l'évolution de l'enfance à travers les âges » (1). Pour lui, la psychohistoire, ou « théorie psychogéné-siaque », offre un nouveau paradigme pour l'historien en le sensibilisant à la psychologie des groupes humains les plus nombreux ; en ce sens, elle est plus pénétrante que le behaviorisme du XIX<sup>e</sup> siècle. En histoire de l'éducation, la psychohistoire peut donner des résultats intéressants. Pour ses partisans, l'enfant ne doit pas être appréhendé comme un adulte, car ses conditions physiques, intellectuelles et émotionnelles sont radicalement différentes. Il est impossible de parler des individus au sein d'un processus éducatif tant qu'on n'a pas démêlé la complexité de leur vie intérieure (*inner life*), tant qu'on n'a pas pénétré dans les mondes privés, irrationnels, de leur subjectivité ; et savoir ce qu'une personne a éprouvé dans le passé est « aussi important, sinon plus, que découvrir ce qu'une personne a fait » (2).

Les échanges avec la sociologie se sont développés à l'instigation des *new historians*. Cet apport est manifeste aussi bien dans l'œuvre de Cremin que dans les redéfinitions thématiques des années 1980. Selon Tyack, les sciences sociales ont des modèles théoriques explicatifs qui permettent de distinguer ce qui, dans la réalité historique, est invariant et ce qui ne l'est pas. L'histoire, par comparaison, est plus colorée, ambiguë, complexe. Les historiens de l'éducation ressemblent donc à « des coucous qui déposent leurs œufs scientifiques dans les nids d'autres disciplines » (3). La dette des historiens américains à l'égard du Bourdieu de *La Distinction* (4) est patente. Mais plus grande encore, peut-être à cause de la communauté de langue, est celle qui les lie à Richard Hoggart. À la fin des années 1950,

---

(1) En français : L. de Mause : *Les Fondations de la psychohistoire*, avec une présentation de J.-M. Bizière, Paris, PUF, 1986, p. 31. On renverra également aux réflexions fondatrices de *History of Childhood Quarterly*, vol. 1, n° 1, été 1973. De Mause dirige actuellement l'Institut de Psychohistoire à New York. Son site Internet ([www.psychohistory.com](http://www.psychohistory.com)) est instructif.

(2) N. Hiner, J. Hawes (dir.) : *Growing up in America : Children in Historical Perspective*, Urbana, University of Illinois Press, 1985, introduction, p. xiv. Pour un panorama équilibré sur la psychohistoire, voir la bibliographie de W. Gilmore : *Psychohistorical Inquiry. A Comprehensive Research Bibliography*, New York et Londres, 1984, et P. Lowenberg : « Psychohistory », in M. Kammen (dir.) : *The Past Before Us : Contemporary Historical Writing in the United States*, Ithaca, Cornell University Press, pp. 408-432.

(3) D. Tyack, *op. cit.*, p. 5.

(4) P. Bourdieu : *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

celui-ci publie une magistrale enquête ethnographique sur les divertissements, le système de valeurs et l'existence quotidienne des classes populaires anglaises (1). Il y attire notamment l'attention sur « une constellation d'attitudes et de comportements commandés par la conscience confuse du destin objectif et collectif du groupe, constellation qui s'exprime dans le sentiment fortement éprouvé de l'appartenance irréversible, pour le meilleur et pour le pire, à une communauté soumise aux mêmes limitations et aux mêmes contraintes » (2). Qu'on parle d'« attitude vis-à-vis des attitudes » comme Hoggart, ou d'habitus, comme Bourdieu, c'est toujours avec l'ambition de caractériser les schèmes de pensée et d'évaluation d'un groupe social donné, tout en évitant l'ethnocentrisme de classe. De très nombreux historiens américains de l'éducation, surtout à partir des années 1980, se sont appropriés ces concepts pour tenter d'appréhender l'expérience quotidienne de telle ou telle communauté (professeurs urbains, élèves noirs, institutrices, etc.). Comme Hoggart qui donne largement la parole aux acteurs, respectant l'originalité de leur vocabulaire et de leurs habitudes, ils se sont engoués pour les entretiens oraux et l'étude des trajectoires personnelles. Dans son analyse de l'évolution récente de l'historiographie américaine de l'éducation, Novoa explique que cette pratique s'est imposée par le passage « des structures aux acteurs ». C'est dans ce courant que se ressentent le plus les apports de la sociologie et de l'anthropologie.

Si l'interdisciplinarité a porté ses fruits surtout dans les années 1980, elle trouve ses origines dans les années 1950 et 1960, voire avant la guerre pour le cas de la pédagogie.

### *Le comparatisme*

Le magistère des auteurs anglais et l'*aura* sur les campus de certains intellectuels français comme Bourdieu, Chartier, Ricœur ou Foucault semblent montrer que les historiens américains sont très réceptifs aux idées venues du Vieux Continent. À y regarder de plus près, il apparaît qu'ils lisent peu leurs collègues européens (3). La traversée aurait même tendance à s'effectuer en sens inverse, tant le

---

(1) R. Hoggart : *The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life, with Special Reference to Publications and Entertainments*. New York, Oxford University Press, 1970 [1957].

(2) La phrase, de J.-C. Passeron, figure dans sa préface à l'édition française de R. Hoggart : *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 15.

(3) A. Novoa, *art. cit.*, pp. 5 et 19. Novoa précise d'ailleurs que « le Foucault américain est très différent du Foucault français ».

modèle américain, en sciences humaines comme ailleurs, semble écrasant. « Les manières qu'ont les historiens des États-Unis de penser et d'écrire l'histoire » deviennent hégémoniques, écrit sans détour M.-M. Compère (1). Les travaux de l'Allemand Konrad Jarausch sur les *professions* révèlent par exemple le prestige de concepts en provenance des États-Unis (2). On peut donc se demander si l'historiographie américaine de l'éducation est ouverte sur le reste du monde. Il est intéressant de déterminer dans quelle mesure celle-ci s'appesantit sur les systèmes scolaires étrangers (européens au premier chef). La question renvoie à celle du *parochialism* (terme que l'on pourrait traduire par « esprit de clocher »).

Comme l'écrivait un historien au début des années 1980, l'histoire de l'éducation aux États-Unis est « profondément nombriliste (*parochial*) » (3). L'analyse des articles publiés dans la revue *History of Education Quarterly* le prouve assez.

Répartition des articles par zone étudiée (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL	
États-Unis	69	67	55	71	66	66 %
G <sup>de</sup> -Bretagne	12	6	11	6	9	} 24 %
France	5	5	5	2	4	
Europe (*)	10	10	16	8	11	
Autres (**)	4	12	13	13	10	10 %
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

(\*) À l'exclusion de la France et de la Grande-Bretagne. Principalement : la Russie et l'Allemagne.

(\*\*) Principalement le Canada, quelques pays d'Afrique anglophone et le Japon occupé.

Sur quarante ans, les deux tiers des articles ont trait aux États-Unis. Inversement, la part de l'Europe passe globalement de 27 % dans les années 1960 à 16 % à la fin du siècle. Cette situation, qui

(1) M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 101.

(2) G. Cocks, K. Jarausch (dir.) : *German Professions : Eighteen Hundred to Nineteen Fifty*, New York, 1990, pp. 9-24. Voir aussi K. Jarausch : « The Old « New History of Education » : A German Reconsideration », *History of Education Quarterly*, 1986, pp. 221-241.

(3) H. Silver : « The Uses of Parochialism : Comparative and Cross Cultural Study », in J. Best, *op. cit.*, p. 180.

s'est maintenue en 2000 et 2001, n'empêche pas une certaine ouverture : les historiens américains de l'éducation s'intéressent un peu à l'Europe (principalement au Royaume-Uni et à la France), ne serait-ce que pour comprendre les structures héritées du Vieux Continent et adaptées dans l'Amérique coloniale. Par exemple, Katz a travaillé sur les rapports officiels sur l'éducation en Grande-Bretagne (1) et Kaestle sur l'attitude des élites anglaises et américaines vis-à-vis de l'école (2). D'aucuns assurent toutefois que « l'histoire américaine attache un grand prix au comparatisme » (3) et d'autres que la revue *History of Education Quarterly* a fait « des efforts résolus et remarquables pour avoir une perspective internationale » (4), en tournant le regard vers l'éducation latino-américaine, africaine et européenne. De fait, comme le montre Novoa, une partie de l'historiographie américaine est séduite par les logiques transnationales, voire mondiales (5).

### 3. Un essai d'étude quantitative : la revue *History of Education Quarterly*

Afin d'estimer le volume et les caractéristiques de la production en histoire américaine de l'éducation, on a considéré (et c'est une position critiquable) (6) que la revue *History of Education Quarterly*

(1) M. Katz : « From Bryce to Newsom : Assumptions of British Educational Reports, 1895-1963 », *International Review of Education*, n° 11, 1965, pp. 287-302.

(2) C. Kaestle : « Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education : Elite Attitudes towards Mass Schooling in Early Industrial England and America », in L. Stone (dir.) : *Schooling and Society : Studies in the History of Education*. Baltimore, 1976.

(3) M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 101.

(4) H. Silver : « The Uses of Parochialism : Comparative and Cross Cultural Study », in J. Best, *op. cit.*, p. 181. Notre tableau tend à démentir cette affirmation.

(5) Voir par exemple J. Meyer, F. Ramirez, Y. Soysal : « World Expansion of Mass Education. 1870-1980 ». *Sociology of Education*, 65 (2), 1992 ; R. Burns, A. Welch (dir.) : *Contemporary Perspectives in Comparative Education*, New York, 1992 ; A. Welch : « Class, Culture and the State in Comparative Education : Problems, Perspectives and Prospects », *Comparative Education*, 29 (1), 1993.

(6) Une revue ne reflète évidemment pas l'ensemble d'une production scientifique. Mais elle peut fournir une approximation, l'indice d'un mouvement général, d'autant que *HEQ* est la revue la plus influente dans son domaine. Du reste, il ne semblait pas y avoir d'autre solution, puisqu'il n'existe pas aux États-Unis d'équivalent satisfaisant de la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France*. On a pris en compte tous les articles, sauf les traductions de documents et les comptes rendus de livres (les années 1963 et 1969 étant manquantes, les années 2000 et 2001 étant prises en considération hors des tableaux). En tout, plus de 610 articles ont été publiés dans *HEQ* sur quarante ans. Ce chiffre est à rapprocher des 166 articles parus en vingt ans dans la revue *Histoire de l'éducation*.

représentait un instrument de mesure fiable. On a systématiquement dépouillé les numéros de la revue depuis sa création.

*Nombre moyen d'articles parus dans HEQ depuis sa création*

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL
Par année	21,6	15,6	15,4	13,3	16,5
Par numéro	5,4	3,9	3,8	3,4 (*)	4,1

(\*) Les numéros des années 2000 et 2001 ne comptent plus que trois articles.

*Répartition des articles par période traitée (en %)*

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL	
Antiquité	2	1	0	0	1	} 2 %
Moyen Âge	1	1	2	1	1	
XVI <sup>e</sup> -XVII <sup>e</sup> s.	5	4	5	3	4	} 14 %
XVIII <sup>e</sup> siècle	20	10	3	6	10	
XIX <sup>e</sup> siècle	44	44	39	37	41	} 80 %
XX <sup>e</sup> siècle	24	38	48	47	39	
Long terme	4	2	3	6	4	4 %
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Ce tableau prouve que l'attention des historiens américains se porte de manière privilégiée sur les deux siècles de l'époque contemporaine (80 % des articles sur quarante ans) ; cette tendance de fond s'est même accusée en 2000 et 2001 (plus de 90 %). Parallèlement, on observe un net déclin de l'époque moderne (de 25 % dans les années 1960 à 9 % dans les années 1990), principalement au profit du XX<sup>e</sup> siècle qui passe presque à la moitié. On pourrait expliquer cette hypertrophie d'une part, cette diminution de l'autre, par l'importance du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle dans la formation du système éducatif américain, mais le fait que la répartition ne soit pas fondamentalement différente en Europe (1) laisse plutôt penser que celles-ci sont dues à l'intérêt des historiens (et du public) pour les époques récentes et les sujets qui les touchent de près.

(1) Dans la bibliographie italienne de l'éducation, 80 % des sujets portent sur le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècles (M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 23). Dans *Histoire de l'éducation*, 1 % des articles concerne l'Antiquité, 6 % le Moyen Âge, 16 % la période moderne, 59 % l'époque contemporaine et 8 % de longue durée (P. Caspard, « Vingt années d'*Histoire de l'éducation* », *art. cit.*).

## Répartition des articles par rapport aux clientèles enseignées (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL	
Primaire	3	5	8	8	6	} 18 %
Secondaire (high school)	3	5	4	4	4	
Public school	7	5	4	4	5	
Ens <sup>n</sup> technique et artistique	3	3	3	5	3	
Supérieur (college)	21	14	16	20	18	18 %
Tous niveaux	19	15	16	13	16	16 %
Catégories particulières	4	19	22	17	15	} 24 %
Adultes et alphabétisation	2	4	5	8	5	
Formation des maîtres	4	4	3	5	4	
Idées pédagogiques	34	26	19	16	24	24 %
<i>TOTAL</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	

En apparence, l'historiographie américaine ne semble pas privilégier une clientèle plutôt qu'une autre, puisque la distribution des articles permet de distinguer cinq grands ensembles oscillant entre 16 % et 24 % du total. En fait, la part des études consacrées aux universités vaut, à elle seule, celles qui portent sur la scolarisation des enfants du primaire au secondaire, toutes filières confondues (18 %). En France, on observe le même phénomène : « l'intérêt porté aux différents niveaux d'enseignement croît parallèlement à l'élévation de ce niveau » (1). D'autre part, la rubrique « catégories particulières » connaît une croissance marquée (de 4 % à 17 %) (2).

(1) M. Sonnet : « Cinq années de *Bibliographie d'histoire de l'éducation française*, 1976-1980. Repères pour un bilan historiographique », *Histoire de l'éducation*, n° 26, mai 1985, p. 30.

(2) On trouve un numéro spécial sur les Noirs (1967) et deux sur les femmes (1974, 1979).

Répartition des articles par approche (en %)

	1961-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	TOTAL
Politiques et institutions	22	20	22	28	23
Pédagogie	30	24	20	14	22
Contenus d'enseignement	17	16	16	13	15
Études régionales	15	19	17	14	16
Professeurs	6	4	10	7	7
Élèves	2	7	6	13	7
Débats historiographiques	8	10	9	11	10
<i>TOTAL</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

On remarque que la part des articles consacrés aux politiques et aux institutions croît sur quatre décennies (22 % dans les années 1960, 28 % dans les années 1990 et plus de 30 % en 2000-2001), mais que l'intérêt réservé aux idées pédagogiques diminue graduellement. Les débats historiographiques, en revanche, ont toujours plus ou moins séduit les chercheurs américains (autour de 10 %). Le principal destinataire de l'enseignement, l'élève, s'arrogue une part croissante d'articles, consacrés à son expérience scolaire ou au groupe national, ethnique, social auquel il appartient (de 2 % dans les années 1960, ceux-ci passent à 13 % dans les années 1990 et à plus de 20 % en 2000-2001). Si l'on réunit ces résultats et ceux des différentes études réalisées sur l'historiographie européenne de l'éducation (1), on obtient le tableau suivant :

(1) Six catégories retenues par M. Sonnet, P. Caspard et M.-M. Compère pour la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française (BHEF)*, la revue *Histoire de l'éducation (HE)* et *Repertorio bibliografico di storia dell'educazione (RBSE)* peuvent être comparées à celles que nous avons utilisées pour *HEQ*. Ce tableau récapitulatif (limité aux années 1970 et 1980) n'est pas rigoureux, bien entendu, puisque ni les méthodes de calcul ni les rubriques ne sont parfaitement homogènes ; sa valeur est surtout indicative. Le total des colonnes n'atteint pas 100 car tous les résultats n'ont pas été pris en compte.

(en %)	ANNÉES 1970		ANNÉES 1980		
	États-Unis (HEQ)	France (BHEF)	États-Unis (HEQ)	France (BHEF)	Italie (RBSE)
Institutions	20	20	22	13	25
Pédagogie	24	9	20	4	22
Contenus d'enseignement	16	17	16	17	8
Professeurs	4	13	10	13	5
Élèves	7	6	6	22	5
Débats historiographiques	10	—	9	9	1

Aux États-Unis, à toutes les époques, les articles sur les politiques éducatives, les institutions et la pédagogie, symptomatiques d'une histoire « par le haut », se taillent la part du lion (plus de 40 % du total). « Pendant longtemps, remarque Novoa, les idées pédagogiques ont constitué la référence principale de l'enquête historique » (1). En France, où la pédagogie intéresse médiocrement les historiens (moins de 10 % du total), cette disposition d'esprit semble moins répandue. Cela dit, bien des articles parus dans *Histoire de l'éducation* depuis vingt ans concernent l'histoire institutionnelle de l'enseignement et, pour la fin des années 1970, le dépouillement de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française* révèle un « engouement pour l'histoire des institutions », des grandes écoles et des institutions spécialisées (2). D'autre part, on note en France comme aux États-Unis un vif intérêt pour l'histoire du curriculum (autour de 17 %), qui est moins représentée en Italie. Les études sur les professeurs et les élèves représentent aux États-Unis des parts plutôt faibles (moins de 10 %), alors qu'en France, depuis les années 1980, un effort notable a été fourni pour étoffer l'histoire des acteurs du système éducatif. Les débats historiographiques, quasiment absents en Italie, occupent en France et de l'autre côté de l'Atlantique une proportion importante (9 % environ). Finalement, et malgré ce dernier trait, l'état de la recherche en éducation aux États-Unis dans les années 1970 et 1980 fait plutôt songer à celui de l'Italie. Trois points communs émergent : la force de l'histoire institutionnelle, la puissance du courant pédagogique et la rareté des études sur les personnels enseignants et les

(1) A. Novoa, *art. cit.*, p. 33.

(2) M. Sonnet, *art. cit.*, p. 30.



élèves. En France, on retiendra le faible intérêt des historiens pour les théories de l'éducation et la politique scolaire, ainsi que la vigueur des recherches sur les acteurs. Mais, après tout, chaque pays a ses traditions en la matière : en Espagne, l'essentiel des recherches depuis 1982 a porté sur l'histoire de l'alphabétisation, de la scolarisation élémentaire et de l'éducation populaire, ainsi que sur celle des universités (1). Les thèmes privilégiés par l'historiographie américaine de l'éducation révèlent aussi, peu ou prou, des idiosyncrasies nationales.

### III. LES THÈMES DE RECHERCHE

Depuis les années 1980, on l'a dit, le champ d'investigation des historiens américains s'est singulièrement élargi. Cette richesse même rend malaisé tout classement des thématiques. On peut néanmoins distinguer trois grands ensembles : l'école, les acteurs du système éducatif et les minorités.

#### 1. À l'école

##### *La common school américaine*

L'école publique a toujours occupé une place centrale dans l'historiographie américaine de l'éducation. Elle constituait, pour Cubberley et ses disciples, un sujet naturel et incontournable. Avant les années 1960 et 1970, la *common school* était encensée par la profession et Cubberley voyait dans son développement au XIX<sup>e</sup> siècle un progrès de la civilisation. Finalement, cette foi dans le système public américain n'est pas très éloignée de la propre position de Cremin (2). C'est Tyack qui, dans les années 1970, a réussi à élaborer une synthèse satisfaisante entre les mythes de l'historiographie traditionnelle et le radicalisme révisionniste. Selon lui (3), le modèle de l'éducation villageoise (*local ward system*) qui prévalait aux États-Unis au début du XIX<sup>e</sup> siècle a été progressivement remplacé par un système éducatif universel adapté au mode de vie urbain. Ce *one best system* est le fruit d'une « révolution organisationnelle » apparue à travers un processus

---

(1) J.-L. Guereña, *op. cit.*, pp. 7-8.

(2) « Seule une *common school* fréquentée par toute la communauté contenait les germes d'une société pleinement républicaine. C'est seulement dans une école où les enfants de toutes classes, de toutes confessions, de tous tempéraments se mélangeaient librement, que les odieuses distinctions d'une société rigidement hiérarchique pouvaient être neutralisées » (L. Cremin : *The American Common School : An Historic Conception*, New York, Teachers College, Columbia University, 1951, pp. 55-56.

(3) D. Tyack, *op. cit.*, 1974.

de spécialisation des tâches éducatives, de classification des cours, de standardisation des examens, de professionnalisation et de centralisation : l'enseignement est devenu de plus en plus impersonnel, bureaucratique, efficace, organisé sur le modèle industriel en vigueur dans le *business*. Ces nouveaux procédés éducatifs visaient surtout à acculturer les immigrants et à inculquer aux basses classes les valeurs de la société urbaine. L'interprétation de Tyack, qui repose sur l'idée que la constitution du système éducatif américain a été une réponse à ce que les contemporains considéraient comme une crise urbaine, se retrouve chez d'autres historiens de la même époque (1). Cette approche a fait florès, si bien que « peu d'attention a été accordée au fonctionnement et au développement de l'éducation dans l'Amérique des petites villes et des campagnes » (2) ; et Kaestle et Vinovskis modèrent l'analyse de Tyack en faisant remarquer que, dans le Massachusetts au XIX<sup>e</sup> siècle, il n'y a pas de rapport mécanique entre la taille de la ville et l'ampleur de son industrialisation, d'une part, et le développement de son système éducatif, d'autre part (3). Les études sur la *high school* ont plus souvent englobé le milieu rural (4).

Si l'évaluation de la *common school* a passionné les historiens américains, l'étude de l'enseignement supérieur n'a pas moins éveillé leur curiosité.

### *Les grandes institutions*

Dans sa préface à *The History of Higher Education* (5), Harold Wechsler distingue trois générations d'historiens de l'enseignement

(1) Par exemple S. Schultz : *The Culture Factory : Boston Public Schools, 1789-1860*, New York, Oxford University Press, 1973, p. ix ; ou C. Kaestler : *The Evolution of an Urban School System : New York City, 1750-1850*, Cambridge, Harvard University Press, 1973.

(2) C. Kaestle, M. Vinovskis : *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*, Cambridge University Press, 1980, p. xvii.

(3) *Ibid.*, pp. 7 et 138.

(4) Par exemple W. Reese : *The Origins of the American High School*, New Haven, 1995 (influence de l'État, débats politiques, rôle des acteurs locaux dans les fondements des *high schools*) ; A. Deyoung : *The Life and Death of a Rural American High School : Farewell Little Kanawha*, New York, 1995 (identité culturelle de cette école, son rôle dans l'environnement local). Sur la *high school* en général, voir D. Labaree : *The Making of an American High School : The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*, New Haven, 1988 (influence de la politique et du marché sur les *high schools*) ; et J. Mirel : *The Rise and Fall of an Urban School System. Detroit, 1907-1981*, Ann Arbor, 1993 (les écoles comme lieu de polarisation des conflits).

(5) L. Goodchild, H. Wechsler (dir.) : *The History of Higher Education*, ASHE Reader Series, Simon & Schuster Custom Pub., 1997, p. XIX.

supérieur. Les progressistes, dans le premier xx<sup>e</sup> siècle, ont célébré le triomphe de l'éducation démocratique et la convergence entre les *colleges* et la société ; les consensuels (comme Richard Hofstadter) (1), dans le climat paisible de l'après-guerre, ont souligné les continuités et pesé les héritages ; marqués par les manifestations sur les campus à la fin des années 1960, les révisionnistes ont proposé, comme ici Alain Touraine (2), une analyse en termes de conflit. Déjà, en 1962, dans sa grande synthèse sur l'enseignement supérieur, Rudolph (3) prenait en compte l'expérience féminine, la scolarité des Noirs et les religions autres que le protestantisme. On pourrait rajouter à ces trois moments un quatrième, au cours duquel sont prolongées les pistes ouvertes précédemment. Depuis les années 1980, en effet, on assiste à un regain d'intérêt pour les institutions, étudiées sous plusieurs angles originaux : la recherche universitaire américaine au xx<sup>e</sup> siècle (4), les disciplines enseignées dans les universités (5), la participation des femmes à la vie universitaire (6), la formation des *professions* (7), etc. Dans une synthèse récente, publiée en 1997 sous la direction de Goodchild et Wechsler (8), les auteurs s'interrogent sur les

---

(1) R. Hofstadter, W. Smith (dir.) : *American Higher Education, A Documentary History*, University of Chicago Press, 1961. On consultera à ce propos L. Cremin : *Richard Hofstadter, 1916-1970 : A Biographical Memoir*, Washington, National Academy of Education, 1972.

(2) On se souviendra que le sociologue Alain Touraine a étudié les conflits sociaux et la prise de décision dans l'enseignement supérieur américain (*Université et société aux États-Unis*, Paris, Seuil, 1972).

(3) F. Rudolph : *The American College and University : A History*, Athens, University of Georgia Press, 1990 [1962].

(4) Entre autres R. Geiger : *To Advance Knowledge : The Growth of Research Universities, 1900-1940*, New York, Oxford University Press, 1986 ; R. Geiger : *Research and Relevant Knowledge : American Research Universities Since World War II*, New York, Oxford University Press, 1993 ; H. Graham, N. Diamond : *The Rise of American Research Universities*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1996.

(5) J. Higham : *History of Professional Scholarship in America*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1989 ; P. Ritterband, H. Wechsler : *Jewish Learning in American Universities : The First Century*, Indiana University Press, 1994.

(6) B. Solomon : *In the Company of Educated Women : A History of Women and Higher Education in America*, New Haven, Yale University Press, 1985 ; L. Gordon : *Gender and Higher Education in the Progressive Era*, New Haven, Yale University Press, 1990 ; E. Eschbach : *The Higher Education of Women in England and America, 1865-1920*, Garland Publishing, Inc., 1993.

(7) K. Ludmerer : *Learning to Heal : The Development of American Medical Education*, New York, Basic Books, 1985 ; R. Stevens : *Law School : Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*, University of North Carolina Press, 1983 ; T. Hunt, J. Carper (dir.) : *Religious Higher Education in the United States : A Source Book*, New York, Garland, 1996.

(8) L. Goodchild, H. Wechsler, *op. cit.*, 1997.

structures des institutions, leurs liens avec l'industrie, l'influence en leur sein des forces du marché, le rôle que le pouvoir politique y joue, la place qu'y occupent les minorités. Dans un article stimulant (1), trois chercheurs ont récemment appelé de leurs vœux une nouvelle synthèse qui renouvellerait l'approche ; ils suggèrent en particulier de travailler dans trois directions – les idées, les institutions et les individus – avec trois sujets correspondants : la religion, les *community colleges* (ces institutions peu prestigieuses qui n'ont guère attiré l'intérêt des historiens jusqu'ici) et les étudiants pauvres (négligés par la recherche parce que l'*ethos* bourgeois a dominé à la fois les institutions et la façon dont elles ont été présentées).

Souvent bâclée, parce que son objet semble aller de soi et ne receler aucun mystère, l'étude des programmes permet d'appréhender l'école d'une manière à la fois dynamique et transversale.

### *Curriculum et contenus d'enseignement*

La faiblesse de la réflexion sur le curriculum (2) dans l'historiographie américaine s'explique en partie par l'héritage de Dewey : l'éducation devait reposer plus sur le développement individuel de l'enfant que sur une assimilation mécanique de savoirs, si bien que l'attention des historiens s'est moins portée sur les programmes. C'est vers le milieu des années 1980 que les chercheurs américains ont cherché à comprendre comment le curriculum s'était historiquement constitué. Ainsi, l'ouvrage de Popkewitz (3) montre que les disciplines ne sont pas des données atemporelles, existant de tout temps, mais des inventions, produits de luttes de pouvoir au terme desquelles certains ont réussi à imposer leurs vues et d'autres non. Ces recherches ont une portée démystificatrice, car le « processus d'édification du curriculum est d'autant plus efficace qu'il devient invisible » (4). Dans un livre qui a fait date, *The Struggle for the Ame-*

---

(1) L. Eisenmann, P. Hutcheson, J. Nidiffer : « A Conversation : Historiographic Issues in American Higher Education », *History of Education Quarterly*, vol. 39, n° 3, automne 1999, pp. 291-294.

(2) Le terme *curriculum*, qui s'est imposé aux États-Unis, peut se traduire par « programme scolaire » ou « programme d'études ». L'emploi d'un mot latin pour désigner l'ensemble des connaissances soumises à l'intelligence et à la sensibilité de l'élève témoigne de la suprématie qu'avait à l'origine la culture classique sur les autres enseignements dispensés à l'école. En France, on parle plutôt de « disciplines scolaires » ou de « matières », la première expression faisant écho à la forme, la deuxième au contenu.

(3) T. Popkewitz (dir.) : *The Formation of the School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*, New York, Londres, 1987.

(4) A. Novoa, *art. cit.*, p. 31.

rican Curriculum, Kliebard (et d'autres à sa suite) (1) formule une définition conflictuelle des programmes, pour la domination desquels s'affrontent différents courants de pensée. Les contenus d'enseignement américains, explique-t-il, sont la résultante d'une lutte, commencée dans les années 1890, entre quatre groupes d'intérêt. Les humanistes, représentés par Charles Eliot ou William Harris, mettent en avant le pouvoir de l'intelligence et les vertus de l'éducation classique, qui permettent de libérer l'élève de son origine sociale ; les développementalistes, comme Stanley Hall, préconisent de respecter la psychologie et le développement naturel de l'enfant et, partant, d'adapter les programmes en fonction de ses aptitudes (c'est le « *child-study movement* ») ; les champions de l'efficacité, derrière Joseph Rice, prônent une éducation standardisée, fonctionnelle et spécialisée, sans gaspillage de temps ni d'argent ; les progressistes, avec Lester Ward, conçoivent l'école comme une force pour la justice sociale, rempart contre les abus, les privilèges et les préjugés raciaux. Le xx<sup>e</sup> siècle sera l'arène de ces quatre courants de pensée et, finalement, le curriculum américain est « un compromis bancal, largement inarticulé et peu ordonné » entre toutes les parties (2).

L'étude des écoles conduit naturellement à ceux qui les animent et les fréquentent. Les acteurs du système éducatif ont fait l'objet d'intéressantes recherches de la part des historiens américains.

## 2. Les acteurs : professeurs, enfants, familles

### *Les professeurs*

La recherche sur les enseignants a souvent adopté une approche unilatérale : il s'agissait de déterminer leur influence (par le biais de la transmission des savoirs) sur des élèves malléables. Dans cette quête, on peut distinguer trois étapes. Pour la conception classique ou deweyenne, l'école est une institution humanitaire et civique dont les soutiens fidèles, les enseignants, ont pour mission de préparer les

---

(1) H. Kliebard : *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Routledge, 1986 ; *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, New York, Londres, 1992. Voir aussi, à sa suite, M. Apple, L. Christian-Smith (dir.) : *The Politics of the Textbook*, New York, Londres, 1991 ; I. Goodson : *School Subjects and Curriculum Change*, New York, Londres, 3<sup>e</sup> éd., 1993 ; G. Willis et alii (dir.) : *The American Curriculum : A Documentary History*, Westport, Praeger, 1994.

(2) « *A loose, largely unarticulated, and not very tidy compromise* », H. Kliebard, *op. cit.*, p. 29.

élèves à la vie démocratique (1). Pour l'approche révisionniste, au contraire, la « professionnalisation des connaissances scientifiques » (2) a donné aux enseignants un pouvoir de contrôle et de régulation sur les élèves. Les professeurs ne sont pas les vecteurs des valeurs républicaines, mais les agents de l'État, chargés de couler les enfants dans le moule de l'ordre social capitaliste et inégalitaire. Chez les classiques comme chez les révisionnistes, domine cette idée que les enseignants détachent les enfants de leur contexte local et traditionnel pour leur octroyer une nouvelle identité. Bienveillants ou malintentionnés, réformateurs ou réactionnaires, ils sont toujours étudiés pour leur aptitude à façonner les jeunes âmes. Or, le courant le plus récent dans l'historiographie américaine vise à comprendre, par-delà leur fonction dans le processus éducatif, leurs conditions de travail et leur parcours personnel ; ces aspects de l'expérience enseignante peuvent être appréhendés en donnant la parole aux professeurs. Les ouvrages parus dans les années 1990 adoptent souvent cette approche.

Dans *Governing the Young*, Barbara Finkelstein s'efforce de replacer les enseignants dans le contexte éducatif et régional qui est le leur, refusant d'en faire les instruments de logiques qui les dépassent. L'approche locale (articulée aux structures macroscopiques), l'attention aux pratiques populaires, le souci de prendre en compte aussi bien les traditions écrites de la culture livresque que les traditions orales de la communauté d'origine, permettent de respecter la complexité des rapports entre enseignants et enfants. Dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'éducation est perçue comme une formation civique destinée à transmettre les valeurs anglo-américaines à des enfants élevés dans des coutumes différentes. Pourtant, à la fin du siècle, l'école n'est pas une institution totale (comme la famille, la prison ou l'orphelinat), mais plutôt une structure de médiation, une étape entre le petit monde de la famille, de l'église et du voisinage et le monde élargi du gouvernement, de la nation et du marché. Dans ce cadre, l'enseignant est peut-être moins un « instrument de détribalisation » (3) qu'un arbitre culturel, un intermédiaire entre les générations et les univers sociaux. Dans un livre devenu un classique, *How Teachers Taught*, Larry Cuban choisit d'analyser les pratiques éducatives en vigueur dans les écoles américaines, mais avec le même souci de

---

(1) Voir par exemple R. Butts : *Public Education in the United States : From Revolution to Reform*. Holt, Rinehart and Winston, 1978 ; ou la trilogie de Cremin : *American Education*, *op. cit.*

(2) A. Novoa. *art. cit.*, p. 34.

(3) B. Finkelstein : *Governing the Young : Teacher Behavior in Popular Primary Schools in Nineteenth Century United States*, Londres, Falmer Press, 1989, p. 23.

nuancer la description et de prendre en compte les interactions entre les professeurs et les élèves. Pour ce faire, il introduit deux modèles théoriques : l'instruction centrée sur l'enseignant et l'instruction centrée sur l'élève (*teacher-centered instruction* et *student-centered instruction*) (1). Ces modèles répondent à des critères objectifs de différenciation : dans le premier, par exemple, le professeur parle davantage que les élèves, l'instruction se fait avec la classe entière et non par petits groupes, l'utilisation du temps est gérée par le professeur seul, le professeur se sert beaucoup des manuels. Au terme d'une étude détaillée qui s'appuie sur plusieurs exemples régionaux, Cuban conclut au primat de la *teacher-centered instruction* dans l'enseignement primaire et secondaire américain. Cette prééminence, devenue structurelle, explique l'inefficacité de nombreuses réformes scolaires et pédagogiques entreprises au xx<sup>e</sup> siècle dans une optique progressiste.

Dans les années 1990, stigmatisant « le silence des historiens sur le travail des enseignants » (2), certains chercheurs se sont mis à recueillir le témoignage des professeurs (3). L'intérêt nouveau pour les parcours de vie et les biographies (mettant en lumière le rôle d'acteurs habituellement invisibles ou restés anonymes) répare les lacunes de l'historiographie traditionnelle ; car celle-ci est accusée d'ignorer les conditions de travail réelles des enseignants, de mal comprendre leur attitude par rapport aux réformes imposées de l'extérieur, de sous-estimer les pressions subies et de négliger les résistances des femmes aux décisions administratives des hommes (4). Pour écrire *City Teachers*, une « chronique du travail d'enseignants urbains » (5), Rousmaniere s'est entretenue avec vingt et un professeurs à la retraite. Ceux-ci, enseignants à New York dans les années 1920, évoquent leurs difficultés quotidiennes, la lourdeur des tâches face à des enfants immigrants, pauvres et illettrés, ainsi que les

---

(1) L. Cuban : *How Teachers Taught : Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*, New York, Teachers College Press, 1993, p. 7.

(2) K. Rousmaniere : *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*, New York, Teachers College Press, 1997, p. 5.

(3) Par exemple R. Altenbaugh (dir.) : *The Teacher's Voice – A Social History of Teaching in Twentieth Century America*, Londres, 1992 ; D. Warren (dir.) : *American Teachers : Histories of a Profession at Work*, New York, MacMillan, 1989 ; M. Cohn, R. Kottkamp : *Teachers, the Missing Voice in Education*, Albany, 1993. Les historiens français pratiquent peu ce type d'histoire. Pour comparaison, voir J. Ozouf : *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle époque*, Paris, Julliard, 1967.

(4) K. Rousmaniere, *op. cit.*, p. 6.

(5) *Ibid.*, p. 1.

dysfonctionnements du système (ce qui tranche avec la description idyllique des succès des réformes progressistes). En étudiant dans *Black Teachers on Teaching* les histoires de vie de vingt enseignants noirs, Foster souhaite « comprendre comment le fait d'enseigner a été vécu et compris par les Noirs engagés dans la profession » (1) : la responsabilité d'instruire des enfants « *separate but equal* », les effets pervers de la déségrégation ou les problèmes rencontrés dans les milieux urbains difficiles sont examinés par les acteurs eux-mêmes. Ce courant, frotté de sociologie et d'anthropologie, vise à donner voix à des groupes historiquement marginalisés.

### *L'enfant dans la famille*

Face aux recherches sur les enseignants, on trouve des études moins sur les élèves que sur les enfants ; ce décalage sémantique est dû au fait que, depuis les années 1960, les historiens américains incluent l'enseignement dans l'éducation (vue comme un processus culturel, social et psychologique) et travaillent dans un cadre élargi qui tient compte de l'école, mais également de la famille et des activités extra-scolaires : « l'éducation procède généralement à travers plusieurs individus et institutions – parents, pairs, frères et sœurs, amis, mais aussi familles, églises, bibliothèques, musées, colonies de vacances, écoles et universités », écrit Cremin (2). Cette définition relativise, en la noyant, la fonction de l'institution scolaire. Barbara Beatty commence son *Preschool Education in America* (3) en rappelant qu'aux États-Unis, aujourd'hui, il n'existe pas d'éducation préscolaire universelle. L'hétérogénéité de la prise en charge du jeune enfant engendre, outre une inégalité entre les milieux sociaux, une amplification des responsabilités familiales (surtout maternelles). À tout âge, d'ailleurs, une part notable de l'éducation de l'enfant échappe aux enseignants. « La plus grande part de l'éducation et de l'exercice des enfants a lieu à la maison plutôt qu'en classe », écrit

---

(1) M. Foster : *Black Teachers on Teaching*, The New Press, 1997, p. xx. Sur le même modèle, voir K. Casey : *I Answer With My Life. Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*, New York, Routledge, 1993. Kathleen Casey étudie des vies d'enseignantes issues de trois groupes d'activistes (sœurs catholiques, juives de gauche, afro-américaines) ; le langage y est décrit comme un enjeu, un terrain de lutte, une définition de l'identité.

(2) L. Cremin : « The Family as Educator : Some Comments on the Recent Historiography », *Teachers College Record*, 76 (2), décembre 1974, p. 260. On retrouve la même idée dans L. Cremin : « Family-Community Linkages in American Education : Some Comments on the Recent Historiography », *Teachers College Record*, 79 (4), 1978, p. 701.

(3) B. Beatty : *Preschool Education in America : The Culture of Young Children from the Colonial Era to the Present*, New Haven, Yale University Press, 1995.



même Vinovskis (1). Cette constatation conduit à remettre en cause la place de l'institution scolaire dans le processus éducatif. Trois voies rayonnent de ce point de départ.

D'abord, si l'éducation de l'enfant se partage entre école et famille, ces deux pôles de légitimité peuvent entrer en contradiction. Dans le cas de l'éducation préscolaire, les mères de famille aisées sont censées s'occuper de leurs enfants à la maison et leur inculquer les valeurs adéquates. Mais les Kindergarten, nurseries de jour et autres écoles maternelles (*out-of-home education*), plutôt destinés aux enfants des familles pauvres, immigrées ou ouvrières, visent à rectifier les lacunes et les déficiences de l'éducation familiale (2). La volonté de donner à ces enfants une éducation « américaine » peut se lire comme l'expression des préjugés dominants à l'encontre des familles culturellement marginales. Au cours des siècles, les institutions scolaires sont devenues hégémoniques : dans le Massachusetts, au XIX<sup>e</sup> siècle, « ceux qui défendaient la non-intervention, le contrôle local, des dépenses faibles et un rôle limité pour l'école dans la société perdirent généralement » (3). L'essor de la *common school* et d'une pédagogie prise en charge par l'État peut alors s'interpréter comme un « contrôle » ou une « intrusion » dans la sphère privée (4) : l'interprétation révisionniste n'est pas loin. D'autre part, à partir des années 1960 et 1970, certains chercheurs revendiquent une histoire de l'enfance autonome (5). Les psychohistoriens ont même tendance à

---

(1) M. Vinovskis : *History and Educational Policymaking*, New Haven, Yale University Press, 1999, p. 247.

(2) Voir M. Bloch : « Becoming Scientific and Professional : an Historical Perspective on the Aims and Effects of Early Education », in T. Popkewitz, *op. cit.*, pp. 25-62.

(3) C. Kaestle, M. Vinovskis, *op. cit.*, p. 234.

(4) Voir D. Warren (dir.) : *History, Education, and Public Policy : Recovering the American Educational Past*, Berkeley, McCutchan, 1978. Pour l'historiographie française, on renverra à J. Donzelot : *La Police des familles*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, et P. Meyer : *L'Enfant et la raison d'État*, Paris, Seuil, 1977. Dans *Class and Reform*, David Hogan tempère cette interprétation. Il y montre que les réformes progressistes des années 1890 (instruction obligatoire, législation sur le travail des enfants, etc.) ont un effet de coercition sur les parents, mais qu'elles contribuent à refaçonner la classe ouvrière de Chicago. Les révisionnistes ont tort de n'y voir qu'une volonté de contrôle social ; mais Cremin devrait aussi comprendre que les réformateurs poursuivent moins des idéaux humanitaires que la rationalisation d'un marché en pleine transformation (D. Hogan : *Class and Reform : School and Society in Chicago, 1880-1930*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1985).

(5) L'intérêt nouveau pour l'enfant et l'enfance est reflété dans deux ouvrages des années 1970 : S. COHEN, *Education in the United States : A Documentary History*, 5 vol., New York, Random House, 1974 ; et B. Finkelstein : *Regulated Children/*

lui subordonner toute histoire puisque, pour un De Mause, l'enfant et la relation parents-enfant constituent « la force centrale du changement en histoire » (1). Dans *Growing up in America*, Hiner et Hawes définissent cinq questions, fonctionnant comme des critères de différenciation, qui leur permettent de distinguer l'histoire de l'enfance des autres histoires (2). Cette branche de l'histoire, empreinte de psychologie, est aujourd'hui influente : de nombreux historiens accordent une grande importance aux écrits et aux parcours d'enfants (3). Enfin, certains chercheurs, poussant à l'extrême la définition de Cremin, en viennent à considérer que la scolarité n'est qu'un simple moment dans le processus éducatif. Ils inscrivent leurs travaux dans le cadre de la vie entière (*life-course framework*), en posant que l'éducation d'un individu se prolonge pendant toute la durée de son existence. L'analyse devient alors longitudinale, étendue à la vie professionnelle de l'individu ; l'éducation absorbe l'instruction *stricto sensu*, mais aussi la santé, la nutrition, la formation continue et le soutien socio-économique (pour le cas des mères adolescentes). Histoire de l'éducation, histoire de l'école et histoire de l'enfance ne se superposent plus.

### 3. Les minorités à l'école

L'étude des minorités est fondée sur une triple dialectique entre la diversité et l'égalité, le particularisme et l'assimilation, l'autonomie et le contrôle. Toute la problématique de cette facette de l'histoire de

---

*Liberated Children : Education in Psychohistorical Perspective*, New York, Psychohistory Press, 1979.

(1) L. de Mause (dir.) : *The History of Childhood*, New York, The Psychohistory Press, 1974 ; ainsi que *Les Fondations de la psychohistoire*, *op. cit.*, p. 39. L'indépendance de la psychohistoire et de l'histoire de l'enfance représente un des principaux chevaux de bataille de De Mause.

(2) « Quelles ont été les attitudes des adultes vis-à-vis des enfants ? Quelles sont les conditions qui ont contribué à modeler le développement des enfants ? Quelle a pu être l'expérience subjective d'un enfant dans le passé ? Comment les enfants et l'enfance ont-ils influencé les adultes ? Quelles ont été les fonctions sociale, culturelle et psychologique des enfants ? » Ces deux dernières questions renversent la perspective traditionnelle en présentant les enfants comme des producteurs et des consommateurs (N. Hiner, J. Hawes, *op. cit.*, 1985, pp. xx-xxii). Pour Erikson, les enfants influencent leurs parents comme ceux-ci influent sur leur progéniture (c'est le « principe de mutualité »). Et John Demos, son élève, de préciser : l'enfant n'est pas un simple miroir du monde adulte mais un « créateur de culture » (J. Demos : « Developmental Perspective on the History of Childhood », *Journal of Interdisciplinary History*, n° 2, automne 1971, p. 327).

(3) Notamment B. Beatty, *op. cit.* ; B. Finkelstein, *op. cit.* ; H. Graff : *Conflicting Paths - Growing Up in America*, Cambridge, 1995.

l'éducation tient à ce que l'école américaine se veut « un système éducatif commun dans une société culturellement diverse » (1). Les enfants des communautés raciales et ethniques, les femmes et les enfants retardés seront considérés ici comme des « minorités », ce qui ne manquera pas de choquer le lecteur français ; mais il importe de comprendre que ces groupes sont qualifiés ainsi parce que, marginalisés par la culture WASP (*White Anglo-Saxon Protestant*) dominante, ils ont longtemps été victimes du système éducatif et ignorés des chercheurs.

### *Les minorités ethniques*

Depuis les années 1960, l'historiographie de l'éducation sur les minorités raciales et ethniques – notamment les Noirs (2), les Indiens (3) et les immigrants (4) – a connu un enrichissement exceptionnel. Au début, l'explication reposait surtout sur l'oppression étatique et le racisme de la société américaine. En 1974, David Tyack voulait se pencher sur les enfants exclus du système éducatif à cause « de leur pauvreté, leur couleur, leurs différences culturelles » ; il s'agissait de comprendre comment cette exclusion étaient devenue « prévisible et régulière, – en bref *systématique* » (5).

---

(1) S. Tozer, P. Violas, G. Senese : *School and Society : Historical and Contemporary Perspectives*, Boston, McGraw-Hill, 1998, p. 73.

(2) Sur l'historiographie de l'éducation des Noirs, voir R. Butchart : « "Outthanking and Outflanking the Owners of the World" : A Historiography of the African American Struggle for Education », *History of Education Quarterly*, n° 3, automne 1988, pp. 333-366. On trouvera une bonne synthèse dans S. Tozer, P. Violas, G. Senese, *op. cit.*, chap. 6, « Diversity and Equity : Schooling and African-Americans », pp. 153-187. Voir aussi J. Anderson : *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1988.

(3) Voir notamment D. Adams : *Education for Extinction : American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*, Lawrence, University of Kansas Press, 1995 ; K. Lomawaima : « Domesticity in the Federal Indian Schools. The Power of Authority Over Mind », in J. Terry, J. Urla (dir.) : *Deviant bodies. Critical Perspectives on Difference in Science and Popular Culture*, 1995, pp. 197-218. On trouvera une bonne synthèse dans S. Tozer, P. Violas, G. Senese, *op. cit.*, chap. 7, « Diversity and Equity : Schooling and American Indians », pp. 189-216. Voir aussi N. Hiner, J. Hawes. *op. cit.*, troisième partie, « Growing up Red and Black in White America », pp. 167-233.

(4) Voir par exemple D. Warren (dir.) : *History, Education, and Public Policy : Recovering the American Educational Past*, Berkeley, McCutchan, 1978 ; et D. Tyack, *op. cit.*, pp. 229-255.

(5) D. Tyack, *op. cit.*, p. 4. Cela n'empêche pas Tyack de faire preuve de beaucoup de nuance.

À partir de la fin des années 1970, cette tendance à la victimisation a cédé le pas à des interprétations plus complexes (1). D'abord, l'affinement des approches a permis de distinguer les différences dans le comportement vis-à-vis de l'école, gommées par le terme vague d'*immigrants*. En tenant compte de la variété des communautés (selon la nationalité, la religion, la couleur de peau), on s'aperçoit que les élèves ont des parcours scolaires très différents. Les chercheurs des *ethnic studies* s'efforcent également de mettre en avant l'autonomie culturelle des communautés, récusant l'idée que ces dernières ont subi passivement l'action de l'État. Les minorités définissent elles-mêmes leurs valeurs, leurs aspirations, leurs objectifs, et ce sans le truchement de la *public school*. « Ces groupes n'ont pas été simplement manipulés par des intérêts dominants ou opprimés par un système social ou économique omnipotent. Les groupes ethniques et minoritaires ont plutôt souvent résisté avec succès aux attaques portées contre leur culture et préservé leurs propres valeurs » (2). Par exemple, en Pennsylvanie, les immigrants slaves se tiennent à l'écart de l'enseignement public, préférant une éducation communautaire et familiale qui valorise la religion catholique (3). Les groupes ethniques savent aussi tirer profit de l'école américaine : « bien qu'ils craignissent que l'américanisation ne dénaturât leurs enfants, écrivait déjà Tyack, la grande masse des parents immigrés considérait aussi l'école comme une porte ouverte à de nouvelles possibilités (*a doorway to new opportunities*) » (4). En outre, les échecs même du système éducatif américain permettent de rectifier l'équation entre enseignement et déculturation : au début du xx<sup>e</sup> siècle, l'écrasante majorité des immigrants adultes n'a jamais assisté aux cours du soir (5).

---

(1) Voir O. Handlin : *Truth in History*, Cambridge, Mass., 1979, et R. Cohen, J. Bodnar : « Ethnicity and Schooling in the United States : the Twentieth Century », *Review Journal of Philosophy and Social Science*, n° 3, 1977. Voir aussi W. Reese : « Neither Victims Nor Masters. Ethnic and Minority Study », in J. Best (dir.) : *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda*, The American Educational Research Association, 1983, pp. 230 sq.

(2) W. Reese : « Neither Victims Nor Masters. Ethnic and Minority Study », in J. Best, *op. cit.*, p. 231.

(3) J. Bodnar : « Materialism and Morality : Slavic-American Immigrants and Education, 1890-1940 », *Journal of Ethnic Studies*, n° 3, hiver 1976, pp. 1-20.

(4) D. Tyack, *op. cit.*, p. 241.

(5) M. Seller : « Success and Failure in Adult Education : The Immigrant Experience, 1914-1924 », in D. Warren, *op. cit.*, pp. 197-212.

*Les femmes*

Là encore, l'histoire de l'éducation a été renouvelée par les *gender studies* (1). Les féministes (et à leur suite, les historiens qui souhaitent apporter une « réponse plus directe à la critique historique féministe ») (2) se sont intéressées aux discriminations dont les femmes ont été victimes, aux aspects de leur participation à la vie étudiante, professorale et administrative, et au processus d'enseignement qui conditionne la vision de la femme dans la société américaine. L'objet des *gender studies* est de mettre à nu les mécanismes de l'« hégémonie masculine » (*male hegemony*) (3), mais aussi de déchiffrer un certain nombre de paradoxes : à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les femmes occupent une position quasi monopolistique dans le corps enseignant (90 % des professeurs dans les villes sont des femmes), mais elles sont exclues de l'organisation des écoles, de l'élaboration des méthodes pédagogiques et de la conception des programmes. Parallèlement, le culte de la maternité et un sentimentalisme magnifiant les vertus de la femme permettent de dévaloriser le travail des enseignantes à mesure qu'elles exigent de leurs élèves, au nom de l'ordre, la rectitude morale et l'asexualité (4). Dans un brillant article, Bissell-Brown éclaire le lien entre l'égalité formelle dont jouissent les femmes dans les écoles (mixtes) et l'inégalité qui les frappe dans la vie active et dans l'accès à l'emploi. Elle montre, pour les écoles secondaires de Los Angeles au début du XX<sup>e</sup> siècle, que sévissait une véritable peur de la féminisation : les filles, craignait-on, allaient prendre la place des garçons et amollir la classe entière. Des « efforts conscients » (5) ont alors été fournis pour instaurer une ségrégation dans les programmes et les disciplines enseignées : les filles, par exemple, étaient confinées aux œuvres sociales (*social work*) et à l'économie domestique (*home economics*). Cet article apporte une

---

(1) Au sein d'une bibliographie immense, on consultera par exemple L. Eisenmann (dir.) : *Historical Dictionary of Women's Education in the United States*, Greenwood Press, Westport, 1998 ; et K. Casey, *op. cit.* On trouvera une synthèse récente dans S. Tozer, P. Violas, G. Senese, *op. cit.*, chap. 5, « Diversity and Equity : Schooling, Girls, and Women », pp. 123-152.

(2) E. Lagemann : « Looking at Gender. Women's History », in J. Best (dir.) : *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda*, The American Educational Research Association, 1983, p. 253.

(3) *Ibid.*, p. 260.

(4) M. Grumet : « Pedagogy for Patriarchy : The Feminization of Teaching », *Interchange*, 12 (2-3), 1981, pp. 165-184.

(5) V. Bissell-Brown : « The Fear of Feminization : Los Angeles High Schools in the Progressive Era », *Feminist Studies*, n° 16, 1990, p. 494.

réponse polémique à un article de Hansot et Tyack (1) qui présentait les écoles de l'ère progressiste comme des îlots d'égalité pour les filles, avant que celles-ci soient introduites dans les univers hautement ségrégués du foyer et du travail. Pour Bissel-Brown, cette analyse est biaisée parce que, à travers les disciplines enseignées, le foyer et le travail constituaient déjà des influences persistantes (*ever-present influences*) au sein des écoles.

### *Les enfants retardés*

La catégorie des enfants retardés (2) a intrigué les historiens américains de l'éducation à double titre. D'abord, en communiquant avec la question de la déviance infantile (*childhood deviance*), elle offre des arguments pour une critique du système éducatif américain ; ensuite, cette catégorie lexicale créée de toutes pièces à la fin des années 1950 et au début des années 1960 procure un terrain de recherches pour les historiens convertis aux problématiques discursives et linguistiques. L'appellation d'« enfant retardé » a en effet été introduite par et pour les parents aisés désireux de différencier leurs enfants en difficulté scolaire des enfants pauvres et issus de minorités ; cette étiquette protégeait l'enfant car elle ne remettait pas en question sa normalité, ni celle de son foyer, et permettait d'obtenir de meilleurs débouchés professionnels (3). Dans les années 1930 et 1940, sous l'influence d'Alfred Strauss et de Heinz Werner, on pensait que le retard scolaire provenait de lésions cérébrales ou d'un dysfonctionnement neurologique. Les éducateurs et les historiens ont cherché d'autres clés explicatives dans le contexte social de l'enfant (*larger society*), bouleversé par la transformation d'un pays rural en une société urbaine et industrielle. En ce sens, l'invention de la notion de « retard scolaire » a servi à transformer des problèmes politiques et économiques en problèmes éducatifs (4). Au fil des décennies, la catégorie a connu de nombreux avatars : la stigmatisation qu'ont subie les enfants « arriérés », « inadaptés », « en retard » ou « en danger » (5), a alimenté la réflexion sur les ségrégations à l'œuvre dans le

---

(1) E. Hansot, D. Tyack : « Gender in American Public Schools : Thinking Institutionally », *Signs*, n° 13, été 1988.

(2) L'américain emploie le terme de « *learning disabilities* » (« handicaps dans l'apprentissage »).

(3) C. Sleeter : « Why Is There Learning Disabilities ? A Critical Analysis of the Birth of the Field in Its Social Context », in T. Popkewitz, *op. cit.*, pp. 210-237.

(4) B. Franklin : « The First Crusade for Learning Disabilities : The Movement for the Education of Backward Children », in T. Popkewitz, *op. cit.*, p. 205.

(5) B. Franklin : *From « Backwardness » to « At-Risk » : Childhood Learning Difficulties and the Contradictions of School Reform*, Albany, 1994.

système éducatif et sur la manière dont les discours experts façonnent la pratique.

L'historiographie américaine de l'éducation, on le voit, aborde de nombreux thèmes de recherche. L'élargissement des perspectives par le fait de la *new history*, la découverte des sujets « minoritaires » dans les années 1960 et 1970 et le renouvellement opéré à partir des années 1980 ne sont certes pas étrangers à cette profusion. À chaque étape, les enrichissements bibliographiques ont été jumelés à une réflexion méthodologique propre. Or ce dynamisme de la recherche et ce goût du débat ont toujours été reliés aux interrogations de la société américaine. Si la discipline est aussi vivante, c'est peut-être qu'elle sait tendre l'oreille aux questions que lui pose un système éducatif en crise.

#### IV. DÉBATS HISTORIOGRAPHIQUES ET PROBLÈMES DE SOCIÉTÉ

De l'aveu de nombreux responsables aux États-Unis, l'école américaine est en crise. Pour s'en tenir à l'histoire très récente et sauter par-dessus le traumatisme national que fut le lancement du *Sputnik* par les Soviétiques, on dira que la crise du système éducatif américain a été diagnostiquée en 1983 dans un rapport célèbre, *A Nation at Risk* (1). Rédigé à l'échelle nationale par des spécialistes, des professeurs et des hauts fonctionnaires, ce rapport minutieux s'alarmait du faible niveau des écoliers américains et réclamait des remèdes à cette « médiocrité qui va en empirant et qui menace notre avenir ». Parallèlement, les bouleversements survenus dans le système éducatif (la démocratisation de l'enseignement supérieur, pour ne prendre qu'un exemple) (2) ont compliqué les données du problème. Aujourd'hui, les questions fondamentales – la recherche de l'excellence scolaire, l'égalité des chances pour tous, la cohérence des programmes dans une Amérique multiculturelle – sont toujours ouvertes (3) et les

---

(1) Sur ce rapport, voir M. Montagutelli, *op. cit.*, pp. 265 sq. Cette problématique n'est pas propre aux États-Unis, loin s'en faut. On la trouve par exemple en France vers 1983-1985 (voir P. Caspard : « Histoire et historiens de l'éducation en France », *art. cit.*, p. 23).

(2) Voir M. Trow : « American Higher Education : Past, Present, and Future », in L. Goodchild, H. Wechsler, *op. cit.*, pp. 571-586.

(3) Le site de la *National Education Association* ([www.nea.org](http://www.nea.org)) fait le résumé de tous les autres problèmes ponctuels en débat aujourd'hui : l'enseignement bilingue, la taille des classes, la gestion privée des écoles publiques, les écoles à faibles résultats, la sécurité à l'école, la question des *vouchers*, etc. Le numéro de *The Economist*, daté de la semaine du 1<sup>er</sup> au 7 avril 2000 (« America's Education Choice »), est consacré à l'école.

débats auxquels elles donnent lieu sont intenses. C'est peut-être en raison de ce contexte troublé que l'historiographie américaine de l'éducation est si vivante et si profondément ancrée dans son siècle.

## 1. Le présent et le changement

### *Le goût du présent*

La participation des historiens américains aux débats contemporains est une donnée originale et, si elle n'a pas toujours été constante, du moins apparaît-elle comme un horizon d'attente. Dès l'époque de Cubberley, les historiens se sont investis dans la vie des écoles en raison de leurs fonctions d'administrateurs ou de professeurs (1). Dans les années 1930 et 1940, les travaux des progressistes sont très engagés dans la vie de la cité et, inquiet du déclin de l'histoire comme discipline universitaire, Howard Beale note encore en 1953 que si elle veut « préserver sa place dans le monde, elle devra lutter contre les autres sciences sociales pour trouver des solutions aux problèmes actuels » (2). En comparaison, la *new history* paraît un peu à l'écart de la vie publique. Déplorant la faible participation des historiens aux programmes sociaux de la *Great Society* sous Johnson, Katz dresse un constat d'impuissance : quand les historiens, dans un dernier chapitre convenu, proposent des solutions aux problèmes actuels, elles apparaissent « utopiques, banales, pas très différentes de ce que d'autres ont suggéré, marginalement rattachées à l'analyse qui les précède et beaucoup moins subtiles » (3). Aujourd'hui, de nombreux historiens de l'éducation manifestent leur volonté d'être utiles. Pour John Best, il s'agit de « mieux comprendre la société américaine par le biais de son développement en matière d'éducation » (4) ; dans

(1) C. Kaestle, M. Vinovskis, *op. cit.*, p. xvii. Aujourd'hui, la carrière de certains auteurs prouve une réelle connaissance du système éducatif. Maris Vinovskis a travaillé à l'Office of Educational Research and Improvement (OERI) au Département de l'Éducation. Cremin, historien et administrateur, était président de Teachers College à l'université Columbia.

(2) H. Beale : « The Professional Historian : His Theory and His Practice », *Pacific Historical Review*, n° 3, août 1953, p. 227. Conyers Read, président de l'AHA à la fin des années 1940, voulait même engager l'historien dans la guerre froide : celui-ci doit abandonner sa neutralité et son isolationnisme pour défendre la société démocratique. « Une guerre totale, qu'elle soit chaude ou froide, enrôle tout le monde. [...] L'historien n'est pas plus libre dans cette obligation que le physicien » (C. Read : « The Social Responsibilities of the Historian », *American Historical Review*, n° 2, janvier 1950, p. 283).

(3) M. Katz : *Improving Poor People : The Welfare State, the « Underclass », and Urban Schools As History*, Princeton University Press, 1995, p. 7.

(4) J. Best, *op. cit.*, p. 1.



*Learning from the Past*, au titre explicite, Ravitch et Vinovskis souhaitent fournir un encadrement historique aux débats sur l'éducation (1) ; Michael Apple se propose d'explorer les soubassements historiques des débats actuels (2). C'est Maris Vinovskis (né en 1943) qui a le plus ardemment défendu la mission d'utilité de l'historien. Selon lui, les responsables politiques et les administrateurs (*policy-makers*) ont besoin d'une perspective historique pour prendre en compte les fonctions de l'école dans toutes ses dimensions. Seul l'historien est à même de rassembler et d'analyser pour eux les informations éparées ; seul l'historien peut les éclairer sur le long terme, sur une grande échelle, sur les transitions dans la sphère éducative et dans un contexte socio-économique plus vaste (3). Cette position comporte quelques dangers, au nombre desquels l'oubli d'une certaine rigueur, l'anachronisme et le « présentisme ».

L'intérêt des historiens américains pour les questions du temps présent les a conduits à moderniser leurs problématiques, mais aussi à réfléchir sur la manière dont les problèmes sont apparus et dont on a essayé jusqu'ici de les résoudre.

#### *Le changement dans la pratique éducative*

Novoa distingue un effort récent pour comprendre pourquoi et comment les réformes ont été mises en œuvre. La question de leur succès ou de leur échec renvoie à celle du changement. Il y a dans l'historiographie américaine un conflit entre l'affirmation que tout a changé (pour le meilleur) et la certitude que rien ne bouge (pour le pire). Le débat divise les historiens américains. Dans *The Transformation of the School*, Cremin se penche sur les réformes progressistes entreprises depuis les années 1870 jusqu'aux années 1930. Selon lui, ces réformes font partie des efforts humanistes pour adapter la promesse de l'*American life* à la nouvelle société urbano-industrielle. Ce mouvement général peut être mis en parallèle avec celui qu'évoque Vinovskis, pour qui les *high schools* « ont changé de manière spectaculaire dans les 150 dernières années » (4) : elles se sont étendues dans tout le pays, sont devenues plus accessibles aux enfants des classes laborieuses, etc.

---

(1) D. Ravitch, M. Vinovskis (dir.) : *Learning from the Past : What History Teaches Us About School Reform*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1995.

(2) M. Apple : *Cultural Politics and Education*, New York, 1996.

(3) M. Vinovskis, *op. cit.*, pp. 246 sq.

(4) *Ibid.*, p. 248.

Face à cette pensée du changement (rendu possible par des réformes) se dresse une histoire de l'immuabilité. Les révisionnistes insistent sur la permanence de l'inégalité à l'école, devenue structurelle. De manière plus subtile, Cuban montre comment le primat de la *teacher-centered instruction* dans l'enseignement primaire et secondaire américain entraîne une profonde continuité par-delà les réformes (1). En établissant la pérennité de certaines structures, Tyack et Cuban ont tenté de mettre au jour une « grammaire de l'école » qui serait le fondement de la pratique éducative : les élèves sont groupés par âges, instruits par matières, pris en charge par un professeur dans une classe : c'est le « noyau dur » de l'enseignement et les réformes, quelque originales qu'elles soient, s'exercent toutes à l'extérieur de ce noyau (2). Car la constitution d'une « grammaire de l'école » institue des légitimités et des évidences pédagogiques qu'on n'a même plus l'idée de modifier (3). Ce courant de pensée, au demeurant assez peu uni, s'attaque au schéma évolutif de Cremin. S'interrogeant sur le sens de l'expression « éducation progressiste », Kliebard conclut que le terme est « non seulement vide mais trompeur (*mischievous*) » (4). Selon Cohen, *The Transformation of the School* ne parvient pas à établir une « théorie du changement » satisfaisante : « sans description d'un « avant » qui contrasterait avec un « après » progressiste (*a progressive « after »*) », il n'y a pas d'évolution possible (5).

Le débat entre ces deux visions de l'histoire de l'éducation américaine débouche naturellement sur un autre, beaucoup plus aigu : améliorée par des réformes humanistes ou bloquée par la persistance des mêmes problèmes, l'école américaine est-elle efficace ?

## 2. Grandeur et misère du système éducatif américain

Que ce soit dans la sphère universitaire savante ou dans le grand public, le débat sur l'efficacité de l'éducation américaine est vif. Deux querelles se superposent. La première question est la suivante :

(1) L. Cuban, *op. cit.*, chap. 9.

(2) D. Tyack, L. Cuban : *Tinkering Toward Utopia : A Century of Public School Reform*. Cambridge. Harvard University Press, 1997, 3<sup>e</sup> éd., p. 9.

(3) Voir D. Tyack, W. Tobin : « The « Grammar » of Schooling : Why Has it Been so Hard to Change ? », *American Educational Research Journal*, 31 (3), 1994.

(4) H. Kliebard, *op. cit.*, p. xi.

(5) S. Cohen : *Challenging Orthodoxies : Toward a New Cultural History of Education*, New York, Peter Lang, 1999, p. 111.

l'école met-elle en action l'idéal démocratique et l'égalité des chances, ou bien, instrument de domination, concourt-elle à la préservation du *statu quo* social (1) ? Périodiquement surgit un autre débat sur la qualité de l'enseignement. Dans les deux cas, la discussion oscille entre le mythe d'une *common school* porteuse de progrès et une critique impitoyable du système éducatif.

### *Le mythe national et sa dénonciation*

Ce sont Cubberley et Monroe qui, les premiers, ont entonné un hymne à la gloire du système éducatif américain et de son fleuron, la *common school*. Comme dans l'Europe du XIX<sup>e</sup> siècle où l'histoire de l'éducation est nationale et monumentale (2), la vision des pères fondateurs est apologétique, patriotique et téléologique. Il est piquant de constater que cette tradition a été récupérée, dans une version modernisée, par Cremin, le caustique pourfendeur de Cubberley. Défendant de pied ferme la qualité de l'éducation populaire américaine aujourd'hui, Cremin déclarait en 1988 : « Je pense que nous, Américains, [...] avons été les leaders dans beaucoup de domaines. Et, contrairement à beaucoup de peuples aujourd'hui, nous avons réalisé davantage que ce que beaucoup de nos intellectuels reconnaissent actuellement » (3). Ailleurs, Cremin critique ceux qui s'en prennent au système éducatif du pays lorsque la domination américaine est menacée (par les industriels allemands au début du siècle, par les Russes en 1957, par le Japon dans les années 1980) (4). C'est pour cette raison que Cremin, à certains égards, paraît moins le premier des *new historians* que le dernier des *progressive historians*.

Bien plus que les « nouveaux historiens », les révisionnistes ont cherché à dénoncer la célébration aveugle de l'école universelle américaine. Ses échecs, les préjugés qu'elle a véhiculés, la réalité de la ségrégation en son sein semblent aux turbulents historiens des années 1970 incompatibles avec la « longue apologie » du système éducatif américain à laquelle Cremin et Bailyn participent selon eux (5). Il

---

(1) Voir notamment H. Kliebard, B. Franklin : « The Course of the Course of Study : History of Curriculum », in J. Best, *op. cit.*, pp. 142 sq.

(2) M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 11.

(3) Émission télévisée *The Open Mind*, « Teacher in America » (première partie, 21 mai 1988), avec Richard Heffner et Lawrence Cremin comme invités.

(4) L. Cremin : *Popular Education and Its Discontents*, pp. 102-103. Voir aussi F. Jennings : « It Didn't Start with Sputnik », *Saturday Review*, n° 50, 16 septembre 1967, pp. 77-79, 95-97.

(5) J. Karier, P. Violas, J. Spring : *Roots of Crisis : American Education in the 20th Century*, Chicago, Rand, McNally, 1973, p. 5.

faut reconnaître ce « fait douloureux », écrit Katz à propos des villes du Massachusetts : le pays n'a jamais connu d'écoles urbaines vivantes, conçues pour la masse et choisies par elle, où le plaisir de l'individu l'emporterait sur les peurs sociales et sur les impératifs de la croissance économique (1) ; il est du devoir de l'historien d'établir un lien entre « les fautes passées et le désastreux état actuel de l'éducation dans nos villes ». À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le bel humanisme des chantres de la *common school* masquait un conservatisme motivé par la peur de l'anarchie, une soumission plus ou moins consciente aux intérêts du capital et une volonté de maintenir les enfants du peuple et des immigrés au bas de l'échelle sociale. Il n'est pas certain aujourd'hui que le mythe national ait été dissous, mais il a été ébranlé par les révisionnistes, et nombreux sont ceux qui souscrivent au jugement que John Best portait au début des années 1980 : que la Grande École Publique Américaine (*Great American Public School*) ait ouvert la porte de l'ascension pour tous, c'est sinon un « mythe romantique, du moins un vilain mensonge proféré délibérément » (2). Et Boorstin de railler la vieille rengaine : « il était une fois une nation formidable qui devint formidable grâce à ses écoles publiques » (3).

#### *La « crise de l'école » et le débat sur le niveau des élèves*

Le débat s'est déplacé avec la publication en 1983 de *A Nation at Risk*, qui a eu un impact considérable sur le grand public américain et sur les responsables politiques (4). Les historiens se sont exprimés à son sujet, souvent pour le critiquer. Pour Kaestle, par exemple, l'illettrisme ne s'est pas aggravé depuis les années 1940. Tyack et Cuban pensent que le problème relève de l'inégalité sociale, non de l'enseignement public ; quant aux performances des élèves, elles sont stables (5). De manière générale, *A Nation at Risk* a redonné aux historiens un rôle de consultants. En effet, le débat sur la qualité du système éducatif américain a influencé leurs propres questionnements,

(1) M. Katz, *The Irony...*, op. cit., p. 218.

(2) J. Best, op. cit., p. 2.

(3) D. Boorstin, cité par H. Johnson : « Rescuing Clio : Philosophy of History », in J. Best, op. cit., p. 20.

(4) Aux États-Unis, l'éducation est devenue une priorité nationale. En 1989, le président Bush a défini six objectifs nationaux. Le premier (et le plus connu) proclame : « en l'an 2000, tous les enfants d'Amérique entreront à l'école prêts à apprendre » (*start school ready to learn*). Les moyens mis en œuvre sont divers, allant du développement de *preschool programs* à une plus grande implication des parents, en passant par un effort de vigilance quant à la nutrition et à la santé de l'enfant. En 1992, le président Clinton a repris cette ambition.

(5) D. Tyack, L. Cuban, op. cit., 1997.

mais leur a aussi permis de faire valoir leurs positions publiquement. En coulisses, deux conceptions de l'éducation s'affrontent.

La première conception, dite « académique » ou « élitiste », estime que le système éducatif doit viser à l'excellence en promouvant des programmes de qualité fondés sur les disciplines classiques. Elle est représentée, à la fin des années 1980, par Allan Bloom et Éric Hirsch, qui se font les censeurs de l'école américaine actuelle. Dans *The Closing of the American Mind*, publié en 1987 avec un sous-titre éloquent (« Comment l'enseignement supérieur a affaibli la démocratie et appauvri l'esprit des étudiants d'aujourd'hui »), Bloom défend une seule définition de l'enseignement, un canon unique d'excellence, celui des grands *colleges*, où des étudiants sélectionnés se cultivent au contact des grands textes. Pour Hirsch (1), le système éducatif américain a cautionné une baisse des programmes et du niveau. Il faut au contraire définir un ensemble de connaissances générales indispensables, le bagage culturel que tout élève américain doit posséder (2). Dans *Left Back*, Diane Ravitch s'en prend violemment à l'anti-intellectualisme supposé des réformes progressistes depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ; les écoles américaines n'ont cessé, au nom d'idéaux démocratiques dévoyés, d'abaisser le niveau des exigences intellectuelles (*intellectual standards*). La pensée de Dewey, dès qu'elle a été vulgarisée, a servi à justifier un enseignement qui sacrifiait le véritable savoir à des cours professionnels ou « en prise sur la vie quotidienne » (*vocational education, life-adjustment*) (3).

La deuxième conception, qu'on peut qualifier d'« ouverte » ou de « progressiste », considère qu'en matière d'éducation il y a plusieurs standards, plusieurs manières de s'instruire, et que l'école doit

---

(1) E. Hirsch, J. Kett, J. Trefil : *Cultural Literacy : What Every American Needs to Know*, Boston, Houghton Mifflin, 1987.

(2) La polémique peut avoir une coloration politique. Une certaine droite conservatrice veut transmettre aux enfants le fonds commun de la culture américaine, pour empêcher que le pays se désintègre, à l'inverse d'une partie de la gauche qui soutient le droit des minorités contre l'eurocentrisme régnant dans l'enseignement. Sur l'école et la société plurielle, voir M. Montagutelli, *op. cit.*, pp. 283 sq.

(3) D. Ravitch : *Left Back : A Century of Failed School Reforms*, Simon and Schuster, 2001. Il n'est pas indifférent que l'auteur consacre une bonne partie de son livre à réhabiliter la figure de Harris (contre celle de Dewey, bien entendu). Selon Ravitch, on observe au XX<sup>e</sup> siècle un déclin des matières académiques. Sur ce sujet épineux, voir G. Willis *et alii*, sous la direction de, *The American Curriculum : A Documentary History*, Praeger, Westport, 1994 ; et D. Angus, J. Mirel : « Rhetoric and Reality : The High School Curriculum », in D. Ravitch, M. Vinovskis, *op. cit.*, pp. 295-328.

s'adresser au plus grand nombre possible pour rendre le savoir accessible à tous. Cette position, dominante dans le système éducatif américain depuis le début du xx<sup>e</sup> siècle, est notamment celle de Cremin. À la fin des années 1980, fustigeant ouvertement l'élitisme de Bloom, ce dernier déclare qu'« il n'y a pas un canon que tout le monde doit connaître et qui définirait la "bonne" éducation » (1) ; dans une société moderne et démocratique, il est normal que les programmes s'élargissent et qu'entrent dans l'école des enseignements liés à la vie quotidienne. Il est intéressant de remarquer, en l'occurrence, la filiation entre la pensée deweyenne et la position historiographique de Cremin : l'éducation, « processus de vie », ne consiste pas seulement à léguer un savoir académique, car elle est un effort pour transmettre « des connaissances, des valeurs, des dispositions, des savoir-faire et des sensibilités » (2).

Le débat sur la qualité de l'enseignement aux États-Unis, qui dépasse de loin le champ de la recherche historique, dissimule une vieille polémique que *A Nation at Risk* a réveillée dans les années 1980. Celle-ci dessine une ligne de fracture qui court tout au long du siècle et qui, encore une fois, sépare deux conceptions du système éducatif. D'abord, la position de Bloom et Hirsch n'est pas inédite. Elle reprend à son compte l'héritage de la *common school* du xix<sup>e</sup> siècle et des « humanistes » comme William Harris (1835-1909), surintendant aux affaires scolaires de Saint-Louis dans les années 1870, grand défenseur des humanités classiques et des disciplines fondamentales (mathématiques, géographie, littérature, grammaire et histoire, les « cinq fenêtres de l'âme »). Dans les années 1930, Robert Hutchins, président de l'université de Chicago, accusait les progressistes d'avoir vulgarisé la culture et soutenait que la seule éducation valable était l'éducation classique, dispensée pour l'élite dans les grandes institutions (3). Dans le contexte de la guerre froide, le vice-amiral Hyman Rickover s'était attaqué à l'école progressiste, coupable de ne pas donner aux élèves une culture scientifique et littéraire assez solide (4). À l'inverse, le satisfecit décerné par Cremin à l'école universelle américaine couronne une évolution séculaire grâce à laquelle un large éventail d'enseignements correspond aujourd'hui

(1) Émission télévisée *The Open Mind*, « Teacher in America » (première partie, 21 mai 1988), avec Richard Heffner et Lawrence Cremin comme invité.

(2) L. Cremin : « The Family as Educator : Some Comments on the Recent Historiography », *Teachers College Record*, 76 (2), décembre 1974, p. 260.

(3) On songe aux propositions de J. Maritain dans les années 1940.

(4) H. Rickover : *Education and Freedom*, Dutton, 1959. Le lancement du *Spoutnik* date d'octobre 1957.

aux besoins du plus grand nombre. Charles Eliot (1834-1926), président de Harvard, s'opposait en son temps à ce que l'on hiérarchisât de manière trop rigide les disciplines : les mathématiques, le latin et le grec ne sont pas intrinsèquement supérieurs à l'anglais, à la biologie ou à l'économie. La pédagogie progressiste, fondée en partie sur le refus de borner l'éducation à une simple assimilation de connaissances, a été généralisée dans tous les États-Unis et, aujourd'hui, les *high schools* offrent des services (conseils, soins, services sociaux, etc.) auxquels la société américaine n'est pas prête à renoncer, surtout quand ils visent les *at-risk children* (1). Le débat sur la qualité de l'école américaine est donc récurrent. Selon David Labaree, il y a dans l'idéologie américaine une tension entre deux philosophies éducatives : l'une, capitaliste et méritocratique, reconnaît les vertus de la concurrence afin que certains élèves, au sommet de la pyramide, puissent atteindre l'excellence, tandis que l'autre met en avant les valeurs d'égalité et de démocratie pour justifier l'accès du plus grand nombre à l'éducation, les programmes devant s'adapter aux besoins des différentes populations (2).

Entre les contradicteurs du système (qu'ils soient révisionnistes ou élitistes) et ses défenseurs inconditionnels, on peut essayer d'apporter aux débats sur l'école américaine une conclusion nuancée. On aura recours à Kliebard et à Tyack. Le premier analyse avec beaucoup de finesse la dualité de l'école américaine, dont les programmes servent en même temps à « affranchir l'esprit humain et à le confiner ». Par-delà les succès d'une institution qui a réussi à scolariser des millions d'élèves venus d'horizons très différents, l'école américaine représente « à la fois un véhicule de la réforme sociale et politique et une force qui vise à perpétuer les structures de classes existantes et à reproduire les inégalités sociales » (3). Tyack dresse un bilan plutôt flatteur du *one best system* au XX<sup>e</sup> siècle : l'école américaine peut s'enorgueillir de l'augmentation du nombre de ses élèves, d'une meilleure assiduité, de meilleures conditions d'enseignement, d'un budget en croissance, de contenus plus riches et variés (4). Mais, à partir de la fin des années 1960 et dans les années 1970, une « crise sans précédent » éclate et la capacité de l'enseignement à promouvoir

---

(1) M. Vinovskis, *op. cit.*, pp. 248-249.

(2) M. Montaguelli, *op. cit.*, pp. 145 et 293. Voir D. Labaree : « Politics, Markets, and the Compromised Curriculum », *Harvard Educational Review*, n° 57, novembre 1987.

(3) H. Kliebard, *op. cit.*, p. 270.

(4) D. Tyack, *op. cit.*, p. 269. Voir le « bilan honorable » que dresse, pour l'école progressiste, M. Montaguelli, *op. cit.*, pp. 207-209.

l'égalité des chances est mise en doute ; dans les années 1980, le doute s'étend à la qualité des programmes et aux performances des élèves.

\*  
\* \*

L'étude de l'historiographie américaine de l'éducation depuis les années 1960 a permis de souligner sa vitalité, mais aussi de mettre au jour un certain nombre d'invariants. D'abord, on notera la force du courant pédagogique dans l'historiographie et la prégnance, par-delà l'intermède de la *new history*, de l'histoire institutionnelle et des idées. Les historiens américains de l'éducation s'intéressent plus volontiers à leur pays qu'à l'étranger, et aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles qu'aux époques moins récentes. De fait, leurs ouvrages semblent parfois hésiter entre un passé consommable pour le présent, vibrant de l'urgence des problèmes actuels, et un passé envisagé sereinement et rigoureusement. Ce dilemme est « resté sans issue (*unresolved*) pour les historiens de l'éducation américaine » (1). Quoiqu'on en pense, les ouvrages et les polémiques historiographiques reflètent souvent la « responsabilité sociale de l'historien de l'éducation » (2). Que sa plume soit patriotique, optimiste ou sarcastique, ce dernier ne se détourne pas de la vie de la cité. L'association entre école et démocratie, héritée en ligne droite de l'ère progressiste, est une constante observable jusqu'à aujourd'hui, comme si les historiens américains étaient les gardiens (ou les censeurs) d'une démocratie politique et sociale que l'école, temple de la citoyenneté, ne devrait jamais cesser de construire. À ce propos, il est intéressant de noter que l'histoire de l'éducation américaine est souvent en phase avec les vicissitudes que traverse le pays : la Dépression, la guerre froide, la guerre du Vietnam, la lutte pour les droits civils laissent successivement leur empreinte sur les débats et les engagements des historiens de l'éducation. En France, au contraire, on justifie le détachement universitaire (et les lacunes de l'historiographie qui en découlent souvent) par la nécessité d'être « objectif » ou par une républicaine aversion pour le « *politically correct* ». Le pragmatisme intellectuel des historiens américains de l'éducation, qui du reste ne les absout pas de leur *parochialism* persistant, contraste avec les attitudes françaises que les paradigmes idéologiques ont longtemps corsetées.

---

(1) S. Cohen, *op. cit.*, p. 57.

(2) A. Novoa, *art. cit.*, p. 17.



L'historiographie américaine de l'éducation est violente, passionnée, hérissée de querelles. Les conflits de pouvoir dans la communauté historique, les clivages qui la sillonnent, les alliances qui s'y nouent viennent opportunément rappeler que le champ scientifique, comme les autres, « connaît des rapports de force et des luttes d'intérêts, des coalitions et des monopoles, et même des impérialismes et des nationalismes » (1). C'est pour cette raison que l'historiographie américaine de l'éducation, paradoxalement, est si homogène par-delà ses désaccords. L'analyse lexicale du champ historiographique révèle des lignes de structuration qui assurent l'unité de l'ensemble sur plusieurs décennies : si l'on reprend les analyses d'Hayden White sur la « mise en intrigue » (*emplotment*) opérée par les principaux historiens européens du XIX<sup>e</sup> siècle, on peut distinguer dans l'historiographie américaine de l'éducation deux grands genres, deux stratégies narratives utilisées pour expliquer au lecteur l'évolution des pratiques du passé : le roman et la satire (*Romance* et *Satire*) (2). De fait, Cremin et les historiens progressistes, d'un côté, Katz et les révisionnistes, de l'autre, s'affrontent « pour la domination du discours éducationnel aux États-Unis » (3). Ceci témoigne du pouvoir de séduction que possède encore, trente ans après les premières réflexions d'Hayden White, la problématique du « *linguistic turn* » (4). Aujourd'hui, de nombreux chercheurs américains tentent de mettre au jour les constructions de langage au sein du discours, en s'interrogeant sur les moyens employés par les historiens pour convaincre le lecteur que leur version du passé est vraie. Les analyses du *linguistic turn* débouchent souvent sur un relativisme sceptique qui finit par dénier toute fonction cognitive à l'histoire, réduite à une simple structure verbale et sémantique ; mais, arguent ses avocats, le danger de la faiblesse interprétative ou du doute radical n'est pas plus grand que celui de demeurer la dupe de la rhétorique historique. D'autre part, pour ce qui concerne les sources, force est de reconnaître que les formations

---

(1) P. Bourdieu : « La cause de la science », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 106-107, 1995, p. 3, cité par A. Novoa, *art. cit.*, p. 19.

(2) H. White : *Metahistory : The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1973, pp. 7 sq. Le terme *Romance* peut se traduire aussi par « idylle ». L'histoire présentée comme une *Romance* voit la victoire finale du bien, de la vertu, de la lumière ; la *Satire* est un genre à part qui, fondé sur l'ironie et le scepticisme, implique l'inadéquation des trois autres « mises en intrigue » (la *Romance*, la Tragédie et la Comédie).

(3) S. Cohen, *op. cit.*, p. 118.

(4) L'autre grand ouvrage de H. White est *The Content of the Form : Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1987. Sur le thème de la rhétorique et de l'histoire, on se reportera aux travaux de Hans Kellner, Dominick LaCapra et Philippe Carrard.

discursives, les usages pédagogiques, les réformes mises en œuvre exigent un examen critique ; tout document doit être replacé dans un univers de savoir et d'expression où les discours visent, en informant la pratique, à acquérir un pouvoir.

On observe ainsi, ici et là, une volonté de renouvellement découlant de la crainte de voir l'histoire de l'éducation ronronner « dans le confort et la sécurité d'une discipline bien établie et prospère » (1). Depuis les années 1970, il semble que l'histoire sociale de l'éducation soit omniprésente : c'est une histoire des conflits, focalisée sur l'action de l'État, l'enseignement urbain et les minorités. En outre, l'attention parfois exclusive accordée aux individus et la segmentation de la société en communautés finissent par scléroser une recherche déjà en miettes. On a parfois l'impression que l'arène où l'on se combattait généreusement au long des décennies est devenue une mosaïque de chapelles qui s'ignorent. L'épanouissement d'une « nouvelle histoire culturelle de l'éducation », définie par de nouvelles curiosités, fondée sur d'autres sources, caractérisée par sa largeur de vues et débarrassée de l'optimisme creminien, permettrait à l'histoire de l'éducation d'évoluer (*move forward*) (2). Les *new historians* ont su dégager un matériau neuf ; les révisionnistes ont su trouver un ton nouveau. Sol Cohen et quelques autres iconoclastes appellent aujourd'hui à une histoire moins naïve, plus ironique, consciente de son langage et de ses structures rhétoriques, contre tous les mythes fondateurs et les orthodoxies. Cet appel, ouvert sur l'avenir, salue à la fin du XX<sup>e</sup> siècle le gigantesque coucher de soleil du progressisme.

Ivan JABLONKA  
Université Paris IV-Sorbonne

---

(1) S. Cohen, *op. cit.*, p. XI.

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

## Bibliographie succincte

Les pionniers (première moitié du xx<sup>e</sup> siècle)

Cubberley (E.) : *Public Education in the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1919.

Monroe (P.) : *The Founding of the American Public School System*, New York, Macmillan, 1940.

La « nouvelle histoire de l'éducation » (années 1960)

Bailyn (B.) : *Education in the Forming of American Society : Needs and Opportunities for Study*, Chapel Hill, Univ. of North Carolina Press, 1960.

Cremin (L.) : *The Transformation of the School : Progressivism in American Education, 1876-1957*, New York, Alfred A. Knopf, 1961.

Cremin (L.) : *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley : An Essay on the Historiography of American Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965.

Cremin (L.) : *American Education : The Colonial Experience, 1607-1783*, New York, Harper and Row, 1970.

Cremin (L.) : *American Education : The National Experience, 1783-1876*, New York, Harper and Row, 1980.

Cremin (L.) : *American Education : The Metropolitan Experience, 1876-1980*, New York, Harper and Row, 1988.

Les critiques des années 1970

Katz (M.) : *The Irony of Early School Reform : Educational Innovation in Mid-Nineteenth-Century Massachusetts*, Boston, Beacon Press, 1968.

Spring (J.) : *Education and the Rise of the Corporate State*, Beacon Press, Boston, 1972.

Tyack (D.) : *The One Best System : A History of American Urban Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1974.

L'éclatement du champ (années 1980 et 1990)

Beatty (B.) : *Preschool Education in America : The Culture of Young Children from the Colonial Era to the Present*, New Haven, Yale University Press, 1995.

Best (J.) (dir.) : *Historical Inquiry in Education : A Research Agenda*, The American Educational Research Association, 1983.

Bissell-Brown (V.) : « The Fear of Feminization : Los Angeles High Schools in the Progressive Era », *Feminist Studies*, n. 16, 1990.

Bloom (A.) : *The Closing of the American Mind*, 1987.

Cohen (S.) : *Challenging Orthodoxies : Toward a New Cultural History of Education*, New York, Peter Lang, 1999.

Cuban (L.) : *How Teachers Taught : Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*, New York, Teachers College Press, 1993.

Finkelstein (B.) : *Governing the Young : Teacher Behavior in Popular Primary Schools in Nineteenth Century United States*, Londres, Falmer Press, 1989.

Foster (M.) : *Black Teachers on Teaching*, The New Press, 1997.

Hirsch (E.), Kett (J.), Trefil (J.) : *Cultural Literacy : What Every American Needs to Know*, Boston, Houghton Mifflin, 1987.

Kliebard (H.) : *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Routledge, 1986.

Popkewitz (T.) (dir.) : *The Formation of the School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*, New York, Londres, 1987.

Rousmaniere (K.) : *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*, New York, Teachers College Press, 1997.

Vinovskis (M.), Kaestle (C.) : *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts*, Cambridge University Press, 1980.

Vinovskis (M.) : *History and Educational Policymaking*, New Haven, Yale University Press, 1999.

Wechsler (H.), Goodchild (L.) (dir.) : *The History of Higher Education*, ASHE Reader Series, Simon & Schuster Custom Pub., 1997.

#### Publications en français

Compère (M.-M.) : *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Peter Lang, INRP, 1995.

Montagutelli (M.) : *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris, Belin, 2000, coll. Histoire de l'éducation.

Novoa (A.) : « La nouvelle Histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, janvier 1997, n° 73, pp. 3-48.

## **RÉVOLTES DE LYCÉENS, RÉVOLTES D'ADOLESCENTS** *au XIX<sup>e</sup> siècle*

*par Agnès THIERCÉ*

Plus de deux cents mutineries d'élèves secouent les collèges et les lycées du XIX<sup>e</sup> siècle. L'âge des mutins participe largement de leur intérêt, même si, des débordements de la jeunesse athénienne menée par Alcibiade (1) aux violences estudiantines... des huit derniers siècles (2), en passant par celles des abbayes de jeunesse sous l'Ancien Régime (3), l'histoire multiplie les exemples de désordres de jeunes. Le XIX<sup>e</sup> siècle n'en bénéficie pas moins d'un regard particulier, consacré « inventeur » du conflit de génération et de la jeunesse comme force révolutionnaire, après sa participation à la Révolution de 1789.

Dans ce cadre chronologique et par-delà la récurrence remarquable de certains thèmes dans les discours sur la jeunesse – son association à la révolte, au malaise, au désespoir, au pessimisme, au scepticisme, au désenchantement, traverse le siècle (4) –, contemporains et historiens pointent des spécificités générationnelles : pour la jeunesse romantique, la passion et l'audace domineraient (5) ; celle du Second Empire, répudiant ces élans pour vanter le réalisme (6),

---

(1) Voir l'article « Jeunesse » d'Émile Copfermann dans le tome 13 de l'*Encyclopædia Universalis*.

(2) A. Coutin : *Huit siècles de violence au quartier latin*, Paris, Stock, 1969.

(3) B. Urien-Causse : « La Violence des jeunes dans l'ancienne France », *L'Histoire*, février 1980.

(4) Sur les fondements de cette thématique, voir O. Galland : *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Colin, collection U, 1991, p. 25 et Michelle Perrot : « Approche historique », *Adolescence et violences*, Journées d'études de L'ANPASE, Versailles, 26-28 octobre 1983 et « La peur de la jeunesse au XIX<sup>e</sup> siècle », *Le Groupe familial*, octobre-décembre 1986, n° 113, p. 5.

(5) François Mentré : *Les Générations sociales*, Paris, Éd. Bossard, 1920, pp. 420-435.

(6) Olivier Galland : *Sociologie de la jeunesse*, *op. cit.*, p. 27.

serait dépourvue de « ce noble feu, cette généreuse insouciance », regrette un observateur en 1863 (1). De même, les universitaires jugent alors les élèves de l'enseignement secondaire trop pressés, ambitieux, terre à terre et intéressés (2). Et le Second Empire apparaît effectivement comme une période de calme chez les étudiants (3) comme chez les lycéens, après l'agitation des établissements secondaires sous la Révolution et la monarchie de Juillet (avec une cinquantaine de mutineries) et avant la flambée insurrectionnelle des années 1870-1880 (avec plus de cent révoltes ; voir la chronologie), elle-même suivie d'un nouveau retour au calme (4).

Cette discontinuité chronologique reflète bien évidemment les évolutions pédagogiques, témoin les conséquences des réformes du régime disciplinaire dans les années 1890-1900, nous y reviendrons. Elle s'inscrit également dans le contexte politique : ainsi, l'immobilisme du régime scolaire au lendemain de l'installation de la Troisième République, son anachronisme croissant, expliquent en partie la vague de révoltes lycéennes au cours des deux décennies qui suivent son installation, tandis que la stabilité politique et sociale du Second Empire offrirait trop peu de prise à l'agitation. Enfin, la fréquente concordance avec les mouvements étudiants invite à une réflexion en terme de génération. Les désordres lycéens sont-ils une simple manifestation du malaise de la jeunesse, si abondamment décrit en ce XIX<sup>e</sup> siècle ?

Fondamentalement, le statut des acteurs de nos révoltes ne permet pas de réduire, d'apparenter complètement celles-ci à des désordres juvéniles, mais bien de les distinguer comme des révoltes d'adolescents. Et ce, à double titre : d'une part, parce qu'elles sont déterminantes dans la construction notionnelle de cet âge et l'affirmation des adolescents ; d'autre part, et dans le même temps, parce que ces mouvements sont indissociables de l'image critique de l'adolescence et des principes disciplinaires et pédagogiques de contrainte et de suspicion qu'elle motive au sein des établissements secondaires. Répondent ainsi aux inquiétudes que suscitent l'âge adolescent et sa

(1) Achille Gourmot : *Essai sur la jeunesse contemporaine*, Paris, Hetzel, 1863, pp. 70-71.

(2) Opinion rapportée par Paul Gerbod : *La Condition universitaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 1965, p. 386.

(3) Jean-Claude Caron : *Génération romantiques. Les étudiants de Paris et le Quartier Latin (1814-1851)*, Paris, A. Colin, 1991, p. 399.

(4) Voir Agnès Thiercé : « Pacifier l'adolescence. Les choix des années 1890 », *Adolescence*, 1998, 16, n° 1, pp. 259-268.

sociabilité, toujours préjugés dangereux pour l'ordre moral et disciplinaire : une discipline infantilisante ; la surveillance de chaque espace-temps ; l'isolement des autres – méfiance envers chaque individu et envers toute manifestation de sociabilité, témoin la prohibition des amitiés à deux, toujours suspectes d'être « particulières », comme des rapprochements plus nombreux, toujours préjugés porteurs de désordres moraux ou sociaux – et isolement du monde. L'internat n'est certes pas une généralité puisqu'il concerne 63,7 % des élèves en 1809, 53,3 % en 1865 ; mais il demeure la norme, et l'inquiétude quant aux influences néfastes de « l'extérieur », du « dehors » (la rue, la presse, les événements politiques ou encore l'externe) est omniprésente. Et certains ne manquent pas de comparer les établissements secondaires avec d'autres espaces clos : couvent, caserne, prison (1). C'est contre les conditions qui traduisent ce statut que les lycéens s'insurgent et c'est face aux adultes qu'ils s'affirment de manière groupale. En créant son adolescence, le XIX<sup>e</sup> siècle crée ses adolescents en révolte. Et, comme l'adolescence n'existe pas alors sans l'idée de crise, sans le sentiment d'un danger, et/ou d'un enjeu (2), les adolescents se manifestent et s'affirment pour beaucoup par leurs désordres.

## I. RÉVOLTES D'ADOLESCENTS, RÉVOLTES D'ADOLESCENCE

Affirmer que les révoltes lycéennes sont le fait de jeunes gens mus par la crise de l'adolescence dépasse le travail de l'historien. Il s'agit ici d'apprécier leur lien avec le statut réservé à cet âge, et de saisir la place de la révolte dans les discours sur l'adolescence et la spécificité de ces désordres.

Dès les premières lignes du livre IV d'*Émile*, consacré à l'adolescence, Jean-Jacques Rousseau mettait en avant l'indiscipline propre à cet âge : « Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit, rendent l'enfant presque indisciplinable. Il devient sourd à la voix qui le rendait docile ; c'est

---

(1) Victor de Laprade : *L'École homicide. Plaidoyer pour l'enfance*, Paris, Didier, 1868, p. 9.

(2) C'est, avec la puberté et un encadrement spécifique, l'une des trois conditions d'existence – autrement dit de repérage et de définition – de l'adolescence au XIX<sup>e</sup> siècle. Jusqu'au tournant des deux siècles, seuls les garçons de la bourgeoisie remplissent ces conditions, la majeure partie de la classe d'âge restant exclue de l'adolescence. Voir Agnès Thiercé : *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris, Belin, 1999.

un lion dans sa fièvre ; il méconnaît son guide, il ne veut plus être gouverné (1) ». Les passions naissantes déclenchent une fermentation et un bouillonnement difficiles à maintenir dans les bornes de l'ordre.

Le XIX<sup>e</sup> siècle reprend et enrichit cette représentation. L'adolescence est décrite comme un entre-deux âges, *bâtard* et délicat à diriger. En 1850, l'abbé Collard évoque ainsi l'adolescent « qui tient de l'enfant la mobilité, mais dont l'amour propre copie déjà les allures de ses aînés, qui aspire à être homme ; il essaie ses forces et soupire après l'indépendance ; l'opposition s'organise et prélude à des résistances. Trop jeune de sens pour se rendre à un raisonnement, trop avancé pour suivre machinalement les premières habitudes et marcher dans le sentier du bien sans essayer des routes nouvelles ; c'est l'âge le plus difficile, le plus critique » (2). Même constat un demi-siècle plus tard chez le professeur de lycée Ferdinand Gache : « Danger plus grave : la 4<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> sont les classes les plus difficiles à tenir ; les écoliers ne sont plus des garçonnetts, ne sont pas des jeunes gens ; c'est le moment où maîtres et parents ont le plus de peine à diriger, à obtenir l'obéissance » (3). L'idée d'une surabondance de vitalité et d'énergie durant l'adolescence, prête à exploser et propice aux manifestations insurrectionnelles et violentes, perdure pendant tout le siècle.

L'indiscipline et l'esprit d'indépendance sont associés à la révolution organique puis psychologique de l'adolescence qui apporte vigueur, ardeur, fougue. L'adolescence « correspond à une période de *turgescence* pendant laquelle les fonctions s'accomplissent avec un surcroît d'activité. [...] C'est l'âge des révoltes contre les censeurs, des insultes vivement ressenties, des sévérités extrêmes pour les défauts d'autrui, de l'insolence avec les adversaires, des solutions les plus définitives dans les questions les plus ardues. C'est aussi l'âge de la générosité et du désintéressement, de la compassion pour le malheur des autres, de l'égalité à outrance, surtout avec les supérieurs, des révoltes contre le pouvoir jugé tyrannique (4) », écrit encore le docteur Maurice Boigey en 1914. À la même date, l'essayiste Paul

---

(1) Jean-Jacques Rousseau : *Émile ou de l'éducation* (1762) rééd., Garnier Flammarion, 1966, p. 274.

(2) Abbé Collard : *La Religion dans les collèges*, Paris, J. Lecoffre, 1850, pp. 88-89.

(3) Ferdinand Gache : *L'Enseignement de la morale et le collège*, Paris, Fischbacher, 1907, pp. 56-57.

(4) Dr Maurice Boigey : *Introduction à la médecine des passions*, Paris, Alcan, 1914, pp. 10-11.



Gautier affirme, tout aussi péremptoire : « L'insubordination est son état habituel (1) ». L'appétit sexuel naissant dégénère fréquemment en appétit destructif, dira Antonio Marro, notamment à propos de la criminalité adolescente (2).

La volonté de s'émanciper intellectuellement apparaît également à l'adolescence. Aussi le pédagogue Henri Gras affirme-t-il qu'il faut alors se défier des académies de collège ou autres sociétés de discussion dans les établissements, qui favorisent un affranchissement de l'esprit trop précoce (3). Plus tard, Pierre Mendousse, premier psycho-pédagogue de l'adolescence en France, met en avant le goût pour les idées s'affirmant à l'adolescence, la « manie raisonnante », ferment d'indépendance et germe de tension car, « raisonneur, l'adolescent n'est pas raisonnable » (4).

Dans le cadre de l'affirmation, constante au XIX<sup>e</sup> siècle, de l'autorité affaiblie – qu'elle soit scolaire ou paternelle –, l'âge adolescent tient une large place. Les écrits sur la famille développent le thème de l'insubordination des fils à cet âge ; les observateurs sociaux déplorent plus généralement celle de la jeunesse. Les révoltes scolaires mettent en scène des lycéens s'opposant à l'autorité scolaire mais aussi à l'autorité religieuse. Paternelle, scolaire, religieuse : la diversité des autorités contestées rencontre et alimente l'image d'un âge de révolte chez les contemporains.

Faut-il pour autant envisager les révoltes de lycéens comme des révoltes propres à l'âge adolescent ? Cela suppose soit d'adhérer à la représentation d'un âge propice au rejet des autorités, soit d'interpréter ces oppositions multiples comme le refus des adolescents de leur statut dans le lycée ou dans la famille. La seconde affirmation ne fait guère de doute.

Les psychologues du XX<sup>e</sup> siècle ne sont pas unanimes en ce qui concerne le premier point. Maurice Debesse décrit l'adolescence comme l'âge de toutes les révoltes tandis que Jean Boucharlat et

---

(1) Paul Gautier : *L'Adolescent*, Paris, Librairie Bloud et Gay, 1914, p. 36.

(2) Antonio Marro : *La Puberté chez l'homme et chez la femme étudiée dans ses rapports avec l'anthropologie, la psychiatrie, la pédagogie et la sociologie*, Paris, Schleicher Frères éditeurs, librairie C. Reinwald, Bibliothèque des sciences anthropologiques, 1902.

(3) Henri Gras : *Famille et collège, leur rôle dans l'éducation*, Paris, Sarlit, 1861, p. 288.

(4) *L'Âme de l'adolescent*, F. Alcan, 1909, rééd. PUF, 1954, p. 111.

René Fau nient l'existence d'un esprit de révolte inhérent à cet âge, affirmant qu'il se caractérise par le besoin d'insertion et d'expression, éventuellement agressive, dans un groupe (1). Le groupe est ici la finalité première. Pour les observateurs de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est le fait du caractère frondeur des adolescents confrontés au système disciplinaire, de la volonté de s'opposer à l'autorité scolaire. Reste que le groupe adolescent se constitue face aux adultes, pour s'y opposer ou s'en distinguer. En ce sens, les révoltes lycéennes sont des révoltes d'adolescents.

Par ailleurs, sociologues et démographes expliquent les mutineries adolescentes par la minorité prolongée imposée aux jeunes gens, l'impatience générée par l'écart croissant entre l'époque de la maturité physique et celle de la maturité sociale (2). Or, sans ce décalage, l'adolescence, telle qu'elle apparaît à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, n'existe pas. L'allongement de la jeunesse et l'émergence d'un nouvel âge au sein de celle-ci en dépendent largement. La révolte appartient dès lors à l'âge adolescent.

Outre ce « décalage », outre ce temps de transition entre deux maturités, il faut mettre en cause le statut réservé aux individus lors de ce temps et, là encore, l'attente imposée aux adolescents. Quelques observateurs du XIX<sup>e</sup> siècle dénoncent d'ailleurs dans leur infantilisation la cause des mutineries. Et force est de constater que le régime disciplinaire est l'objet majeur des révoltes lycéennes. En ce sens encore, elles sont des révoltes d'adolescents.

### **Le groupe adolescent. Solidarité et contagion**

Deux éléments ressortent aux mutineries, par leur fréquence et par leur signification dans la constitution et la manifestation du groupe des lycéens face à l'autorité scolaire, des adolescents face aux adultes : la solidarité, c'est-à-dire une réaction de soutien collectif à une sanction touchant un ou plusieurs élèves au sein de l'établisse-

(1) M. Debesse : *La Crise d'originalité juvénile*, PUF, 1948, pp. 27-28 ; René Fau, Jean Boucharlat : *Les Groupes d'enfants et d'adolescents*, Paris, PUF, 1973, p. 49.

(2) Notamment Gérard Vincent : *Le Peuple lycéen. Enquête sur les élèves de l'enseignement secondaire*, Paris, Gallimard, 1974, pp. 33-41. Il insiste sur la dépendance économique et sur les interdits sexuels ; P. Mayol : « Approche socio-culturelle du conflit de génération », *Projet*, n° 144, avril 1980, pp. 439-451 ; Jos Van Ussel : *Histoire de la répression sexuelle*, Paris, R. Laffont, 1972, pp. 152-154 ; Alfred Sauvy : *La Révolte des jeunes*, Paris, Calmann Levy, 1970, pp. 78-79.

ment, et la *contagion*, terme par lequel les responsables pédagogiques désignent la propagation des désordres d'un lycée à d'autres.

La solidarité est à l'origine de nombre de désordres (1). La plupart démarrent sous la forme de chahuts avant de devenir véritablement révoltes, les premières sanctions tendant le plus souvent à exacerber le mécontentement et la résistance. Au lycée Saint-Louis, en mars 1865, les camarades de trois élèves de mathématiques spéciales mis aux arrêts manifestent leur mécontentement par des refus d'obéissance. À Vesoul, le 31 janvier 1870, suite au renvoi d'un élève, le premier quartier change d'itinéraire lors de la promenade, restant sourd aux injonctions du maître. À Auch, en février 1870 ou encore à Limoges, en novembre 1872, la solidarité avec un élève puni se manifeste par des barricades, avec dans le premier cas des coups portés au maître.

Détonateur, la solidarité est aussi un des moteurs de la mutinerie. Le proviseur du lycée d'Angoulême rend ainsi compte de la barricade de ses élèves le 14 mars 1870 et de son intervention : « Il y avait trois quarts d'heure que j'étais au milieu de ces quarante-six jeunes gens. J'affirme que la grande majorité était retenue au dortoir par cette solidarité que les élèves poussent à l'extrême (2) ». Il est vrai que le sentiment de solidarité tend à exacerber les désordres. Ainsi à Lille, en février 1870, un refus d'obéissance, première manifestation de la révolte, ayant entraîné le renvoi de sept élèves, les autres réclament la même peine ou l'impunité pour tous : le proviseur licencie (3) les divisions des grands. La revendication d'être unis dans le même sort, dans la même condamnation, est fréquente : à Aix, en novembre 1882, pour protester contre l'exclusion de deux élèves, vingt-deux rhétoriciens s'échappent du collège et adressent deux lettres au proviseur : dans la première, ils expriment leurs regrets et dénoncent l'un d'eux comme le chef du complot ; dans la seconde, ils exigent la « réintégration générale ou l'exclusion complète » et le renvoi du sous-principal « despotique » sous peine de révéler à la presse la violation de leurs droits (4). Cette solidarité est pour partie au moins

---

(1) En 1819, les collégiens rennais rédigent une véritable charte de solidarité sous le nom d'« association des bons enfants » stipulant notamment : « Nous nous engageons à nous protéger les uns les autres soit au lycée, soit ailleurs ». F17/7289, dossier sur la révolte de Rennes.

(2) Rapport au recteur, le 15 mars 1870, F17/7291.

(3) Le licenciement est un renvoi collectif provisoire.

(4) Revendication citée dans le rapport du principal à l'inspecteur, le 22 novembre 1882, F17/7292.

l'affirmation d'une responsabilité entière dans les événements, la négation de l'idée infantilisante de meneurs. Elle relève aussi d'une communauté d'âge et de statut.

De même, la *contagion* des désordres trouve sa source dans le sentiment d'union des élèves et dans l'identité de leur situation. Deux grandes *épidémies* secouent les lycées du XIX<sup>e</sup> siècle. En 1819, après Louis-le-Grand, les collèges de Rennes, Nantes, Charlemagne à Paris, ceux de Pontivy, Poitiers, Amiens, Toulouse entrent en révolte. En 1870, la vague insurrectionnelle touche une trentaine de lycées.

L'extension de ces troubles n'est pas sans inquiéter les autorités universitaires, témoin la lettre du ministre de l'Intérieur au préfet d'Ille-et-Vilaine le 13 février 1819 : « Il n'est guère d'époques où, de loin en loin, l'on n'ait à réprimer quelques insurrections d'écoliers mais, lorsqu'au même moment, sur divers points du royaume et à des distances si éloignées, l'on voit éclater les mêmes dispositions à la révolte ; lorsque, partout, se retrouvent les mêmes symptômes et les mêmes prétextes, il serait bien difficile de croire que cette coïncidence et cette simultanéité de mouvements fussent l'effet d'un simple hasard ou même d'une tendance générale des esprits. L'administration, en pareil cas, ne doit point borner ses regards à la surface des choses. Assurément, il n'est point de collège qui ne renferme quelques têtes faciles à exalter, et si l'on réfléchit aux caractères uniformes de tant d'émeutes arrivées dans un si court espace de temps, on peut raisonnablement présumer que les élèves de Rennes, comme de la Flèche, de Louis-le-Grand, de Nantes, de Périgueux, ont été entraînés par des suggestions, venues du dehors, et liées à un système d'agitation dont il existe tant d'exemples (1). »

En 1870, si les excitations extérieures, en particulier celles de la presse (2), sont mises en cause et bien que l'origine première des insurrections soit politique – la mort du journaliste républicain Victor Noir abattu par le prince Pierre Bonaparte –, l'idée d'un complot n'est pas avancée. Paradoxalement, en 1870, le caractère épidémique des révoltes tend à en diminuer la gravité aux yeux des autorités universitaires : loin d'envisager un malaise général, nombre de rapports assimilent la contagion à une imitation puérole, à une *gaminerie*.

---

(1) F17/7287.

(2) La presse, les externes et les correspondances d'élèves sont les grandes voies de la publicité des révoltes, et, partant, de *contagion*.

## II. TROUBLES LYCÉENS

Désordres, révoltes, mutineries, insurrections, soulèvements, rébellions, troubles, affaires disciplinaires, émeutes, échauffourées : la désignation des événements est plurielle, souvent fonction de l'auteur et du destinataire, du souci de rassurer, voire d'étouffer, ou, au contraire, d'attiser et de dramatiser, tout autant que de leur nature. Les désordres évoqués ici sont collectifs et ne sont pas simples chahuts (1). Sans doute, le risque d'en exagérer ou, au contraire, d'en minimiser le poids existe, tant la lecture de l'événement dépend de l'importance que les contemporains lui accordèrent. Les rapports des autorités universitaires, parfois policières et judiciaires, les lettres de parents, également la presse et les ouvrages de pédagogues et autres observateurs sociaux constituent l'essentiel de notre corpus, bien plus abondamment que les récits et écrits d'élèves – lettres au proviseur, au recteur ou même au ministre, interventions dans la presse générale, journaux, pétitions et manifestes lycéens, dont la production suppose une organisation qui n'est pas de tous ces désordres –, sources sans doute tout aussi partiales, mais où les revendications et motivations des mutins s'expriment clairement. L'analyse des révoltes passe donc pour l'essentiel par les représentations des adultes, appartenant souvent aux autorités scolaires, souvent aussi cible des mutins. À cet égard, les lieux et modes d'action des rébellions lycéennes révèlent sans doute autant, au moins autrement, à l'historien que les commentaires des contemporains.

### 1. Typologie des révoltes

La cour et le dortoir sont à l'évidence les deux grandes scènes de la révolte : la première parce qu'elle est l'espace de la parole et du mouvement échappant en partie au contrôle ; le second, parce qu'il offre la protection de l'obscurité, sauf lorsque les mutins négligent d'éteindre les quinquets. La promenade est l'autre espace-temps privilégié de la révolte – pour les mêmes raisons que la récréation et parce qu'elle ouvre la possibilité de la fuite. Au sein du réfectoire, les désordres restent toujours dans des limites « raisonnables » : murmures le plus souvent – lesquels sont considérés tour à tour comme des « symptômes » ou comme des manifestations de révolte –, refus de manger, trépignements. Enfin, la salle d'études et plus encore celle de cours sont rarement la scène des troubles... comme les professeurs et les programmes en sont rarement l'objet.

---

(1) Ils sont répertoriés aux Archives nationales principalement sous les cotes F17/7287 à 7294.

La rupture du silence tient le premier rang des modes contestataires. Elle intervient entre autres manifestations dans près de la moitié des désordres : murmures, bourdonnements pendant les repas ou dans les mouvements ; cris, sifflets, vociférations, quelquefois injures et menaces ; chants, avec un répertoire restreint le plus souvent à connotation politique : la Marseillaise (1), l'Artilleur, l'Air des Lam-pions. Les refus d'obéissance collectifs viennent ensuite : refus de se soumettre à une injonction du maître, de se ranger, de rentrer en classe, de manger au réfectoire, parfois de composer un devoir... Enfin, autre grand mode de rébellion, à la fois témoignage d'une aspiration à la liberté et transgression disciplinaire, les fuites depuis le lycée ou lors des sorties, les changements d'itinéraire pendant la promenade. Un quart des révoltes se manifeste par une transgression des règles régissant l'espace disciplinaire et par l'appropriation de celui-ci : barricades, le plus souvent dans les dortoirs, passage de son espace – sa cour, son dortoir, son étude – à un autre, tentative de regroupement avec les élèves d'autres divisions, « mauvaise circulation » (2) ou promenade en « rangs serrés ». Un cinquième environ des révoltes sont violentes : maîtres frappés, mobiliers brisés... En revanche, au cours d'une révolte sur dix à peu près, les mutins expriment leurs revendications dans une lettre ou une circulaire. Formulées « à chaud », les exigences sont le plus souvent ponctuelles : retour des exclus, amnistie ou punition générales, renvoi d'un ou de plusieurs maîtres. Quelques pétitions, souvent envoyées à la presse, échappent à ces limites.

Autre point de cette brève typologie, les lycéens se manifestent plus volontiers durant les mois de décembre à mars. Sans doute, le règlement d'hiver des établissements, avec en particulier des récréations plus courtes, peut-il expliquer en partie ce calendrier. Plus certainement, la discipline pèse-t-elle davantage aux élèves en milieu d'année scolaire. Car les révoltes lycéennes sont avant tout révoltes disciplinaires.

## 2. Révoltes disciplinaires

Le rejet d'une sanction, et plus encore de celui qui est chargé de maintenir l'ordre, est l'objet prépondérant de la révolte. Le surveillant, figure omniprésente de l'autorité disciplinaire, est la première cible des désordres lycéens – qui confirment ainsi l'opinion

(1) L'hymne est interdit jusqu'à la déclaration de guerre de 1870.

(2) C'est-à-dire dans le sens inverse à celui ordonné.

fréquemment exprimée de la haine ou du mépris que ce personnage inspire – et, dans une moindre mesure, le surveillant général, le censeur et le proviseur.

L'arrivée d'un maître, d'un censeur ou d'un proviseur est une cause fréquente de désordres : parce qu'ils sont moins indulgents que leurs prédécesseurs, parce qu'ils veulent s'imposer ou relever une discipline jugée jusque-là trop laxiste. Les derniers jours du proviseur s'avèrent critiques : « Plus d'un, pensant qu'un chef ne voudra pas, à la dernière heure, se montrer exigeant, se montre lui-même moins scrupuleux, quelquefois même un peu négligeant (1) », écrit le proviseur du lycée de Tarbes le 25 mai 1870. L'administration rejoint quelques rares fois les élèves dans leur jugement sur l'exercice de l'autorité : en janvier 1873, à Nice, le recteur déplore la « raideur » du censeur ; en janvier 1877, celui de l'académie de Rennes relève lui aussi la rigidité excessive de la discipline au lycée de Saint-Brieuc. Au lycée de Montpellier, le 9 mai 1875, seize élèves prennent la fuite au cours de la promenade pour manifester leur mécontentement de « la discipline un peu brutale » de leur maître dont l'inspecteur d'académie reconnaît effectivement le manque de tact (2). Mais plus souvent, les supérieurs hiérarchiques mettent en cause la faiblesse de l'autorité.

Les mesures vexatoires sont un autre détonateur important, et particulièrement les fouilles. Le 13 février 1852, la première division du lycée Louis-le-Grand se rebelle à la suite de la fouille des placards : dans la cour de récréation, les élèves crient, se promènent en rangs serrés ; quelques-uns sont mis aux arrêts, les autres réclament l'amnistie générale et refusent d'obéir. Le proviseur, dont l'inflexibilité dramatise l'événement, sollicite l'intervention de la gendarmerie. À la suite de celle-ci, la division est licenciée puis 41 élèves sont exclus dont 15 définitivement de tous les lycées de France. C'est encore à la suite d'une fouille que les élèves de philosophie et de rhétorique du lycée de Nice se révoltent du 10 au 14 janvier 1873, écrivant au proviseur qu'ils étaient « depuis plusieurs années habitués à être traités par l'administration du lycée en jeunes gens et non plus en enfants. Nous avons espéré, poursuivent-ils, que les perquisitions aujourd'hui inutiles seraient supprimées. Nous protestons contre la visite domiciliaire de M. le Censeur. Il ne valait pas la peine de faire

---

(1) Rapport général sur les faits qui ont eu lieu au lycée de Tarbes du samedi 14 mai au lundi 16 mai 1870. Le proviseur à l'inspecteur le 25 mai 1870, F17/7291.

(2) L'inspecteur d'académie au ministre de l'Instruction publique, le 12 mai 1875, F17/7291.

ouvrir vingt boîtes pour confisquer deux saucissons et une bouteille vide [...] (1) ».

Ailleurs le sentiment d'humiliation échappe à ces démonstrations brutales mais n'est pas moindre. En janvier 1877, les nouveaux élèves de Mathématiques spéciales du lycée Saint-Louis refusent d'être traités « comme des bébés », en novembre 1874, les élèves de la première étude du lycée de Chambéry « comme des chiens ». Ces derniers dénoncent dans une lettre au proviseur l'attitude irrespectueuse à leur égard du maître-suppléant. Le recteur de Dijon les rejoint dans leur jugement, reprochant au maître « sa grossièreté : nos lycées doivent être des maisons d'éducation polie ; les habitudes, les propos de caserne n'y sont pas de mise. M. Bauzail, ancien soldat, a gardé la rudesse de sa profession [...]. Il fréquente aussi, me dit-on, les cafés [...]. J'adresse à ce fonctionnaire un avertissement sévère (2) ». Mais le maître bénéficie de l'appui du proviseur et du censeur, qui lui reconnaissent du « zèle et de l'aptitude à la surveillance ». Aussi, après une fugue collective lors de la promenade, les sanctions touchent-elles les élèves seuls.

La violence envers les surveillants exprime davantage qu'un rejet ponctuel de telle ou telle sanction. Elle met en scène la force solidaire des élèves face à l'autorité et traduit plus d'une fois un sentiment de haine de leur part. Elle se manifeste le plus souvent dans le dortoir, à la faveur de l'obscurité et profitant de la solitude du maître. À Bastia, dans la nuit du 15 au 16 novembre 1874, la première division cherche à étrangler son maître et l'assaille à coups de chaises (3) ! Le recteur reste persuadé que les élèves ont voulu le tuer. En février 1880, il suppose le même projet... chez les élèves du même établissement. À Auch, le 14 février 1870, les lycéens de la première division, réagissant semble-t-il au renvoi d'un des leurs, se livrent à une expédition punitive, se ruant sur un maître en salle d'étude et lui portant des coups violents avec des morceaux de bois. « Cette exécution terminée, sans que les efforts des maîtres présents aient pu l'empêcher ou en modérer la violence, les élèves du premier quartier sont rentrés dans leur étude et l'ordre n'a plus été troublé. » (4)

(1) Lettre des élèves de la première étude au proviseur, sans date, dans le dossier sur la mutinerie de janvier 1873, F17/7290. Elle est close par les signatures de chaque élève, disposées en rond afin d'éviter la désignation d'un meneur.

(2) Rapport du recteur de l'académie de Dijon au ministre de l'Instruction publique, le 30 novembre 1874, F17/7290.

(3) Même violence à Agen dans la nuit du 13 au 14 février 1876 et l'année suivante à Bourges.

(4) Le proviseur à l'inspecteur, le 14 février 1870. F17/7291.



Les déceptions et frustrations quant aux sorties ou congés suscitent plusieurs révoltes, plus nombreuses dans la première moitié du siècle où la durée des vacances est restreinte, par les statuts de 1814 et 1821, à six semaines, les sorties limitées à une par mois l'hiver, deux l'été (1). Pourtant, en février 1870 encore, à Sainte-Barbe, les élèves réagissent à la rigueur accrue des modalités de contrôle des sorties et à la méfiance humiliante qui les sous-tend. Face aux fraudes dans l'inscription des heures de départ et de sortie – les jours de sortie, les élèves doivent remplir une « feuille de sortie » avec indication de l'heure de départ du collège, le correspondant ou le membre de la famille devant inscrire l'heure d'arrivée de l'élève au domicile –, le directeur prend en effet des mesures de surveillance nouvelles. À la rentrée du soir, sur la place du Panthéon, les élèves manifestent bruyamment leur mécontentement. Un élève est arrêté par la police. Le lendemain, le désordre a lieu dans la cour de récréation. Deux cent vingt-cinq élèves sont renvoyés, leur réintégration étant conditionnée par leur engagement à se soumettre à la règle (2).

La nourriture peut être une autre cause de révolte. Les autorités n'y voient le plus souvent qu'un prétexte et il est vrai qu'elle est rarement le seul motif invoqué. Ainsi, en février 1870, au lycée Napoléon, elle n'intervient sans doute que pour une faible part à côté de la confiscation de journaux. L'essentiel n'est pas là. Il faut lire dans ces désordres la manifestation par les collégiens et lycéens du rejet du statut disciplinaire auxquels ils sont assujettis – rejet d'une discipline infantilisante comme de la claustration et des frustrations qu'elle impose – et dans ces oppositions, les premières marques identitaires de l'adolescence obtenues par les acteurs eux-mêmes.

### 3. Révoltes religieuses

Le caractère de ces désordres est double, à la fois affirmation politique – c'est pourquoi ils sont nombreux sous la Restauration, aux lendemains de 1830 et au début de la Troisième République – et inscrit dans le cadre général de contestation des autorités. Hommes d'Église, pédagogues et psychologues du XIX<sup>e</sup> siècle appréhendent dans l'adolescence le temps du doute religieux, quand il n'est pas, à l'inverse, celui d'une exaltation mystique, qu'elle s'exprime dans des figures divines ou autres.

---

(1) Henri Boiraud : *Contribution à l'étude historique des congés et des vacances scolaires en France du Moyen-Âge à 1914*, Paris, Vrin, 1971.

(2) Le directeur au ministre, le 16 février 1870. AJ 16/398.

« Les lycéens de ce temps avaient la religion napoléonienne. Napoléon était leur Dieu », affirme Léon Lévy-Schneider à propos de l'Empire (1). Aussi accepteront-ils difficilement la Restauration et moins encore celle qui touche l'institution scolaire, le passage d'une discipline militaire à une règle religieuse, du tambour à la cloche. À partir de 1815, les collèges royaux sont présentés comme autant de foyers d'athéisme. Religion et royauté sont rejetées dans un même mouvement. Georges Weill décrit la joie d'une majorité d'élèves lors des Cent-Jours tant pour le retour de l'empereur que pour la possibilité d'échapper à la messe (2). Aussi, après que beaucoup d'entre eux ont appelé de leurs vœux le retour de l'empereur, ils manifestent leur opposition par des révoltes anticléricales. Ainsi, par exemple, au lycée Louis-le-Grand en janvier 1819, les élèves se rebellent contre la « dévotion » (3). « La jeunesse des collèges parisiens résista : elle se jeta dans l'opposition. Elle croyait voir partout l'œil de la congrégation et la main des pères de la foi. Les derniers frissons de la fièvre qui l'avait agitée pendant les Cent-Jours la secouaient encore par accès périodiques », écrit aussi Gustave Dupont-Ferrier (4). Jean-Paul Sartre a retracé les répercussions de la révolution de Juillet sur les camarades de Gustave Flaubert à Rouen, leur espoir de sortir de l'« obscurantisme » et leur désenchantement rapide suivi de révoltes (5). Pour des raisons identiques, l'instauration de la Troisième République génère des troubles religieux. Ainsi à Nîmes, en 1871 où les élèves soupçonnent leur proviseur de « jésuitisme » (6).

Souvent, les démonstrations anticléricales sont réduites, et parfois effectivement réductibles, à des troubles disciplinaires. L'autorité religieuse est contestée, chahutée ou plus violemment attaquée, mais comme forme d'autorité tout autant sinon plus que par anticléricalisme.

(1) *Les Idées politiques des lycéens au siècle dernier. Discours à la distribution des prix du lycée Ampère le 30 juillet 1904*, pp. 3-4.

(2) *Histoire de l'enseignement secondaire en France*, Paris, Payot, 1921, pp. 51-52.

(3) F177644.

(4) *Les Écoles, lycées, collèges. bibliothèques ; l'enseignement public à Paris*, Paris, Laurens, 1913, p. 78.

(5) Jean-Paul Sartre : *L'Idiot de la famille. Gustave Flaubert de 1821 à 1857*, Paris, Gallimard, 1971-1972, t. 2, pp. 1331-1336.

(6) Rapports du proviseur au recteur, de l'inspecteur d'académie et du recteur au ministre. F177291.

#### 4. Révolte et révolution

Malgré les efforts des éducateurs, soucieux de maintenir les adolescents hors de portée des excitations du monde, les bruits de la rue passent les murs du collège (1), expliquant en partie l'importance des établissements parisiens dans l'histoire des révoltes scolaires puisqu'un tiers de celles répertoriées ont eu lieu dans l'académie de Paris.

Au cours des Cent-Jours, les élèves manifestent leur fidélité à Napoléon. Beaucoup veulent aller combattre sous ses ordres, certains passent à l'acte, se battant aux portes de Paris (2). L'enthousiasme des lycéens pour l'empereur s'exprime aussi à Aix, à Angers ou encore à Avignon (3). En 1830, les collégiens participent ici et là aux journées (4). 1848 suscite davantage de réactions, André Coutin affirmant même que le 24 février marque l'apparition du lycéen comme « nouveau personnage révolutionnaire », se mêlant aux manifestations de rue avec les étudiants. « Il faut dire que des barricades s'élèvent sous leurs fenêtres et que les émeutiers les appellent à la révolte [...]. À Saint-Louis, à Henri IV, à Bonaparte, les élèves refusent d'assister aux cours et font le mur. » (5) Ceux de Bonaparte manifestent aux côtés des ouvriers (6). Le sage collégien Henri Dabot décrit la situation dans une lettre à ses parents le 20 mars 1848 : « Les proviseurs doivent filer doux en ce moment. Dans un club on a demandé la déposition du citoyen Rinn, proviseur de Louis-le-Grand, parce qu'il a le 24 février, empêché de faire des barricades devant la porte du

---

(1) Sur la perméabilité des espaces clos aux événements extérieurs, voir l'article de Michelle Perrot dans *L'Impossible prison. Recherches sur le système disciplinaire au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Le Seuil, 1980, pp. 277-307.

(2) Maurice Donnay : *Le Lycée Louis-le-Grand*, Paris, Gallimard, 1939, p. 71 ; André Chaumeix : *Le Lycée Henri IV*, Paris, Gallimard, 1936, pp. 59-60 ; Paul Gerbod : *La Vie quotidienne dans les lycées et les collèges en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, 1968, p. 215.

(3) Jean Poirier : « Lycéens d'il y a cent ans. 1814-1815 », *Revue internationale de l'enseignement*, 1914, t. 1, pp. 174-188.

(4) Jean-Paul Sartre retrace les troubles à Rouen dans *L'Idiot de la famille. Gustave Flaubert de 1821 à 1857*, op. cit., t. 2, pp. 1331-1336, F. Chon ceux du collège Charlemagne, Augustin Challomel du lycée Henri IV. Dans sa pension, affirme ce dernier, la révolution fut littéraire plus que politique : les élèves s'enflammèrent pour la jeune littérature. F. Chon : *Impressions et souvenirs 1812-1872*, Lille, Danel, 1892, pp. 131-152. Augustin Challomel : *Souvenirs d'un hugolâtre. La génération de 1830*, Paris, Lévy, 1885, pp. 20-22.

(5) André Coutin : *Huit siècles de violence au Quartier latin*, op. cit., p. 227.

(6) Paul Gerbod : *La Vie quotidienne...*, op. cit., p. 215.

collège (1) ». Jules Vallès a témoigné de sa participation enthousiaste de rhétoricien aux événements, donnant corps à sa propre révolte (2).

Des revendications politiques s'expriment alors : les 6 et 13 avril 1848, les lycéens de Paris et de Versailles, reçus en délégation par le gouvernement provisoire, demandent à faire l'exercice militaire et à entendre lire *Le Moniteur* pendant les repas (3) ; ceux de Louis-le-Grand que leur lycée devienne le Lycée National, afin que son nom soit celui d'un grand principe plutôt que celui d'un homme (4). En mars, l'inspecteur d'académie signale au recteur la sagesse des grands élèves mais l'agitation des moyens qui réclament le droit de lire les journaux (5). Ceux du lycée Monge ajoutent à cette revendication celle de pouvoir fumer, de sortir tous les dimanches et de bénéficier de la distribution de fusils : d'abord affichées sur les murs du lycée, ces réclamations sont ensuite adressées au ministre (6).

Car, même en 1848, les événements sont pour eux l'occasion de se manifester et de faire entendre leurs revendications, celles-ci, comme leurs désordres, demeurant le plus souvent dans le cadre scolaire... *Lycéens révoltés, étudiants révolutionnaires*, a écrit Roger-Henri Guerrand (7). En effet, même si certaines mutineries lycéennes, en 1848 et 1870 notamment, s'inscrivent dans les événements politiques et sociaux du siècle, et bien que Gabriel Tarde ait parlé à propos de la participation des adolescents aux révolutions politiques de l'« éphébocratie des foules (8) », les actions lycéennes ont pour cadre l'établissement secondaire, celles des étudiants la rue (9), et leurs

(1) Henri Dabot : *Lettres d'un lycéen et d'un étudiant de 1847 à 1854*, 2e éd., Paris. Péronne, 1900, p. 14.

(2) Jules Vallès : *La Rue* (1866), rééd., Paris, Les Éditeurs français réunis, 1969, p. 279.

(3) Daniel Stern, *Histoire de la Révolution de 1848*, Paris, Calmann-Lévy, 1878, t. 2, ch. XX ; Georges Weill : *Histoire de l'enseignement secondaire en France*, Paris, Payot, 1921, p. 116.

(4) F17/7647. Lettre au ministre, sans date, dossier de 1848.

(5) AJ 16/57.

(6) Et transmises par le proviseur au ministre le 16 mars 1848. F17/7657.

(7) *Lycéens révoltés, étudiants révolutionnaires au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions du Temps, 1969.

(8) *L'Opinion et la foule*, 1901, p. 31 cité par Louis Mazoyer : « Catégories d'âge et groupes sociaux. Les jeunes générations françaises de 1830 », *Annales d'histoire économique et sociale*, t. X, 1938, p. 414.

(9) La rue désigne aussi les cafés, théâtres, bals, etc., ou encore les funérailles, lieux et occasions dont Jean-Claude Caron a montré l'importance dans les modes de contestation des étudiants. *Généralisations romantiques... op. cit.*, pp. 145-161 et pp. 279-285.

motivations et revendications demeurent le plus souvent attachées au régime scolaire. Les lycéens cherchent davantage à profiter des événements qu'à les conduire. Ils appartiennent à la jeune génération – dont ils partagent à l'occasion les colères, espoirs et frustrations – mais aussi à l'institution scolaire qui est leur cadre de vie... et de révolte. Ainsi, si le siècle voit diverses manifestations simultanées d'étudiants et de lycéens – lors des révolutions ; en 1819, où ce sont les lycéens qui lancent le mouvement (1) ; en 1870 –, il n'offre guère d'exemple d'actions menées en commun, tant il est vrai qu'à la communauté de vues, parfois effective (2), s'oppose la distance de vies et de moyens d'action.

En 1848, les parents eux-mêmes participent au mouvement – alors seulement : le soutien affiché des parents à leurs fils mutins est rare. Plusieurs lettres réclament l'adoucissement ou la modification du régime des punitions (3). Certaines révoltes montrent leurs limites dans les faits mêmes : au collège encore royal de Nancy, aux cris de « Vive la République » entendus le 27 février se joignent des injures adressées aux maîtres d'études ; à Cahors, les élèves chantent la Marseillaise... et menacent encore deux maîtres (4). Un lycéen de Coustances replace l'événement dans ses proportions scolaires : « il faut bien l'avouer, ce qui nous intéressa le plus dans cette période révolutionnaire, ce fut notre propre révolution [...]. Notre état-major décréta un jour que M. l'abbé Leplançais [le sous-principal], toute proportion gardée, était un tyran comme Louis-Philippe était un despote [...]. Il fut donc décidé qu'on partirait en guerre contre la tyrannie » ; la division des grands entonne la Marseillaise lors de la promenade dominicale ; dès les premiers accords, le sous-principal ramène les divisions au collège. « Ce fut l'étincelle qui mit le feu aux

---

(1) En 1819, les lycées – Louis-le-Grand à Paris puis Versailles, Nantes, Montpellier, Rennes, Bordeaux, etc. – sont secoués par une vague de révoltes s'opposant à la « dévotion » du régime. Les désordres étudiants – liés à l'affaire de la suspension de Bavoux, professeur à la faculté de droit, et à l'agitation de la loi électorale – sont postérieurs. Voir A.B. Spitzer : *The French generation of 1820*, New-Jersey, Princeton University Press, 1987, pp. 35-42 et aux Archives nationales : F177644, F177287, BB 18/988.

(2) Parfois seulement : étudiants et lycéens n'adhèrent pas toujours aux mêmes idées ou aux mêmes hommes. Ainsi, au culte voué à l'Empereur par les lycéens du début du siècle répondait un bonapartisme beaucoup plus mitigé chez les étudiants, du fait de la conscription notamment. De manière plus générale, la diversité des tendances chez les étudiants révèle une politisation moins superficielle : dans la seconde moitié du siècle, les lycéens sont républicains, les étudiants précisent leur option en s'orientant fortement vers le socialisme, d'autres préférant l'anarchisme.

(3) F177289.

(4) F177289.

poudres. Le soir, le collège était en insurrection. Le lendemain, le bruit courait en ville que nous dressions des barricades » et le principal licenciat tout le collège (1).

Jules Vallès lui-même réduit le caractère révolutionnaire des actions lycéennes de 1848 : « Nous fîmes un club d'externes : on nomma un bureau [...], j'eus quelques voix comme secrétaire ; j'en profitais pour faire des motions, je poussais un peu à l'exercice à feu, beaucoup à l'uniforme – je voyais dans le triomphe des idées nouvelles le moyen de n'être plus vêtu avec la défroque des générations anciennes. » (2) Les journées de juin 1848 révèlent une autre limite, d'un autre ordre : du côté du peuple et des étudiants en février, les lycéens – retrouvant leur réflexe de classe – sont quatre mois plus tard du côté de la répression. Beaucoup s'enrôlent dans la Garde Nationale (3). Après 1848, il faut attendre les derniers mois du Second Empire pour voir à nouveau les désordres lycéens coïncider avec les événements politiques.

## 5. La flambée insurrectionnelle de 1870

Près de trente révoltes marquent les mois de janvier et février 1870, et ce, sur tout le territoire. L'événement détonateur de cette vague de mutineries est la mort du journaliste à La Marseillaise Victor Noir. La presse commente largement les réactions lycéennes et ouvre à plus d'une reprise ses colonnes aux élèves. Au cours de ces deux mois, les motivations lycéennes évoluent, se détachant parfois de leur caractère premier.

La mort du journaliste fut un événement marquant : ses obsèques le 12 janvier, manifestation républicaine, menacèrent même un moment le pouvoir en place. Ouvriers et étudiants sont dans la rue ; les lycéens dans leurs établissements les rejoignent dans la même émotion, la même indignation, peut-être le même espoir révolutionnaire. Une souscription est lancée pour offrir un tombeau au jeune homme. Les élèves des lycées entendent y participer. Le ministre de l'Instruction publique invite alors les recteurs à prendre des mesures

---

(1) Cité par Jérôme Quellien : « Être élève au collège-lycée de Coutances au XIX<sup>e</sup> siècle ». *Revue du département de la Manche*, t. 26, n° 104, octobre 1984, pp. 54-55.

(2) Jules Vallès : *La Lettre de Junius*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, t. I : *Œuvres (1857-1870)*, p. 133.

(3) Paul Gerbod : *La Vie quotidienne...*, op. cit., p. 215. Georges Weill : *Histoire de l'enseignement secondaire en France*, op. cit., p. 117.

contre ce projet. Le 26 janvier, *L'Émancipation* publie une lettre de lycéens de Toulouse – le proviseur (à tort ou à raison ?) dénonce un faux – fustigeant l'anachronisme du régime scolaire et les entraves à leur participation à la souscription : « Quelque hauts que soient les murs qui nous entourent, nous n'en recevons pas moins, de temps à autre, les bruits du dehors [...]. Nous avons donc appris que l'empire autoritaire était mort et embaumé [...]. Aussitôt nous avons pensé que tout allait changer pour nous [...]. À notre âge, vous le voyez, on est naïf. L'autorité nous l'a fait sentir ; [...] nous avons trouvé un redoublement d'oppression et de tyrannie. [...] Pour nous, avoir un sentiment humain, c'est se mettre hors la loi ; pleurer un jeune citoyen, presque de notre âge, tombé dans l'accomplissement de son devoir, c'est mériter l'exclusion. Soit. Qu'on nous frappe [...] mais nous resterons fidèles à nos convictions. D'ailleurs, notre esclavage n'aura qu'un temps ; nous pourrions enfin sortir de notre mutisme. Qu'on prenne garde au feu qui couve sous la cendre ! (1) »

La menace a en fait pris corps quelques jours avant, le lycée Saint-Louis ayant ouvert le mouvement à partir du 16 janvier. Les élèves de l'école préparatoire se révoltent à la suite d'une erreur du tambour qui les fait se lever une heure trop tôt. Mais les conditions mises au retour des élèves, après un licenciement général, disent assez que là n'est pas le fonds du problème : ils doivent s'engager à ne plus participer à aucune souscription et accepter un nouveau règlement. Comme souvent, manifestation politique et rejet de l'autorité scolaire se sont mêlés.

À Douai, les 19 et 20 janvier, grands et moyens élèves organisent dans le même temps une souscription pour Victor Noir et une pétition au proviseur en vue d'obtenir un nouveau maître pour la 5<sup>e</sup> étude... dans les 24 heures. Le renvoi des deux instigateurs déclenche une mutinerie générale : deux cents élèves sont licenciés. À Lille, les élèves envoient leur collecte au *Progrès du Nord*. Le proviseur cherche à connaître les promoteurs de la souscription et de la lettre au journal. Faute de les trouver, il désigne trois élèves connus pour leur « mauvais esprit » (2). *Le Progrès du Nord* accuse alors l'administration d'user de mesures vexatoires. Les jours suivants, les désordres se multiplient, notamment les refus d'obéissance. Sept élèves sont renvoyés. Les grands, solidaires, demandent à les suivre : quatre-vingts élèves quittent l'établissement. Pourtant, la position politique des

---

(1) *L'Émancipation* (Toulouse), 26 janvier 1870, p. 3.

(2) Le proviseur au recteur le 20 janvier 1870. F17/7290.

mutins n'est pas prise au sérieux ; le recteur évoque l'influence pernicieuse du journal, la volonté des « jeunes meneurs » d'amener un licenciement qui leur procurerait une semaine de vacances (1). Les deux explications sont courantes. « Les excitations que la jeunesse reçoit des journaux » sont ainsi invoquées tant lors des désordres du lycée Charlemagne – en fait survenus à la suite d'une consigne de trois jours imposée à un élève surpris à lire *La Marseillaise* – qu'à Brest en février. Le désir d'obtenir un congé *via* un licenciement est l'un des buts, sinon le seul, des élèves, affirment les rapports universitaires sur les mutineries de Sens, Troyes, Limoges, Chaumont, Nevers et Bordeaux.

D'ailleurs, passées les trois grandes révoltes inaugurales de 1870 – Saint-Louis, Lille et Douai – les désordres ne sont plus rattachés à la mort de Victor Noir, si ce n'est comme un « prétexte », mais interprétés comme l'effet de la *contagion* et de l'imitation. Treize révoltes sont ainsi expliquées, partiellement ou totalement. Ainsi à Lorient, le 12 février 1870, les cris et manifestations lors des récréations sont déclenchés « sans doute par la lecture des journaux sur les troubles du lycée de Brest »... ces derniers étant eux-mêmes le contrecoup des mutineries de Paris, Douai et Toulouse (2). De même encore au lycée Napoléon, où le proviseur n'envisage pas que la confiscation des journaux a pu mécontenter les élèves. La *contagion*, loin de susciter parmi les autorités universitaires des remises en cause, ou au moins des réflexions sur le régime scolaire, tend en fait à minimiser le poids de chaque révolte et du mouvement général comme les influences extérieures, notamment de la presse d'opposition, dégagent en partie la responsabilité des établissements, plus globalement celle du système de l'enseignement secondaire.

### Les révoltes lycéennes, 1870-1888

<i>Date</i>	<i>Établissement</i>
<b>1870</b>	
16 janvier-11 février :	Lycée Saint-Louis, Paris
17-23 janvier puis 7 février :	Lycée de Lille
19-23 janvier :	Lycée de Douai
29 janvier :	Lycée de Toulouse
29 janvier :	Lycée Charlemagne, Paris
31 janvier :	Lycée de Toulon

(1) Rapport du recteur au ministre le 24 janvier 1870. F17/7290.

(2) Rapport général sur les révoltes de 1870 et l'inspecteur de l'académie de Rennes au recteur le 5 février 1870. F17/7291.



<i>Date</i>	<i>Établissement</i>
31 janvier :	Lycée de Vesoul
février :	Lycée de Tarbes
février :	Lycée Napoléon, Paris
février :	Lycée de Coutances
2-8 février :	Lycée de Brest
4-6 février :	Lycée de Caen
10 février :	Lycée de Périgueux
12 février :	Lycée de Lorient
14 février :	Lycée d'Auch
16 février :	Collège Sainte-Barbe, Paris
18-21 février :	Lycée de Sens
21-22 février :	Lycée de Bourges
21-26 février :	Lycée de Troyes
22 février :	Lycée de Limoges
22-23 février :	Lycée de Chaumont
25-27 février :	Lycée de Nevers
mars :	Lycée de Nancy
8 mars :	Lycée d'Évreux
14 mars :	Lycée d'Angoulême
16-21 mars :	Lycée de Bordeaux
29 mars :	Lycée de Grenoble
mai :	Lycée du Mans
14-16 mai :	Lycée de Tarbes
<b>1871</b>	
novembre :	Lycée Condorcet (ex Bonaparte), Paris
9 novembre :	Lycée de Lyon
24-25 novembre :	Lycée de Nîmes
<b>1872</b>	
23-25 janvier :	Lycée de Chateauroux
22-24 février :	Lycée de Sens
28 février :	Lycée de Bastia
début mai :	Lycée de Coutances
30 mai – début juin :	Lycée d'Agen
juin :	Lycée de Marseille
25 novembre :	Lycée de Limoges
<b>1873</b>	
10-14 janvier :	Lycée de Nice
mai :	Lycée Saint-Louis, Paris
mai :	LLG, Paris
18 mai :	Collège de Cherbourg
3-4 décembre :	Lycée de Toulon
décembre :	Lycée d'Alençon
<b>1874</b>	
11 janvier :	Collège Fesch (Ajaccio)
12 janvier :	Lycée de Montauban
mars :	Lycée d'Avignon
mars :	Lycée Saint-Louis, Paris
mai :	Lycée de Lille
juillet :	Lycée de Brest
octobre :	Lycée de Reims
15-16 novembre :	Lycée de Bastia
17-19 novembre :	Lycée de Nevers

<i>Date</i>	<i>Établissement</i>
20-22 novembre :	Lycée de Chaumont
6 décembre :	Lycée de Nevers
<b>1875</b>	
29-30 janvier :	Lycée d'Alger
29 avril :	Lycée de Chambéry
9 mai :	Lycée de Montpellier
21-22 mai :	Lycée du Puy
26-27 mai :	Lycée Saint-Louis, Paris
10 octobre :	Lycée de Toulouse
décembre :	LLG, Paris
juin :	Lycée de Marseille
<b>1876</b>	
février :	Lycée de Montpellier
13-14 février :	Lycée d'Agen
23-24 février :	Lycée de Besançon
20-23 mars :	Lycée de Grenoble
18-26 novembre :	Collège de Tulle
<b>1877</b>	
janvier :	Lycée de Douai
11 janvier :	Collège de Blaye
janvier :	Lycée de Saint-Brieuc
12 janvier :	Lycée Saint-Louis, Paris
20-22 janvier :	Lycée de Bourges
27 janvier-2 février :	Collège de Cluny
2 février :	Lycée de Nîmes
février :	Lycée de Rennes
7-8 décembre :	Lycée de Reims
<b>1878</b>	
janvier :	Lycée de Chambéry
10 avril :	Lycée Saint-Louis, Paris
juillet :	Lycée de Chambéry
21 août-3 septembre :	Lycée de Lyon
<b>1879</b>	
janvier :	Lycée de Reims
7-8 février :	Lycée d'Alger
mars :	Lycée de Versailles
<b>1880</b>	
20-21 janvier :	Lycée d'Avignon
30-31 janvier :	Lycée de Périgueux
1 <sup>er</sup> février :	Lycée de Bastia
juillet :	Lycée de Pau
<b>1881</b>	
16-17 janvier :	Lycée de Tarbes
9-10 février :	LLG, Paris
mars :	Lycée de Sens
20-21 mars :	Collège de Bergerac
novembre :	Lycée Saint-Louis, Paris
<b>1882</b>	
14-15 mars :	Lycée d'Alger
16 mars :	Lycée Saint-Louis, Paris
24-26 mars :	Lycée de Toulouse
2 juillet :	LLG, Paris

<i>Date</i>	<i>Établissement</i>
5 juillet :	Lycée de Valenciennes
19-20 novembre :	Collège d'Aix
décembre :	École d'horlogerie de Besançon
<b>1883</b>	
17-18 janvier :	LLG, Paris
13-14 mars :	LLG, Paris
<b>1884</b>	
12 février :	Lycée de Montauban
<b>1888</b>	
2-3 février :	LLG, Paris

### III. LES BANCS DES ACCUSÉS

#### 1. Pénalités scolaires

De manière générale, les révoltes parisiennes sont plus sévèrement réprimées, réponse à la forte tradition insurrectionnelle de certains établissements, comme Louis-le-Grand et Saint-Louis, et au rôle de la capitale dans les épisodes révolutionnaires. Dans une lettre d'avril 1848, Simson et Pelletant appellent ainsi le ministre à réagir promptement au « désordre qui se répand de plus en plus dans les lycées de Paris. Pour la province, vous pouvez sans inconvénient ajourner toute espèce de changement, mais à Paris, cela ne se peut guère sans danger » (1).

L'exclusion provisoire ou plus souvent définitive conclut la plupart des désordres. Les privations de sortie ou, plus rarement, de vacances (2) pénalisent fréquemment les mutins pour punir une fugue (3). La peine est parfois très lourde. En février 1880, à Bastia, sur les quarante lycéens fugueurs, entrés en ville au chant de la Marseillaise avant de tenter de pénétrer en force dans le lycée, cinq sont définitivement exclus, neuf jusqu'à la prochaine année scolaire, vingt-six privés de sortie jusqu'à la fin de l'année, c'est-à-dire pendant cinq mois (4).

(1) F17/7289.

(2) Cette dernière sanction n'est infligée qu'au cours de trois révoltes.

(3) Par exemple, le 13 décembre 1863 au lycée d'Orléans ou à Bastia, en février 1872.

(4) Il est vrai que le vice-recteur les soupçonne – pourquoi ? – d'avoir eu le projet de tuer leur maître d'études.

Certaines révoltes sont marquées par des mesures plus radicales : l'intervention de la force armée, toujours à l'appel des autorités universitaires ; un licenciement plus ou moins général, allant d'une division au lycée dans son ensemble. L'appel à la gendarmerie ou à la police – survenu dans dix des révoltes de la seconde moitié du siècle – trouve sa motivation première dans la violence des mutins. Il s'agit souvent de déloger les élèves retranchés dans les dortoirs (1). À Bourges, dans la nuit du 21 au 22 février 1870, les élèves du second quartier se sont précipités dans le dortoir du premier quartier et ont arraché les casiers pour se barricader, avant d'abattre une cloison au travers de laquelle ils lancent des morceaux de briques en hurlant contre le censeur et en adressant des vivats au proviseur et à l'empereur. Le commandant de place, mandé par le proviseur, arrive au bout d'une heure, accompagné de vingt hommes sans armes. Leur présence et quelques mots du militaire suffisent à ramener le calme parmi les élèves, prudents. Mais, le lendemain, le renvoi des trois élèves « les plus compromis » déclenche un nouveau désordre, une nouvelle barricade, cette fois dans l'étude, comprimée sans aide extérieure par le licenciement des deux divisions (2).

Quelques jours plus tard, du 25 au 27 février, le lycée voisin de Nevers entre à son tour en mutinerie : « Nous devons avoir notre journée », écrit le proviseur fataliste, lequel charge les militaires de déloger les élèves des trois premières divisions retranchés dans un dortoir. Dans ses rapports au ministre, le recteur ne ménage pas le proviseur, lui reprochant d'avoir aggravé et exalté ces « jeunes têtes » en appelant immédiatement la troupe et toutes les autorités locales – maire, préfet – sur le théâtre du désordre, et d'avoir laissé les militaires intervenir les premiers auprès des mutins. Aussi, tout en adhérant à la thèse de la contagion, le recteur relève le caractère « honteux » de cette mutinerie et accuse l'administration : « À Dijon, on se révolte, si je puis dire, avec convenance et respect [...]. À Chaumont, l'affaire est menée avec sagesse et énergie [...]. À Sens, les élèves jouent à la révolte, l'administration joue aux semblants de répression, ce n'est sérieux ni d'un côté ni de l'autre. À Troyes, où il y a une longue série de griefs accumulés contre une administration brutale, déloyale et tracassière, les troubles éclatent par intermittences et couvent ensuite sourdement, laissant dans les âmes beau-

---

(1) Six barricades sur treize sont ainsi réglées, et six interventions policières sur dix font suite à des barricades.

(2) Rapport du proviseur au recteur le 22 février 1870 et rapport de l'inspecteur d'académie au recteur le 22 février 1870. F17/7291.

coup d'irritation et, dans le lycée, de grands vides. (1) » Les dégâts de cette nuit sont évalués à 3 000 francs (2). Après le licenciement des soixante mutins, vingt-deux ne sont pas repris ; le recteur préconise une répression sévère du fait des manifestations politiques des élèves lors de la révolte, même s'il sait « fort bien que les cris poussés dans un dortoir de lycée n'implanteront pas demain la république et le socialisme en France ; mais à se montrer trop coulant en pareille affaire, à traiter comme de pures gamineries des vociférations odieuses, on court le risque d'autoriser les interprétations de certaines personnes autorisées et de contribuer à la fortune de quelques établissements rivaux des nôtres (3) ».

Quelques rares révoltes suscitent l'intervention de la justice, surtout lorsqu'elles sont politisées. Ainsi aux Arts et Métiers d'Angers en 1849, à la suite d'une révolte fomentée de l'extérieur par un club socialiste, dont deux membres sont condamnés à deux ans de prison, trois autres et les élèves acquittés (4). Mais l'intervention judiciaire est une publicité dont les établissements publics se passent très volontiers. À la suite de la mutinerie de Bastia, en novembre 1874, cinq élèves prévenus du délit de coups et blessures volontaires sur leur maître et trois gendarmes ne sont finalement pas poursuivis, la cour d'appel supposant des excitations extérieures et mettant en avant « les conséquences graves que pourrait avoir dans l'avenir une condamnation correctionnelle contre des élèves à peine entrés dans l'âge de la puberté, la douleur des familles qui n'ont à se reprocher aucun défaut de surveillance et à qui l'Université rendrait, au lieu d'enfants instruits et disciplinés, des repris de justice » (5).

Vingt-deux rébellions de la seconde moitié du siècle déterminent le licenciement d'une division ou davantage. Si l'on excepte les quatre survenus après des barricades, cette mesure est généralement motivée par des agitations bruyantes et répétées plus que violentes, dans lesquelles s'exprime avec force la cohésion du groupe, que le renvoi cherche à briser. Parfois, l'intervention du proviseur suffit. Plus surprenante est l'indulgence du recteur envers les lycéens de Pau en juillet 1880, puisque l'affaire a lieu en ville, au risque de créer un

---

(1) Rapport du recteur au ministre le 28 février 1870. F17/7290.

(2) Rapport du recteur au ministre le 2 mars 1870. F17/7290.

(3) Rapport du recteur au ministre le 1<sup>er</sup> mars 1870. F17/7290.

(4) BB 30/359 dossier 2 : rapports du procureur général au Garde des Sceaux, les 6 et 7 juin, 14 juillet et 12 novembre 1849.

(5) Extrait des minutes du greffe de la cour d'appel de Bastia le 24 décembre 1874, pièce au dossier F17/7290.

scandale : les deux premières divisions prennent la fuite au cours de la promenade, se rendent au cabaret au chant de la Marseillaise puis rentrent par le train à neuf heures le soir. Le recteur conclut à une manifestation anticléricale, suite aux reproches véhéments de l'aumônier aux élèves refusant la seconde communion et à l'excitation de deux maîtres contre cet homme de religion. Mais, la clémence ou la prise en considération des griefs des élèves restent exceptionnelles (1). L'Université ne saurait paraître se désavouer.

## 2. Mutins, moutons et meneurs

Le désordre peut d'ailleurs être l'occasion d'une « épuration ». À Chambéry, en juillet 1878, le recteur qualifie le renvoi d'un vétéran de la classe de rhétorique, de « véritable coup de fortune » pour l'établissement (2). Laconique et cru, le proviseur du lycée d'Auch ne dit pas autre chose dans ses notes sur les mutins, où l'appréciation du caractère prime sur la participation au désordre. Citons par exemple : « Fautrier. Nullité dangereuse à exclure sans retour. » Si les défauts désignés le sont par ailleurs, la violence du propos est exceptionnelle.

« Or il en est des lycées comme des usines, des ateliers et de toutes les grandes collectivités humaines. Ce sont les plus mauvais qui mènent les autres. Ils se font d'abord une clientèle parmi ceux qui leur ressemblent puis cette minorité s'impose à la masse, qui suit le mouvement souvent à regret. C'est l'histoire des révoltes de collège, comme celle des grèves (3) », écrit Jules Rochard en 1890. Les jugements universitaires sur les mutineries relèvent d'une thématique restreinte. L'idée de « meneur », englobant celle des « mauvaises influences », demeure l'explication la plus courante et la majorité des mutins est ainsi le plus souvent représentée comme une foule moutonnaire et irresponsable. Trois causes principales motiveraient le meneur dans la fomentation de la révolte : il est influencé par l'exté-

---

(1) En février 1870, les élèves du lycée Napoléon ayant formulé au cours de leur révolte des plaintes quant à la nourriture, une inspection alimentaire est ordonnée ; en novembre 1871, à l'occasion de la restauration de la façade du lycée Condorcet, anciennement lycée Bonaparte, les emblèmes impériaux – l'aigle et deux N couronnés sculptés – marquant l'époque de la construction du bâtiment sont mis à découvert. Les élèves de mathématiques spéciales et élémentaires manifestent dans la rue pour qu'ils soient ôtés, chantant sur l'air des lampions : « À bas l'N ! À bas l'N ! ». Le recteur charge l'architecte de camoufler les emblèmes : le calme est rétabli. F17/7291.

(2) Le recteur au ministre le 12 juillet 1878. F17/7290.

(3) Jules Rochard : *L'Éducation de nos fils*, Paris, Hachette, 1890, p. 217.

rieur – les événements du siècle, la presse ou encore la contagion ; il vise parfois à assouvir un désir de vengeance contre une sanction ou contre l'autorité scolaire ; il est une « mauvaise nature ».

Les dossiers sur les élèves compromis, les circonstances aggravantes ou atténuantes, autant que les portraits de mutins offrent une typologie des défauts attribués aux élèves et adolescents, révélatrices des phobies et, en négatif, de l'idéal pédagogique de l'adolescence. La responsabilité de la révolte se mesure aux gestes insurrectionnels mais aussi à l'influence morale : « L'élève Salar [...]. Mauvais esprit, beau parleur, il avait un grand ascendant sur ses camarades à qui il colportait les histoires de la ville. Habile à saisir le faible de chacun d'eux, il les dirigeait un peu à sa fantaisie, et c'est ainsi qu'il a pris sur Perrin, dont l'intelligence était bien supérieure, un ascendant que celui-ci a avoué » (1). Les dossiers sur les mutins insistent sur la « nature », le « caractère » et les « antécédents », ces derniers étayant toujours la décision d'exclure, quand ils ne la justifient pas seuls. Faute de connaître les meneurs avérés, la condamnation frappe les meneurs potentiels. À Louis-le-Grand, en octobre 1856, le proviseur décide de renvoyer huit élèves, les plus mal notés et les plus capables d'exercer sur leurs condisciples une mauvaise influence (2).

Les autorités universitaires s'essaient volontiers à une psychologie physiologique. « Psychologie » cependant bien rudimentaire, les mêmes traits, souvent sous les mêmes termes, revenant sans cesse, échappant difficilement au cadre de lecture préétabli des caractères et comportements des élèves. Outre un naturel violent, indiscipliné, emporté, l'un des traits le plus fréquemment attribués au mutin, la dissimulation, laisse à lire chez les éducateurs un idéal de transparence, le soupçon du complot et d'un ordre qui n'est qu'apparent.

Les désordres sont surtout le fait des grands et des moyens. Et les défauts attribués aux mutins rencontrent souvent ceux qui sont jugés propres à l'adolescence. Après l'insurrection du lycée de Bourges, en février 1870, fomentée par les élèves de quatrième, les plus jeunes de la division supérieure, l'inspecteur d'académie commente au recteur : « Je ne vous apprendrai rien, Monsieur le Recteur, en vous signalant cet esprit qui envahit les têtes des jeunes gens dès qu'ils sortent des classes de grammaire. Ils voudraient être hommes et être traités en homme. Ils recherchent avec soin tout acte qui paraît l'acte d'un

---

(1) Rapport du proviseur du lycée de Nevers au recteur le 23 novembre 1874. F177/290.

(2) Rapport du proviseur au recteur le 26 octobre 1856. AJ 16/450.

homme ou qui peut les grandir à leurs propres yeux ou aux yeux de leurs camarades. C'est de la vanité. Ne pas faire moins ni autrement que leurs camarades. C'est encore de la vanité (1) ». D'autres sont décrits comme dangereusement précoces, un des principaux vices attachés à l'adolescent. Ainsi Baillet, en seconde à Bourges : « Fâcheux antécédents, paresseux et insubordonné. Mauvais caractère. Recherche les journaux, les mauvais livres *pour faire l'homme malgré sa jeunesse et sa petite taille*. Tout me fait croire qu'il a été l'un des embaucheurs pour la révolte. Il aime les liqueurs fortes et j'ai dû lui refuser un correspondant qui satisfaisait ses désirs. La nuit de l'émeute, il s'est tellement grisé qu'ils ont dû le coucher et le couvrir de vêtements comme un blessé. (2) »

De manière générale, le degré de culpabilité dépend moins de l'infraction que de la personnalité et de la responsabilité morale de l'acteur. Les autorités scolaires distinguent celui qui exerce un ascendant sur les autres de l'élève influençable, celui qui agit froidement et par calcul de celui qu'une nature passionnée meut, celui qui dissimule de celui qui s'expose.

### 3. L'Université en accusation

Les commentaires extra-scolaires sur les révoltes lycéennes n'épargnent pas, bien sûr, le régime des établissements. Parfois même, les autorités universitaires joignent leurs voix à ces critiques, dans une certaine mesure au moins, mettant en cause, sinon le régime, au moins son application, déplorant par exemple le manque de mesure et d'équité d'un proviseur (3). En mai 1848, dans leur organe *L'Éducation républicaine*, les maîtres d'études déploraient un régime poussant les élèves à la révolte, regrettant cependant, six mois plus tard, les concessions faites aux élèves lors de certains désordres (4). Plus de trente ans plus tard, en 1881, Adolphe Adam, autre membre de l'Université, prononce une condamnation plus sévère du régime scolaire de compression et de police (5).

(1) L'inspecteur d'académie au recteur le 1<sup>er</sup> mars 1870. F17/7291.

(2) Le proviseur au recteur le 28 février 1870. AJ16/427.

(3) Voir le rapport du recteur au ministre lors de l'insurrection de Nevers en février 1870, cité plus haut.

(4) Éditorial du premier numéro du 20 mai 1848 et article sur les « Désordres au lycée Corneille » dans le n° 16, de janvier 1849, p. 3.

(5) *Notes sur l'administration d'un lycée*, Angers, Imprimerie-librairie Germain et Grassin, 1881, pp. 10-11.



Aussi, la révolte est-elle non seulement un des principaux moyens d'expression des élèves face aux adultes murés dans le principe d'autorité (1), mais également un exutoire. En 1850, l'abbé Collard voit dans la mutinerie le fruit d'une discipline toute d'autorité, particulièrement pour les élèves de plus de 14-15 ans, chez lesquels, à la soumission passive qui dominait jusqu'alors succède une nouvelle période marquée par le goût de l'indépendance : c'est la « seconde phase » de la vie de collégien. La compression disciplinaire devient insupportable quand vient l'âge adolescent. Les révoltes scolaires portent la condamnation de la pédagogie de la méfiance et de l'attente.

À l'inverse, d'autres voient dans les mutineries scolaires le fruit de l'autorité affaiblie. En 1858, l'abbé Hyvrier accuse ainsi l'esprit d'indépendance, « la maladie distinctive du siècle » : « L'enfant comme l'homme respire l'air de son siècle. Lui aussi, il parle de liberté et d'indépendance [...]. N'a-t-on pas vu dans notre temps quelque chose d'inouï et d'inconnu au passé, je veux dire les révolutions de collège ? Funestes symptômes. (2) »

Les commentaires sur les révoltes scolaires n'échappent pas aux luttes partisans dont l'éducation est l'objet : du lycée athée au lycée révolutionnaire, il n'y a qu'un pas, dénoncent les catholiques (3). Le désordre n'est plus ici exutoire adolescent face à une autorité trop forte, mais désordre permis par une autorité laxiste... ou « laïque ». La seconde analyse domine chez les pédagogues catholiques. La première est soutenue par un « camp » plus hétérogène : observateurs sociaux et personnels de l'instruction publique « progressistes », républicains pour les dernières révoltes mais aussi les partisans et les membres de l'enseignement congréganiste affirmant que, sans base religieuse, l'autorité est toute de contrainte, sans base affective. Athée, opprimant, anachronique, contre la nature et l'âge des élèves... : le régime universitaire ne sort pas indemne des commentaires sur les mutineries. D'autant qu'il arrive que ces commentaires

(1) Roger-Henri Guerrand affirme, dans *Lycéens révoltés. Étudiants révolutionnaires*, que la révolte est le seul. Nous verrons que les lycéens se dotent d'autres moyens d'expression : la presse, les congrès.

(2) Abbé Hyvrier : *Des écueils du jeune homme à son entrée dans le monde. Premier écueil : l'esprit d'indépendance*. Discours prononcé à l'institution des Chartreux le 9 août 1858, Lyon, Vingtrinier, 1858, p. 10.

(3) Abbé Masson : *Le Miroir des collèges ou les vices effrayants de l'éducation universitaire sous le triple rapport du physique, de l'intelligence et du moral*. Paris, Jacques Lecoffre, 1847, pp. 383-385.

débordent le cercle des pédagogues et des membres de l'Université pour être saisis par l'opinion publique, au travers notamment d'un acteur important de l'histoire des révoltes lycéennes : la presse.

#### IV. DES DERNIÈRES RÉVOLTES À LA PACIFICATION

##### 1. Toulouse, mars 1882

La gravité d'une révolte se mesure aussi à ses échos dans la presse. La mutinerie des lycéens de Toulouse, en mars 1882, en offre un exemple. Les faits tels que les décrit le proviseur sont les suivants : averti par un correspondant et un père d'un projet de révolte générale durant la nuit du 24 au 25 mars, le proviseur exerce une surveillance vigilante, amenant au renvoi de huit élèves, trouvés habillés dans leurs lits, prêts à se lever et à agir. Le lendemain, après des murmures au réfectoire, les grands élèves montent chez le proviseur au chant de la Marseillaise pour présenter leurs revendications : la réintégration des exclus, le renvoi d'un maître, deux sorties générales par mois le dimanche. L'inspecteur d'académie présent juge que seul le dernier point est envisageable. Le recteur venu régler l'affaire décide le licenciement des trois premiers quartiers. Les autres manifestent alors leur solidarité : les élèves du quatrième quartier, montés au dortoir, y brisent les vases ; ceux de l'école préparatoire refusent d'entrer en étude avant de s'engager à rester calmes. Dès le lendemain, ils formulent cependant certaines conditions dans une lettre au recteur :

« 1° Sortie le dimanche.

2° Moins de sévérité dans la discipline.

Liberté de parler au réfectoire [...].

Liberté de sortir de l'étude en cas d'indisposition sans dépense d'exemption.

Liberté de se livrer à des jeux convenables en récréation.

Liberté pour les candidats à Saint-Cyr, comme pour leurs camarades de spéciales, de communiquer pendant les études.

Nous croyons devoir ajouter que la cause première des troubles qui ont eu lieu aux Écoles remonte à M. Arsimoles qui punit des élèves de vingt ans pour le moindre motif, qui nous a enlevé un à un tous nos moyens de distraction et qui n'a jamais su mériter la sympathie et le respect des élèves soumis à sa surveillance.

Les élèves des écoles. (1) »

---

(1) Lettre du 26 mars 1882. F17/7293.

Un mois plus tard, les élèves de Toulouse prendront une part active au Congrès d'Albi, premier congrès des lycéens, dont il faut sans doute voir ici les prémices. Pour l'heure, l'école préparatoire est licenciée et seuls les élèves des petites classes restent au lycée. Les requêtes ci-dessus ne sont pas rendues publiques par la presse, qui n'en eut sans doute pas connaissance. Les journaux reprennent en revanche les demandes adressées au début du mouvement par les élèves. Divers organes républicains affirment que la cause réelle et profonde de la mutinerie est anticléricale, les élèves exigeant la liberté de conscience (1). La presse bonapartiste et légitimiste jubile, relève que de telles scènes n'eurent jamais lieu dans les établissements tenus par les jésuites (2), juge la répression insuffisante, parlant même d'impunité, et conclut : « Comment d'ailleurs le recteur se serait-il montré inflexible pour ces radicaux en bas âge, quand les membres du Gouvernement, quand le Président du Conseil lui-même est si gracieux et si tendre avec les radicaux qui ont barbe au menton ? [...] C'est dans la logique du régime sous lequel nous vivons : pourquoi, en effet, y aurait-il encore de la discipline dans le lycée quand il n'y a plus d'autorité dans l'État ? (3) »

## 2. Louis-le-Grand, mars 1883

La mutinerie des élèves de Louis-le-Grand en mars 1883 fut la plus violente du siècle, celles de 1819 même n'ayant pas atteint une telle ampleur. Le proviseur, M. Gidel, relate les faits dans deux rapports, écrits « à chaud » (4). Le 10 mars, suite à la punition d'un de leurs camarades, les candidats à Saint-Cyr protestent par des chants à mi-voix et des bourdonnements lors de l'étude. Le lendemain, l'élève est renvoyé, cinq autres menacés du même sort si un nouveau désordre survenait. Le 12, des délégués vont demander au proviseur d'annuler la menace pesant sur leurs camarades. Le lendemain, à la récréation du midi, certains élèves, au lieu de se promener, se massent dans la galerie et font « mine de se chauffer au soleil » ; deux maîtres

(1) Notamment *Le Rappel* du 31 mars 1882, *Le Voltaire* du 31 mars 1882. *La Justice* du 30 mars 1882 publie la lettre d'un « républicain libre-penseur » prétendant parler au nom des élèves, désireux de chasser Dieu du lycée ; *Le Télégraphe* du 4 avril 1882 dénonce un faux, visant à ridiculiser la liberté de pensée dans les lycées.

(2) *La Souveraineté du Peuple*, n° du 30 mars 1882, article signé E.P.

(3) « La discipline universitaire sous la République », *Le Moniteur Universel*, le 1<sup>er</sup> avril 1882.

(4) Rapport du 13 mars au recteur et rapport du 14 mars adressé au vice-recteur. F177294.

leur ordonnent de circuler et déclenchent sifflets et chants. Le proviseur exclut sept élèves. Les autres augmentent alors la force de leurs chants et hurlent : « Conspuez Gidel ». Ayant forcé la grille, ils brisent les vitres de l'antichambre avant de se diriger vers les dortoirs des élèves de mathématiques spéciales où ils cassent fenêtres, vases de nuit et lits, éventrent les sommiers, renversent les lavabos. Ils s'apprêtent à faire de même dans le dortoir des élèves de Saint-Cyr, quand la police intervient. Le rapport de la préfecture précise que soixante agents furent nécessaires pour venir à bout, non sans peine, des mutins qui, au nombre de deux cent cinquante à trois cents s'étaient armés de tessons de vases et de barres de fer arrachées aux lits (1). Deux élèves sont emmenés au poste de la place du Panthéon. Le proviseur envoie des dépêches aux parents et correspondants pour hâter le départ des élèves. À 16 heures, il ne reste plus un seul élève de la première division au lycée. Dans un nouveau rapport, le 14 mars, le proviseur annonce trente-deux nouveaux renvois après une autre tentative de soulèvement dans la seconde cour.

Le bilan de la mutinerie est lourd : les dégâts sont évalués à 20 000 francs et, surtout, treize élèves sont exclus de tous les lycées de Paris, quatre-vingt-neuf de Louis-le-Grand, dix-sept de son internat. Aussi la presse se passionne-t-elle pour ce qui devient une affaire nationale. Certains choisissent un ton léger. Ainsi, Paul Alexis écrivant « Aux potaches » dans le *Réveil*, radical : nostalgique, il rapproche la passion et l'énergie contestataire des lycéens de Louis-le-Grand de celles de sa jeunesse collégienne (2). D'autres préfèrent l'ironie : « Bidel est connu pour dompter les lions ; Gidel, lui, dompte les lycéens. Sans M. Gidel, nous étions perdus : il n'y a pas à se le dissimuler. Les élèves du lycée Louis-le-Grand menaçaient, paraît-il, la société. [...] Vous verrez que bientôt on les fera sévir contre les enfants non encore sevrés qui se refuseront à prendre le sein de leur nourrice [...]. (3) »

Mais, ailleurs, le ton est plus véhément, et, d'un côté comme de l'autre, la critique est politique. *Le Clairon*, monarchiste, conclut son récit sur ce qu'il voit comme la cause profonde de la révolte : « Mais les auteurs responsables de cette révolte sont les Ferry, les Paul

(1) Rapport de la préfecture de police au ministre de l'Intérieur le 13 mars 1883. Archives de la Préfecture de police : BA 92 n° 72.

(2) Paul Alexis : « Aux potaches », *Le Réveil*, 18 mars 1883, p. 1.

(3) Jean Frolo : « Les lycéens révoltés », *Le Petit Parisien*, 16 mars 1883.

Bert (1) et, surtout, le citoyen Floquet (2), l'homme aux « idées ambiantes », qui ont eu un écho funeste dans le cerveau si facilement irritable de ces adolescents en fringale d'émancipation prématurée (3) ». *Le Figaro*, républicain modéré, donne la parole à un lycéen :

« Nos professeurs, a-t-il dit, ne perdent pas une occasion de nous parler de la liberté, de la dignité de l'homme, de ses droits civiques et moraux, de son indépendance... et après cela, on veut nous faire défilier un à un dans la cour comme des moutons... Dame, nous pensons aux principes libéraux qu'on nous a inculqués et nous nous révoltons... (4) ».

À travers l'Université, c'est alors la République que les uns attaquent, que les autres défendent. Cependant tous, ou presque, sont d'accord pour fustiger le proviseur, dont nombre d'articles font le procès, regrettant son intransigeance et ses maladresses, en particulier son traitement des élèves en « gibier de potence » (5). Mais c'est en vain que certains appellent le ministre à revenir sur les mesures prises, arguant de l'âge des élèves et de leur avenir menacé (6), et, plus nombreux encore, revendiquent des sanctions contre M. Gidel (7). Le ministre ne désavoue pas son proviseur : la République ne saurait céder à des émeutiers, faute d'être jugée capable d'autorité et d'ordre.

À plus long terme, la révolte de Louis-le-Grand opère pourtant un renversement. Octave Gréard, alors vice-recteur de l'académie de Paris, constate que les événements sont rapidement dépassés, l'opinion exigeant un débat sur la question de l'éducation, notamment le

(1) Ministre de l'Instruction dans le ministère Gambetta (novembre 1881-janvier 1882).

(2) Parlementaire de la gauche radicale, élu des Pyrénées.

(3) Ladiane : « La Révolte de Louis-le-Grand », *Le Clairon*, 14 mars 1883. *La Paix* du 15 mars 1883 refuse d'y voir une gaminerie, les mutins étant « des jeunes gens qui sont déjà arrivés à l'âge où l'on commence à être responsable de ce que l'on fait ».

(4) « La révolte du lycée Louis-le-Grand », *Le Figaro*, 15 mars 1883.

(5) Paul Bert : « La Révolte du lycée Louis-le-Grand », *La Petite République française*, p. 1.

(6) Notamment Georges Grison dans *Le Figaro* du 14 mars 1883 ; Auguste Vacquerie : « Les Insurgés de Louis-le-Grand », *Le Rappel*, 21 mars 1883 ; Ch. L. : « Départ de M. Gidel », *Le Paris*, 29 mars 1883.

(7) Notamment *La République radicale* du 31 mars 1883, *Le Constitutionnel* du 14 mars 1883, *La France nouvelle* du 30 mars 1883.

régime disciplinaire et l'internat (1). Les lycéens sont finalement entendus, quand, émue par la violence et la fréquence de leurs mouvements, l'opinion, par la voix de leurs parents et plus encore de la presse, intervient. Et mars 1883 apparaît comme la dernière grande date de cette histoire.

### 3. « Substituer l'état de paix à l'état de lutte » (Léopold Faye) (2)

Les années 1880-1900 marquent il est vrai un tournant avec, d'une part, la conquête de nouveaux modes d'expression par les élèves et, d'autre part, les amendements apportés au régime disciplinaire des lycées.

Les lycéens prennent alors la parole. Leur premier congrès, tenu à Albi le 12 avril 1882, et l'émergence d'une presse lycéenne, notamment *Les Droits de la jeunesse*, dans la lignée du congrès, constituent des épisodes charnières de l'histoire des révoltes lycéennes. S'ils sont encore manifestation d'opposition, plus ou moins violente, à une autorité qui s'applique à les interdire et les pousse à la clandestinité, ils s'apparentent déjà à un autre mode d'expression et de solidarité, hors des cadres définis par les adultes, mais pacifiques. Les lycéens s'inventent des espaces de liberté et de manifestations collectives démocratiques.

Les réformes du régime disciplinaire des lycées des années 1890-1900 en encourageront d'autres formes. Ces réformes portent notamment sur la diminution du temps de travail sédentaire – pour répondre aux vœux formulés au sein et hors de l'université de « libérer l'adolescent » par le sport –, l'abandon des « exigences inutiles » comme le silence pendant les mouvements et l'allègement de l'arsenal des punitions (3). Mais, plus fondamentalement, l'ambition est double : ouvrir les établissements sur l'extérieur, en faire des écoles de liberté, d'apprentissage, et non plus d'attente, et valoriser la sociabilité adolescente. Elle se concrétise en particulier par la naissance des associations de lycéens, à vocation sportive ou charitable. Les lycéens sont encouragés, de manière inédite, à se grouper, à agir dans leur siècle, notamment en direction de leurs contemporains moins privilégiés

(1) Octave Gréard : *L'Esprit de discipline dans l'éducation*, Paris, Delalain, 1883, pp. 1-2.

(2) Circulaire de Léopold Faye, ministre de l'Instruction publique, le 28 mars 1888.

(3) Arrêté du 12 juin 1890 et circulaire du 7 juillet 1890.

(par exemple, en finançant une colonie de vacances). Cette valorisation nouvelle de la sociabilité adolescente, en rupture avec trois principes fondamentaux de la direction au sein des lycées (la solitude, l'infantilisation, l'isolement), a des causes plurielles. Elle s'inscrit dans le contexte politique de la Troisième République et la revendication d'un régime politique plus en phase avec celle-ci ; elle enregistre le tournant conceptuel opéré par la psychologie de l'adolescence – cette science, naissante à la fin du siècle, revient en partie sur l'image négative de cet âge et formule des principes pédagogiques moins autoritaires ; elle est enfin, sans aucun doute, le fruit de l'expérience de l'adolescence et du constat de la faillite du régime scolaire, officiellement formulé par Léopold Faye : il s'agit bien de désarmer la sociabilité adolescente, en la valorisant.

À la fin du siècle, la révolte n'est plus le seul moyen d'expression des lycéens et l'exutoire de la violence collective ne semble plus nécessaire. La pacification des lycéens doit-elle, dès lors, être inscrite au crédit de l'œuvre scolaire de la Troisième République ? Sans doute. Mais les révoltes adolescentes dépassent désormais le cadre du collège et du lycée... comme l'âge adolescent, dont la définition et les représentations échappent à la fin du siècle aux limites de la bourgeoisie pour s'étendre à l'ensemble de la classe d'âge. La criminalité adolescente, personnifiée notamment par « l'apache », prend le relais, suscitant au tournant des deux siècles une floraison discursive et une émotion publique, qui ne furent même jamais atteintes pour les désordres lycéens.

Agnès THIERCÉ  
Docteur en histoire

Philippe MARCHAND

## **L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE dans l'enseignement secondaire**

Textes officiels. Tome 1 : 1795-1914

Le statut du 26 septembre 1814 marque la création officielle de l'enseignement de l'histoire et de la géographie comme disciplines autonomes dans les lycées et les collèges. Cet enseignement s'organise progressivement au cours des décennies suivantes tant au niveau du corps enseignant qu'au niveau des études. Devenues des disciplines-clés de l'enseignement secondaire français à la fin du siècle, l'histoire et la géographie jouent alors un rôle important dans l'instauration et la diffusion d'une culture nationale et républicaine.

Ce recueil de sources rassemble les textes officiels consacrés à cet enseignement, ainsi que ceux qui définissent les modalités de recrutement et de formation des enseignants. Une introduction historique en précise les enjeux. L'ensemble constitue une contribution à l'histoire des politiques éducatives et de la culture scolaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle.

1 vol. de 782 p.  
280 F (42,69 €)

Institut national de recherche pédagogique  
Service d'histoire de l'éducation  
2001



# DE LA RÉDACTION À LA DISSERTATION

## Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle

par Bruno POU CET

La dissertation est un exercice nouveau dans l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle – André Chervel l'a montré de façon convaincante (1). Certes, elle n'est pas totalement absente de quelques pratiques scolaires au XVIII<sup>e</sup> siècle, mais, en tout état de cause, elle n'est pas l'exercice essentiel : discours français, analyse et rédaction du cours constituent l'héritage scolaire par rapport auquel les professeurs du XIX<sup>e</sup> siècle inventent progressivement de nouveaux exercices. La dissertation en latin, puis en français est l'un d'entre eux. Or, l'une des disciplines où celle-ci apparaît le plus rapidement est la philosophie (2), d'abord dans les examens et concours, puis dans la pratique quotidienne avant de devenir, dès 1866, l'une des épreuves écrites du baccalauréat (3). En 1881, elle est adoptée dans la classe de rhétorique et, de ce fait, à la première partie de l'examen du baccalauréat.

---

(1) André Chervel : *La Culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 1998 ; *Id* : *La Composition française au XIX<sup>e</sup> siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert/INRP, 2000 ; « Naissance et évolution de la dissertation », table ronde avec Alain Viala, André Chervel, Bernard Sarrazin, Jean Rohou, *Pratiques*, n° 68, décembre 1990, pp. 110-113.

(2) André Canivez : *Jules Lagneau : professeur et philosophe, essai sur la condition de professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Les Belles lettres, 1965 ; Paul Gerbod : « L'Université et la philosophie de 1789 à nos jours » in *Actes du 95<sup>e</sup> congrès national des sociétés savantes*, t. 1, Paris, Bibliothèque nationale, 1974, pp. 237-330 ; Bruno Poucet : *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS Éditions, 1999.

(3) *Bulletin administratif (BA désormais)*, n° 162, juin 1863 ; séance du Conseil impérial du 14 novembre 1864, Arch. nat. F\*17/1870 : la première session du nouveau baccalauréat avec une épreuve écrite de philosophie aura lieu en 1866. Pour le détail, on se permet de renvoyer à Bruno Poucet : *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire, op. cit.*, pp. 33-51.

Dans l'enseignement de la philosophie, après une période de tâtonnement et d'interrogation, la stabilisation est achevée, pour l'essentiel, dans les années 1890 et théorisée dans les instructions pédagogiques de 1925 (1). Suivent des débats souvent répétitifs (2), vécus sur le mode de la « crise » (3). C'est la raison pour laquelle nous procéderons à l'étude de cet exercice dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. On peut ainsi montrer comment la dissertation philosophique en français s'est imposée, non seulement au détriment de la dissertation en latin, mais surtout de la rédaction du cours. Par ailleurs, pratiques écrites et orales s'épaulent mutuellement puisque cette montée en puissance de la dissertation va de pair avec la substitution, au moins officiellement, de la leçon parlée au détriment de la leçon dictée (4).

On comprend aisément qu'une telle enquête ne puisse se limiter à une réflexion d'ordre technique sur l'adoption et l'abandon de telle ou telle pratique pédagogique. En effet, le renouvellement des pratiques correspond à une transformation des contenus théoriques de l'enseignement : on assiste ainsi à une remise en cause progressive de ce moment fondateur de l'histoire de l'enseignement de la philosophie qu'a été le moment Victor Cousin et son remplacement par le néokantisme incarné dans ce que l'on appellera ensuite « la philosophie française », voire, sur un ton provocateur, la « philosophie des professeurs » (5). Cette conception nouvelle de l'enseignement de la philosophie n'est pas, en effet, dissociable de son inscription dans l'histoire politique et sociale de l'Empire libéral, puis de l'État républicain naissant.

(1) Bruno Poucet : « L'Enseignement de la philosophie : essai d'investigation sur ses fondements », *Carrefours de l'éducation*, n° 6, 1998, pp. 2-21.

(2) Pour la période récente, on peut se reporter à : *L'Enseignement philosophique*, n° 49/5 et 49/6, 1999, n° 50/3, 2000 ; *Bulletin de l'Association pour la création des instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie* (ACIREPH), n° 8, mai 2000 ; *Bulletin intérieur du Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique* (GREPH), mai 1999 ; *Le Débat*, septembre 1998 ; Luc Ferry et Alain Renaut : *Philosopher à 18 ans*, Paris, Grasset, 1999 ; Jean-Philippe Testefort : *Du risque de philosopher, l'enseignement philosophique en question*, Paris, L'Harmattan, coll. « Ouverture philosophique », 2001 ; Réflexion sur l'Enseignement de la philosophie : *Pour un avenir de l'enseignement de la philosophie*, Paris, L'Harmattan, coll. « Ouverture philosophique », 2001.

(3) Jean-Louis Fabiani : *Les Philosophes de la République*, Paris, Éditions de Minuit, 1988.

(4) La distinction entre les deux types de leçon réside dans la place plus ou moins grande accordée à l'improvisation par le professeur, cf. pp. 116-117.

(5) Patrice Vermeren : *Victor Cousin, Le jeu de la philosophie et de l'État*, Paris, L'Harmattan, 1995 ; André Canivez : *Jules Lagneau, op. cit.* ; François Châtelet : *La Philosophie des professeurs*, Paris, U.G.E., coll. « 10/18 », 1970.

On précisera, malgré tout, que les résultats de cette enquête sont limités par des difficultés méthodologiques dont on ne peut faire abstraction : écrire l'histoire de l'éducation présuppose d'avoir accès à de multiples sources parmi lesquelles des travaux écrits de professeurs ou d'élèves. Or, en la matière, celles-ci sont absentes ou particulièrement lacunaires (1), sinon d'un accès malaisé (2). Des biais doivent être pris afin d'apporter un éclairage à ces questions : aussi, sans négliger ce que les textes officiels, les manuels scolaires ou les ouvrages et revues pédagogiques, voire les livres de souvenirs, peuvent apporter, on s'attachera à l'examen des rapports d'inspection qui décrivent, en les jugeant, les pratiques pédagogiques, et on prendra également en compte les grandes enquêtes lancées par le ministère

---

(1) Pierre Albertini (dans *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940*, Paris, INRP, coll. « Rapports de recherches », n° 5, 1986), prend le parti de n'analyser aucune des sources concernant l'enseignement de la philosophie.

(2) En philosophie, les copies du baccalauréat n'ont pas été conservées aux Archives nationales, selon les sondages que nous avons pu faire dans les cinq cents cartons conservés (F 17/4972-5514) ; en revanche, on peut y lire les notes des candidats ainsi que tous les sujets d'oraux, confirmant ainsi ce qu'écrivait André Chervel (*La Culture scolaire, une approche historique, op. cit.*, pp. 57-58) ; par ailleurs, nous avons procédé à une enquête auprès de tous les services d'archives départementales de la métropole, en ajoutant La Réunion. Sur quatre-vingt-douze réponses obtenues, trente-cinq services possèdent des documents, en particulier pour la période d'après la Seconde Guerre mondiale ; en revanche, les ressources sont extrêmement limitées pour la période qui nous intéresse : un seul service d'archives possède des copies de baccalauréat d'un lycée – celui de Troyes – quelques-uns conservent des devoirs (Corrèze, Loiret, Haut-Rhin), ou des cahiers de professeurs (Cher, Ille-et-Vilaine, Loire, Nièvre), d'autres des cahiers d'élèves (Puy-de-Dôme, Hautes-Pyrénées et Réunion). Les musées de l'éducation de Rouen et des Côtes d'Armor détiennent également des documents, mais de façon lacunaire. Des bibliothèques conservent, enfin, des documents, souvent attachés au souvenir de tel ou tel grand professeur : cours de Thomas Charpentier à la bibliothèque de l'Institut de France, de Lachelier à celle de l'École normale supérieure, cours et devoirs corrigés par Alain à la bibliothèque municipale de Mortagne-sur-Perche, trente copies de baccalauréat pour l'année 1899 à la bibliothèque de l'INRP. Quelques cours ont été récemment publiés : Emmanuel Blondel (prés.) : *Jules Lagneau : cours intégral 1886-87*, 3 t., Dijon, CRDP de Bourgogne, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 1996-1997 ; Jean Bardy (éd.), *Bergson professeur, au lycée de Clermont-Ferrand, cours 1885-1886*, Paris, L'Harmattan – cette édition ne recoupe pas exactement l'édition d'Henri Hudé : *Cours de Bergson*, 3 t., Paris, PUF, coll. Épiméthée, 1990-1995 ; François Ribes (prés.) : *Jacques Muglioni : cours de philosophie 1956-1957*, Paris, CNDP, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 1999 ; Annick Taburet-Wajngart (éd.), « Philosophe à trente ans », in *Œuvres de Jean Jaurès*, t. 3, Paris, Fayard, 2000, pp. 51-102 où on peut lire le cours professé par Jaurès au lycée d'Albi en 1882-1883. On ne dispose donc pas, dans l'état actuel des recherches archivistiques, d'une série complète de cahiers et de copies, mais de traces pouvant servir d'illustration.

dont les traces archivistiques sont riches d'enseignement (1). C'est dans les limites ainsi indiquées que notre étude peut apporter quelque lumière à l'histoire de l'éducation et peut-être aider à mieux comprendre le sens des interrogations qui traversent l'enseignement de la philosophie.

## I. L'EFFACEMENT PROGRESSIF DE LA RÉDACTION

Lors de la promulgation du nouveau plan d'études des lycées, le 30 août 1852, il est précisé que deux sortes d'exercices doivent être pratiqués par tous les élèves littéraires ou scientifiques : la rédaction et la dissertation en français. Le ministre de l'Instruction publique, Hyppolyte Fortoul, signataire de ce texte, précise que les élèves littéraires doivent, en outre, pratiquer la dissertation latine et l'analyse des grands moments de la philosophie ancienne (2). De plus, en 1854, un autre texte ministériel, les « Instructions relatives à l'enseignement de la logique », ajoutent aux exercices précités la leçon dogmatique, des exercices d'interrogation orale et d'argumentation (3). Certes, aucun de ces exercices ne figure à l'examen du baccalauréat qui ne comporte qu'une épreuve écrite de version et, pendant un bref moment, un discours français (remplacé en 1857 par un discours latin) : l'épreuve de philosophie est en effet uniquement un exercice oral. Il s'agit de faire la preuve que le candidat dispose de connaissances sur vingt questions dites de logique (selon l'appellation en usage) en lien avec les ouvrages classiques. Cela étant, c'est, à notre connaissance, la première fois qu'un texte officiel précise que la dissertation doit être pratiquée dans une classe de l'enseignement secondaire, sans lier celle-ci directement à un concours ou à un examen.

(1) « Enquête sur les modifications à accomplir dans le régime des études secondaires » (1863, Gustave Rouland étant ministre, Arch. nat. F17/9098) ; « Rapport sur la situation de l'enseignement secondaire » (1863, Victor Duruy étant ministre, Arch. nat. F17/6843-6845) ; « Circulaire du 13 novembre 1872 » (Jules Simon, étant ministre, Arch. nat. F17/6872/2) ; « Instructions du 20 novembre 1878 demandant à chaque recteur d'adresser le tableau des devoirs écrits et des livres classiques les plus répandus dans les classes » (Agénor Bardoux étant ministre, Arch. nat. F 17/6888).

(2) « Plan d'études et programmes des lycées », BA, n° 33, 1852.

(3) « Arrivé à cette période de son enseignement [seconde partie du programme portant sur la méthode], le professeur pourra, de temps à autre, exercer ses élèves à des argumentations qui auront pour but de les préparer à distinguer sous une même expression un mélange de vérités et d'erreurs ; gymnastique intellectuelle qui développe la sagacité de l'esprit, lui donne la conscience de ses forces, et le rend plus sûr de lui-même, pourvu qu'elle ne vienne pas trop prématurément et qu'elle ait été préparée par une instruction solide et l'habitude de la réflexion », « Instructions relatives à l'enseignement de la logique », *Recueil des lois et actes du ministère de l'Instruction publique*, 1854, p. 683.

La rédaction est l'un des exercices essentiels pratiqués par tous les élèves des établissements secondaires. Elle est l'exercice quotidien (1), un peu routinier (2), sur lequel veille avec attention l'Inspection générale (3), dans les disciplines littéraires (4) et scientifiques (5).

## 1. Un exercice propre à l'enseignement secondaire

Sans entrer, ici, dans le détail de l'histoire de cet exercice, rappelons qu'il a pour origine une évolution de la dictée du cours ou *lectio* (celle-ci était synonyme d'enseigner), pratiquée dans les collèges, au XVIII<sup>e</sup> siècle (6). Les élèves devaient restituer le contenu transmis par le professeur et souvent dicté, et en rédiger de larges extraits sous forme de résumé : le contenu des cahiers pouvait de cette manière

---

(1) À titre d'exemple, on peut se reporter au « Programme des classes pour 1859-1860 » du lycée d'Amiens, Arch. dép. de la Somme, 60 T 3289 : « Chaque numéro du programme est développé oralement par le professeur. Les élèves font d'après leurs notes une rédaction corrigée dans la classe suivante. Deux rédactions à peu près sont lues en classe, partie par l'un, partie par l'autre, donnant lieu à de nombreux éclaircissements. Les autres rédactions remises aux professeurs sont rendues avec des observations orales indiquées sur le texte. [...] Les dissertations alternativement latines et françaises sont toutes corrigées soit en classe, soit en dehors de la classe et rendues aux élèves ».

(2) On est désormais loin de l'innovation pédagogique saluée, en son temps (1679) par Bossuet (Jacques Bénigne Bossuet : « Lettre à Innocent XI » dans *Œuvres choisies*, Paris, Hatier, 13<sup>e</sup> éd., 1941, p. 287) : « Enfin nous lui avons enseigné l'histoire. [...] Nous avons été nous-mêmes dans les sources, et nous avons tiré des auteurs les plus approuvés ce qui pouvait le plus servir à lui faire comprendre la suite des affaires. Nous en récitâmes de vive voix autant qu'il en pouvait facilement retenir : nous le lui faisons répéter ; il l'écrivait (rédigeait) en français, et puis il le mettait en latin : cela lui servait de thème, et nous corrigions aussi soigneusement son français que son latin. Le samedi, il relisait tout de suite ce qu'il avait composé durant la semaine ; et l'ouvrage croissant, nous l'avons divisé par livres que nous lui faisons relire très souvent ».

(3) Arch. nat. F17/20133, à titre d'illustration, dans le dossier personnel de Charles Bénard, professeur de philosophie, on peut lire ceci : « Il a cru devoir supprimer la rédaction et suppléer par la lecture de son manuel et par quelques dissertations qu'il fait faire aux élèves. Les inspecteurs généraux émettent des doutes sérieux sur cette méthode qui risque de ne pas laisser dans le souvenir des élèves un corps de doctrine assez lié et assez complet (1849-1850) ».

(4) Évelyne Hery : *Un Siècle de leçons d'histoire, l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999, pp. 160-168 ; Philippe Marchand : *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, Textes officiels*, t. 1 : 1795-1914, Paris, INRP, 2001.

(5) Bruno Belhoste, *Les Sciences dans l'enseignement secondaire français, Textes officiels*, t. 1 : 1789-1914, Paris, INRP, 1995, p. 329 et p. 412.

(6) Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia : *L'Éducation en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, SEDES, 1976.

être contrôlé très étroitement. Ils étaient corrigés lors de la classe suivante : souvent, les professeurs commentaient et complétaient le meilleur devoir, puis procédaient à des observations sur les travaux des autres élèves.

Il s'agit ainsi de mettre en forme de façon ordonnée le contenu de la leçon dogmatique du professeur. Pour parvenir à ce résultat, l'élève s'aide des notes prises en cours, voire d'un sommaire, au besoin du manuel, imprimé ou autographié, rédigé souvent par le professeur (1), sur lequel il peut même prendre des notes : au XIX<sup>e</sup> siècle encore, quelques-uns de ces ouvrages ont gardé trace de telles pratiques puisqu'ils ne comportent qu'une page imprimée sur deux, l'autre étant réservée aux notes prises par les élèves (2).

Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, rédiger est donc une pratique de l'enseignement secondaire et, par exception, de l'enseignement primaire (3), explicitement reconnue comme telle par Ferdinand Buisson dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* : « Le professeur, en chaire, expose l'objet de sa leçon et le développe ; ses élèves l'écoutent, prennent des notes et résumant dans un devoir écrit ce qui leur a été dit : ils font une rédaction. Ainsi en est-il dans le haut enseignement, dans les classes supérieures des lycées, et quelque fois aussi dans les écoles normales primaires. Le travail personnel des élèves y consiste surtout à rédiger les leçons qu'ils ont entendues, et leurs rédactions réunies forment un cours suivi, le cours de leur professeur : c'est leur livre à eux (4) ».

---

(1) Par exemple, Guillaume Dagoumer : *Philosophia ad usum scholae accommodata*, Paris, Aubouin, 1702 ; Jean-Pierre de Crousaz : *Logicae compendium ab auctore in usum juventutis adornatus*, Groningue, Syhes, 1725 ; Caron : *Compendium institutionum philosophiae ad usum candidatores baccalaureatus*, 1770.

(2) Père Bouscaillou : *Précis de philosophie mis en rapport avec le programme du baccalauréat*, Paris, Belin, 1869 ; chaque double page comporte sur un côté un tableau synoptique et sur l'autre une page blanche « qui permet aux élèves de noter les explications et additions du professeur ». On retrouve le même procédé chez Antonin Pellissier : *Précis d'un cours complet de philosophie élémentaire*, Paris, Durand, 1873 qui, lui, est professeur de l'enseignement public. Toutefois, il s'agit, à notre connaissance, d'exception dans la totalité de la production éditoriale de ces années-là, soit vingt-quatre auteurs. Pour une approche de cette pratique ancienne, on peut se reporter à Jean Letrouit : « La Prise de notes de cours dans les collèges parisiens au XVI<sup>e</sup> siècle », *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, n° 2, 1999, pp. 47-56.

(3) André Chervel souligne, de son côté, que la pratique de la rédaction a été progressivement reconnue dans l'enseignement primaire, et officialisée en 1882 (*La Culture scolaire, op. cit.*, p. 49).

(4) Irénée Carré : « Rédaction », in Ferdinand Buisson : *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1<sup>re</sup> partie, t. 2, Paris, Hachette, 1887, p. 2554. Dans ce

Objectera-t-on que nous n'avons, jusqu'à présent, fait état que des établissements publics ? Or, environ la moitié des élèves fréquentent un établissement privé (1). Il nous semble, malgré tout, que notre propos reste pertinent. En effet, la pratique de l'enseignement privé est semblable à celle de l'enseignement public, si l'on en croit Mgr Dupanloup, directeur lui-même d'une institution secondaire et théoricien de la pédagogie. Chaque élève devait, dit-il, faire en effet un « compendium du traité entier et pour cela de chaque leçon, chaque jour, classe par classe, à l'aide de l'auteur, du compte rendu de ses condisciples, de ses propres réflexions et de toutes mes explications, corrections, additions pendant lesquelles chacun aurait pris des notes suffisantes (2) ».

Toutefois, des réserves apparaissent progressivement, au cours de la deuxième moitié du siècle, sur cette pratique pédagogique, comme en témoigne l'examen des rapports d'inspection conservés dans les dossiers individuels des professeurs. Certains professeurs de philosophie commencent en effet à lui préférer la dissertation en français – c'est le cas, par exemple, de Charles Bénard (3) et, plus généralement, des professeurs de Paris ; c'est le cas aussi de professeurs d'autres disciplines : ainsi en histoire, certains s'interrogent sur le bien fondé de procéder à des « rédactions immenses » au lieu d'« écouter et d'assimiler [la leçon du professeur] (4) ». En philosophie, Charles Bénard, alors à la fin de sa carrière, joue ainsi le rôle de précurseur et condamne sans appel la rédaction qui « n'apprend qu'à sténographier ou à remettre au net ; l'improvisation du professeur n'est pas un véritable exercice (5) ». Les enquêtes effectuées

---

même article, l'auteur précise qu'il ne faut pas confondre composition française et rédaction : d'un côté, en effet, il faut inventer, ce qui n'est pas le cas de l'autre. Dans le second article (2<sup>de</sup> partie. t. 1, p. 450), il est d'ailleurs souligné que la composition est l'exercice le moins utilisé en primaire, à l'exception des classes supérieures.

(1) En 1863, 1 600 élèves (lycées et collèges communaux) suivent un cours de philosophie. Un peu plus de 4 000 élèves sont reçus au baccalauréat ; le taux de réussite n'atteignant pas les 50 %, on peut penser que le nombre de candidats était le double, dont une bonne partie venait de l'enseignement privé.

(2) Mgr Dupanloup : *De la haute éducation intellectuelle*, t. 2, Paris, Dunoi, 1866, p. 237.

(3) On se permettra de renvoyer à notre *De l'enseignement de la philosophie*, Charles Bénard, *philosophe et pédagogue*, Paris, Hatier, coll. « Le temps des savoirs », 1999.

(4) Antoine Augustin Cournot : *Des institutions d'instruction publique en France*, Paris, 1864, p. 82.

(5) Charles Bénard : *L'Enseignement actuel de la philosophie*, Paris, Ladrance, 1862, p. 81.

ultérieurement par le ministère témoignent en effet que la rédaction est toujours largement pratiquée par les professeurs (1).

## 2. Réforme pédagogique et rédaction

Vingt ans plus tard, le ministère Ferry prend clairement position dans un sens qui a dû réjouir Charles Bénard, jusqu'alors isolé. Une circulaire du 13 octobre 1881 recommande aux professeurs de philosophie de « supprimer les longues rédactions ». Les autorités ne suppriment donc pas la rédaction, mais en réduisent l'ampleur. Ce choix technique n'est pas anodin, en réalité. En réduire la longueur, c'est en réduire la portée, sinon le sens : elle n'est plus un résumé développé et détaillé du cours, mais plutôt un sommaire, accompagnant la leçon parlée et non plus récitée.

La question de son avenir est désormais posée : elle est condamnée et s'efface officiellement peu à peu des exercices, comme en témoignent les traces de sa survie dans les instructions officielles : elle n'est pas interdite, on la tolère et on recommande d'en faire l'usage le meilleur possible. Dans le programme de philosophie de 1885, celle-ci ne figure plus comme l'un des exercices majeurs proposés à l'attention des professeurs. Il est en effet précisé (2) que l'enseignement de la philosophie comporte trois ensembles : le cours de philosophie, l'explication d'auteurs philosophiques, la dissertation française. Les rapports d'inspection, pour l'essentiel dus à la plume de Jules Lachelier, l'ignorent de plus en plus : en 1890, il n'en est plus fait mention, alors que la leçon parlée retient toute l'attention (3).

Certes, l'évolution est plus rapide en histoire qu'en philosophie : en 1890, la rédaction est tout simplement interdite (4) ; toutefois, les

(1) En 1879. Sur onze académies dans lesquelles nous avons trouvé trace d'une enquête, toutes continuent à pratiquer la rédaction : toutefois, dans celles de Besançon et de Caen, certains établissements ont cessé de la pratiquer, alors que d'autres vont jusqu'à en demander quatre par semaine à leurs élèves : dans les autres académies, la périodicité va de une à cinq par semaine. Arch. nat. F 17/6888.

(2) BA, n° 635, 1885, p. 213 : programme du 22 janvier 1885.

(3) Bruno Poucet : *Histoire de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire de 1863 à 1965 ; structures scolaires, contenus et pratiques pédagogiques d'une discipline d'enseignement*. Lille, Septentrion, « thèse à la carte », 2000, t. 2, p. 113.

(4) Ernest Lavisse : « Instructions pour l'enseignement de l'histoire », BA, n° 922, supplément ; cf. Philippe Marchand : *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire*, op. cit., pp. 545-593. À noter que l'article 17 du Règlement relatif à



instructions pédagogiques de 1890 concernant l'enseignement de la philosophie, loin de la recommander, interrogent les professeurs sur son efficacité et les invitent à dicter plutôt un sommaire de la leçon, voire à remettre un document autographié : « Si le système des rédactions est pratiqué, il faut vérifier les résultats qu'il donne pour la majorité des élèves. Les rédactions de la seconde moitié de la classe sont-elles de telle nature qu'il y ait pour les élèves péril plutôt que profit à s'en servir en vue de l'examen, on devra changer de système. Mettre un élève dans la nécessité de se pourvoir en dehors du cours, c'est en réalité le désintéresser du cours et lui donner le droit de n'être plus à la classe. Le mieux est de joindre à une leçon orale un sommaire dicté soit avant, soit après la leçon : et ce sommaire doit être assez étendu pour que les élèves puissent y retrouver toute la substance de la leçon et soient, par suite, dispensés de la rédiger. »

Certes, l'existence même de ces instructions est une épreuve indirecte que la rédaction continue – dans une proportion impossible à déterminer – à être pratiquée par certains professeurs, mais elle est désormais condamnée par les autorités qui, cinquante ans plus tôt, la défendaient ; elle est à l'état de survie (1), au moment où la dissertation gagne en importance.

## II. UNE DÉCISION MAJEURE. LA DISSERTATION EN FRANÇAIS AU BACCALAURÉAT

En décidant de réorganiser le baccalauréat, Victor Duruy en modifie sensiblement l'économie interne et fait ainsi le choix de généraliser la pratique de la dissertation en l'imposant désormais comme une des épreuves écrites de l'examen (2).

### 1. Un exercice ancien

L'exercice de la composition en français sur un sujet de philosophie n'est pas nouveau dans l'enseignement secondaire, mais il est réservé à un nombre très restreint d'étudiants, à ceux qui, pour la

---

l'enseignement des sciences mathématiques et physique et à l'histoire dans les collèges royaux avait précisée, le 16 septembre 1826, qu'il « ne sera plus demandé aux élèves de rédactions écrites », *id.*, p. 121.

(1) Le mot et la pratique de la rédaction renaîtront à la fin du siècle sous une autre forme, dans l'enseignement primaire, Irénée Carré : « Rédaction », in Ferdinand Buisson : *Dictionnaire de pédagogie*, *op. cit.*, pp. 2554-2555.

(2) « Règlement du 28 novembre 1864 », « Circulaire d'application du 25 mars 1865 ». La première session a lieu en 1866.

plupart, se destinaient à être professeurs. C'est un exercice qui participe directement à la sélection du corps professoral. Concours d'entrée à l'École normale supérieure (depuis 1816) (1), licence ès lettres (depuis 1810, en précisant que jusqu'en 1880, elle ne comporte qu'une seule section), agrégation de philosophie de 1825 à 1851 (2), doctorat, comportent tous ce type d'exercice : ainsi, en 1836 Charles Bénard doit-il soutenir une dissertation de doctorat de 69 pages sur *La théorie des forces fondamentales, dans le système de Gall et de Spurzheim* (3) ; en 1838, Félix Ravaisson, 48 pages sur *L'habitude* (4).

Par ailleurs, et dans cette même logique, elle figurait, comme épreuve d'examen, pour l'élite fort restreinte – à peine 80 élèves en 1863 (5), des huit lycées de Paris et de Versailles – qui était présentée au concours général (6). On peut ainsi affirmer que la dissertation philosophique – expression quasiment pléonastique – est un exercice professionnel. Certes, avant la décision de Victor Duruy, la dissertation en latin ou en français – on y reviendra – est pratiquée comme exercice scolaire dans les classes de philosophie, au moins des lycées de Paris : il faut bien préparer les élèves aux épreuves des différents concours. En lettres, il n'existe, en effet, pas de classes préparatoires spécifiques (7), comme pour les écoles du gouvernement, et ceux

(1) Toutefois, le concours est académique ; ce n'est qu'à partir de 1830 qu'il est national et comporte une dissertation philosophique en français.

(2) Le nouveau concours instauré en 1852 ne comporte pas de dissertation de philosophie à l'écrit, mais une interrogation sur un sujet de philosophie à l'oral cf. André Chervel : *Histoire de l'agrégation*, Paris, INRP/Kimé, 1993, pp. 150-157. Dans le concours précédent, deux compositions étaient exigées, la première sur un sujet de philosophie, la seconde sur un sujet d'histoire de la philosophie. À noter que le règlement de l'agrégation de philosophie de 1825 impose aux candidats la rédaction de deux dissertations sur un sujet de philosophie, l'une en latin, l'autre en français. À partir de 1830, elle sera rédigée uniquement en français.

(3) Charles Benard : « Dissertation sur la théorie des forces fondamentales, dans le système de Gall et de Spurzheim ». Paris, Faculté des lettres, imp. Duverger, 1836.

(4) Félix Ravaisson : « De L'habitude ». Paris, Faculté des lettres, Fournier, 1838, rééd. Paris, Vrin, 1984.

(5) Arch. Nat. F17/6879.

(6) « Règlement du 19 septembre 1809 sur l'enseignement dans les lycées ». À partir de 1821, elle pourra être rédigée en latin ou en français. En 1838, le ministre Salvandy décide de faire participer les collèges royaux des départements ; toutefois, cette mesure est abandonnée dès 1839. Par décret du 28 mai 1864, Victor Duruy instaure un concours général entre les élèves des lycées et collèges des départements. Il y a donc deux concours séparés. L'unification n'interviendra qu'en 1923.

(7) La première classe de lettres supérieures, dite « khâgne » est créée dans les années 1890 au lycée Henri IV. Antérieurement, les « vétérans » suivaient les cours de la classe de rhétorique et le cours de philosophie.

qu'on appelle les « vétérans » étaient ainsi amenés à faire une année complémentaire de philosophie, tout en étant déjà titulaires du baccalauréat. Le plan d'études de 1852 prévoit non seulement que tous les élèves de la dernière classe de lycée fassent l'apprentissage de la dissertation en français, mais que, de plus, les élèves de la section de lettres consacreront une part de leur temps d'étude à l'apprentissage spécifique de la dissertation en latin (1). Il en va de même, bien entendu, dans les établissements privés secondaires, ouverts depuis 1850, sous le régime de la loi Falloux. De nombreux rapports d'inspection font en effet état de l'existence de la pratique de la dissertation dans la plupart des établissements. Toutefois, sauf exception, l'exercice est rarement sanctionné par une épreuve, compte tenu du nombre fort restreint d'élèves qui se présentent aux différents examens et concours.

Faute d'exemples en nombre suffisant, il est difficile de savoir quels types de sujets étaient effectivement proposés à titre d'exercice par les professeurs à leurs élèves dans les collèges royaux, puis impériaux (2), en revanche, nous disposons des sujets du concours général : « Distinguer le devoir et l'obligation absolue des conseils de la prudence et les calculs de l'intérêt (1850) ; avantages que la philosophie peut retirer de l'étude des historiens (1855) ; montrer que la science humaine est nécessairement un mélange de connaissances solidement démontrées et d'ignorances reconnues invincibles (1860) ; devoirs du citoyen envers l'État (1865) ». Nous disposons des sujets donnés à l'École normale supérieure : « Des lois de la nature (1850 – suivi d'indications sur la manière de traiter le sujet) ; expliquer les vérités premières qui servent de base à la morale (1854) ; déterminer les principales règles de l'induction (1860) ; quels sont les connaissances humaines, les notions qui ne procèdent ni directement, ni indirectement de l'expérience ? (1865) ». Des sujets donnés à l'agrégation de philosophie, enfin : « De la vraie méthode philosophique, comparaison de la méthode de Bacon et de

---

(1) En 1865, il existe 75 chaires de philosophie dans les lycées classiques ; toutefois, seuls 37 professeurs sont agrégés ; dans les collèges municipaux, le quart des cours est assuré par de simples bacheliers (27 sur 116), les autres étant des licenciés ès lettres, *Statistiques de l'enseignement secondaire en 1865*, Paris, Imprimerie nationale, 1868 ; cf. André Chervel : *Les Lauréats des concours de l'agrégation de l'enseignement secondaire 1821-1950*, Paris, INRP, 1993, pp. 23-31 et 35-36.

(2) À titre d'exemple, voici l'énoncé d'un sujet effectivement traité par un élève en 1831 : « L'étude de la philosophie est-elle utile à celui qui est sur le point d'avoir achevé son éducation et qui va bientôt entrer dans la société ? » (nous donnons à lire l'intégralité de la copie dans Bruno Poucet : *De l'enseignement de la philosophie, Charles Bénard, philosophe et pédagogue, op. cit.*, pp. 114-115).

celle de Descartes ; leurs ressemblances et leurs différences (1850) ; existence et nature de l'âme, exposer dans son ensemble la philosophie de Descartes (1863) ; théorie de la certitude, esquisse de la philosophie de Platon (1865) ». La lecture est instructive : on demande aux candidats non un travail de réflexion, mais un état des connaissances communément acceptées sur telle ou telle question. On n'attend pas un débat, mais une restitution de connaissances.

Désormais, le ministère impose cet exercice à tous. La décision ministérielle s'inscrit ainsi dans une stratégie par le haut de reconquête de l'enseignement secondaire ; la classe de philosophie était désertée : il n'était pas rare, en effet, que tel ou tel professeur de collège finisse l'année scolaire sans aucun élève, comme en témoignent les rapports d'inspection (1). Sa généralisation à l'examen change, malgré tout, les données du problème : la dissertation cesse d'être un exercice réservé aux futurs professeurs et devient l'exercice par excellence – puisque propre à la seule classe terminale des lycées – pratiqué par les futurs cadres de la nation : fonction publique, professions libérales et intellectuelles. Elle couronne l'édifice et donne, d'une certaine façon, sens à tout le reste : elle définit les valeurs suprêmes auxquelles se réfèrent les élèves (2).

## 2. Disparition de la dissertation en latin

En décidant de généraliser la dissertation à l'examen, Victor Duruy accompagne un mouvement antérieur : la disparition rapide de la dissertation en latin pour les élèves de lycée (la survie sera plus longue pour le doctorat, alors qu'en 1830, elle est supprimée à l'agrégation de philosophie). Dès les années 1850, la dissertation rédigée au lycée utilise progressivement la seule langue française, au moins dans les établissements publics d'enseignement, soulignant ainsi l'échec de la politique ministérielle en ce domaine. Certes, le concours général maintient l'exercice jusqu'en 1881, mais il s'agit d'une survivance dans la pratique de l'enseignement des lycées (3).

(1) 90 % des classes de collège comprennent d'ailleurs moins de dix élèves en 1864. Arch. nat. F 17/6843-6849.

(2) Viviane Isambert-Jamati : *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970, p. 97. Le taux de scolarisation en lycée est inférieur à 2 %.

(3) Rien ne justifie réellement le maintien d'un tel exercice en philosophie, dans la mesure où les sujets en latin portent sur des thèmes identiques aux sujets proposés en français : « *Esse aliquid quod morti superesse possit* » (1850) ; « *Justitiam sine caritate perfectam esse non posse* » (1855) ; « *Naturae spectaculum contemplanti magis ac magis liquidum erit hanc naturae compagem non necessitatis legibus sed pulchrae et*

Les résultats de l'enquête menée en 1872 par Jules Simon sont en effet éloquents : la dissertation française est partout la règle dans les lycées ; en revanche la dissertation latine est un exercice qui appartient au passé et survit : seuls, deux établissements continuent à la pratiquer (1). Ajoutons que lorsque, le 9 avril 1874, il est décidé de diviser le baccalauréat en deux parties, la dissertation en français s'est définitivement imposée aux yeux même des autorités concernées : « Le but principal des études de seconde année [classe de philosophie] est en effet la philosophie ; d'ailleurs la composition philosophique est la seule épreuve qui permette de juger si le candidat s'exprime véritablement en français (2) ».

Une autre enquête menée par le ministère de l'Instruction publique en 1878-1879, dans toutes les académies, confirme ces indices convergents : la pratique de la dissertation latine a quasiment disparu ; dans quatre académies, elle n'est plus du tout pratiquée ; dans toutes les autres, elle est pratiquée de façon très épisodique. La dissertation française, en revanche, est, à cette date, bien pratiquée, au moins une fois par semaine dans les établissements de toutes les académies : « La dissertation latine pourrait ne plus être imposée aux élèves : le devoir n'a plus d'utilité (Bordeaux) ; les devoirs philosophiques en latin sont tout à fait en dehors des moyens des élèves (Montpellier) ; il faut partir du principe que l'on ne parle plus le latin. Les professeurs de philosophie s'accordent à proposer la suppression de la dissertation latine : les résultats sont insignifiants. La dissertation française (une fois par semaine) serait le seul devoir écrit à exiger des élèves en dehors de la rédaction (ou résumé) du cours (Dijon) (3) ».

Le plan d'études arrêté le 2 août 1880 par Jules Ferry consacre cet état de fait : la composition latine disparaît définitivement du baccalauréat. La pratique des enseignants des lycées de province s'est ainsi imposée aux autorités ministérielles. Seuls, certains établissements privés continuent, un temps, de la pratiquer, en organisant parfois l'enseignement sur deux années, suivant les recommandations de la *Ratio studiorum* (4).

---

bonae rerum omnium convenientiae adstrictam esse » (1860) ; « Justi atque injusti discrimen natura non lege constare » (1865).

(1) Circulaire du 13 novembre 1872, Arch. nat. F 17/6872/2 : les traces conservées concernent 43 % des lycées.

(2) Arch. nat. F\*17/3199 : p. v. du Conseil supérieur, 18 juin 1874.

(3) Arch. nat. F 17/6888.

(4) Voir *L'Enseignement chrétien*, publié à partir de 1882 par l'Alliance des maïsons d'éducation chrétienne ; Marie-Madeleine Compère *et alii*, *Ratio studiorum*,

### 3. Le triomphe de la dissertation en français

La généralisation de l'exercice à l'examen en modifie-t-elle la nature ? La réponse est à première vue négative, dans la mesure où le ministère n'éprouve pas le besoin d'en proposer une définition renouvelée. Force est de nous reporter aux Instructions de 1854, où il est précisé que « les élèves s'exerceront à l'imitation de ces grands modèles [il s'agit des auteurs classiques de la philosophie] par des discussions sur les points indiqués au programme (1) ». Dissserter, c'est donc imiter les œuvres des grands auteurs classiques imposés par le programme d'études (2).

Le choix des premiers sujets donnés au baccalauréat, à l'Université de Paris, en 1866, confirme cette idée. Avant tout, il s'agit de restituer le plus exactement possible les connaissances reçues, selon le modèle proposé par les sujets des concours existant antérieurement ou par oral au baccalauréat : « Des classifications soit naturelles soit artificielles. En donner des exemples ; qu'appelle-t-on sciences exactes ? En quoi consiste la méthode de ces sciences et à quoi doit-on attribuer l'exactitude qui les caractérise ? ; preuves de l'immortalité de l'âme – distinguer l'argument métaphysique et l'argument moral : théorie de la proposition. Ses éléments. Ses diverses espèces. Importance de ces théories pour la théorie du syllogisme (3) ».

---

Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 1997 ; H. Ferté : *Programme et règlement des études de la compagnie de Jésus*, Paris, Hachette, 1892, pp. 47-55, sur la question de la *ratio* réformée de 1858 : on peut en lire un commentaire détaillé, soulignant que les jésuites sont amenés à remplacer la *disputatio* par la dissertation dans Bruno Poucet : « De la notion de plan d'études à la notion de programme dans l'enseignement de la philosophie en France au XIX<sup>e</sup> siècle » dans André Robert (dir.) : *Les Contenus d'enseignement en question, histoire et actualité*, Rennes, CRDP, 2000, « Documents, actes et rapports pour l'éducation », pp. 13-25.

(1) « Instructions du 18 novembre 1854 relatives à l'enseignement de la logique », *Recueil des lois et actes du ministère de l'Instruction publique*, 1854, pp. 680-693.

(2) Platon : *Le Premier Alcibiade*, le *Gorgias*, Aristote : *Les Analytiques*, Cicéron : *De Officiis*, Saint Augustin : *Soliloques*, Bacon : *Novum Organum*, Descartes : *Le Discours de la méthode*, *Les Méditations* (texte latin), Pascal : *De l'Autorité en matière de philosophie*, *Réflexions sur la géométrie en général*, *De l'art de persuader*, *Logique de Port Royal*, Malebranche : *Recherches sur la vérité*, Bossuet : *Traité de la connaissance de Dieu et de soi-même*, *Traité du libre arbitre*, *Logique*, Fénelon : *Traité de l'existence de Dieu* et *Lettres sur divers sujets de métaphysique*, Émery : *Pensées de Leibniz*, Euler : *Lettres à une princesse d'Allemagne* (édition complète).

(3) L'ensemble de ces sujets se trouve dans Charles Bénard : *Questions de philosophie*, Paris, Delagrave, 1869, pp. 421-427. Exemple de sujets donnés à l'oral du baccalauréat en 1865 (il n'y avait pas d'écrit en philosophie) : « Définition de la logique de

Ce n'est pas là qu'il faut chercher les facteurs d'innovation, d'autant que les sujets sont définis par les professeurs de faculté qui interrogent les élèves sur une partie réduite du programme : la psychologie et l'histoire de la philosophie (1). C'est ailleurs, du côté des professeurs de lycée. Compte tenu du rôle particulier joué (2) par les professeurs de Paris, ceux-ci (3) rédigent des ouvrages de synthèse pour tenter d'explicitier le contenu et de codifier la pratique de la dissertation auprès de leurs collègues. À la lecture de ces ouvrages (4), on peut retenir un certain nombre d'éléments communs qui tentent de définir une « vulgate » de la dissertation philosophique, sensiblement différente de ce que les instructions de 1854 prévoyaient.

Elle se distingue d'abord de la composition française pratiquée en classe de rhétorique qui, à cette date, n'est pas une dissertation, mais le « discours français (5) ». C'est la raison pour laquelle Jacques Mangeart explique qu'« autre chose est la composition oratoire, autre chose est la dissertation philosophique (6) ». Affirmation théorisée

---

Port Royal », Arch. nat. F 17/4972 ou encore : « Destinée de l'âme, Fénelon ; Faits psychologiques, l'idée ; Origine des idées, des arts ; Mérite et démerite, sanctions ; Immortalité de l'âme, Bossuet », Arch. nat. F 17/4969. On constate ainsi une certaine continuité.

(1) Si l'on compare les thèmes du programme et les sujets donnés, on constate que 28 % de thèmes de psychologie donnent lieu à 38 % des sujets d'examen ; 28 % des thèmes de logique du programme ne donnent, en revanche que 13 % de sujets ; 22 % de thèmes de morale donnent lieu à 14 % de sujets ; 2 % de thèmes d'histoire donnent lieu à 15 % d'interrogations au baccalauréat. Les thèmes de théodicée sont, de part et d'autre, dans une proportion identique.

(2) Ils sont consultés par le ministère sur les modifications de programme et sont appelés à faire partie des commissions préparatoires.

(3) Jacques Mangeart : *Recueil de sujets de dissertation donnés dans les facultés, précédés de conseils*, 1865. Il existe un journal bimensuel, *Le Guide du baccalauréat*, qui paraît de 1865 à 1868 à Paris chez Morand. Il est dirigé par A. Le Roy, professeur agrégé. Il s'adresse aux élèves qui ont interrompu leurs études et donne des sujets de dissertation et des corrigés. Autour de ce journal sont également organisés des cours et une correction de dissertation par correspondance. A. Le Roy a publié également *Sujets et développements de compositions françaises donnés à la Sorbonne depuis 1866 jusqu'en 1883 ou proposés comme exercices préparatoires pour le baccalauréat ès lettres*, Paris, Hachette, 1869. Charles Bénard : *Petit traité de la dissertation philosophique*, Paris, Ladrangé, 1866. Le père Bouscaillou publie en 1869 un *Précis de philosophie mis en rapport avec le programme de baccalauréat et augmenté d'un traité sur la dissertation philosophique*, 1869.

(4) Toutefois, signe de succès, la plupart connaissent plusieurs éditions.

(5) On peut lire les sujets retrouvés par André Chervel dans *La Composition française*, Paris, Vuibert/INRP 2000.

(6) Jacques Mangeart : *Recueils de sujets de dissertation donnés aux examens des facultés de philosophie, conseils pour la dissertation, modèles de devoir*, Paris, Delalain, 1865.

ensuite par Charles Bénard : « Son but n'est ni d'agréer, ni de toucher, ni d'entraider ; c'est là le propre de l'éloquence, dont l'objet est la persuasion. Elle se borne à exposer clairement et avec calme la vérité. Il s'agit ici de convaincre l'esprit en faisant briller à ses yeux la vérité (1) ». La dissertation ne vise donc pas à plaire, mais à atteindre le vrai. La dissertation se distingue également de la rédaction. Il ne s'agit pas, en effet, de recopier le cours, en retenant les éléments essentiels réordonnés, mais de montrer que l'on est capable de démêler le vrai du faux, de faire usage de sa faculté de juger.

La dissertation est donc un exercice dogmatique. Il ne s'agit pas de discuter une thèse, de questionner un discours, mais d'exposer la vérité et d'en dégager les conséquences pratiques. Rédiger une dissertation est, en ce sens, un acte hautement éducatif. La dissertation revêt, en dernière analyse, une fonction éminemment morale puisqu'il faut en tirer « quelque enseignement ou leçon qui se grave dans l'esprit (2) ». Toutefois, à la différence de l'école primaire où la réflexion morale de l'enfant se fonde sur des règles communément acceptées, il s'agit, ici, de fonder les règles par le raisonnement en particulier, auprès de ceux qui ne seraient pas convaincus par l'évidence des raisons. La manière même dont est conçu le déroulement de l'exercice par les rédacteurs de manuels est en effet révélatrice à cet égard. Il comprend quatre parties : un préambule, un corps, une récapitulation (qui doit dégager des conséquences pratiques) et une conclusion (3). C'est cet exercice que les professeurs apprennent peu à peu à apprivoiser. Les inspecteurs généraux veillent, d'ailleurs, à ce que les dissertations soient corrigées individuellement et non plus seulement, comme par le passé, lues en classe, pour les meilleures d'entre elles.

#### 4. La dissertation philosophique repensée

À partir de 1880, une nouvelle génération de professeurs enseigne désormais ; elle est mieux formée que la précédente (4). Un nouvel

---

(1) Charles Bénard : *Petit traité de la dissertation philosophique*, Paris, Delagrave, 1866, pp. 1 et 2.

(2) Charles Bénard : *Questions de philosophie*, Paris, Delagrave, 1869, p. XVI.

(3) *Id.*, p. XV.

(4) Nous avons examiné les dossiers individuels de 47 % des professeurs en fonction dans les lycées de Paris et de province en 1880 : huit d'entre eux ont commencé à exercer leurs fonctions avant le nouveau régime de l'agrégation (1863), six ne sont pas agrégés de philosophie (alors qu'en 1869, c'était le cas de 18 sur 30 professeurs examinés), 23 sont d'anciens élèves de l'ENS.



inspecteur général de philosophie exerce – et pour longtemps (jusqu'en 1900) – ses fonctions, Jules Lachelier ; la société a de nouvelles exigences par rapport à l'enseignement de la philosophie : si sa fonction d'intégration à l'élite ne change pas, on attend d'elle qu'elle devienne un moyen d'exercice du jugement individuel afin d'aider les élèves à mieux devenir des hommes d'action, capable de contribuer au progrès. On ne néglige pas pour autant l'aspect de gratuité de l'enseignement (1). On quitte ainsi le dogmatisme cousinien pour découvrir le néokantisme dont certains disent qu'il est la philosophie de la République (2). On développe l'esprit critique. On comprend ainsi que le nouvel inspecteur général puisse prononcer ce jugement, soulignant les différences par rapport aux pratiques antérieures : « Il n'existe plus de réponse arrêtée d'avance [à ses questions] et qui s'impose avec une autorité indiscutable. Chaque professeur les résout pour son compte et se borne à proposer sa solution à ses élèves. Mais il n'est pas inutile à des élèves, surtout au terme de leurs études, de voir leur professeur penser, en quelque sorte, devant eux et de s'exercer à penser eux-mêmes avec lui. Il leur est plus utile encore de sentir qu'il ne leur dit que ce qui lui paraît vrai et qu'ils n'auront à répéter que ce dont ils seront persuadés eux-mêmes. Nos classes de philosophie sont avant tout, aujourd'hui, une école de sincérité (3) ».

L'inspection générale attend ainsi d'un professeur de philosophie qu'il se montre capable de penser par lui-même, librement, de ne plus être un simple préparateur à l'examen (4). Cette exigence ne semble pas toujours facile à satisfaire, si l'on en croit tel rapport du jury de l'agrégation qui affirme que les candidats ne savent pas « distinguer et composer les idées dans l'ordre le plus nouveau (5) ».

L'exercice de la dissertation acquiert une légitimité nouvelle et transforme les modalités de son exercice afin d'échapper au dogmatisme. Dans cette optique de nouveaux manuels de dissertation sont

---

(1) Viviane Isambert-Jamati : *Crises de la société, crises de l'enseignement*, op. cit., pp. 105-125 et 219.

(2) Jean-Louis Fabiani : *Les Philosophes de la République*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1988.

(3) *Rapport sur l'enseignement de la philosophie*, cité dans *CORPUS, Revue de philosophie*, n° 24/25, 1994, pp. 191-192.

(4) François Evellin : « La Philosophie au lycée », dans *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1884, n° 4, p. 164.

(5) Rapport du jury de l'agrégation de 1892, dans *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1892, n° 17, p. 127.

publiés (1) et fondent les éléments d'une nouvelle doctrine de la dissertation ; d'autres, en revanche, guidés essentiellement par le souci de la réussite immédiate de leurs élèves à l'examen, se contentent d'en faire un exercice de répétition de modèles rédigés par le professeur (2).

Dans la première catégorie se situe l'ouvrage d'Émile Boirac, *La Dissertation philosophique*. Distinguer à tout prix la composition de philosophie de celle de lettres ne lui paraît plus nécessaire : désormais la dissertation s'est également imposée, au détriment du discours français, dans la classe de rhétorique. C'est en s'appuyant conjointement sur la raison et sur l'imagination que l'élève peut parvenir à ses fins. C'est la raison pour laquelle il reprend les trois étapes essentielles d'un traité de rhétorique : invention, disposition (faire le plan), élocution (développer et exprimer les idées). Néanmoins, il ajoute une quatrième partie : règles propres aux différentes espèces de sujets. Cet ajout, à l'apparence anodine, révèle, en réalité, ce qu'est pour lui une dissertation. Ce n'est pas un exercice de mémoire ou de réappropriation des connaissances et d'imitation, mais une invention. Il faut désormais défendre une thèse. Un certain nombre de remarques sont particulièrement éclairantes à cet égard, au long de ces « règles », soulignant, à l'envi, l'écart par rapport à la norme jusqu'à présent admise : « Trop souvent l'élève se contente de rapporter le sujet à une des parties du cours qu'il a étudié, et tous ces efforts n'ont plus qu'un but : se rappeler cette partie du cours et s'en servir pour traiter le sujet. [...] Il faut en effet que toute dissertation prouve quelque chose, enseigne quelque chose, sous peine de n'être plus qu'une sorte de divagation philosophique. Avoir une thèse, voilà donc la règle suprême de l'invention. [...] Autre est le point de vue de

---

(1) De nombreux ouvrages de dissertation ont paru dans les années 1890. On peut citer ceux d'É. Rayot : *La Composition de philosophie*, Paris, Delaplane, 1890 ; É. Boirac : *La Dissertation philosophique*, Paris, Alcan, 1890.

(2) J.B. Castel et Vattier : *Recueil de dissertations philosophiques : textes donnés au baccalauréat*. Paris, Delagrave, 1896. Ce dernier publie pendant deux ans un *Bulletin des examens de l'Académie d'Aix*, car « il y a dans les sujets proposés par chaque faculté, comme une saveur propre et un goût de terroir » (n° 1, janvier 1886). Un autre ouvrage, dû à Gasc-Desfosses : *Règles pratiques pour la dissertation philosophique*, Paris, Croville, s.d. [1892], insiste davantage sur la distinction entre dissertations littéraire et philosophique ou encore L. Duflos : *Essais de philosophie classique*, Paris, Joue, 1880. Le livre d'A. Le Roy adopte la même perspective, de même que celui de Suard et Tridon-Perroneau, l'un et l'autre étant des recueils de dissertations. Celui de l'abbé Gourau également, à la différence près qui tient au lieu où il écrit et qui nécessite certaines précautions ; si l'on veut préparer les élèves à l'examen « ces sujets forment comme une interprétation officielle du programme » (*Mémento de la dissertation philosophique*, Paris, Poussielgue, 1892, p. II).

la leçon faite par le professeur, autre celui de la dissertation faite par l'élève. [...] Le premier fait, en quelque sorte, une œuvre de science, le second fait une œuvre d'art. [...] C'est [...] par le choix des exemples qu'on peut surtout juger si le candidat a étudié la philosophie avec toute son intelligence ou avec sa seule mémoire (1). »

La fin du texte mérite qu'on s'y arrête un instant. Elle essaie de résoudre une difficulté implicite posée par cette nouvelle pratique. Si chacun défend une thèse, professeur comme élève, le premier cesse *de facto* d'être le modèle que le second devra imiter. Cela est vrai. Toutefois, la différence est ici subtilement soulignée : le professeur, c'est l'homme de science, celui qui, à proprement parler, invente la vérité ; l'élève, c'est l'homme de l'art, celui dont le génie est de trouver la bonne illustration concrète, le bon exemple. Il s'agit ainsi d'un technicien, non d'un théoricien. La réalité des distinctions est ainsi sauve. L'un est philosophe, l'autre apprenti.

Mais, si le renouvellement a lieu dans les manuels de pédagogie, ce n'est pas nécessairement le cas dans toutes les classes, et dans les commissions d'examens. La grande majorité des sujets sont de simples questions de cours (pour 70 % d'entre eux), comme en témoignent, par exemple, ceux qui ont été donnés à la Sorbonne, en 1890 : « Expliquer et apprécier cette parole de Descartes : « L'esprit est plus aisé à connaître que le corps » ; des perceptions acquises et de l'éducation des sens. Multiplier les exemples ; rapports de l'imagination et de l'entendement. Est-il vrai que l'homme ne pense jamais sans images ? ; montrer les différences de l'induction vulgaire et de l'induction savante. Indiquer les règles de cette dernière ; est-il vrai de dire avec les stoïciens que le premier principe de la morale est de vivre conformément à la nature ? De l'esclavage et du servage. Montrer en quoi ils sont contraires à la morale (2) ».

Pour autant, le renouvellement est réel malgré les apparences. En effet, si le libellé du sujet reste relativement traditionnel, il invite à la réflexion et au jugement : il faut « apprécier », se prononcer sur la « vérité ». Certes, les candidats sont souvent guidés dans leur choix « montrer en quoi, etc. ». Toutefois, sans pouvoir – compte tenu de la

(1) É. Boirac : *La Dissertation philosophique*, Paris, Alcan, 1890, *passim*.

(2) 71 % des 136 sujets donnés en 1890 à la Sorbonne, d'après Georges Fonsegrive : *Éléments de philosophie*, Paris, Picard, s. d. pp. 609-653. Cela étant, on relève une très grande proximité entre le choix des sujets et le programme lui-même, sauf en ce qui concerne les questions d'histoire de la philosophie (2 % des questions du programme et 17 % des sujets de l'examen).

rareté des sources – parvenir à des conclusions générales, on peut remarquer, à la lecture d'un paquet de copies conservées dans les archives, que le traitement des sujets par les candidats ne reste pas au simple niveau de la reproduction exacte des connaissances : ils essaient d'organiser une pensée. Les correcteurs, de leur côté, ne sont pas enfermés dans une attitude défensive et passéiste.

Il s'agit de bonnes copies, vraisemblablement conservées en vue de l'exposition universelle de 1900 : les notes se répartissent entre 11,5/20 et 18 sur 20, la majorité d'entre elle étant située autour de 15 (1). Les correcteurs, souvent avarés dans leurs annotations marginales, portent trois types de jugements : des jugements sur la forme – clarté et élégance de l'expression sont des qualités attendues ; des jugements sur le fond – une bonne intelligence du sujet est requise ; parfois, des jugements portent sur la qualité du candidat, dont on loue la finesse d'esprit. Rédiger correctement la conclusion est un moment décisif – c'est aussi le dernier passage que lit le correcteur : « La conclusion, qui tient en trois mots, est faible » ; à l'inverse, « la conclusion offre d'excellentes indications ».

Qu'attendent-ils d'une bonne copie ? Que le développement soit suffisant, bien articulé, clairement exposé et fondé sur des arguments recevables. Une position ferme est souhaitée. On illustrera ce propos en citant le début et la fin d'une copie jugée bonne, même si « les indications [sont] parfois trop sommaires (2) » :

### **« Rapports de la morale et de la métaphysique.**

Les différentes sciences n'ont fait de progrès qu'en laissant de côté un certain nombre de questions qui concernent l'essence même des choses du monde extérieur et dont l'ensemble constitue la métaphysique ; par exemple : les mathématiques bien que reposant exactement sur la notion même de l'espace ne cherchent pas quelle est la nature intime de l'espace ; la physique qui a pour objet de découvrir les lois des phénomènes matériels ne renseigne en aucune façon sur la nature essentielle de la matière. La morale (science du devoir) peut-elle imiter les autres sciences et se désintéresser de toute question

---

(1) INRP, copies du baccalauréat classique, 1899 : 24 copies sur 30 sont notées 30 sur 40 ou au-dessus.

(2) Copie d'Auguste D. (Faculté des lettres de Lyon – 18 juillet 1899) : né le 6 septembre 1881 à Roanne (Loire). Note : 30 sur 40. Observations du correcteur : « De bonnes parties. On suit. On comprend. On discute. Trop court vers la fin de la seconde partie et sur les conclusions qui devraient être développées. Bon devoir en somme. Indications parfois trop sommaires ».

métaphysique ? En d'autres termes, quels sont les rapports de la morale et de la métaphysique ?

Problème très important, difficile à résoudre. Il y a en définitive trois questions possibles. Ou bien la morale n'a aucune relation avec la métaphysique, c'est la thèse de la morale indépendante ; ou bien on déclare que les lois de la morale découlent des lois de la métaphysique, c'est la conception de tous les grands philosophes jusqu'à Kant ; ou bien on veut que la morale ait des principes propres indépendants de ceux de la spéculation. Loin de dériver de la métaphysique, c'est elle qui est le fondement de la métaphysique. Pour les premiers, la pratique et la théorie sont absolument distinctes. Pour les seconds, la pratique est une conséquence de la théorie. Pour les troisièmes, la morale est le fondement de la métaphysique.

[...]

Que faut-il conclure ? La morale ne peut pas être indépendante. Ce serait détruire le devoir en lui enlevant toute autorité. Pourtant la morale n'est pas subordonnée à la métaphysique, pas plus que la métaphysique n'est subordonnée à la morale. Morale et métaphysique sont choses identiques. D'une part tout effort enveloppe une métaphysique latente. Pour accepter le devoir, il faut croire qu'il est dans le sens de l'Être. Il faut croire que par notre effort nous deviendrons de plus en plus parfaits. D'autre part toute recherche métaphysique doit être faite à un point de vue moral. L'être des choses ne peut pas être totalement différent de l'être qui nous constitue ».

Certes, il s'agit d'une bonne copie et, à ce titre, elle a fonction d'exemplarité – c'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle a été conservée. Toutefois, on constate que cette dissertation repose sur une bonne connaissance des doctrines philosophiques, sur la capacité à prendre une position qui, certes, n'est pas nouvelle par rapport à la connaissance philosophique, mais manifeste une sorte d'engagement conduisant à une prise de position morale fondée sur une approche spiritualiste. Enfin, et il n'est pas sans intérêt de le souligner, la copie est jugée bonne, c'est-à-dire qu'elle est désormais reconnue comme norme acceptable par un professeur.

### III. LA LEÇON DU MAÎTRE

La dissertation revalorisée, la rédaction mise au second plan, la leçon transformée, tels sont les axes majeurs du renouveau pédagogique de l'enseignement de la philosophie en cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle : la leçon voit, en effet, son rôle maintenu et renforcé.

L'Inspection générale attend d'un professeur qu'il ne dicte plus simplement le contenu d'un manuel, voire même qu'il ne se contente plus de le lire (fût-ce celui rédigé par lui-même) mais qu'il se montre capable d'organiser sa propre pensée : on passe de la leçon dictée à la leçon parlée.

Les instructions de 1890 consacrent cet usage. Elles mettent d'abord en évidence la grande responsabilité du professeur par rapport à ses élèves, ce « qui impose une extrême réserve [...] ; il ne s'éloignera pas trop du niveau d'idées moyennes sur lesquelles jusqu'ici ont reposé les sociétés. L'enseignement de la philosophie sera tout sauf révolutionnaire, il doit être tel que les « pères de famille » ne puissent répugner à lui confier leurs propres enfants (1) ». Elles fixent ensuite quatre parties dans l'enseignement de la philosophie : le cours (ou leçon) ; l'interrogation des élèves ; la correction des devoirs ; l'explication des textes. La leçon est donc la partie centrale de l'enseignement, car elle montre à l'élève comment il est réellement possible de philosopher : « On a quelquefois proposé de supprimer l'enseignement doctrinal suivi, c'est-à-dire la leçon, et de le remplacer, soit par l'interrogation, soit par l'explication des textes. Aucun professeur ayant l'expérience de l'enseignement ne souscrira à l'une ou l'autre de ces propositions. Sans doute l'interrogation doit avoir une très grande place ; et nous avons nous-même recommandé l'interrogation avant la leçon, comme excellent exercice préparatoire. Mais il ne peut pas conduire très loin, à moins qu'on ne se substitue soi-même à l'élève, et qu'on ne fasse une véritable leçon sous forme d'interrogation apparente entrecoupée par des oui et des non absolument inutiles, comme cela a lieu dans les Dialogues de Platon. [...] Sans doute, il faut que l'élève apprenne à penser par soi-même ; mais pour cela, il lui faut un certain fonds d'idées qu'il ne trouvera pas tout seul ».

La leçon magistrale est une phase indispensable, une sorte de propédeutique initiatique nécessaire à l'apprentissage de l'activité philosophique des élèves. Avant ou après la leçon, un sommaire dicté est désormais préféré à la rédaction (2). Pendant la leçon, les élèves pren-

(1) BA, 1890, n° 922, p. 545, ainsi que pour les citations qui précèdent et p. 547 pour celles qui suivent.

(2) À la même époque, en sciences, on recommande aux professeurs de ne pas dicter le cours, cf. Bruno Belhoste : *Les Sciences dans l'enseignement secondaire français, textes officiels*, t. 1 1789-1914, Paris, INRP, 1995, p. 516. En philosophie, la dictée de cours sera définitivement interdite par la circulaire du 26 septembre 1922, BA 1922, n° 2500.

nent des notes (1) : les professeurs, sans dicter leur cours, doivent parler clairement et suffisamment lentement, souligner les articulations, insister sur les points fondamentaux, en dictant, au besoin, certains passages jugés essentiels ; tels sont, du moins, les éléments que mettent en valeur les inspecteurs lors de leur tournée (2) : « Lorsqu'il parle, il ne dicte pas. S'exprime avec assez d'abondance pour qu'il soit aisé de noter sa pensée et il trouve toujours, chemin faisant, assez de traits précis et de formes vives pour la marquer et la résumer. Il appartient à l'élite des professeurs de philosophie (3) ».

Si la leçon parlée est recommandée, le professeur ne disposant pas toujours sous les yeux de notes (4), ce qui laisse davantage place à l'improvisation, en revanche, la leçon dictée est fermement condamnée : « Il dicte presque tout son cours, n'ose rien livrer à l'improvisation, se prive des heureuses trouvailles de la pensée, des traits inattendus qui pénètrent d'autant mieux ; de ces reprises et de ces retours de l'expression qui multiplient la lumière. Il dicte un membre de phrase, s'arrête pour continuer, poursuit et s'arrête encore, pour laisser à ses élèves le temps de tout écrire. Pour être plus sûr, le procédé n'en est

---

(1) Ainsi, dans un cahier de cours de R. V. (Quimper) de 1893, le professeur suit le programme de façon scrupuleuse, s'appuie sur un fond d'idées philosophiques que l'élève est supposé connaître. L'élève prend ainsi des notes vraisemblablement sur le vif (les ratures sont assez nombreuses) au début de l'année scolaire où est, d'après le programme de 1885 demandée une définition de la philosophie, comparée à la science : « La science est d'autant plus parfaite qu'elle embrasse un plus grand nombre d'objets et la science idéale serait celle qui embrasserait la totalité des choses. Cette science idéale, c'est la philosophie. Dès lors on comprend que Platon ait défini le philosophe celui qui a des vues d'ensemble. [...] La philosophie, c'est donc d'abord et avant tout la systématisation des sciences. À l'origine, les sciences ne formaient qu'une seule science et cette science s'appelait la philosophie. La philosophie, c'était donc la science universelle et unique, mais la science n'a fait de progrès qu'en tant qu'elle s'est divisée, constituée en sciences spéciales ». Centre d'études et de recherche en histoire de l'éducation, C 606.

(2) L'analyse porte sur un quart des dossiers des 128 professeurs de philosophie en fonction dans les lycées en 1900.

(3) Dossier individuel d'A. L., notice de F. Evellin, 1890, Arch. nat. F17/22575.

(4) Ainsi, selon le témoignage de Joannès Wehrlé (*Victor Delbos*, Paris, Librairie Bloud et Gay, 1932, pp. 33-37), Victor Delbos, professeur à Limoges en 1886-1887, rédige d'abord un cours, mais en public il a toujours eu l'habitude « de parler d'abondance sur des notes sommaires à peine regardées. [...] Grâce à cette méthode sévère, il pourra être à l'occasion, vraiment éloquent, avec un accent de sincérité et de conviction qui pénétrera les âmes, mais il ne versera jamais dans le mode oratoire qu'il avait en horreur. ». Il commençait par un exposé des doctrines qui ne le satisfaisaient pas, laissait ensuite un bref moment à la discussion, puis reprenait son exposé par une critique des précédentes doctrines, avant d'exposer son propre point de vue. Son cours suivait l'ordre admis par le programme ».

pas moins fatigant et insupportable. [...] Si la méthode qu'il préfère conduit mieux au baccalauréat, elle est funeste au développement des esprits et à la vie même de l'enseignement (1) ».

La leçon est désormais l'exercice essentiel qui occupe l'activité de la classe ; toutefois, il ne faut pas oublier l'existence d'autres exercices qui lui servent de complément ou d'appui. C'est le cas, en particulier, de l'interrogation. Pour Jules Lachelier, elle représente le moment où les élèves peuvent manifester qu'ils ont compris les idées proposées par le professeur et y ont réfléchi, sans, pour autant, se substituer à sa parole. On comprend ainsi que rares, en revanche, sont les professeurs qui font usage de la méthode socratique ou art d'interroger « qui instaure une collaboration perpétuelle entre la classe et le professeur (2) ».

L'interrogation orale permet de voir aussi si la leçon est comprise. La leçon apparaît ainsi désormais comme la pierre de touche du professeur de philosophie : elle distingue celui qui essaie de penser de celui qui répète le contenu d'un manuel ou se livre au seul exercice de l'art oratoire afin de briller. Désormais, il s'agit de penser librement. Ce principe rejoint, en fait, les idées que développait Henri Marion, chargé d'enseigner la science de l'éducation aux futurs professeurs de l'enseignement secondaire : « Un pays libre a besoin qu'on lui fasse, à tous les degrés de l'échelle sociale, des hommes libres, capables de se conduire dans les voies si diverses que les institutions ouvrent à toutes les initiatives. [...] Il y a urgence à former des raisons autonomes, qui puissent tout entendre puisqu'on peut tout dire, et tout juger si tout est mis en question (3) ».

C'est ainsi que naît l'image que retiendront bon nombre d'écrivains lorsqu'ils témoigneront de leurs années d'adolescence : le professeur est un philosophe qui n'écrit pas ou très peu, mais dont l'œuvre entière réside dans la qualité même de la leçon. Une sorte de tradition orale se transmet ainsi de Jules Lequier à Jacques Muglioni, en passant par Jules Lagneau, puis Alain, Michel Alexandre, enfin. Naît ainsi la tradition d'un enseignement de la philosophie à la française, en harmonie avec les exigences politiques et sociales de la

(1) Dossier individuel de M.M. notice de E. Manuel, 1890, Arch. nat. F17/23781.

(2) Dossier individuel d'A.D., notice de J. Lachelier, 1890, Arch. nat. F17/22477. À côté de la correction des dissertations, apparaissent des exercices d'explication de textes ou d'exposés d'une question de cours par les élèves.

(3) Henri Marion : « La méthode active », *Revue pédagogique*, n° 1, janvier 1888, pp. 1 et 2.



République d'alors, constitutive d'une culture scolaire spécifique : « Toujours en action. Je n'ai jamais vu sur ce visage l'expression de l'ennui, ni même de la fatigue. Aucun souci, et nul effort de mémoire jamais ; la pensée effaçait tout. [...] Chacun comprenait comme il pouvait, mais l'admiration était commune à tous, sans qu'on eût seulement le temps de se le dire. Je vis alors l'Esprit régner, comme il règne en effet, sur toutes ces créatures (1) ».

On est désormais loin de la figure de Beliben, professeur considéré comme peu compétent parce qu'il renvoie à la pratique d'une époque où il fallait apprendre à répéter et à réciter les questions de l'examen afin de ne pas échouer et où nulle pensée originale n'était admise (2).

\*  
\* \*

La deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle est donc décisive pour la pratique de l'enseignement de la philosophie : la place de cette discipline se trouve confortée grâce à la nouvelle organisation du baccalauréat, les exercices scolaires pratiqués sont profondément renouvelés et désormais hiérarchisés différemment. L'exercice majeur de l'enseignement cesse d'être la rédaction pour devenir la dissertation. La pédagogie de l'enseignement se modifie également : la leçon parlée devient le modèle canonique. Elle se substitue à la leçon dogmatique peu ou prou adossée à un manuel. Les éléments caractéristiques de l'enseignement de la philosophie sont désormais en place, adaptés à la conjoncture sociale et politique du temps, aux fonctions du lycée et de sa classe de philosophie : contribuer à former l'élite restreinte des responsables républicains. Il ne restera plus qu'à codifier ces éléments dans une synthèse jugée, depuis, indépassable : les instructions de 1925 (3).

---

(1) Alain : *Souvenirs concernant Jules Lagneau*, Paris, NRF, 1925, pp. 15-16.

(2) Jules Vallès : *L'Enfant*, Paris, 1879, rééd. Le Livre de Poche, 1972, pp. 34-37 et 376-384.

(3) « Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'enseignement de la philosophie », *JO*, septembre 1925, pp. 8650-8684. Le texte de ces instructions comprend trois volets : une définition de la finalité de l'enseignement philosophique ; une explication de la méthode ; une réflexion sur la matière de l'enseignement ; pour une présentation détaillée de ce texte, cf. Bruno Poucet : « L'Enseignement de la philosophie : essai d'investigation sur ses fondements », *art. cit.* pp. 8-10. Pour les débats sur la réforme du programme de 1973, cf. Bruno Poucet : « La Difficile mutation d'un programme : la démocratisation de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire », dans Claude Carpentier : *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 271-291, repris et

Ce résultat est l'effet de plusieurs éléments convergents : décisions ministérielles, évolution des pratiques des professeurs de Paris et de province, conception progressivement renouvelée du contenu de l'enseignement de la philosophie, évolution des autres disciplines et des niveaux d'enseignement. Toutes ces mesures contribuent à créer une figure nouvelle du professeur de philosophie, délégué de l'État, apte à délivrer, grâce à l'autonomie de son jugement, les éléments d'une pensée conforme aux attentes d'une partie des membres de la société. Une nouvelle culture scolaire s'instaure ainsi : elle a son corps de doctrine, son corps enseignant, son administration ; elle est en totale osmose avec la culture des élites sociales.

Bruno POU CET  
Université de Picardie Jules-Verne  
Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation  
et en psychologie (Cursep)

---

actualisé dans « Massification ou démocratisation de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire », *Pratiques de la philosophie*, secteur philosophie du GFEN, n° 8, juillet 2001, pp. 4-12. Les professeurs de philosophie sont divisés entre ceux qui mettent en avant le caractère « libéral » de leur pratique d'enseignement et se posent avant tout comme des philosophes, et ceux qui estiment devoir partir de ce que sont les élèves réels et se posent ainsi d'abord comme des pédagogues : le corps des professeurs de philosophie est bel et bien divisé. Réformer un programme est donc chose peu aisée, comme le montre le nouveau programme entré en vigueur en septembre 2001, résultat de multiples compromis entre des positions difficilement conciliables.

# ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

**24<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE. Paris, 10-13 juillet 2002. L'enseignement secondaire. Histoire institutionnelle, culturelle et sociale.**

Le 24<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE (International Standing Conference for the History of Education / Association internationale pour l'histoire de l'éducation) se tiendra à Paris, au lycée Louis-le-Grand et à la Sorbonne, du 10 au 13 juillet 2002. Bien que la composante européenne y soit encore prépondérante, les congrès de cette association regroupent désormais des historiens de l'éducation venant de tous les continents. Ils permettent de nouer des contacts internationaux, de confronter les problématiques et les méthodes, et de progresser vers une approche plus comparatiste de l'histoire éducative. On peut donc espérer que le congrès de Paris contribuera à améliorer la participation française à ces rencontres annuelles.

Le 24<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE est organisé conjointement par le Service d'histoire de l'éducation (INRP/CNRS) et par l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV). L'enseignement secondaire, choisi comme thème pour cette manifestation, est beaucoup moins étudié que les enseignements primaire et supérieur, que ce soit en France ou à l'étranger. C'est pourtant un objet historique particulièrement riche, et son intérêt est renforcé par les forts enjeux actuels qui s'y attachent. Par le passé, l'enseignement secondaire donnait une éducation générale et une culture commune aux futures élites sociales. Dans des sociétés plus démocratiques, il a dû, et il doit aujourd'hui, s'adapter à des publics beaucoup plus larges, en se diversifiant ou en essayant d'inventer une nouvelle culture commune et de nouvelles façons de la transmettre.

En France, berceau des collèges d'humanités à l'époque de la Renaissance, l'enseignement secondaire a longtemps constitué le cœur de l'institution scolaire. Ce congrès a lieu à l'occasion du bicentenaire de la création des lycées. L'histoire des lycées fera l'objet d'un colloque associé mais distinct (Lycées et lycéens, 1802-2002) qui se tiendra à la Sorbonne les 9 et 10 juillet 2002. Le congrès de l'ISCHE portera pour sa part sur l'enseignement secondaire au sens le plus large – tout enseignement postélémentaire s'adressant à un public d'adolescents – et sans limite chronologique ni géographique. Les questions proposées aux participants se rattachent aux quatre grands thèmes suivants :

**Histoire politique, institutionnelle et administrative:** Rôle de l'État national, des autorités régionales et locales, des Églises. Coexistence d'un secteur public et d'un secteur privé. Autonomie stratégique, administrative, pédagogique, des établissements.

**L'établissement et la communauté scolaires comme objets d'étude:** Comment traiter l'établissement en tant qu'objet historique ? La communauté scolaire, celle des maîtres et celle des élèves. Sociologie et anthropologie des élèves: statuts scolaires, appartenances sociales, clivage filles/garçons.

**Les enseignants:** Recrutement, carrières, conditions de travail et de vie. Les enseignants comme groupe professionnel. Laïcisation, spécialisation, féminisation.

**Modèles, cursus et programmes:** Élite sociale et modèle méritocratique. Les modalités de la méritocratie: bourses, classements, concours. Discriminations et politiques volontaristes. Modèle humaniste, modèle réaliste.

**Contact :**

Président du comité d'organisation: Philippe Savoie; Responsable administratif: Philippe Vannier; Service d'histoire de l'éducation, INRP, 29 rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05.

E-mail: [ische24@inrp.fr](mailto:ische24@inrp.fr)

Pour de plus amples détails sur le thème du congrès, son organisation et la procédure d'inscription, voir le site du congrès :

<http://www.inrp.fr/she/ische24>

Une brochure de présentation est disponible sur demande.

**Lycées et lycéens en France, 1802-2002**

Le colloque Lycées et lycéens en France, 1802-2002, organisé conjointement par le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP et par l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), aura lieu à la Sorbonne les 9 et 10 juillet 2002. Cette manifestation entre dans le cadre de la célébration du bicentenaire de la création des lycées. Elle est associée, à ce titre, au 24<sup>e</sup> congrès de l'ISCHE.

Créés par la loi du 11 floréal an 10 (1<sup>er</sup> mai 1802), les lycées inaugurent l'enseignement public d'État, dispensé par un corps enseignant national et laïque. Ils ont été longtemps réservés aux fils de l'élite, avant que la modernisation des programmes, la création des lycées de jeunes filles, puis la fusion progressive des diverses formes d'enseignements secondaires et post-élémentaires ne modifient profondément leur recrutement social, leurs finalités, leur pédagogie et le

contenu culturel de leur enseignement. Institution nouvelle qui cumule pourtant les héritages d'établissements plus anciens, le lycée a fait coexister ségrégation sociale et idéal égalitaire, culte des belles lettres et préparation aux écoles scientifiques, soumission à l'autorité publique et esprit de contestation du pouvoir. Le bicentenaire de la création des lycées donnera l'occasion d'examiner leur histoire et d'aborder notamment les thèmes suivants :

– **Le lycée, établissement d'État** : rôle du lycée dans l'institution et la politique scolaires ; place de la gestion locale ; existence de cultures d'établissement ; marges d'autonomie des établissements ; liens avec la municipalité et la société locale.

– **Humanités classiques et diversification disciplinaire** : enseignement centré sur les lettres et développement des nouvelles disciplines ; évolution de la pédagogie et de l'organisation du temps scolaire ; pratiques scolaires des lycées de filles ; effets de la fusion du second degré.

– **Les élèves et la communauté scolaire** : boursiers, pensionnaires payants et externes ; vie collective dans l'établissement ; sociabilités, cultures et résistances lycéennes ; effets de la laïcisation et de la mixité.

– **Le corps enseignant des lycées** : statuts des professeurs et des répétiteurs, carrières, exercice du métier ; expression et action collectives ; féminisation du corps.

– **De l'établissement de l'élite au lycée pour tous** : reproduction et modèle méritocratique ; modalités de la méritocratie ; effets de l'explosion scolaire.

Contact : Service d'histoire de l'éducation, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex.

E-mail : she@inrp.fr. Plus de détails sur le site du colloque :

<http://www.inrp.fr/she/lycees200ans.htm>

### **Les pages en ligne du Service d'histoire de l'éducation**

Le Service d'histoire de l'éducation propose depuis l'automne 2000 un important ensemble de pages spécifiques (environ 250 pages html à ce jour) diffusées sur le site de l'INRP et coordonnées avec les autres secteurs de ce site. C'est le résultat du redéploiement, entamé depuis quelques années, d'une partie des forces du laboratoire en direction de l'Internet, lequel est apparu comme un outil permettant d'améliorer les services assurés jusqu'ici par le SHE ainsi que par la revue *Histoire de l'éducation*, et d'en proposer de nouveaux.

Les pages du SHE remplissent d'ores et déjà un large éventail de fonctions :

- Une information détaillée sur le laboratoire, sa politique de recherche et de service, ses personnels, les recherches qui y sont menées, ses publications (ouvrages et revue *Histoire de l'éducation*) et les séminaires, colloques et journées d'études qu'il organise.
- Une information sur l'actualité de l'histoire de l'éducation en France et à l'étranger (manifestations, vie des institutions).
- L'hébergement de sites particuliers dédiés à des opérations dans lesquelles le SHE est partie prenante: le réseau Ferdinand Buisson, la recherche collective sur l'histoire des écoles normales, la célébration du bicentenaire des lycées.
- La diffusion de textes inédits, comme les communications présentées lors de journées d'études (journée Buisson du 30 mai 2000), ou déjà publiés par ailleurs.
- Celle d'une iconographie commentée dans certains domaines liés à l'histoire de l'éducation: les instruments scientifiques anciens utilisés dans l'enseignement secondaire.
- Enfin, et c'est un aspect appelé à se développer dans les années à venir, la mise en ligne de ressources documentaires, de résultats de recherches, de répertoires et d'annuaires, sous la forme de bases de données ou de simples pages html.

Les ressources actuellement disponibles, sous l'une ou l'autre de ces formes, sur le site du SHE sont les suivantes :

- Les tables rétrospectives de la revue *Histoire de l'éducation*. Il s'agit des listes complètes des articles, comptes rendus et notes critiques, notes d'actualité et bibliographies publiées dans la revue depuis sa création (1978). Cet instrument de travail s'insère dans un ensemble de pages qui proposent une information sur la revue, les modalités d'abonnement et de commande de numéros particuliers et le contenu des numéros récents et à venir.
- La liste des lauréats de tous les concours d'agrégation de 1821 à 1950, établie par André Chervel, et mise en ligne également sous la forme de tables.

Ces tables sont interrogeables par recherche d'un mot-clé (par exemple, dans le cas précédent, le nom d'un lauréat supposé; en ce qui concerne les tables d'*Histoire de l'éducation*, le nom d'un auteur d'article ou d'ouvrage recensé, ou un terme susceptible de figurer dans des titres d'articles). Cette forme de mise en ligne a permis de rendre rapidement accessibles des données qui pourraient ultérieurement faire l'objet d'une base de données présentant des fonctions de recherche et d'interrogation plus développées.

– La base de données Emmanuelle, répertoire des manuels scolaires publiés en France depuis 1789. La base en ligne couvre actuellement la totalité de la production concernant le grec, le latin, l'italien, l'espagnol, l'allemand et l'anglais (environ 13 000 titres). L'histoire et la géographie seront prochainement ajoutées à cet ensemble, ce qui portera le total des titres couverts à plus de 30 000.

Prochainement, le site sera enrichi par la mise en ligne de trois nouvelles bases de données :

– Emmanuelle 5, le répertoire de la bibliographie française concernant les manuels scolaires.

– Le Guide international de la recherche en histoire de l'éducation. La mise en ligne de cet annuaire des institutions de recherche édité par le SHE depuis 1990 pour le compte de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE), sera l'occasion d'un élargissement de son objet aux chercheurs eux-mêmes, et à leurs activités, dans la mesure où ils le souhaitent. On y trouvera ainsi de nouveaux renseignements, fatalement incomplets mais certainement très utiles, sur le paysage international de la recherche.

– La bibliographie rétrospective d'histoire de l'éducation française. À terme, cette base a vocation à cumuler l'ensemble des publications recensées année après année dans *Histoire de l'éducation* (c'est-à-dire la production depuis 1974).

D'autres instruments de recherche, jusqu'ici publiés sous forme de livres, devraient dans l'avenir adopter la forme d'outils en ligne, quand elle apparaîtra comme la plus pertinente.

## Musées de l'éducation

La conservation et la mise en valeur du patrimoine éducatif auxquelles se consacrent les musées de l'enfance ou de l'éducation donnent régulièrement lieu à des publications pouvant intéresser l'historien. Parmi les dernières parutions qui nous sont parvenues, deux sont plus particulièrement à signaler :

*Le jeu de l'oie* est le catalogue de l'exposition organisée par le Musée du jouet de Poissy (1, enclos de l'Abbaye, 78300 Poissy) de mars à octobre 2000. Des notices, rédigées par Jeanne Damamme et Pascal Pontremoli, présentent environ deux cents jeux, extraits des collections du Musée, parfois reproduits en noir ou en couleurs. Mêlant ou alternant le délassement, l'instruction, la morale, la publicité et la propagande, l'ensemble des jeux présentés offre un parcours original dans deux siècles d'éducation enfantine.

L'autre publication est le catalogue du Musée de l'éducation d'Ypres (*Ste delijk Onderwijsmuseum Ypres. Guide du Musée*). Autour d'un fil conducteur historique (dû à Marc Depaepe), il offre de nombreuses illustrations en couleurs, et une présentation matérielle et intellectuelle des onze « Cellules » thématiques qui jalonnent le parcours de l'exposition permanente, consacrée à l'histoire de l'éducation à Ypres et en Flandres, mais située dans un contexte européen. Jadis installé dans la Halle aux draps, le musée occupe depuis 1998 l'ancienne église de Saint-Nicolas (G. de Stuersstraat, B 8900 Ypres).

### À nos lecteurs

Depuis 2001, les informations concernant l'actualité de l'histoire de l'éducation sont accessibles sur les pages du Service d'histoire de l'éducation, décrites ci-dessus. Dès leur réception, sont et seront mises en lignes toutes informations concernant la tenue de colloques et journées d'études, des programmes de séminaires, l'inauguration d'expositions, la création d'associations, l'ouverture de sites Internet, etc.

Ces informations peuvent être envoyées, sous forme de disquettes, de fichiers attachés ou sur support papier, à l'adresse suivante: Service d'histoire de l'éducation, INRP, 29 rue d'Ulm 75005 Paris. Mel: she@inrp.fr

Nous invitons nos lecteurs à consulter ces pages Internet, la rubrique « Actualité scientifique » d'*Histoire de l'éducation* n'étant plus appelée, à l'avenir, qu'à reprendre une faible partie des informations ainsi mises en ligne.



## NOTES CRITIQUES

BECCHI (Egle), JULIA (Dominique). – *Histoire de l'enfance*. Tome I : *De l'Antiquité au XVII<sup>e</sup> siècle*. Tome II : *Du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*. – Paris : Seuil, 1998. – 480 p. et 522 p. : ill. (L'Univers historique)

Ce gros ouvrage collectif est la traduction d'une *Storia dell' infanzia*, parue en 1996 chez Laterza à Rome et Bari. Conçue dès l'origine comme une entreprise européenne, cette histoire réunit, sous la direction des deux maîtres d'œuvre, Egle Becchi (professeur d'histoire de la pédagogie à l'université de Pavie) et Dominique Julia (directeur de recherche au CNRS et ancien professeur à l'Institut universitaire européen de Florence), des spécialistes venus de France, d'Italie, d'Allemagne, de Belgique, des Pays-Bas et d'Israël. Le but de l'ouvrage est de faire le point sur l'histoire de l'enfance plus de trente ans après le livre fondateur de Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, paru en 1960, et dont la fortune historiographique est racontée en introduction. Le propos de Becchi et Julia est ambitieux, dans sa chronologie, puisqu'il va de l'Antiquité jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, et dans ses thèmes, puisqu'il s'agit d'étudier à la fois les représentations et les pratiques, les discours, les images et les actes, en faisant appel à tous les types de sources : discours philosophiques, pédagogiques, religieux tenus par les adultes sur les enfants, mémoires, journaux, autobiographies, écrits par des adultes après coup, culture matérielle de l'enfance (jouets, vêtements, mobilier, livres pour enfants), iconographie.

Malgré les mille pages de l'ouvrage, les deux maîtres d'œuvre se défendent d'avoir voulu faire une histoire exhaustive et continue de l'enfance en Europe, des origines à nos jours. Ils ont plutôt essayé de saisir les limites de l'enfance propres à chaque époque, les contraintes qui s'exercent sur elle et les capacités de jeu entre les normes et les actions. Chaque période est introduite par un gros article, dû à Egle Becchi (Antiquité, Moyen Âge, Humanisme et Renaissance, XIX<sup>e</sup> siècle, XX<sup>e</sup> siècle, soit 250 pages), ou à Dominique Julia (Débuts de l'époque moderne, Entre absolutisme et Lumières, soit 191 pages). Des dossiers plus ponctuels et à la documentation plus fouillée, confiés à d'autres spécialistes, viennent éclairer certains points, avec l'espoir que « le changement d'échelle dans l'analyse autorise par les conditions d'observation plus fines qu'il crée, des lectures et des découpages différents ». Le lecteur est prié de donner son avis sur

cette construction « baroque » : pour notre part, nous l'avons trouvée déroutante par moments, et souvent d'un inégal intérêt, quand il apparaissait que des points fondamentaux étaient passés sous silence.

La part de l'Antiquité est réduite (60 pages en tout), avec deux contributeurs : Egle Becchi, dans son introduction générale, dresse un panorama nécessairement sommaire des mythes et des doctrines pédagogiques en Grèce et à Rome, qui s'inspire beaucoup de la thèse d'Henri-Irénée Marrou ; à travers l'étude de la figure d'Hermès, elle pointe justement la première occurrence de la notion de *puer senex* qui court ensuite comme un fil conducteur ténu dans tout l'ouvrage. Étudiant la culture romaine, Jean-Pierre Néraudau insiste sur les différents pédagogues romains, sur le rôle des enfants dans les rituels religieux et politiques et sur l'enfant idéal, tel qu'il apparaît chez Virgile (Bucoliques et *Enéide*) et à l'Ara Pacis d'Auguste. On peut regretter que les apports de l'archéologie soient quasiment absents de cette présentation (1).

Le Moyen Âge, lui aussi, est traité trop succinctement (57 pages), alors qu'il est depuis ces dernières années l'objet d'importantes réévaluations. Une présentation générale d'E. Becchi, traitant la période comme un tout, essentiellement à travers des sources littéraires et pédagogiques, insiste bien sur l'ambiguïté de la nature enfantine, située entre le bien et le mal. Une note regrette de n'avoir pu utiliser l'ouvrage de Didier Lett, *L'Enfant des miracles* (Aubier, 1997) qui étudie l'enfance à la fois imaginaire et réelle à travers la source des récits de miracles. L'autre contribution, très ponctuelle, de Michael Goodich sur l'enfance de sainte Élisabeth de Hongrie revient sur l'ambiguïté de la nature enfantine et sur la notion récurrente de *puer senex*. Ici encore, on peut regretter le côté théorique des développements et l'ignorance des apports de l'archéologie.

La période de la Renaissance est traitée par quatre auteurs : après une introduction par E. Becchi qui fait la part belle à l'iconographie (mais les *putti*, si présents dans l'art comme motif décoratif, peuvent-ils vraiment renseigner sur l'enfance de leur temps ?) et surtout à la pédagogie, Christiane Klapisch-Zuber résume ses recherches à la fois qualitatives et quantitatives sur les familles de Florence aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles, essentiellement à travers les enseignements du *catasto* de 1427 et l'étude des *ricordanze* des chefs de famille. L'article d'Eugenio Garin sur les traités de pédagogie du XV<sup>e</sup> siècle est décevant, car il se borne à aligner les traités italiens les uns derrière les autres, sans dire quelle a été leur diffusion, ni faire une synthèse des idées les plus répandues à l'époque. Franz Bierlaire, avec son étude sur les col-

---

(1) Certaines synthèses sont pourtant facilement accessibles, comme *L'Enfant en Gaule romaine* de Gérard Coulon (Errance, 1994).

loques scolaires et les civilités puériles, est plus convaincant : il montre comment les œuvres d'Erasmus, combinées avec les expériences novatrices des Frères de la Vie Commune, sont à l'origine de la plupart des pédagogies de l'époque moderne.

Pour l'époque moderne, les deux articles de Dominique Julia constituent à la fois une synthèse de qualité et un renouvellement profond du sujet. Utilisant avec habileté les nombreuses autobiographies ou correspondances disponibles pour la période (entre autres, Ménétra, Jamerey-Duval, Mme d'Épinay, le prince Xavier de Saxe, Mme Roland, le marquis de Bombelles, Mme de Maraise), il a su rendre vivantes les enfances des siècles classiques. Il utilise aussi avec beaucoup de précautions le célèbre *Journal d'Héroard*, en ne se contentant pas des seuls commentaires de l'éditrice du texte Madeleine Foisil, mais en tenant compte des études de psychanalystes (M. David), d'anthropologues (D. Fabre) et d'historiens italiens (1). Synthèse de qualité aussi sur ses propres travaux et ceux de ses collègues concernant l'histoire des catéchismes, des petites écoles, des collèges et des nouvelles institutions scolaires du XVIII<sup>e</sup> siècle. Renouvellement du sujet enfin, sur plusieurs points. « Innocence et massacre » d'abord, aux débuts de la période : en quelques pages à la fois prudentes et novatrices, D. Julia montre, à l'aide d'études historiques et anthropologiques, comment, depuis la fin du Moyen Âge, l'innocence enfantine est structurellement liée à la notion de massacre. Qu'il s'agisse des massacres collectifs de juifs ou plus tard de huguenots, on remarque que des enfants « innocents » sont souvent placés en tête des cortèges de mises à mort ; leur innocence, reflet de la pureté divine, les désigne pour porter les premiers coups. Même proximité étonnante entre la nature enfantine et la cruauté dans les épisodes de sorcellerie, où les enfants sont, soit sorciers eux-mêmes, soit accusateurs de sorciers ; dans les deux cas, ils doivent être crus sur parole, car la sorcellerie, *crimen exceptum*, permet de s'affranchir des règles juridiques ordinaires. Autre renouvellement du sujet à propos de l'éducation aristocratique au XVIII<sup>e</sup> siècle : sur de nombreux thèmes (méthodes d'apprentissage de la lecture ou de la géographie, types de jouets, emploi du temps, pédagogies alternatives), D. Julia utilise des éléments du *Journal d'éducation* du chevalier de Bonnard, gouverneur des deux fils du duc d'Orléans de 1778 à 1781 (2).

---

(1) Cf. l'ouvrage collectif dirigé par Egle Becchi : *Segni d'infanzia. Crescere come re nel '600*, Milan, 1991, qui replace ce texte dans la lignée des nombreuses institutions du prince au XVII<sup>e</sup> siècle et qui s'intéresse aussi à la composition de la bibliothèque personnelle d'Héroard.

(2) Dominique Julia prépare actuellement une édition commentée de ce dossier conservé aux Archives Nationales.

D'autres études concernant la période moderne, sont aussi très éclairantes. Celle du néerlandais Jeroen J. H. Dekker (1) explicite la signification des représentations d'enfants dans les scènes de genre de la peinture hollandaise du XVII<sup>e</sup> siècle : si elles peuvent renseigner concrètement sur la culture matérielle de l'enfance de l'époque, cet aspect réaliste ne doit pas faire oublier la signification morale des tableaux et le caractère codé de tous les accessoires qui entourent les enfants : les fruits sont une métaphore de la bonne éducation, les petits chiens enrubannés rappellent que toute éducation est dressage et les bulles de savon sont une allusion à la fois à la fragilité de l'enfance et à la futilité de ses occupations. L'article de Jacques Lebrun sur la dévotion à l'Enfant Jésus au XVII<sup>e</sup> siècle éclaire aussi un point capital de l'histoire de la spiritualité : cette dévotion nouvelle issue des Carmels espagnols, honorée par Bérulle, très présente dans les Carmels français a connu peu à peu des implications politiques en France (avec les prières pour la grossesse d'Anne d'Autriche) ; après la naissance miraculeuse de 1638, elle devient une dévotion à l'Enfant Jésus Roi. En Bohême, autour de la statue de l'Enfant Jésus de Prague, on retrouve les mêmes implications politiques de ce culte, instrument de la reconquête catholique après la victoire de la Montagne Blanche (1620). Grâce à la reproduction de gravures dans le corps du texte, J. Lebrun étudie aussi très finement les multiples variantes de l'iconographie de l'Enfant Jésus (le nourrisson emmailloté, le petit berger, le petit ange, le *putto* qui médite sur un crâne) (2). Toujours pour la période moderne, l'article de Michel Manson (qui déborde sur le XIX<sup>e</sup> siècle), consacré à la fois à la fabrication des jouets et à leur rôle dans la pédagogie, montre bien le changement total de perspective entre le XVII<sup>e</sup> siècle, où le jouet, considéré comme futile, ne peut être qu'une concession à la faiblesse enfantine, et le XIX<sup>e</sup> siècle où il est valorisé comme un véritable support éducatif. Enfin, l'article de Jean-Pierre Bardet et Olivier Faron fait le point sur le phénomène capital de l'abandon en Europe à l'époque moderne, en insistant sur le clivage entre une Europe du nord qui n'a pas d'institu-

---

(1) Signalons que Jeroen Dekker est aussi l'auteur d'une partie du catalogue *Pride and Joy. Children's portraits in the Netherlands 1500-1700*, Amsterdam, Ludion, 2000, de la très belle exposition qui s'est tenue (jusqu'au 22 avril 2001) au musée des Beaux Arts d'Anvers, consacrée aux portraits d'enfants aux Pays Bas et aux Provinces Unies aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles.

(2) On se permettra de ne pas être d'accord avec lui, quand il commente comme un Enfant Jésus, le tableau de Karel Dujardin de 1663 (musée de Copenhague, page 426) représentant un bel enfant en posture de Vénus anadyomène, en équilibre sur une bulle de savon et faisant lui-même des bulles : à mon avis, il s'agit ici d'une Vanité, d'un *Memento Mori* (l'enfance parfaite étant associée à la fragilité), et non pas d'une représentation de l'Enfant Jésus.

tions d'accueil et pas d'abandons, et une Europe du Sud qui a des hospices et beaucoup d'abandons. L'exemple français est naturellement le plus documenté et il est intéressant de voir les auteurs réagir contre la légende noire des méchantes nourrices d'enfants trouvés qui se livreraient à un véritable « génocide » des petits abandonnés : sur la base d'une recherche menée par le Centre Roland-Mousnier de Paris IV dans la région de Vernon, ils peuvent affirmer que ce sont les mêmes ménages qui reçoivent des enfants placés par leurs parents et par l'hôpital de Rouen et que, passé le premier mois, les enfants trouvés ne meurent pas plus que ceux qui ont encore leurs parents.

La dernière partie de l'ouvrage, consacrée aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, est à mon sens moins réussie : deux articles d'E. Becchi font le point sur les images littéraires, les livres pour enfants (par ailleurs étudiés plus précisément pour l'Allemagne par Hans-Heino Ewers) et les théories pédagogiques, avec une maîtrise exceptionnelle de l'imposante bibliographie allemande et anglo-saxonne, mais l'enfance qui y est présentée reste bien abstraite. On trouve en revanche beaucoup d'exemples concrets dans l'article de Serge Chassagne sur le travail des enfants : s'il n'est pas né avec la révolution industrielle, le phénomène change de dimensions au XIX<sup>e</sup> siècle. La lente mise en place d'une législation restrictive se comprend par un contexte où les parents, autant que les patrons, avaient intérêt à ce que les enfants travaillent. L'article de Carlo Corsini sur « Enfance et famille », prend pour fil conducteur le conte du Petit Poucet : après l'avoir confronté à de nombreux tableaux statistiques rassemblant des données démographiques (pas toujours très lisibles), il affirme que la famille Petit Poucet « correspond aux conceptions dominantes au XIX<sup>e</sup> siècle et à la réalité des faits », ce dont nous nous permettrons de douter, en particulier parce que la première version littéraire de ce conte date du XVII<sup>e</sup> siècle (sous sa forme orale, il est sans doute beaucoup plus ancien). Si Corsini mentionne la baisse générale de la mortalité infantile au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle, il n'en donne pas les causes : la grande entreprise de médicalisation de la petite enfance entreprise à partir des années 1880 (pasteurisation, mise en place de consultations de nourrissons), qui est un des faits majeurs de l'histoire de l'enfance, n'est évoquée que par une allusion aux congrès internationaux de l'enfance et par une note élogieuse renvoyant au livre de Catherine Rollet (1). L'article de Jean-Noël Luc fait un point exhaustif sur les premières écoles enfantines en Europe et insiste sur les témoignages de médecins et de pédagogues consacrant « l'invention » du jeune

---

(1) Catherine Rollet-Echalier : *La Politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*, Paris, INED/PUF, 1990.

enfant. On peut regretter qu'il n'ait pas repris ici les descriptions concrètes des salles d'asile françaises qui faisaient un des intérêts de sa thèse (1). L'article de Monique Vial insiste à juste titre sur l'importance de la charnière XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles, pour la constitution, en médecine et en pédagogie, d'un champ spécifique consacré à l'enfant « anormal », devenu peu à peu, au cours du XX<sup>e</sup> siècle, « handicapé ». L'importance du tournant de la psychanalyse pour la perception de l'enfance est bien analysée par E. Becchi dans sa présentation générale et aussi dans le joli article qu'elle consacre aux cinq cahiers écrits par Marie Bonaparte entre sept ans et demi et dix ans et commentés par elle des années plus tard, après son analyse avec Freud : à travers cet exemple finement analysé, Egle Becchi montre bien comment l'adulte est devenu un étranger par rapport à l'enfant qu'il a été, ce qui, d'une certaine manière, montre les limites de toute entreprise d'histoire de l'enfance, surtout si elle prétend s'appuyer sur des sources autobiographiques. La dernière contribution, « L'enfance et le cinéma chez Fellini » par Giovanni Scibilia, s'attache à des analyses filmiques qui débouchent sur un constat d'évidence (« le cinéma de Fellini est un voyage vers la femme ») ; l'ouvrage se termine ainsi sur un clin d'œil léger.

On l'aura compris : il s'agit ici d'un livre aux multiples facettes, quelquefois inégal, souvent utile, et parfois très neuf (2). C'est un livre indispensable pour tous ceux qui travaillent sur l'histoire de l'enfance, des institutions scolaires ou de la pédagogie, ne serait-ce que par la qualité du regard, souvent décalé par rapport à l'historiographie française, et par l'importance de la bibliographie internationale mise en œuvre (3).

Marie-France MOREL

---

(1) Jean-Noël Luc : *L'Invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris, Belin, 1997 et 1999.

(2) Regrettons que certaines traductions de l'allemand soient lourdes et que celles de l'italien laissent à désirer. Par exemple, dans l'article de Pietro Corsini, 20 % est traduit par « vingtième » (II, 279).

(3) Les auteurs ont choisi de ne pas constituer de bibliographie générale en fin de volume ; le lecteur est prié de se reporter aux très nombreuses notes (plus de 300 par exemple dans le deuxième article de D. Julia), qui sont une mine de renseignements bibliographiques. Un index à la fin de chaque volume permet de retrouver facilement un exemple ou un auteur.

GUEREÑA (Jean-Louis), FELL (Ève-Marie) (dir.). – *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours*. Tome 2 : *Enjeux, contenus, images*. – Tours : Publications de l'Université de Tours, 1998. – VIII-674 p. (série « Études hispaniques », XIII-XIV).

Poursuivant une large réflexion sur l'Université en Espagne et en Amérique latine, le CIREMIA (Centre interuniversitaire de recherche sur l'éducation et la culture dans le monde ibérique et ibéro-américain) vient de publier les actes du deuxième colloque organisé à Tours en 1992 et qui avait réuni une quarantaine de chercheurs aux spécialités variées (histoire, littérature, ethnologie, sciences de l'éducation, sociologie, sciences politiques). Un premier colloque s'était déjà tenu à Tours (en janvier 1990) portant sur les réalités institutionnelles et sociologiques du monde universitaire en Espagne et en Amérique latine (1). Ce second volet envisageait pour sa part ses « enjeux contenus et images ».

Dans un vaste panorama temporel, privilégiant la perspective comparatiste et mêlant les lieux au profit des problématiques, les communications de ce second volume ont été classées chronologiquement et regroupées autour de trois grands axes. Le premier est centré sur « Université, pouvoirs et contre-pouvoirs ». Pour l'époque moderne, cinq communications s'intéressent à l'indépendance de l'université : trois d'entre elles plus particulièrement au fonctionnement des deux universités majeures que sont Alcalá et Salamanque, à travers la question essentielle de leur financement ; les deux autres, à caractère plus sociologique, envisagent, pour l'une, l'évolution dans le recrutement des professeurs – d'abord élus par les étudiants suivant la tradition bolognaise puis choisis par le Conseil de Castille – à l'université de Salamanque au xvii<sup>e</sup> siècle et pour l'autre, le profil socioculturel de la clientèle universitaire dans la société coloniale de Nouvelle-Grenade (*Colegio de Santa Fe de Bogotá*).

Avec le xix<sup>e</sup> siècle, se pose plus nettement la question du combat entre tradition et modernité avec, pour l'Espagne, un strict contrôle de l'université correspondant au retour de l'absolutisme sous le long règne de Ferdinand VII [1814-1833] (avec l'exemple de l'université de Valladolid) et, pour l'Amérique latine, au contraire, l'évocation des projets boliviens qui préfigurent la démocratisation de l'université et la création des « Instituts de sciences » qui, au Mexique,

---

(1) Jean-Louis Guereña, Ève-Marie Felle, Jean-René Aymes (dir.) : *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours*. I. – *Structures et acteurs*, Tours, Publications de l'université de Tours (série « Études hispaniques », XI-XII), 1991, X-673 p. Voir le compte rendu de Jacques Verger dans *Histoire de l'éducation*, n° 61, janvier 1994, pp. 126-127.

contribuèrent à l'instauration d'une plus grande justice sociale. Les rapports de forces tant à l'intérieur même du monde universitaire (avec la constitution d'un corps professoral universitaire fonctionnarisé) qu'entre l'université et le pouvoir politique dans l'Espagne de la Restauration [1875-1931] sont abordés par deux communications. En revanche, les années trente voient l'apparition de nouvelles expériences : le modèle républicain pour la formation des maîtres en Espagne (cas de Zamora) et les aspirations sociales de l'université du Yucatán (Mexique) à travers son éphémère organe de presse, *Orbe*.

L'ère franquiste est abordée dans trois communications : deux d'entre elles envisagent l'encadrement des étudiants et la formation des élites du régime à travers l'approche du SEU (Syndicat espagnol universitaire, syndicat unique et obligatoire contrôlé par la Phalange) et le rétablissement des *Colegios Mayores* en accord avec les principes du national-catholicisme, tandis qu'une troisième, par l'analyse de la revue *Alerta* [1942-1943] du très officiel SEU de Barcelone, met en lumière les premières avancées dissidentes antérieures à *Españadaña* et *Cisneros*. Enfin, cette première grande partie, composée de dix-neuf communications, s'achève par l'analyse des tensions entre pouvoir politique et pouvoir universitaire au Mexique : d'abord est examiné le cas de l'université de Mexico entre le porfirisme et l'époque post-révolutionnaire, puis celui de l'université de Guadalajara (avec les incidents de 1989).

La deuxième partie, plus brève, s'intéresse à une « approche disciplinaire » de l'enseignement supérieur. Trois communications étudient la situation et la définition des disciplines universitaires à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, sous les règnes de Charles III [1759-1788] et de Charles IV [1788-1808], à partir d'exemples précis : *los Reales Estudios de San Isidro* et *el colegio de Cirugía de San Carlos*, deux institutions madrilènes, et la diffusion de la nouvelle physique newtonienne dans les universités de Nouvelle Grenade. Six autres articles, pour l'époque contemporaine, mènent de manière générale ou appliquée (Salamanque au XIX<sup>e</sup> siècle, Valence au XX<sup>e</sup>) une réflexion sur les différentes disciplines et leur évolution : l'introduction, sous l'impulsion décisive des Institutionnistes, des études pédagogiques dans l'université espagnole, la création des études d'économie, de la sociologie en Espagne, ou encore d'ethnologie au Pérou, en envisageant, à chaque fois, les enjeux idéologiques et politiques que suppose l'apparition de ces nouvelles disciplines. Une dernière contribution est centrée sur l'effort de divulgation des arts à partir de l'université de San Marcos (Pérou), dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle (avec, entre autres, la création d'expositions itinérantes, qui n'est pas sans rappeler l'expérience conduite par les *Misiones pedagógicas* de la II<sup>e</sup> République espagnole).



L'approche de l'image « *costumbrista* » de l'étudiant espagnol à l'époque romantique condamné au folklore ou à évoluer à partir de la réflexion politique ouvre le dernier volet portant exclusivement sur l'époque contemporaine et consacré à « l'Université entre conservatisme et ouverture. Débats, projets, enjeux ». Les quatre communications suivantes envisagent, à travers les figures d'intellectuels reconnus (Giner de los Ríos, Unamuno et Ortega y Gasset en Espagne) ou d'hommes politiques (Varela et Ramírez au XIX<sup>e</sup> siècle en Uruguay), les réflexions et propositions dont l'université a été l'objet. Principalement tourné vers l'Amérique latine du XX<sup>e</sup> siècle (à l'exception d'un bref article sur la récente et novatrice université Carlos III de Madrid), le reste de cette troisième partie s'intéresse, à partir de la mythique réforme de Córdoba (Argentine) de 1918, à la question de l'autonomie de l'université et à ses oscillations entre tradition et innovation tant au Mexique, au Venezuela que dans le Chili du début des années 1990, à l'orée du retour de la démocratie. La dernière communication offre un large panorama des enjeux de l'université latino-américaine d'aujourd'hui.

Enfin, il convient d'ajouter que l'ouvrage est accompagné d'un précieux index onomastique et, surtout, d'un bilan bibliographique tout à fait actualisé faisant état des recherches sur l'histoire de l'université en Espagne et en Amérique latine (1). On ne peut donc que se réjouir de la publication, même différée, de ces actes qui témoignent du renouvellement de la recherche dans le domaine de l'histoire de l'éducation ainsi que du dynamisme de l'équipe tourangelle qui, depuis la tenue de ce colloque, a ouvert deux nouvelles lignes de recherche : « Famille et éducation », d'une part et, d'autre part, « Image et transmission des savoirs ».

Marie-Angèle OROBON

---

(1) Le lecteur intéressé par l'Espagne peut également consulter le numéro spécial d'*Histoire de l'éducation* consacré à l'Espagne, sous la direction de Jean-Louis Guereña (n° 78, mai 1998).

COLOMBAT (Bernard). – *La Grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique. Théories et pédagogie.* – Grenoble : ELLUG, 1999. – 728 p.

Après sa thèse de 1991 consacrée aux « figures de construction dans la syntaxe latine (1500-1780) » (1), Bernard Colombat nous offre aujourd'hui une vaste synthèse historique sur l'évolution de la grammaire latine en France à l'époque moderne. L'auteur inscrit son propos à l'intérieur du cadre théorique élaboré depuis une vingtaine d'années par la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage (SHESL) ; et l'étude de l'évolution de la théorie grammaticale en reçoit un éclairage nouveau. Une grammaire n'est pas, comme on serait naturellement tenté de le croire, l'image d'une langue, c'est tout au plus un outil pour se saisir conceptuellement de l'idiome considéré, ou un outil pour l'enseigner : car une grammaire peut être théorie ou pédagogie (et, bien souvent, l'une et l'autre), et B. Colombat s'efforce de tenir la balance égale entre ces deux orientations. De plus, la grammaire du latin a joué un rôle historique mondial tout à fait éminent puisque c'est à elle qu'il a incombé de servir de modèle à l'élaboration de la majeure partie des grammaires des langues du monde : on rejoint ici la fameuse *Révolution technologique* (puisque'il s'agit d'outils) *de la grammatisation* (Sylvain Auroux, 1994). Enfin, et en conséquence, l'histoire de la grammaire (latine), c'est celle d'un outil dont les tâches se sont modifiées au cours des trois siècles considérés, en particulier du fait de la « grammatisation » des langues vernaculaires (et de l'évolution de leurs grammaires propres) : la grammaire du latin en France s'est transformée au cours des siècles parce qu'elle a de plus en plus tenu compte de la langue française. Voilà nettement posé le principe moteur de cette histoire.

Le choix du point de départ se justifie aisément. Avant la Renaissance, il y a certes une grammaire latine en France (et l'auteur utilise abondamment ce matériau originel), mais elle n'a rien de « français ». La didactique du latin au Moyen Âge est fondamentalement européenne, et s'exprime, bien sûr, en latin. C'est seulement au XVI<sup>e</sup> siècle que commence à se détacher dans la tradition grammaticale un rameau spécifiquement français, même s'il continue longtemps à utiliser le latin. Le *terminus ad quem*, en revanche, pourra susciter des frustrations chez ceux qui auraient souhaité voir prolonger jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle l'exposé d'une analyse aussi pertinente et d'une information aussi maîtrisée. Et, de fait, toute une partie de l'appareil

---

(1) Cf. le compte rendu de Dolorès Pralon-Julia dans le n° 65 d'*Histoire de l'éducation*.

grammatical de nos études latines d'il y a dix ans, ou cinquante ans, reste en dehors du champ d'observation, même si l'auteur mentionne à plusieurs reprises la suite de l'histoire. Le point final de ce travail est en effet, outre les articles grammaticaux de Beauzée (des années 1780), les *Éléments de la grammaire latine* de Lhomond (1779), dont B. Colombat s'attache à montrer qu'elle est la première grammaire latine « moderne » puisqu'elle « est déjà grandement adaptée à son utilisateur francophone » (p. 563). Parmi une multitude de confirmations de cette position qu'offrent les manuels du XIX<sup>e</sup> siècle, citons seulement la préface de la *Grammaire latine* de Salomon Reinach (1886) : « Nous sommes tous, plus ou moins, les élèves de Lhomond ».

Présenter les grands traits de l'histoire d'une tradition grammaticale oblige à pratiquer une sélection dans l'énorme corpus théorique (et didactique) que nous livrent les bibliothèques. Rappelons à ce sujet les quelque 3000 titres de manuels de latin relevés pour les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles dans la banque Emmanuelle (1). Si l'on prend en considération l'intérêt quasi exclusif du collège d'Ancien Régime pour le latin, on admettra que c'est par centaines qu'il faut compter les ouvrages publiés sur ce sujet avant la Révolution ; et l'on attend la bibliographie des grammaires latines du XVII<sup>e</sup> siècle qu'annonce Carole Gascard (2). Dans une tradition aussi longue et aussi riche, il n'était pas pensable de viser à l'exhaustivité. B. Colombat s'est appuyé sur un nombre limité d'ouvrages, depuis le vieux Donat (IV<sup>e</sup> siècle) et quelques humanistes italiens du XV<sup>e</sup> siècle (Alde Manuce, Lorenzo Valla) jusqu'à Dumarsais, Tricot, Beauzée et Lhomond : au total quelques dizaines de manuels et de traités qu'il a soigneusement triés, ce qui n'a pas manqué de lui poser de nombreux problèmes d'influences, d'imitation, de plagiat, et même de copiage pur et simple, où l'auteur s'est attaché à découvrir les véritables novateurs, sans négliger pour autant les pensées fortes qui n'ont pas été pour autant fertiles.

Notons au passage que l'abondance de la production grammaticale aux différentes époques a amené les chercheurs en histoire de la linguistique à identifier les principaux jalons de l'évolution ; et c'est le même Bernard Colombat qui (assisté d'Élisabeth Lazcano) a récemment dirigé, et mené à son terme, l'élaboration d'un *Corpus représentatif* (pour toutes les époques et tous les pays) des

---

(1) Cf. le tome 3 des *Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, sous la direction d'Alain Choppin.

(2) Cf. « Les commentateurs de Despautère : présentation d'une bibliographie des manuels de grammaire latine au XVIII<sup>e</sup> siècle », in *Les Humanités classiques*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, mai 1997, pp. 215-234.

*grammaires et des traditions linguistiques* (1). La méthodologie est aujourd'hui au point : et elle ne manquera pas, on l'espère, de se substituer peu à peu (et dans toutes les disciplines scolaires) au procédé un peu fruste, mais largement pratiqué jusqu'ici, qui consiste à ne retenir dans une analyse historique que les ouvrages qui vous sont par hasard tombés sous la main.

De Donat à Lhomond, l'histoire de la grammaire latine connaît bien autre chose qu'une simple « évolution ». Les bouleversements successifs des présupposés théoriques (le dernier en date étant ici la naissance de la « grammaire générale »), la transformation de la langue latine réellement pratiquée (du latin tardif au latin médiéval, puis au latin des humanistes qui replonge ses racines dans l'Antiquité, enfin au latin des professeurs, lui-même critiqué par les puristes), les différentes innovations pédagogiques (depuis l'ambiance latine du départ, jusqu'à la « méthode du thème » et, plus tard, à la « méthode de la version », en passant par les « interlinéaires »), l'évolution concomitante de la langue et de la grammaire françaises, tout se combine pour faire de cette histoire une succession de tableaux plus ou moins hétérogènes, et constituant pourtant une solide tradition où la nouveauté peine constamment à s'extraire de la routine. Le titre même de l'ouvrage reflète cette série de mutations où, à chaque époque, les problèmes donnent l'impression de se poser dans des termes différents de ceux qu'a connus l'époque précédente. Impossible, donc, de résumer l'ensemble de ce travail en suivant la progression de l'analyse, sauf à entrer dans tous les arcanes de la langue latine ou dans les multiples rééditions du Despautère, et à aligner sèchement des successions de concepts, de procédures, de difficultés théoriques et de solutions provisoires. B. Colombat a, comme il convenait, étudié successivement les parties du discours, les « accidents » (on dirait aujourd'hui les « catégories grammaticales », objet de la morphologie), et la syntaxe : on s'attachera ici, pour dégager devant des non-spécialistes (et des non-latinistes) l'intérêt de ce travail, à en présenter les résultats les plus notables.

Premier problème, le verbe latin. Tout ancien élève des sections classiques se souvient de son apprentissage des paradigmes verbaux, des temps principaux, des quatre conjugaisons, ainsi que des nombreuses exceptions que cette minutieuse réglementation du verbe n'a jamais été capable d'intégrer. Les tableaux de la morphologie verbale font, pour nous, partie intégrante de toute grammaire à usage scolaire. Et pourtant, montre l'auteur, leur usage a mis des siècles à se substituer sous une forme claire et exhaustive (ou presque) à ces dévelop-

---

(1) Deux volumes hors-série de la revue *Histoire, épistémologie, langage*, 1998-2000.

pements lourds et complexes sur la formation des temps et sur la formation des « prétérits et des supins » qu'affectionne la grammaire ancienne. Le modèle morphologique achevé de nos manuels du XX<sup>e</sup> siècle, fondé sur les tableaux de paradigmes et accompagné de très brèves indications sur la formation des temps, s'installe définitivement avec Lhomond en 1779 (p. 349). Rappelons cependant que ce type de datation, dans la méthode sélective adoptée par B. Colombat, laisse la place à des observations plus nuancées qui tiendraient compte de l'ensemble des manuels négligés ici par l'auteur. Ainsi, la *Petite grammaire latine à l'usage des élèves de l'École militaire* de Chompré et Monchablon, parue l'année précédente, semble, de ce point de vue, également très moderne. Lhomond est également sinon le premier, du moins le second (après Goulier, dont la *Grammaire latine* paraît en 1773), à avoir dédoublé le « nom » en substantif (auquel il réserve désormais l'appellation de « nom ») et adjectif (pp. 183, 193-206) ; à ces deux titres (auxquels s'ajoutent quelques autres), il mérite bien d'être considéré comme le premier moderne en matière de grammaire latine.

Même périodisation pour la mise au point de nos quatre conjugaisons (comprenant la « troisième mixte », celle de *capio, capere*). Très ancienne est la fixation de la série principale (*amo, amare* ; *moneo, monere* ; *lego, legere* ; *audio, audire*) : mais l'impasse est longtemps totale sur le type « mixte » de *capio, capere* (à mi-chemin entre la troisième et la quatrième), qui fait, par exemple chez Port-Royal, l'objet d'une simple note. C'est au XVIII<sup>e</sup> siècle que le paradigme de *capio* (*facio, cupio*, etc.) est reconnu comme un modèle à part entière, même s'il n'est installé qu'en appendice de la troisième conjugaison (pp. 349-355). Resterait à s'interroger (ce que ne fait pas ici Colombat, sans doute faute d'une documentation plus explicite) sur les motivations qui amènent les grammairiens à introduire un nouveau paradigme. Comme pour l'observation précédente (l'adoption du système didactique des tableaux), on est probablement ramené à des explications fondées sur l'éloignement progressif entre la culture française de l'Ancien Régime et la pratique du latin : il faut désormais expliciter tout ce qui pouvait rester implicite jusque-là, visualiser les paradigmes pour en faciliter l'acquisition et tenir compte sans doute d'une moindre sensibilité des élèves à la longueur des voyelles latines (considération décisive en matière de paradigmes verbaux).

L'un des aspects les plus connus de la langue latine est cette structure que nous appelons aujourd'hui la « proposition infinitive » : *Credo Deum esse sanctum*, je crois que Dieu est saint (cf. pp. 513-532). Comment en est-on venu à ce concept et à la construction théorique sur laquelle il se fonde ? Le travail historique de la création du concept qui prévaut aujourd'hui s'est opéré à deux niveaux : la

théorie et la pédagogie. À l'origine, la tournure porte le nom d'*accusativus cum infinitivo* (l'accusatif avec l'infinitif). Dans la théorie grammaticale ancienne, c'est le verbe qui est au centre de la proposition, c'est donc de lui que part l'analyse. Dans la structure qui nous intéresse ici, l'infinitif « exige » un accusatif à sa gauche, alors que d'habitude le verbe exige dans cette position un nominatif. Qu'on n'accuse pas d'incohérence cette grammaire qui réduit à des positions (à droite, à gauche) les problèmes d'accord (ou de « congruence »), et qui semble ainsi faire peu de cas de l'extrême mobilité des constituants de l'énoncé en latin (le sujet est, comme on sait, aussi souvent à droite du verbe qu'à sa gauche). La même théorie fait en effet, dans un second temps, appel aux « figures » (étudiées précisément par B. Colombat dans sa thèse de 1991) pour résoudre tous les problèmes résultant d'une modification de l'ordre des mots (en l'occurrence, la figure sera l'inversion, ou transposition, ou « hyperbate »). C'est avec la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue latine* de Port-Royal (1644) qu'est soulignée pour la première fois l'indépendance du groupe « accusatif avec l'infinitif » ; et cette indépendance est la forme prémonitoire de la future « proposition infinitive ». La *Grammaire générale* d'Arnault et Lancelot (1660) risque même (au conditionnel) l'appellation de « proposition » pour le groupe de mots. Mais cette construction théorique apparaît trop tôt pour intéresser la grammaire scolaire du latin, qui a d'autres problèmes à résoudre.

Reprenons le fil de l'histoire, mais sur le plan de la pédagogie maintenant : comment, avec des enfants qui disent « je crois que... », traiter ce problème concret d'apprentissage ? À l'origine (le Moyen Âge), le problème ne se pose pas vraiment, car le latin de l'époque ne répugne nullement à utiliser un calque de la construction française (quelque chose comme *Credo quod Deus est sanctus*, qu'on trouve jusque dans Érasme). C'est à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, quand le latin cicéronien revient en force avec les humanistes, que les choses se compliquent. Pour obtenir des résultats, il faut partir du concret : supprimer le *que*, mettre le verbe à l'infinitif, et son sujet (on dit plutôt à l'époque son « nominatif », ce qui ne manque pas de créer une incohérence) à l'accusatif. Première attestation du « retranchement » du *que* dans *Le Manuel des grammairiens* de Nicolas Mercier (1657), et de la règle du « que retranché » dans les *Nouveaux principes* du jésuite Saugé (1689). Elle s'installe solidement au XVIII<sup>e</sup> siècle, en dépit des sarcasmes des théoriciens Dumarsais et Beauzée ; et les *Éléments de la grammaire latine* de Lhomond, qui seront constamment réédités au XIX<sup>e</sup> siècle, font d'elle l'un des mythes de la grammaire latine scolaire. Mais l'exemple des *Éléments de la grammaire française* du même Lhomond (1780) incite ici à la prudence : les centaines de rééditions qu'ils ont connues au XIX<sup>e</sup> siècle n'ont pas

manqué d'intégrer une partie du renouvellement théorique qui s'opérait à l'époque. Il en est probablement allé de même de son rudiment latin : une étude précise de l'histoire de ces deux manuels s'impose. Resterait, mais nous sortons des limites chronologiques que s'est fixées Bernard Colombat, à voir dans quelles conditions ce « truc » de traducteur qu'est le *que retranché* cède la place (au XIX<sup>e</sup> siècle) à une conception de facture plus « syntaxique », celle de la « proposition infinitive », elle-même intégrée à un ensemble de propositions « subordonnées ».

Réduire l'analyse de cet ouvrage, comme on l'a fait ci-dessus, aux problèmes qui ont trouvé une solution nouvelle et originale dans notre grammaire latine moderne, c'est rendre insuffisamment justice à une étude qui ne s'est nullement fixé un pareil objectif. L'histoire des concepts grammaticaux à l'époque moderne déborde largement ce cadre trop étroit. On en prendra trois exemples, en phonétique, en morphologie et en syntaxe. Premier exemple, la notion de *crément* (pp. 246-254), qui est encore utilisée jusque vers 1880 dans les manuels de vers latins, et qui a totalement disparu ensuite. Créée au début du XIII<sup>e</sup> siècle, elle désigne l'accroissement de quantité (la brève devient longue) que subit l'avant-dernière voyelle du mot dans certaines formes déclinées ou conjuguées. Elle répond alors à un besoin pédagogique précis : la nécessité, dans la lecture du latin, de distinguer les longues et les brèves pour faire porter à bon escient l'accent sur la pénultième (l'avant-dernière syllabe) ou sur l'antépénultième (celle qui la précède). Plus tard, la même notion, dûment modifiée selon les nouveaux besoins, est réutilisée en poétique latine. C'est donc aux exigences du vers latin qu'elle doit sa survie tardive ; et c'est la disparition de cet exercice, combinée avec les progrès de la grammaire historique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, qui l'écarte définitivement des manuels.

Un problème de déclinaison, maintenant, le plus irritant sans doute de la grammaire latine car il n'a jamais trouvé de solution simple : comment enseigner la désinence (en *-um*, ou en *-ium*) des génitifs pluriels de la troisième déclinaison (*civis, consul, canis, mons, etc.*) ? B. Colombat montre (pp. 311-323, et annexe 1, pp. 567-601) comment, de l'Antiquité jusqu'à Lhomond, la présentation pédagogique de la question est restée hésitante, et peu satisfaisante, puisque l'on ne peut énoncer la moindre règle sans être contraint de donner immédiatement une liste d'exceptions (ainsi, la règle qui vaut pour *civis-civis* est inutilisable pour *canis-canis*). La grammaire plus récente a, après Lhomond, majoré l'opposition entre les parasyllabiques (ceux qui ont le même nombre de syllabes au nominatif et au génitif singulier, et forment leur génitif pluriel en *-ium*) et les imparisyllabiques (génitif pluriel en *-um*), quitte à enseigner les critères qui

permettent de déceler les « faux imparisyllabiques » (et les « faux parisyllabiques », expression qui n'a pas prévalu). Mais la distinction entre ces deux types n'est pas, elle, une création récente, puisqu'elle date au moins de Priscien (VI<sup>e</sup> siècle) : simplement, elle n'avait jamais servi de cadre général pour la présentation du problème. Ici encore, l'innovation grammaticale postérieure à Lhomond a consisté non à créer, mais à aménager les catégories anciennes pour leur donner une forme plus tranchée et plus nette.

On terminera par l'ablatif absolu (pp. 533-554). L'expression remonte à Albéric de Moncassin (XI<sup>e</sup> siècle), elle est admise ensuite par la grande majorité des grammairiens, et reste en vigueur aujourd'hui. Mais l'impression de solidité et de stabilité que donne cette constatation sommaire ne résiste pas à l'analyse historique. L'ablatif absolu a bien failli disparaître sous les coups de l'explication par l'ellipse (dont l'auteur a montré, dans sa thèse, qu'elle est en bonne partie imputable au grammairien espagnol Sanchez – Sanctius) : *te duce* (sous ta direction, sous ta conduite), c'est, en réalité, *sub te duce*, car tout ablatif exige une préposition à sa gauche. Deux traditions s'affrontent sur ce point depuis la fin du XVI<sup>e</sup> siècle ; et si l'ablatif absolu l'emporte finalement, c'est sans doute parce que l'abus de l'ellipse finira par provoquer une réaction dont l'histoire de la grammaire scolaire (du français) offre de nombreux témoignages.

Il est un point sur lequel l'histoire de l'enseignement classique français attendait des éclaircissements d'un historien de la grammaire latine : qu'appelle-t-on exactement « rudiment » et « méthode » dans la tradition scolaire, et quelles sont les limites précises de ces deux types de manuels (cf. Lancelot, ou Tricot, qui rédigent l'une et l'autre formules), dont l'utilisation était propre à certaines classes dans le cursus scolaire, le premier étant d'ailleurs souvent abandonné au curé du village qui préparait le jeune garçon pour le collège lointain. Des analyses menées par l'auteur (pp. 77-81, 109-112) sur les principaux ouvrages portant ces deux titres, il ressort que les limites données au « rudiment » ont été fluctuantes. Il comporte évidemment les tableaux de déclinaison et de conjugaison (qu'on retrouve d'ailleurs souvent dans les « méthodes », du niveau supérieur), et les éléments essentiels de la syntaxe (d'accord et de régime) ; mais certains (Vallard, 1735) vont jusqu'à la « construction des phrases latines », ou (Bistac, 1757) la présentation du « que retranché », qui relèvent plutôt de la « méthode ». Il faut dire que la mise au point progressive d'une opposition nette entre « grammaire élémentaire » et « grammaire supérieure » est longtemps gênée par un troisième type de manuels (qui disparaîtra, lui, au XIX<sup>e</sup> siècle), les traités des « particules » (pp. 81-93).



L'ouvrage de Bernard Colombat comble une lacune importante dans l'histoire de la linguistique, d'une part, et des disciplines classiques, de l'autre. Tous les points de la morphologie et de la syntaxe du latin n'ont sans doute pas été abordés ; nous n'avons rien trouvé par exemple sur la question (tout à fait mineure) des neutres de la quatrième déclinaison (*genu, cornu*), qui se déclinent dans nos grammaires modernes, après avoir été longtemps traités comme des invariables (au singulier). On imagine volontiers que le traitement systématique de ces cas particuliers aurait, sans grande utilité, allongé un ouvrage où l'auteur, comme d'ailleurs dans la sélection des sources, s'est attaché à l'essentiel. Le traitement des données est, en revanche, d'une érudition qui, une fois lancée, ne nous fait grâce de rien. Ouvrage austère donc, mais écrit dans une langue alerte, qui bien souvent aide le lecteur à reprendre son souffle. Ouvrage majeur, dont on espère que, un peu comme la thèse de Jean-Claude Chevalier sur *l'Histoire de la syntaxe*, il y a trente ans, il sera suivi, dans la collection *Que sais-je* par exemple, d'une petite histoire de la grammaire (latine, cette fois-ci) prolongée jusqu'à nous.

André CHERVEL

ROBERTS (Benjamin). – *Trough the keyhole. Dutch child-rearing in the 17th and the 18th century Three urban elite families*. – Hilversum : Verloren, 1998. – 223 p.

Déjà très fournie, la bibliographie de l'histoire de l'éducation dans les Provinces-Unies s'est encore enrichie d'un ouvrage publié par Benjamin Roberts en 1998, dont ce compte rendu tardif veut d'emblée souligner l'originalité. D'une part, l'ouvrage ne se limite pas à la petite enfance, voire à l'adolescence. Il nous emmène bien au-delà, en s'intéressant par exemple aux relations parents-enfants une fois ces derniers partis de la maison familiale pour fonder à leur tour une famille. D'autre part, il s'inscrit dans la durée, le XVII<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècles, en faisant défiler sous nos yeux quatre générations d'individus appartenant à trois familles de l'élite patricienne hollandaise : les De la Court, les Van der Muelen et les Huijdecoper. Les Van der Muelen et les De la Court appartiennent à ces dizaines de milliers de protestants des Pays-Bas qui s'exilent pour fuir la répression. Les premiers sortent d'Anvers pendant le siège en 1585 pour s'installer à Utrecht ; les seconds quittent Ypres pour Leyde en 1613. Les Huijdecoper sont d'Amsterdam. Ces trois familles de marchands entrepreneurs profitent largement du climat de prospérité qui

se développe pendant le XVII<sup>e</sup> siècle dans la jeune république des Provinces-Unies. Bien intégrées dans l'élite urbaine, elles exercent très tôt d'importantes fonctions politiques qu'elles conservent tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle dans leurs cités respectives.

Pour scruter les pratiques éducatives de ces trois familles, l'auteur s'est plongé dans l'abondante correspondance – quelques milliers de lettres – qu'elles ont laissée pour le plus grand bonheur de l'historien. Il n'en retient que les lettres échangées entre parents et enfants, entre frères et sœurs... éliminant ainsi toute la correspondance d'affaires. L'auteur complète cette impressionnante documentation de base avec les nombreux traités de médecine, de pédagogie et de morale de l'époque. Tous ces documents sont examinés avec le regard de l'entomologiste pour organiser un développement centré sur quatre grands thèmes : la naissance et la petite enfance, la formation intellectuelle, les relations affectives, enfin l'éducation morale.

Avec un luxe inouï de détails, B. Roberts confirme, nuance, voire corrige ce que nous connaissions déjà du temps de la grossesse et de la petite enfance. Si la grossesse et l'accouchement restent essentiellement une affaire de femmes, comme en témoigne le rôle capital des sages-femmes constituant très tôt aux Provinces-Unies un corps strictement organisé et diplômé, les hommes n'en sont pas totalement exclus. En témoignent les annonces répétées qu'ils font de leur future paternité aux parents et aux proches. En témoigne surtout l'inquiétude qu'ils manifestent quand la future maman tombe malade et donne des signes avant-coureurs d'une fausse couche. Mais ces attentions ne les empêchent pas d'ignorer les conseils des médecins recommandant l'absence de rapports sexuels pendant la grossesse. La préférence pour l'allaitement maternel l'emporte, même si l'appel à des nourrices est attesté au moins dans l'une des trois familles étudiées. C'est seulement au XVIII<sup>e</sup> siècle qu'on fait appel à la médecine officielle pour soigner les jeunes enfants malades. La première mention d'une vaccination contre la variole date de 1758.

Le chapitre traitant de la formation intellectuelle met en lumière les différences opposant les sexes. En effet, si elle emprunte les mêmes voies jusqu'à l'âge de dix ans – école française le matin où les enfants apprennent à lire, à écrire, l'arithmétique, le français et le catéchisme, répétitions l'après-midi à la maison sous la surveillance d'un(e) précepteur(trice) –, tout change à partir de la onzième année. Les garçons reçoivent alors, souvent dans une autre ville, ce qui entraîne une première rupture avec le milieu familial, une formation « secondaire » fondée sur l'étude des humanités. Comme les pensionnaires français, les petits pensionnaires hollandais ne témoignent pas d'une très grande ardeur pour donner de leurs nouvelles à leurs pères et mères qui se désolent du silence de leurs rejetons. Les responsables

des établissements d'accueil doivent intervenir pour les rappeler à leurs devoirs. Les écoles latines dispensant cette formation secondaire se voient peu à peu supplantées, pendant le XVIII<sup>e</sup> siècle, par des écoles dites « françaises » qui ressemblent à nos pensions. Aux langues anciennes qui constituaient le socle des études dans les écoles latines viennent s'ajouter les mathématiques, la tenue des livres de comptes, la musique, la danse et, parfois, les langues étrangères. Au terme de leurs études « secondaires », les jeunes gens entrent à l'université qui doit leur donner les connaissances, en particulier dans le domaine du droit, si nécessaires pour entrer dans le cercle fermé des dirigeants. Mais avant d'entrer dans la vie active, il y a le Grand Tour les conduisant en Allemagne, en Suisse, en Italie et surtout en France, qui leur donnera le vernis de l'honnête homme. Cette pratique du Grand Tour s'estompe au XVIII<sup>e</sup> siècle, les parents hésitant de plus en plus à envoyer leurs enfants dans des pays tels l'Italie et plus encore la France, dont la mauvaise image sur le plan moral inquiète.

Le destin des filles est différent. Leur formation scolaire s'arrête entre dix et douze ans. Confiées à une gouvernante, elles apprennent alors leur métier de futures épouses et mères. Au programme, du français et des leçons de danse. Certaines sont envoyées dans d'autres familles pour s'initier sous d'autres yeux aux exigences de la tenue d'une maison. Dans cette éducation des filles, l'auteur note une évolution au XVIII<sup>e</sup> siècle. Quelques pères estiment que les filles sont susceptibles de recevoir sous la direction de précepteurs les mêmes enseignements que ceux dont profitent leurs frères.

Dans le chapitre consacré aux relations affectives au sein de ces trois familles, on retiendra les remarques neuves consacrées à leur nature, quand les filles se marient et quittent la maison familiale. Les parents, et les pères en particulier, se montrent alors très protecteurs. Les lettres échangées avec Catharina Backer, qui quitte Leyde pour se marier avec un cousin De la Court installé à Amsterdam, sont fort instructives à cet égard. La mère de Catharina reproche à son gendre d'imposer à sa fille un déplacement de quatorze heures à Leyde suivi d'un retour immédiat à Amsterdam au prétexte qu'il ne peut séjourner plus longtemps dans sa belle-famille sans négliger ses affaires. Elle l'admoneste avec vivacité, allant même jusqu'à l'accuser de traiter sa jeune épouse, de santé fragile, comme une femme du commun. Le père de Catharina regrette qu'elle ne continue pas de prendre des leçons de dessin et de peinture sous la direction d'un maître compétent. Il l'invite à aménager dans sa nouvelle maison une pièce pour se livrer à ces deux activités. Il lui donne des conseils : attendre l'été pour s'adonner à la peinture à l'huile et le reste du temps pratiquer l'aquarelle. À plusieurs reprises, il dit sa joie d'apprendre que les jeunes époux ont fait de longues promenades ensemble. Il lui

recommande aussi de se promener avec son jeune frère, étudiant, afin de devenir de bons amis. Ce thème de l'unité de la famille et de l'entente entre frères et sœurs est d'ailleurs récurrent dans ces correspondances.

Le souci de la formation morale est très présent tout au long de l'éducation des filles dont les parents souhaitent qu'elles deviennent de vertueuses chrétiennes. Chez les garçons, il faut attendre le temps de l'adolescence et surtout le départ pour l'université puis le Grand Tour pour voir ce souci s'affirmer. Les lettres ne cessent de les rappeler à leurs devoirs religieux, de les inciter à se préserver de la débauche, terme qui recouvre les rapports sexuels et les risques de contracter de funestes maladies.

Comme le montre cette trop brève analyse, l'ouvrage de B. Roberts constitue un remarquable corpus d'informations concrètes permettant d'utiles comparaisons avec ce que nous connaissons d'autres pays de l'Europe occidentale. Mais ce livre présente plusieurs défauts. Tout d'abord, la conception générale surprend. L'auteur construit son livre autour d'une question centrale : les objectifs éducatifs et les pratiques éducatives mises en œuvre au sein de et par ces trois familles de l'élite urbaine sont-elles restées immuables ou se sont-elles modifiées au cours des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles ? Il envisage cette problématique à la lumière des débats opposant les historiens de la famille et de l'enfance. D'entrée de jeu, il distingue d'un côté ce qu'il dénomme l'école orthodoxe de l'histoire de la famille (Ariès, Van den Berg, Shorter, Stone et Badinter) dont les travaux ont contribué à vulgariser l'idée d'une sorte de détachement et de fatalisme des parents à l'égard du destin de leurs enfants qui disparaît avec le recul de la mortalité infantile au XVIII<sup>e</sup> siècle pour laisser la place à des rapports plus intimes et plus affectifs, de l'autre l'école révisionniste (Shahar, Pollock, Peeters, MacFarlane) qui propose une image positive de l'enfance et fait état d'une continuité dans la perception du sentiment de l'enfance au cours du temps. Pour Roberts, ces deux points de vue ont leurs faiblesses. C'est cependant à la lumière de ces débats qu'il envisage la lecture de sa documentation, ce qui le conduit à introduire l'étude des différents thèmes et sous-thèmes retenus par des mises au point historiographiques dont les attendus guident sa réflexion dans une tentative pour confirmer ou infirmer les propos des auteurs cités. Le prologue et la conclusion, qui voient l'auteur revenir systématiquement sur les différents points de vue historiographiques avant de présenter ses propres conclusions, sont particulièrement significatifs à cet égard. Le procédé est lassant et finit par faire perdre de vue la richesse d'une documentation particulièrement précieuse pour notre connaissance du temps vécu par des parents et leurs enfants.

D'autre part, la construction de l'ouvrage est très scolaire. Chaque thème est découpé en sous-thèmes (la grossesse, l'allaitement, la maladie pour le premier thème, la formation intellectuelle jusqu'à dix ans, au-dessus de dix ans, l'université, le Grand Tour pour le second, les rapports affectifs au sein de la cellule familiale, l'attitude des parents lors de la venue des enfants, leur comportement quand les enfants sont loin de la famille pour le troisième, la formation morale dans la famille puis hors de la famille pour le quatrième), étudiés famille par famille, individu par individu. À titre d'exemple, on citera les pages sur la grossesse où sont passées successivement en revue les grossesses de Catharina van der Voort (famille De la Court), de Marie Temminck (famille Huijdecoper), de Catharina Backer (famille De la Court) et enfin de Marie de Malapert (famille Van der Muelen). Sans doute, l'auteur retient-il ce procédé d'exposition pour mettre en lumière les permanences et, surtout, les mutations dans les attitudes et les pratiques des trois familles. Mais d'une part, il s'expose à de fréquentes répétitions (cf. les développements sur la grossesse et la venue des enfants dont il est question dans le prologue, dans le chapitre 3 et enfin dans la conclusion générale). D'autre part, ce véritable saucissonnage que les trop brèves synthèses placées au terme de chaque chapitre ne viennent guère pallier, empêche une fois encore l'auteur, de s'élever à des considérations générales ou de développer certains points sur lesquels le lecteur aimerait en savoir plus (les écoles françaises, par exemple).

Un autre défaut de construction doit être signalé. Dans le second chapitre, une longue et minutieuse description du contexte politique, social et culturel précède la présentation des trois familles (chapitre 2). B. Roberts la justifie au prétexte que son ouvrage n'est pas seulement une histoire des pratiques éducatives, mais bien l'histoire de trois familles de marchands entrepreneurs qui se sont hissées dans les élites urbaines du temps. Il utilise les travaux les plus récents et brosse un tableau fort intéressant. Mais il faut avouer que le lecteur ne voit pas très bien quels liens il convient de tisser entre cette présentation générale et le reste de l'ouvrage. Il est sans doute fort intéressant d'apprendre que les élites urbaines vivent dans des demeures ressemblant à de petits palais tout en conservant un mode de vie plus bourgeois qu'aristocratique. Mais qu'en est-il du mode de vie de nos trois familles qu'on ne fait qu'entrevoir ? Et encore faut-il rassembler les morceaux du puzzle.

L'ouvrage bénéficie d'une remarquable iconographie, en noir malheureusement. Les portraits des rejetons de ces trois familles (on retiendra en particulier ceux du jeune Jan Carel Van der Muelen, de Pieter de La Court et de Catharina Backer), de leurs parents mais aussi des tableaux représentant une jeune mère et ses enfants, un

jeune écolier, la fête de Saint-Nicolas... illustrent abondamment l'ouvrage. Malheureusement, l'auteur qui cite pourtant à plusieurs reprises les travaux de J.H. Dekker, ne tire aucun parti de cette iconographie, même dans la présentation de ses sources. Il pouvait à tout le moins s'intéresser au message délivré par ces tableaux.

L'auteur semble ignorer la bibliographie en langue française. Les travaux fondés en totalité ou partiellement sur les correspondances, les mémoires, les journaux intimes se sont multipliés depuis quelques années. Ils ne sont guère cités (cf. p. 16, où l'auteur écrit que les Anglo-Saxons ont une longue tradition d'utilisation de cette catégorie de documents, mais ne dit rien de la tradition française) ni même utilisés dans une perspective méthodologique, voire comparatiste, qui fait totalement défaut dans l'ouvrage.

Enfin, on peut regretter que les lettres utilisées ne soient pas plus à l'honneur dans cet ouvrage. On souhaiterait en lire des extraits plus abondants que les trop brèves citations qui en sont faites. Émettons le vœu que l'auteur en donne une édition afin de nous faire pénétrer dans l'intimité de ces trois familles. Leur lecture permettrait d'aller au-delà du simple constat auquel l'auteur se limite, trop souvent obnubilé qu'il est par sa volonté de s'inscrire dans le débat historiographique.

Ces remarques apparaîtront bien sévères. Elles ne doivent pas dissimuler l'intérêt qu'on prend à lire l'ouvrage de B. Roberts qui est, avec ses défauts, une contribution importante à l'histoire de l'enfance et de la famille aux Provinces-Unies.

Philippe MARCHAND

VOLPILHAC-AUGER (Catherine) (dir.) – *La Collection Ad usum Delphini. L'Antiquité au miroir du Grand Siècle.* – Grenoble : ELLUG/Université Stendhal, 2000. – 428 p.

*Ad usum Delphini* : qui, parmi ceux qui usent encore de cette expression longtemps employée pour désigner un ouvrage expurgé, se doute qu'elle a d'abord servi à nommer une édition en version intégrale ? Sous la houlette du duc de Montausier, gouverneur du Grand Dauphin, et de l'érudit Huet, sous-précepteur de ce dernier, paraît de 1674 à 1691 une série de volumes destinés à mettre à la portée de l'élève princier en même temps que du public cultivé les œuvres majeures de l'Antiquité latine (une dernière publication, celle des œuvres d'Ausone, aura lieu tardivement en 1730) : chacun de ces ouvrages comporte, outre le texte latin proprement dit, une para-

phrase (*interpretatio*) et des notes (*notae*) dans la même langue, qui doivent faciliter la compréhension de l'œuvre au latiniste déjà dégourdi, mais pas encore expert. Une série de dictionnaires complète cette quarantaine de volumes, dont la plupart comportent par ailleurs des index divers, notamment des index de mots qui devaient à terme être rassemblés pour former une sorte de *thesaurus* de la latinité : entreprise colossale qui n'a pu être menée à bien, de même qu'a été abandonné le projet initial de publier la totalité des œuvres latines connues. Se trouve néanmoins constituée une collection d'auteurs profanes de l'Antiquité (en dépit de la forte présence de l'Antiquité tardive, les auteurs chrétiens y sont peu nombreux : notons l'absence remarquable de tout Père de l'Eglise) en laquelle on peut voir une préfiguration de ce que seront plus tard les collections de Teubner, Loeb ou Les Belles Lettres. La filiation, cependant, n'est pas directe — ou plutôt, elle est inexistante : ces collections sont en effet des collections savantes, quand les ouvrages *ad usum Delphini* se voulaient destinés à l'honnête homme. Tentative ultime pour faire triompher l'idéal humaniste de contact direct avec la lettre des textes antiques, l'entreprise de Huet et Montausier n'aura pas de lendemain, le triomphe du français rend leur effort inutile : la traduction s'impose désormais, expliquant (en partie) l'oubli dans lequel est tombée la collection.

C'est à ressusciter cette entreprise éditoriale méconnue que s'est consacrée une équipe pluridisciplinaire de recherche, sous la direction de Catherine Volpilhac-Auger, et ce sont les premiers résultats de cette recherche collective que livre ce volume à plusieurs voix, à la fois recueil de contributions et publication de sources, qui est en même temps un beau livre : agréablement imprimé et relié, il est illustré de quelques planches reproduisant des portraits de Montausier et de Huet et des pages tirées des ouvrages de la collection. Il réunit de plus une histoire de celle-ci, des études éclairant ses divers caractères (expurgation, paraphrase, érudition, index et dictionnaires), d'importantes annexes textuelles et bibliographiques parmi lesquelles on citera au premier chef la correspondance, en grande partie inédite, relative à l'entreprise, et un index. Solidement appuyés sur cette correspondance et sur les *Mémoires* de Huet, les chapitres dans lesquels C. Volpilhac-Auger (avec la collaboration de Frédéric Saby pour la bibliographie matérielle) présente successivement les promoteurs de la collection, les textes publiés, les auteurs et les libraires chargés d'en assurer l'édition, introduisent le lecteur au cœur de la politique culturelle louis-quatorzienne, au carrefour de plusieurs secteurs de la recherche historique : histoire littéraire et histoire des idées, bien entendu, mais aussi histoire du livre et histoire de l'enseignement. Plus techniques, les contributions d'Etienne Wolff sur l'expurgation

des textes, de Bernard Colombat sur la paraphrase, de Bruno Bureau sur les notes et l'érudition, et de Martine Furno sur le travail lexicographique opéré dans le cadre de la collection (dans les *indices vocabularum* et les *Dictionnaires* de Pierre Danet) achèvent de cerner les contours d'un objet difficile à définir au regard des conceptions actuelles en matière de littérature, de philologie ou d'enseignement.

C'est en effet une collection dans laquelle l'appareil didactique destiné à faciliter l'accès au texte latin (paraphrase et notes) est lui aussi en cette langue. Elle est à la fois expurgée des passages jugés chargés « d'obscénité », et intégrale, ceux-ci figurant presque toujours en fin de volume. Le choix des auteurs, s'il s'explique facilement quand il s'agit des grands classiques – Cicéron et Virgile en premier lieu – y est parfois plus mystérieux : pourquoi Boèce plutôt que Sénèque, Manilius au lieu de Varron, pour ne citer que quelques exemples ? L'histoire y tient bien entendu une grande place, comme il se doit dans une collection destinée à l'éducation d'un prince, mais poésie, rhétorique, philosophie ou histoire naturelle n'en sont pas absentes. Et l'annotation est destinée à enrichir la latinité du lecteur, à l'éclairer sur les procédés textuels utilisés par l'auteur et à meubler son esprit de connaissances diverses (historiques et géographiques, surtout) autant qu'à faciliter sa compréhension de l'œuvre. Dernière bizarrerie, cette collection expressément destinée à l'éducation d'un prince fait l'objet d'une publication qui s'achève bien après que cette éducation a pris fin. Quant aux auteurs à qui a été confiée l'édition des œuvres publiées, ils ont pour unique point commun d'être jeunes. Certains se feront connaître par la suite, à des titres d'ailleurs fort divers (le jésuite La Rue fut un prédicateur célèbre, Anne Le Fèvre une helléniste réputée), d'autres resteront à jamais obscurs. Beaucoup sont enseignants, mais pas tous, et si un certain nombre de ces enseignants ont été recrutés parmi les jésuites (c'est en particulier à eux qu'est concédé Cicéron en bloc, à l'exception des œuvres philosophiques), d'autres sont des membres de l'université de Paris. Des protestants y voisinent avec des catholiques, en tout cas avant 1685. Si tous finalement sont français, il avait été envisagé d'y adjoindre des érudits étrangers (Graevius et Leibniz). Et il y figure même une femme (protestante, qui plus est) : Anne Le Fèvre, la future Mme Dacier, connue pour le rôle important qu'elle a joué plus tard dans les études hellénistes en France. Tout, dans cette collection, paraît donc paradoxal, y compris son devenir éditorial et bibliographique puisqu'elle a été méprisée par la critique tout en devenant, très tôt, objet de recherches de la part des bibliophiles et de plagiat de la part des libraires.

C'est à n'en pas douter cet ensemble de paradoxes qui a aiguillonné la recherche, induisant des résultats d'une grande richesse



où l'histoire de l'éducation, et spécialement l'histoire de l'enseignement des humanités, trouvera beaucoup à puiser. Non sans quelques regrets toutefois, tant c'est le sort des meilleurs travaux que de faire croître le degré d'exigence de leurs lecteurs... Le premier de ces regrets tient au caractère (très) sélectif de la bibliographie finale, que ne compense pas tout à fait l'abondance des notes de bas de page, forcément moins complètes et moins commodes à manier : il surprend dans un ouvrage si évidemment destiné, par la qualité de son contenu comme par celle du travail éditorial qui a présidé à sa fabrication, à devenir un ouvrage de référence.

Le second obligera l'histoire de l'éducation à s'interroger sur elle-même, puisqu'il concerne le caractère daté de la vulgate historiographique sur lequel s'appuient les auteurs de l'ouvrage, en dépit de l'utilisation ponctuelle de quelques travaux récents. On retrouve en effet dans le livre les idées courantes depuis un siècle sur la modernité de la pédagogie janséniste ou oratorienne face au bastion d'immobilisme qu'aurait constitué l'enseignement jésuite (p. 20 et 157), ou sur la disparition des études traditionnelles consécutive à celle des établissements d'Ancien Régime (p. 21). Or ces « faits » ont été construits par une historiographie destinée à donner une généalogie à la pédagogie « française » et « moderne » mise en place par la III<sup>e</sup> République dans les établissements secondaires : hostile à la rhétorique comme à l'Ancien Régime, cette historiographie de combat a identifié modernité et recul des langues anciennes, et majoré les effets de la coupure révolutionnaire sur les contenus et les pratiques d'enseignement. C'est l'évolutionnisme latent de ce cadre historiographique qui fait apparaître la collection *ad usum Delphini* comme une entreprise à contre-courant, notamment parce qu'il oriente la perception de son cadre pédagogique.

L'originalité de la collection, en particulier le paradoxe de sa localisation chronologique (après les grandes éditions de textes anciens de la Renaissance, mais avant l'apparition de la philologie « scientifique » du XIX<sup>e</sup> siècle) semble en effet moins grande si on la rapporte non aux autres éditions d'auteurs latins, mais aux pratiques scolaires du temps, comme l'ont d'ailleurs fait spontanément les membres de l'équipe qui ont analysé les ouvrages eux-mêmes. Ils se sont référés pour cela à l'enseignement jésuite, le mieux connu – à juste titre, puisque les travaux récents insistent désormais sur la parenté profonde des diverses pédagogies d'Ancien Régime entre elles au delà des nuances parfois importantes qui les séparent (ce qui n'empêche pas de regretter que les régents de l'université de Paris ne fassent, contrairement aux jésuites, l'objet d'aucune considération d'ensemble : il est vrai que l'histoire des collèges de l'Université, non renouvelée jusqu'ici, reste indigente en l'attente du volume que

prépare sur elle Marie-Madeleine Compère). Ce sont en effet les finalités mêmes de la pédagogie humaniste : l'enrôlement des textes anciens au service de la formation rhétorique et religieuse, induisant la nécessité d'apprendre leur langue et de les lire en version intégrale tout en entraînant l'expurgation des passages obscènes, que l'on trouve à l'œuvre dans les volumes *ad usum Delphini*. Ce sont, parallèlement, les méthodes des régents : lecture expressive du texte, explication de celui-ci par une paraphrase à finalités variables (allant de l'explicitation pure et simple d'un passage au démontage de ses procédés d'écriture) en fonction du niveau des élèves, commentaire « érudit » destiné à la fois à recréer les élèves et à étendre leur maîtrise de la culture latine au corpus textuel antique tout entier, qu'on retrouve dans l'*interpretatio* et les *notae*. Ce sont elles encore qu'on retrouve jusque dans la disposition typographique des ouvrages, destinée à permettre de distinguer d'un coup d'œil les différents moments de l'explication du texte.

Ces remarques n'invalident nullement l'interprétation d'ensemble proposée par le livre, elles la confortent et permettent peut-être de la prolonger : il ne s'agit pas ici, on l'aura compris, de défendre un pré carré, mais au contraire de plaider pour un renforcement de la convergence entre divers secteurs de la recherche historique, en croisant les hypothèses interprétatives. Ni véritablement savante, ni vraiment scolaire, la collection *ad usum Delphini* apparaît bien comme un produit tardif de la *Respublica literaria* humaniste, par sa finalité rhétorique et par son encyclopédisme non disciplinaire comme par l'œcuménisme transcendant les cloisonnements institutionnels, religieux ou nationaux, qui a présidé (ou souhaité présider) au recrutement de ses auteurs. Le paradoxe est bien que cette grande entreprise éditoriale prend place à une époque où le latin est en train de perdre son statut de langue véhiculaire – signe d'une mutation profonde du rapport de la société à ses textes fondateurs. La transformation du statut du latin ne signifie cependant pas la fin de son rôle culturel, et son enseignement a encore de beaux jours devant lui par delà la parenthèse révolutionnaire (1) : qu'on se rappelle les tollés provoqués par la suppression des vers latins en 1872, et par celle de la rhétorique en 1880... Mais il est vrai que cet enseignement va peu à peu devenir celui d'une langue morte alors que l'entreprise de Huet et Montausier semble relever, notamment d'après l'étude de l'annotation menée par Bruno Bureau, de la pédagogie du latin langue vivante héritée de la Renaissance.

---

(1) Cf. André Chervel et Marie-Madeleine Compère : « Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n° 74, Paris, INRP, mai 1997, pp. 5-38.

La perspective apparaît cependant encore différente si on interroge, au lieu des seuls contenus et procédés de l'enseignement, la question de ses supports : les élèves n'accédaient en général aux textes étudiés, au XVII<sup>e</sup> siècle, que par l'intermédiaire de la « feuille classique » spécialement éditée à leur intention par les libraires des collèges. Loin d'être un témoignage d'arriération, la collection *ad usum Delphini* pourrait à cet égard être un produit d'avant-garde dans une évolution menant de la feuille classique au livre scolaire, dont elle apparaît comme une préfiguration : à égale distance du texte nu des éditions courantes et de l'entassement de gloses des ouvrages savants, elle comprend en plus du texte le commentaire du régent déjà imprimé quand la feuille pédagogique n'offrait à l'élève qu'un espace pour prendre ce commentaire en note... N'est-ce pas ce caractère didactique de la collection qui rend compte à la fois du discrédit dont elle fut victime auprès des critiques, et des plagiat dont elle fit l'objet de la part des libraires ? Il est en tout cas intéressant de noter que ce modèle d'ouvrage pédagogique, si c'en est bien un, n'est pas issu du monde enseignant, mais d'une initiative monarchique destinée à contribuer simultanément à l'éducation du prince et au bien du public – manifestation du lien d'un nouveau genre alors établi entre pouvoir et savoir.

Annie BRUTER

BERNET (Jacques). – *Le Journal d'un maître d'école d'Île-de-France, 1771-1792. Silly-en-Multien, de l'Ancien Régime à la Révolution*. – Lille : Presses universitaires du Septentrion, 2000. – 294 p.

Parmi les écrits personnels de l'Ancien Régime édités à ce jour, aucun n'émanait encore, sauf erreur, de maîtres d'école (1). C'est dire le prix que l'historien de l'éducation attachera au travail d'édition effectué par Jacques Bernet (avec le concours de Jean-Jacques Vasseur), qui nous offre le journal de Pierre-Louis-Nicolas Delahaye,

---

(1) À la différence du siècle suivant. Cf. Philippe Lejeune : « Les instituteurs du XIX<sup>e</sup> siècle racontent leur vie » et « Répertoire des autobiographies écrites en France au XIX<sup>e</sup> siècle. Vies d'instituteurs », *Histoire de l'éducation*, janvier 1985, pp. 53-104. Voir par exemple Mona Ozouf : *La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, enseignants, 1780-1960*, Paris, Hachette, 1979, ou François Jacquet-Francillon : *Instituteurs avant la République. La profession d'instituteur et ses représentations, de la Monarchie de Juillet au Second Empire*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1999, 318 p.

maître d'école à Silly, village d'importance moyenne (580 habitants en 1790) situé aux confins de l'Île-de-France, de la Picardie et de la Champagne. Rédigé de 1771 à 1803 – mais les années 1771-1792 ont seules été conservées – ce journal se présente sous la forme de cahiers soigneusement calligraphiés et orthographiés, comportant, dans les marges gauches, la mention de baptêmes, mariages et sépultures, et, dans les marges droites, des comptes de recettes et dépenses correspondant aux opérations évoquées dans le journal lui-même. C'est dire que, loin de toute intention introspective, le journal s'insinue entre des données d'ordre essentiellement pratique, que ce soit dans le cadre villageois (registres paroissiaux) ou domestique (comptes de ménage). Une évolution sensible se produit d'ailleurs au fil des ans : alors que les premières années sont très sèchement narrées (6 pages imprimées, de 1771 à 1774), les dernières le sont avec beaucoup plus de prolixité (78 pages de 1789 à 1792), ce qui peut s'expliquer à la fois par la surface sociale accrue du régent (il est témoin ou acteur de plus de choses jugées intéressantes), et par l'irruption de la politique nationale dans la vie d'un petit village, au travers des événements pré-révolutionnaires, puis révolutionnaires.

Les analyses auxquelles se prête un tel document sont très variées, et dans une ample introduction (pp. 15-47), J. Bernet nous en livre d'intéressantes, relatives surtout à la vision « de l'intérieur » d'une communauté rurale, dans ses dimensions économiques et religieuses notamment, puis à l'intérêt du témoignage que peut porter un villageois ordinaire sur les années pré-révolutionnaires, marquées par les dérèglements météorologiques, les chertés, les troubles divers, et révolutionnaires, au travers de l'écho des événements parisiens et de la perception de leurs répercussions au plan local.

L'historien de l'éducation s'intéressera surtout à ce que le journal révèle de la condition d'un maître d'école d'Ancien Régime. Deux grandes questions en reçoivent un éclairage particulièrement vif. La première est celle des revenus du régent. On ne saurait trop insister sur le caractère irremplaçable des écrits personnels, dans cette perspective. Les sources institutionnelles (comptes de communauté, de paroisse, de fabrique, contrats de régence...) ne peuvent jamais nous donner, quand elles sont conservées, qu'une vue partielle du revenu des intéressés, celui qui correspond à leurs fonctions communales ou paroissiales contractuelles. Mais la polyactivité est une règle générale pour les régents, comme pour bien d'autres professions de l'époque, d'ailleurs, et seul l'examen de budgets personnels permet de prendre la mesure d'un revenu global. Le journal de Delahaye se révèle à cet égard d'une importance exceptionnelle, puisqu'il met littéralement en pièces la vulgate historique concernant la faiblesse ou la médiocrité des revenus des régents de l'époque.

Certes, le traitement annuel fixe est bien conforme à de nombreux chiffres relevés et cités ailleurs : 150 £ au moment de son recrutement en 1771, 200 £ dès l'année suivante, puis 270 £ en 1789, à comparer aux quelque 250 £ annuelles d'un ouvrier agricole à la même époque. Ce n'est pas très reluisant, et semble confirmer la vulgate. Mais le journal montre bien la diversité et l'importance des autres revenus de Delahaye. Les uns sont directement liés à ses fonctions ordinaires de régent ou de cleric laïc, mais dans leur partie variable (écolage versé par les parents, indemnité pour les écoliers pauvres qui en sont dispensés, casuel). D'autres résultent de l'exercice libéral de ses compétences : prise de pensionnaires, leçons particulières, arpentage, dîmage, tenue de comptes et d'écritures, publiques ou privées. D'autres, encore, de travaux artisanaux (conduite de l'horloge, tenue du jardin du curé, vente des fientes de pigeons du clocher) ; à quoi s'ajoutent des revenus en nature (logement, jardin, blé) liés à sa fonction, ainsi que le produit de biens de famille mis en location donnant éventuellement lieu à commerce, les étrennes, etc. Au total, et quoi que Delahaye ne se livre jamais à aucune totalisation, ni ne se soucie d'être exhaustif dans la mention de ses revenus (certains, très réguliers comme les écolages, ne sont cités qu'épisodiquement), on arrive, tout bien pesé, à un revenu annuel moyen manifestement supérieur à 1 000 £, ce qui rend ce régent tout à fait à l'aise matériellement. Quel professeur d'école actuel ne se satisferait de gagner quatre fois le SMIC ? En témoigne d'ailleurs la nature de certains de ses achats : vêtements et meubles de prix, montre en or (pour 120 £, en 1776, soit six mois de SMIC), ou, en fin de période, biens fonciers (pour 700 £, en 1791) et maison (pour 3 000 £, en 1794). En détaillant les activités et les revenus d'un régent ordinaire – au moins pour la moitié nord-est de la France –, le journal fait donc toucher du doigt l'erreur d'analyse qui fonde la vulgate historique sur la condition matérielle des régents : loin d'être un pur fonctionnaire, comme le deviendront ses successeurs du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est un professionnel de l'instruction qui exerce, au moins pour moitié, à titre libéral, pour la bonne raison que jamais tenir une école communale 5 à 6 heures par jour n'a pu être considéré par personne comme une occupation à temps plein, dans une société où la journée ordinaire de travail en comptait au moins le double.

L'autre grand intérêt de ce journal est de faire réfléchir à la place tenue par l'école et les élèves dans le document. C'est presque d'un silence qu'il faudrait parler en réalité. Sur les quelque 200 pages imprimées du journal, les notations touchant à l'école en couvrent quatre ou cinq au maximum. Encore concernent-elles essentiellement les fêtes de la Saint-Nicolas, réunissant dans l'école tous les élèves pour force jeux et ripailles, et, exceptionnellement, la construction

d'une nouvelle école, en 1786 (coût : 5360 £), dans laquelle Delahaye s'implique personnellement beaucoup, ou un conflit avec les sœurs de la Charité – dont Delahaye n'apprécie guère la concurrence – en 1791-1792. Mais pas une ligne ne concerne la tenue même de l'école par le maître, ou n'évoque d'éventuels difficultés et problèmes, avec des élèves ou leurs parents.

Faut-il y voir une preuve de désintéret pour les questions proprement scolaires, de la part de Delahaye et, par-delà, de la société villageoise tout entière ? J. Bernet ne semble pas loin de le penser (1) mais on ne peut le suivre sur ce point. Car le journal contient suffisamment d'autres indices forts de cet intérêt : les conditions de la première mise au concours du poste, en 1771, où Delahaye est brillamment élu, par 56 voix sur 61 votants, contre 9 candidats ; son renouvellement constant, par la suite ; la fréquentation de son école, très élevée (jusqu'à 30 ou 40 garçons, dans les années 1780, soit une grande majorité de la classe d'âge comprise entre 7 et 14 ans) ; l'estime que lui portent certains notables, en lui confiant leurs filles (plutôt qu'aux sœurs de la Charité), mixité qui, soit dit en passant, ne soulève d'objection de la part de personne, curé compris ; le fait que ces mêmes notables lui donnent des enfants en pension, ou pour des leçons particulières ; la fierté dont il nous fait part lorsque, grâce à ses instructions, ses élèves sont reçus enfants de chœur, ou à la première communion ; ses relations, nullement ancillaires, avec les curés qui se succèdent dans le lieu ; ou encore, la connivence professionnelle évidente que Delahaye partage avec les régents des villages de la région, comme en témoigne la mention fréquente de ces collègues dans son journal.

Si Delahaye ne parle que très peu de l'école, c'est donc parce que ce sujet est considéré par lui, non comme peu important, mais comme non problématique. Relativement routinière et ordinaire, la tenue de la classe est peu fertile en controverses ou événements notables, littéralement parlant. L'école est un service de proximité, où l'offre et la demande s'ajustent sans gros problèmes, parce que chacun sait ce qu'on peut ou doit venir y chercher. Il n'y a là rien qui justifie débats et discours : le silence de Delahaye signifie simplement que l'école élémentaire n'est pas encore entrée dans le champ du politique. La Révolution se chargera de changer tout ça.

Pierre CASPARD

---

(1) Jacques Bernet : « L'enfant scolarisé : la vision de l'enfance dans le manuscrit du maître d'école de Silly-en-Multien (Oise) de la fin de l'Ancien Régime à la Révolution » in : *Lorsque l'enfant grandit : entre dépendance et autonomie*. Actes du colloque. Paris IV-Sorbonne, 21-23 septembre 2000 (à paraître).

THIERCÉ (Agnès). — *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin, 1999. — 334 p.

Dans ce livre dense et érudit, Agnès Thiercé traque l'émergence en France de notre conception moderne de l'adolescence. Selon elle, celle-ci se construit à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, au moment où catholiques et laïcs se disputent l'encadrement de cette tranche d'âge, qui acquiert alors un statut plus scientifique grâce aux travaux de la psychologie. Objet de savoirs et enjeu de conquête, l'adolescence se révèle un terrain fertile pour examiner l'émergence d'une pédagogie qui, bien que spécifique, s'inscrit dans le grand conflit idéologique de la III<sup>e</sup> République. Sa « découverte » passe également par son élargissement aux jeunes filles et aux classes populaires : d'un âge de classe, l'adolescence devient progressivement une classe d'âge. En confrontant les représentations littéraires, scientifiques et pédagogiques de cette tranche d'âge avec les institutions et les associations qui l'encadrent, ce livre, qui s'inscrit dans la lignée d'une histoire culturelle inspirée par Philippe Ariès, montre comment s'élabore le concept d'adolescence. Si les pratiques et l'expérience de cette période de la vie y apparaissent moins, c'est que les sources qui y donnent accès sont, de fait, bien plus rares : la mise en discours de l'adolescence est, en définitive, une affaire d'adultes.

Divisant son ouvrage en deux grandes parties chronologiques, l'auteur établit une rupture autour des années 1890, moment où l'institution scolaire se diversifie et s'ouvre davantage aux filles et à la jeunesse ouvrière, tandis que, dans le même temps, se développent les sciences humaines et sociales, la psychologie et la sociologie en particulier, qui fournissent à la fois un discours savant et un cadre de référence aux pédagogues. Dans une première partie, l'auteur analyse le foisonnement des écrits sur l'adolescence sous le Second Empire. Écrivains et pédagogues renouent alors avec les réflexions de Rousseau qui, dans l'*Émile*, fait de la période entre douze et dix-huit ans à la fois un temps de rupture et une menace. Entre 1850 et 1890 se met ainsi en place une « pédagogie de la méfiance », qui s'appuie sur une série de représentations de l'adolescence, perçue comme essentiellement masculine et bourgeoise. L'espace du collège sert de cadre d'analyse aux pédagogues et aux moralistes, qui élaborent une image fort négative de l'adolescent, ingrat, gauche, indécis et immoral. Le régime scolaire extrêmement contraignant alors en vigueur constitue une réponse à cette vision de l'adolescence, qui n'est pas sans générer des réactions d'opposition. La sociabilité adolescente des garçons se caractérise en effet par des formes de révoltes, tant extérieures qu'intérieures, à travers lesquelles se manifestent les premières marques identitaires spécifiques à cette classe d'âge. Du fait de

l'absence d'espaces qui leur sont propres, les filles et les classes populaires sont alors exclues de ces pratiques constitutives d'une identité d'âge, même si les catholiques, autour de Dupanloup, sont de plus en plus nombreux à redouter l'adolescence féminine, perçue, à l'instar de celle des garçons, comme une période de crise.

La deuxième partie du livre, axée sur la période 1890-1914, s'intéresse aux nouveaux espaces de l'adolescence et, surtout, aux associations qui, en proposant un encadrement de la jeunesse populaire puis féminine, consolident la conception de l'adolescence qui nous est familière. De façon plus significative, l'apparition d'une psychologie de l'adolescence opère alors une transformation de la vision menaçante de cette période de la vie, dorénavant valorisée et dédramatisée. Pierre Mendousse, psycho-pédagogue et auteur de *L'Âme de l'adolescent* en 1909, met ainsi en avant la capacité d'amour et d'altruisme des adolescents, ainsi que leur désir d'intégration sociale. L'apport des approches psychologiques vient alors nourrir la pensée de pédagogues comme Ferdinand Buisson et Gabriel Compayré – traducteur du spécialiste américain de l'adolescence Granville Stanley Hall –, avec des conséquences importantes pour le milieu pédagogique et enseignant : on passe ainsi d'une pédagogie de la méfiance à une reconnaissance plus grande des aspects positifs de la culture adolescente, tandis que le système éducatif fait l'objet de transformations, notamment par la création d'associations d'élèves, par la réforme du régime disciplinaire et par la valorisation de la pratique du sport. Par rapport à son analyse de la période antérieure, l'auteur s'interroge cependant moins sur l'expérience individuelle des adolescents, dorénavant davantage autorisés à se prendre en charge.

La revalorisation de l'adolescence coïncide avec un intérêt nouveau du monde politique vis-à-vis de cette classe d'âge qui, avec l'émergence d'un dialogue international sur la criminalité adolescente, suscite des inquiétudes nouvelles. Du côté laïque, la Ligue de l'enseignement lance, sous l'impulsion d'Édouard Petit, un mouvement pour l'encadrement postscolaire, afin de prolonger l'action de l'école jusqu'au régiment. Se met alors en place une politique de l'adolescence avec les premières « maisons de l'adolescence » et l'organisation de « fêtes de l'adolescence ». L'État s'investit progressivement dans ce domaine et rencontre un succès notable avec les « cours d'adolescents », qui résultent de la transformation des cours d'adultes : au nombre de 28 586 en 1867, on en compte 54 493 en 1912-1913, fréquentés par 644 306 auditeurs. Du côté religieux, la période 1890-1914 marque l'essor des associations catholiques et protestantes comme l'ACJF et l'UCJG, qui, progressivement, cherchent à mélanger les milieux sociaux, les protestants rencontrant



davantage de succès dans ce domaine. L'éducation est au cœur de leurs actions qui visent à encadrer les adolescents dans une ambiance dorénavant plus sensible à leurs besoins particuliers. La reconnaissance de l'adolescence comme un âge spécifique avec ses besoins propres s'inscrit, conclut l'auteur, dans le projet politique d'une « Troisième République soucieuse d'universalité et de solidarité – et de paix sociale –, ambition que résume le souhait fédérateur formulé par E. Petit d'une "union entre ceux de demain" » (p. 264).

Un livre sur un tel sujet ne peut évidemment pas échapper aux critiques, dans la mesure où la quête généalogique a fait privilégier certaines sources au détriment d'autres. Pour la période antérieure à 1890, l'auteur concentre son analyse sur le cadre collégien et masculin, alors que mes travaux sur l'éducation féminine bourgeoise, comme ceux de Gabrielle Houbre, montrent bien l'existence, dans un contexte féminin et dès cette même période, de pratiques éducatives et de représentations très similaires à celles qui concernent les garçons : le souci d'isoler, de contrôler et de prolonger l'innocence sous-tend l'univers du pensionnat féminin tout comme celui du collège masculin. Les historiens de l'éducation pourront peut-être aussi que, pour la période postérieure à 1890, le cadre parascolaire ait été autant privilégié (même si celui-ci fournit des pages fascinantes). Il aurait été intéressant d'étudier plus en détail les nouvelles conceptions de l'adolescence dans le secondaire masculin et féminin dans leur diversité et leurs nuances, et de s'interroger davantage sur la construction sexuée des identités adolescentes, à la suite des travaux de Philippe Lejeune. Les questions que suscite l'ouvrage d'Agnès Thiercé sont, cependant, un reflet de l'intérêt de son sujet et de la difficulté qu'il y a à le cerner, ce que sa propre analyse des mots utilisés pour désigner l'adolescence révèle dès l'introduction. En proposant une grille d'analyse et une chronologie, son ouvrage stimulera certainement d'autres études sur cette problématique qui est clairement dans l'air du temps.

Rebecca ROGERS

JEY (Martine). – *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. – Metz : Université de Metz, 1998. – 344 p. (Recherches textuelles, 3).

En 1880, à l'épreuve écrite du baccalauréat, le discours latin est remplacé par la composition française. En 1925, les sections A (classiques) et B (modernes), l'enseignement masculin et féminin,

relèvent des mêmes nouveaux programmes qui conduisent aux mêmes épreuves de baccalauréat. Entre ces deux dates, les professeurs de lettres (tous issus de l'enseignement classique) ont « inventé » une nouvelle discipline, tant les ruptures avec les pratiques antérieures paraissent rétrospectivement l'emporter sur les continuités. C'est l'histoire de cette mutation que décrit le livre de Martine Jey.

Une première partie intitulée « Émergence d'une discipline » est centrée sur le corpus et les exercices canoniques. S'agissant du corpus, il s'élargit prodigieusement en droit puisque le patrimoine littéraire national, au lieu d'être confiné aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles (70 % et 25 % des auteurs cités avant 1880), va des origines au Romantisme. Pourtant, cet élargissement ne change pas, dans les faits, le noyau dur des références obligées (55 % d'auteurs pour le XVII<sup>e</sup>, 15 % pour le XVIII<sup>e</sup>, 30 % pour « le reste » c'est-à-dire le Moyen Âge, la Renaissance, le XIX<sup>e</sup> siècle). Comme le dit clairement en 1895 la commission des auteurs classiques (c'est-à-dire destinés aux classes), « en élargissant le champ des explications et des lectures, on n'a eu en aucune façon la pensée ni de disperser le travail des classes sur un plus grand nombre de textes, ni de déplacer le centre de la culture classique » qui est toujours le Grand Siècle. Reste une difficulté insurmontable : comment donner aux élèves une idée d'ensemble de ce patrimoine ? Le rejet de la rhétorique se fait au profit de l'histoire littéraire qui semble s'imposer nécessairement. En 1880, quinze questions d'histoire littéraire sont mises au programme de la classe de seconde, quinze autres en classe de première. Ce choix est confirmé en 1885, 1890 et 1895, au grand dam de ceux qui dénoncent toutes les dérives produites par un enseignement dogmatique qui « enseigne des résultats », énumère les écoles littéraires, fait apprendre des listes d'auteurs avec leurs œuvres résumées. C'est la lecture des grands textes qu'il faudrait encourager. Supprimée en 1902 (ainsi que le cours magistral, remplacé par des leçons « de lecture » des œuvres, suppression confirmée en 1909), l'histoire littéraire est rétablie en 1925, du fait de la « nécessité de contextualiser ».

Les exercices canoniques qui s'imposent sont l'explication française et la composition française, conçues en écart à leurs devanciers, l'explication latine et le discours latin. Comment expliquer des textes qui se comprennent directement puisqu'ils sont écrits dans la langue maternelle du lecteur ? Les procédures rodées pour l'explication latine (la *praelectio*) doivent être entièrement révisées, puisqu'il ne s'agit plus seulement d'aider à lire, c'est-à-dire à comprendre littéralement en traduisant. À travers quelques manuels (dont Brunot, Rudler, Roustan), Martine Jey décrit la mise en place hésitante des paradigmes de l'explication de texte, dont Lanson fait la pierre de

touche de l'enseignement littéraire « à la française », tourné vers des textes dont la langue, le style, les thèmes et les valeurs sont au fil des siècles devenus opaques au lecteur naïf ou pressé.

La composition française pose autant de problèmes. Imposée en 1880 au baccalauréat, elle vise d'abord à juger de la capacité des élèves à exprimer leurs idées et non à broder sur le canevas d'un argumentaire fourni, comme le faisait l'amplification. Le jugement personnel devrait remplacer la mémoire des lieux communs et la réflexion l'exercice de style. Les formes en sont variées (dissertation, lettres, discours, dialogues, narrations) pour des sujets à contenus moraux, littéraires ou historiques. Dans la pratique, la composition française va se couler dans les moules existant déjà à l'université et Brunetière peut s'étonner que l'on trouve les mêmes auteurs, les mêmes exercices et parfois les mêmes sujets au baccalauréat, à la licence de lettres et à l'agrégation. Lanson voudrait la faire remplacer par le commentaire, car il voit bien quel leurre représente la dissertation d'histoire littéraire qui permet aux bachoteurs de réciter un cours sur des auteurs qu'ils n'ont pas lus. À ses yeux, elle doit être réservée aux futurs professeurs, mais c'est peine perdue. En 1925, les trois formes de sujets, dissertation (littéraire ou morale), lettre et discours subsistent mais, entre 1880 et 1925, la dissertation littéraire a pris le pas sur tous les autres sujets au baccalauréat, la lettre et le discours ne survivant que dans des sujets historiques de plus en plus minoritaires.

M. Jey peut ainsi pointer trois paradoxes : on critique la dissertation, elle s'impose ; on critique l'histoire littéraire, elle s'impose ; on critique « l'enseignement des résultats », il s'impose. À ses yeux, le formalisme rhétorique a cédé la place à un nouveau formalisme, celui que les élèves apprennent dans leurs manuels, ce qui rend peut-être l'enseignement « encore plus élitiste, dans la mesure où il implique une connivence culturelle plus grande ».

Pour saisir les logiques à l'œuvre, il faut donc revenir sur les finalités et les enjeux de la littérature dans l'enseignement. Dans une deuxième partie, M. Jey rappelle donc les finalités d'éducation morale d'un enseignement destiné aux élites et montre comment les deux modèles dominés (enseignement spécial et enseignement féminin) ont forgé les pratiques d'un enseignement littéraire sans latin, mais d'autant plus hanté par le modèle dominant, celui de l'enseignement classique, qu'il se savait illégitime symboliquement (sinon boudé socialement, comme le prouve son succès auprès des familles). Faut-il réserver le latin à une minorité ? L'enseignement moderne est-il voué à une formation utilitaire courte, ou peut-il être aussi « désintéressé » que le classique ? La réforme de 1902 crée quatre sections (A latin-grec, B latin-langues, C latin-sciences, D langues-sciences) : elle dissocie le latin du grec et met la section moderne, la plus

fréquentée, sur le même pied que les autres. Pour les défenseurs de la tradition, c'est « la mort des humanités ». Des rumeurs de baisse de niveau et de crise du français se répandent dans les années suivantes : « c'est la faute à la réforme ». Tandis qu'à la Ligue pour la culture française (défenseurs des classiques), P. Crouzet compare l'enseignement du français sans latin à l'enseignement de la morale laïque sans fondement confessionnel, la Ligue des amis du français et de la culture moderne (où l'on retrouve Lanson et Brunot) défend l'idée, pas encore triviale, que l'on peut faire un bon enseignement du français par le français.

Les clefs de cette résistance sont à chercher dans et non hors de l'école. Certes, la concurrence entre enseignement catholique et enseignement d'État a été depuis le Second Empire un argument politique imparable : pour attirer à lui les enfants des élites sociales confiés en majorité aux bons pères latinistes, il faut que l'enseignement public s'installe sur le terrain où excellent ses adversaires et brandisse toujours et partout le drapeau des humanités classiques. M. Jey déplace utilement le regard du politique au corporatif en analysant les rapports de force au sein du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Cette instance joue auprès du Ministre un rôle consultatif, mais respecté, sur toutes les questions concernant les programmes, les manuels, la pédagogie. La réforme de 1880 en a fait une assemblée « démocratique », puisque composée majoritairement d'enseignants (40 élus par leurs pairs, 19 membres nommés). Les élections sont très mobilisatrices (à peine 10 % d'abstention), très commentées dans la presse professionnelle. Les professeurs de lettres sont représentés par Bernès, réélu de 1891 à 1924, pilier de l'association qui deviendra la Franco-ancienne. Les agrégés de grammaire font cause commune avec lui, et la corporation latiniste s'emploie victorieusement à faire échouer le projet d'agrégation de lettres modernes de 1896 (échec durable : elle ne sera créée qu'en 1960).

Le travail de M. Jey, et c'est là sa force, ne cesse de croiser divers points de vue : textes officiels et articles polémiques des revues, décomptes statistiques des corpus d'auteurs et des sujets d'examen, propositions pédagogiques des manuels et comptes rendus du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Chaque corpus oblige à varier l'angle de visée et la « focale » avec laquelle elle approche l'histoire d'une discipline scolaire. Se dissipent ainsi certaines illusions rétrospectives et se trouve restituée la dynamique des luttes de pouvoir qui, ici comme ailleurs, ont laissé des cicatrices dans l'imaginaire enseignant et les consensus disciplinaires. Ainsi, l'enseignement littéraire qui s'invente à la charnière des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles se trouve marqué par les tensions contradictoires de la « république des professeurs » : tensions idéologiques sur le front politique, tensions culturelles sur le

front social, tensions corporatives sur le front pédagogique. Les seules certitudes partagées, finalement, s'appellent Corneille, Racine et Molière. De quoi en faire pour longtemps des valeurs sûres.

Anne-Marie CHARTIER

CHATELET (Anne-Marie). – *La Naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. – Paris : Champion, 1999. – 448 p.

Depuis l'exposition organisée par la Délégation à l'action artistique de la Ville de Paris en 1985 sur *L'École primaire de Paris 1870-1914* (catalogue illustré, 104 p.), on savait qu'Anne-Marie Châtelet, architecte, était l'une des meilleures spécialistes de la maison d'école sous la III<sup>e</sup> République. Elle nous donne aujourd'hui le résultat définitif de sa recherche, au parcours cependant curieux (1). Préfacé par Antoine Prost, qui le présente comme « une enquête passionnante sur un sujet majeur et un lieu exemplaire », en rappelant que « pour Ferry et son équipe, les locaux scolaires étaient en effet une question politique et pédagogique majeure, et non une simple affaire d'intendance », le livre se compose d'un certain nombre de plans-séquences thématiques, regroupés en trois grandes parties : la politique ministérielle (pp. 19-96), la politique municipale (pp. 99-179), les réalisations (pp. 183-331).

La première partie montre le rôle de « l'intervention étatique », depuis la loi Guizot jusqu'au règlement du 17 juin 1880, issu du travail d'une commission de vingt membres nommée l'année précédente par Ferry (en majorité des administrateurs de l'Enseignement primaire, mais on y trouve aussi cinq architectes constructeurs d'écoles – même procédure à nouveau en 1935 pour la préparation des nouvelles instructions du 24 août 1936). « Pouvoir législatif et pouvoir exécutif opèrent dans des domaines très distincts. Les lois [...] rendent obligatoires et financent les constructions d'école. Mais tout ce qui concerne la définition et la réalisation des écoles relève de l'exécutif [...] par le biais de textes administratifs, [...] d'instructions qui ne sont en aucun cas assorties d'obligation » – pour peu toutefois que les communes ne sollicitent pas l'aide financière de l'État. D'où

---

(1) Elle a d'abord été soutenue comme thèse à l'Université de Strasbourg 2, en 1991, sous la direction de F. Loyer, puis comme diplôme de l'EPHE, en 1997, sous la direction de J.-M. Leniaud, qui s'en fait l'éditeur dans une nouvelle collection des « Hautes Études d'Histoire Contemporaine ».

la « grande latitude » de la ville de Paris, capable de financer elle-même (par des emprunts) la construction de ses écoles.

« Deux sortes de textes réglementaires définissent l'architecture scolaire : ceux qui énoncent ce que doit être l'édifice scolaire » (souvent accompagnés de recueils de plans modèles, dont le premier est celui d'Auguste Bouillon en 1834) « et ceux qui instituent le contrôle des projets et des réalisations » : circulaire Rouland de juillet 1858, règlement de 1880, revu en 1882 (après la loi du 28 mars sur l'obligation scolaire) et 1887 (qui précise le mobilier et le matériel scolaire que doit comprendre chaque classe). « La rédaction de ces règlements s'appuie sur les bâtiments réalisés [...] leurs dispositions valident un acquis, [...] elles énoncent un ensemble de données programmatiques, notamment celles qui se rapportent à l'hygiène, à l'éclairage des classes, à l'espace à donner à chaque élève. Cependant, presque rien n'est dit de l'architecture elle-même, du plan des édifices, de leur morphologie ou de leur apparence [...]. Si l'expression architecturale de ces écoles est si homogène, ce n'est donc pas dans l'intervention étatique que l'on en trouve la raison » (p. 96).

Dans ce cadre ainsi défini, quelle est la politique suivie par l'administration municipale parisienne (placée, rappeler, sous l'étroite tutelle du préfet de la Seine) ? Un homme joue ici un rôle clé, Octave Gréard, directeur de l'Enseignement primaire de la Seine de 1870 à 1879. Dès 1871, dans une note au préfet, il analyse, par arrondissement « et parfois même par quartier », la population scolaire (de 2 à 13 ans) rapportée à la population totale (de 6 % dans le IX<sup>e</sup> à près du double dans le XIX<sup>e</sup> ou le XX<sup>e</sup> arrondissements), « la répartition par quartier des établissements scolaires laïques et congréganistes » (ceux-ci davantage fréquentés par les filles), « et le nombre de places par établissement », pour calculer les besoins scolaires, et le nombre d'écoles à créer – 28 écoles de garçons et 32 de filles. Les arrondissements les plus scolarisés sont alors le IV<sup>e</sup> et le X<sup>e</sup>, avec 60 %, puis les XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup>, avec 56 %, les moins scolarisés le VII<sup>e</sup>, avec 31 %, les II<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup>, avec 34 %. Dans un second mémoire, en 1875 Gréard calcule, toujours par arrondissement, la distance maximale parcourue par un enfant scolarisé pour se rendre à l'école (environ 500 m en moyenne, moins de 300 m dans le IV<sup>e</sup> et plus de 800 m dans le XVI<sup>e</sup>), et découvre le caractère instable de la population parisienne, non seulement d'un arrondissement à l'autre, mais au sein d'un même arrondissement. De 1867 à 1877, selon le bilan fourni lors de l'exposition universelle de 1889, 105 écoles ont été construites à Paris (54 de garçons et 51 de filles), dont 62 depuis 1872, mais le taux de scolarisation globale n'a pas progressé, au contraire : 47 % contre 48 % en 1871 pour les garçons, 41 % contre 42 % pour les filles, et les déséquilibres géographiques n'ont guère été corrigés : toujours une

forte scolarisation (à plus de 60 %) dans le IV<sup>e</sup>, le XII<sup>e</sup> et le XIII<sup>e</sup>, et une faible (moins de 33 %) dans les II<sup>e</sup>, VII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup>. Dans un dernier mémoire, en mars 1879, Gréard décrit les établissements parisiens en fonction de leurs effectifs : « il s'agit de mettre en lumière non plus ce qui a été fait pour donner satisfaction aux besoins reconnus, mais ce qui serait à faire pour recevoir, dans des classes normalement organisées, tous les enfants qui doivent y prendre place ». Dialectique du quantitatif et du qualitatif...

La création d'écoles, proposées par la Direction de l'Enseignement primaire, dépend de la quatrième commission du conseil municipal – dite « des établissements publics » (1872), « de l'Instruction publique » (1880), « de l'Enseignement et des Beaux-Arts » (1887)-, qui les étudie en liaison avec les services techniques de la Ville (évaluations foncières et plan des terrains) et les soumet ensuite au vote du conseil, qui décide d'abord des acquisitions foncières, puis sur devis de chaque projet de construction, dont le suivi revient ensuite aux bureaux de la direction de l'Architecture. L'auteur passe en revue tous les stades successifs de ce parcours administratif. Retenons la chronologie des acquisitions foncières de la Ville (p. 138) : 94 parcelles avant 1860, 84 de 1860 à 1869, 122 de 1870 à 1889, 140 de 1890 à 1899, 39 après 1900, 8 à une date inconnue, au total 517 parcelles acquises (pour la création de 316 édifices scolaires) ; le déséquilibre entre le centre et la périphérie : moins de 15 achats dans les arrondissements chers ou denses des I<sup>er</sup>, II<sup>e</sup>, VI<sup>e</sup>, VII<sup>e</sup>, VIII<sup>e</sup>, IX<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup>, de 17 à 29 dans les III<sup>e</sup>, IV<sup>e</sup>, V<sup>e</sup>, X<sup>e</sup>, XII<sup>e</sup>, populaires et artisanaux, de 30 à 70 dans les autres, faubouriens, dont disparaissent les anciens centres communaux (pp. 147-149) ; la recherche constante des terrains les moins onéreux, ainsi dans le XV<sup>e</sup> : six acquisitions dans les quartiers chers de Necker et de Grenelle contre vingt-huit dans les quartiers moins résidentiels de Javel et de Saint-Lambert. « Le dessein de Gréard de fonder des écoles avant tout destinées aux classes laborieuses rejoint ainsi les exigences économiques de la direction de l'Enseignement ».

Une fois la parcelle acquise, la direction de l'Enseignement rédige un programme (nature de l'école, importance des services à installer), l'intention de l'architecte, choisi dans les trois quarts des cas parmi les architectes de la Ville ; on notera ici que le libéral Léon Say, préfet en 1871, entend « mettre les travaux neufs au concours » et rompre avec les habitudes bureaucratiques haussmaniennes, au profit de la pratique « libérale » des honoraires au pourcentage, finalement adoptée par le conseil en 1879. « De la désignation de l'architecte jusqu'à la réception des travaux, il s'écoule au moins trois ans, mais plus souvent quatre à cinq ; sans compter les tractations nécessaires à l'acquisition des terrains, et les mois passés à régler la liquidation des dépenses, qui représentent au minimum deux ans supplémentaires.

Durant ces années, le projet est soumis à différents contrôles qui témoignent de l'impossibilité de réglementer une fois pour toutes les bâtiments scolaires » (p. 210).

Le corpus des réalisations étudiées par l'auteur sur plan et in situ concerne 200 bâtiments d'école construits (et non aménagés) entre 1870 et 1914, qu'on retrouve très détaillé en annexe. Première série de questions posées : « où se situent-ils sur la parcelle ? quels liens ont-ils avec la rue ? sont-ils placés de front ou perpendiculairement, à l'alignement ou en retrait ? comment sont traitées les cours de récréation ? » Sur l'orientation, silence des textes réglementaires ; celui de 1882-1887 prescrit seulement que « la disposition des bâtiments sera déterminée suivant le climat de la région, en tenant compte des conditions hygiéniques, de l'exposition, de la configuration et des dimensions de l'emplacement [...] et surtout de la distance des constructions voisines ». À Paris, une seule contrainte : l'alignement, « considérée par les architectes comme une règle urbaine évidente ». Le plan en U de la monarchie de Juillet, avec avant-cour centrale, « repris des dispositions canoniques de l'hôtel particulier entre-cour et jardin », disparaît complètement après 1870 (dernier exemple : 1873, rue Ferdinand Flocon (xviii<sup>e</sup>), détruit après 1920). Dans 87 % des cas, les bâtiments sont placés à l'alignement sur la rue, soit longitudinalement, en un seul corps, avec cour de récréation à l'arrière (cas de l'école mixte de la rue Louis Blanc, xix<sup>e</sup>, 1876), soit perpendiculairement, en trois corps de bâtiments séparés, l'un sur rue et les deux autres parallèles sur cour, avec accès par un passage latéral le long du mur mitoyen (cas de l'école de la rue Barbanègre, xix<sup>e</sup>, 1873). L'adéquation du bâtiment et de la parcelle recherche toujours « le bon *aéragé* des cours et des préaux » (concours de 1886). L'une des meilleures réussites (1890) est due à l'architecte Joseph-Antoine Bouvard, rue Saint-Lambert, qui, sur un terrain presque carré, situe chacun des bâtiments des garçons, des filles et de la maternelle à la périphérie, réservant l'espace central aux trois cours de récréation, et place les logements des directeurs en pavillon d'angle de la façade sur rue (pp. 228-230). « Si le plan évolue dans le sens de la modernité, en revanche les modes de composition des façades témoignent d'un attachement aux valeurs classiques » (p. 243). D'où, pour finir, l'étude fine « des matériaux et des procédés constructifs », qu'on trouvait déjà dans l'exposition de 1985, et que l'auteur résume d'une formule (empruntée à F. Loyer) : « l'éclectisme raisonné », une façon de dépasser les affrontements stylistiques pour mieux exprimer la volonté de rassemblement de l'école républicaine, au-delà des clivages sociaux et idéologiques. Au total, une belle leçon d'histoire matérielle.

Serge CHASSAGNE



FISCHER (Didier). – *L'Histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*. – Paris : Flammarion, 2000. – 612 p.

Dans son histoire des étudiants en France, Didier Fischer accorde une place centrale à l'histoire des organisations syndicales et politiques étudiantes, et plus spécialement à celle de l'UNEF. L'examen de l'index des noms cités révèle ainsi que les hommes politiques et les ténors du syndicalisme étudiant y tiennent la première place. Le nom du général de Gaulle y apparaît 21 fois, celui de Pierre Mendès France 20, de Paul Bouchet (président de l'AGE de Lyon en 1946 et futur conseiller d'État) 16, de Pierre Trouvat (président de l'UNEF dans les années d'après guerre et futur avocat internationaliste) 15, etc. Et l'on note que les universitaires ou intellectuels les plus souvent cités sont René Rémond (n = 14) et Annie Kriegel (n = 12), ce qui situe assez bien les références théoriques de l'auteur. Cette prééminence de l'histoire politique et syndicale se comprend mieux quand, lisant la quatrième de couverture, on apprend que l'auteur s'intéresse notamment à « l'associationnisme universitaire et sa contribution à la formation de la classe politique ».

Dans la première partie, l'auteur parle d'une entrée massive dans les années trente des « classes moyennes » à l'université, lesquelles formeront après la guerre le groupe statistiquement dominant. Ainsi à la fin des années quarante, « l'immense majorité des étudiants est issue des professions intermédiaires » (p. 31). À y regarder de plus près, on remarque que l'auteur a une conception extrêmement extensive des « professions intermédiaires », catégorie qui n'apparaîtra d'ailleurs que lors de la refonte de la nomenclature des PCS en 1982. En effet, il y englobe aussi bien les « cadres, enseignants, fonctionnaires (à l'exception des hauts fonctionnaires), fonctionnaires subalternes, employés, artisans et commerçants » (p. 31), ce qui représente un groupe relativement hétéroclite. De même, il signale l'apparition d'« étudiants pauvres » dans les années d'après guerre, mais sans préciser leur distribution entre les différents cycles et facultés. Ce qui n'est pas sans importance quand on sait par exemple qu'à la fin des années quarante : « près de 70 % des étudiants qui débutent des études supérieures n'atteignent pas la licence. » (p. 39). L'analyse manque donc un peu de précision.

Les années d'après guerre étant celles de la reconstruction, l'université s'interroge sur ses missions. On voit alors s'opposer le philosophe Étienne Gilson, pour lequel l'université doit se préoccuper d'abord de « l'avancement du savoir et de la formation d'hommes capables de le faire progresser. » (p. 99), en un mot et selon une logique à la fois plus malthusienne et élitiste de produire des « savants », ce qui donne alors au philosophe l'occasion de critiquer

la place excessive prise par les tâches de reproduction du corps des enseignants du secondaire à l'université, à l'historien Lucien Febvre pour lequel les fonctions de l'université sont de trois ordres : « préparer à une profession, former des savants et assurer la diffusion des connaissances tout en formant l'esprit critique d'une nation » (p. 95), la première de ces missions étant prioritaire. Lucien Febvre reprend aussi l'argumentation de Marc Bloch préconisant une réforme de l'enseignement supérieur accompagnée de la suppression des grandes écoles (p. 96). À ce propos, il est remarquable de constater que D. Fischer n'évoque pratiquement pas le poids et le rôle du système des classes préparatoires et grandes écoles dans l'enseignement supérieur français. Son histoire des étudiants ignore en grande partie ce dualisme, qui le structure pourtant fondamentalement, attendu que ce sont dans ces grandes écoles que se (re)produit une bonne part de l'élite de la nation (notamment politique, au travers de l'ENA). On peut d'ailleurs se demander si le relatif désintéret des pouvoirs publics vis-à-vis de l'université dans les années postérieures à 1968 n'est pas lié à ce dualisme.

L'histoire de l'UNEF et des principales organisations syndicales et politiques étudiantes est aussi longuement développée dans cette première partie, puis reprise à chaque époque, ce qui explique que nous nous y attardions un peu. Ces organisations ont, semble-t-il, joué un rôle important dans la formation d'une frange du futur personnel politique, et médiatique, de la nation : « Jusqu'à la guerre d'Algérie, l'UNEF a toujours entretenu ou recherché de bonnes relations avec les pouvoirs publics. Cette proximité du pouvoir, qui caractérise le corporatisme de l'organisation étudiante de l'entre deux guerres, lui permet de développer toute une politique de services sociaux, médicaux, éducatifs en direction du milieu étudiant. [...] Les couloirs de la Chambre, puis de l'Assemblée nationale ne pouvaient avoir de secrets pour ses présidents et ses vice-présidents » (p. 253). Mais l'instauration en 1958 d'un régime présidentiel, ainsi que l'engagement de l'UNEF lors de la guerre d'Algérie, contribueront à éloigner cette organisation du pouvoir. À partir des années 1960 d'ailleurs, on voit se reproduire un ballet fascinant conduisant, l'âge aidant, les différentes générations de dirigeants de ce syndicat, ou d'organisations d'extrême gauche comme d'extrême droite, aux partis de gouvernement ainsi que dans les grands médias nationaux. Ce qui n'est pas sans rappeler la trajectoire de certains des protagonistes de *L'éducation sentimentale* de Gustave Flaubert.

À la fin de la guerre d'Algérie, l'UNEF regroupe près de la moitié des étudiants, l'histoire de cette organisation semblant alors se confondre avec celle des étudiants. Mais c'était là son « chant du cygne », la radicalisation du milieu étudiant et la multiplication des

organisations d'extrême gauche la condamnant progressivement à l'impuissance syndicale (en 1968, celle ci regroupe moins d'un étudiant sur dix). En effet selon l'auteur, ces organisations portent « une lourde responsabilité dans la décomposition de l'UNEF » (p. 382), leur prise de pouvoir ayant « entraîné la dislocation d'une organisation qui fut, jusqu'en 1961 la seule organisation représentative d'un syndicalisme étudiant » (p. 520). À lire ces lignes, on sent que l'auteur est un nostalgique de « la grande UNEF » et qu'il n'apprécie guère les mouvements d'extrême gauche.

En fait, et en raison notamment de l'absence de tableaux statistiques permettant d'évaluer systématiquement le degré de représentativité de l'UNEF, ainsi que son implantation différenciée selon les facultés, disciplines, cycles universitaires, régions, milieux, etc., cette histoire, comme celle des principales organisations politiques et syndicales étudiantes, reste essentiellement politique. Une histoire sociale de ces organisations aurait sans doute fourni d'utiles éléments d'analyse et de distanciation permettant de mieux comprendre à la fois leurs prises de position, et leur évolution. Par exemple, il serait éclairant d'étudier l'opposition récurrente entre « minos » et « majos » à l'UNEF d'un point de vue sociologique (notamment en étudiant les trajectoires des uns et des autres). De même, une étude du recrutement social du syndicat et de ses principaux dirigeants serait très instructive. En effet, et si l'on en croit une enquête réalisée par Bourdieu et Passeron au début des années 1960 (*Les Héritiers*, p. 150), le taux d'adhésion au syndicat était à l'époque plus élevé chez les étudiants d'origine populaire que chez ceux d'origine favorisée, ces derniers occupant à l'inverse plus souvent les positions de pouvoir. Dans ce contexte, le fait que l'UNEF perde toute représentativité après la guerre d'Algérie, tandis qu'une frange importante de ses dirigeants se radicalise, prend alors un tout autre sens. Le clivage Paris/province semble aussi jouer un rôle important, les AGE provinciales étant sans doute à l'origine moins « idéologiques », en raison notamment de leur recrutement social plus populaire et de leur plus grande distance au pouvoir politique, que les AGE parisiennes (cf. p. 326). Ce type d'analyse permettrait notamment de poser concrètement la question des conditions sociales de possibilité d'existence d'une organisation syndicale étudiante réellement représentative. De même, une comparaison internationale serait très instructive. Qu'en est-il de la représentation étudiante à l'université dans les autres pays d'Europe ?

En fait, une interprétation sociologique sous tend, mais de manière implicite, le raisonnement de l'auteur. Ainsi, parlant de l'attitude des étudiants de « classes moyennes » en voie d'ascension sociale vis-à-vis de la guerre d'Algérie, celui ci explique que : « Ils ne

sont naturellement pas portés vers le débat idéologique. » (p. 205). De même, et concernant cette fois les années 1960, il estime que « l'ouvriérisme de l'extrême gauche n'avait rien de bien séduisant pour la jeunesse des classes moyennes qui rêvait de promotion sociale » (p. 455). Cette analyse de classe est reprise ensuite quand Didier Fischer souligne que « une grande partie des contestataires de Mai étaient encore issus des catégories socioprofessionnelles privilégiées. Une partie d'entre eux cultivait, un peu sur le modèle de "l'héritier", l'adhésion critique consistant à refuser l'institution au nom de ses valeurs ultimes, celles du savoir, de la connaissance partagée et libératrice » (p. 513). Enfin page 456, il évoque ces « dirigeants gauchistes presque tous issus du monde universitaire qui n'ont pu faire fi de leur éducation et de leur culture », ce qui expliquerait d'ailleurs en grande partie qu'ils ne basculeront pas dans le terrorisme. Ceux-ci en seraient alors restés aux délices de « la politique littéraire », pour reprendre une expression familière à Tocqueville et Taine.

Parlant de Mai 68, l'auteur écrit : « Au fond, les « idéologues » de Mai ne s'intéressaient pas réellement à l'institution universitaire en tant que telle, ils y voyaient surtout le levier d'une subversion généralisée de l'ordre politique et social » (p. 413). En effet dans leur esprit, l'université devait former des « intellectuels critiques » préparés en vue des « conflits inévitables avec les élites établies au pouvoir et les appareils bureaucratiques, mais aussi avec des collègues conformistes et autoritaires » (p. 413). Malheureusement, cette histoire des étudiants et de leurs représentations syndicales et politiques est écrite de manière autonome par rapport à celle des enseignants. Or l'auteur évoque en passant « des contradictions latentes au sein du corps professoral », qui ne formait donc pas à la veille de 1968 un groupe homogène (p. 305). Mais ce fil n'est pas développé et il aurait été passionnant, par exemple, de faire une histoire comparée de l'UNEF et du SNESUP. En effet, celle-ci permettrait sans doute de mieux comprendre les événements de Mai 68 et le rôle qu'ont pu y jouer conjointement enseignants et enseignés. Bref, *homo academicus* reste largement absent de cette histoire et c'est dommage.

Une des parties les plus intéressantes de ce travail est celle que D. Fischer consacre à l'histoire des BAPU (Bureaux d'aide psychologique universitaire). En effet, et dans un contexte de développement sans précédent des effectifs universitaires (multipliés par deux entre 1962 et 1968) et qui ouvrira notamment les portes de l'enseignement supérieur à un public sans tradition universitaire (le pourcentage d'enfants d'ouvriers passant de 4 % en 1958 à près de 10 % en 1968), de petit monde clos relativement protégé, l'université tend de plus en plus à être pensée par certains de ses acteurs comme un

« lieu de vie », susceptible notamment de produire des pathologies spécifiques. Tout ce que l'auteur rapporte à propos de la pénétration de l'antipsychiatrie est passionnant, et on se demande, à le lire, si cette question ne pourrait pas être reprise à nouveaux frais aujourd'hui, en raison notamment de l'expansion récente des effectifs universitaires et de l'arrivée de « nouveaux publics ».

Les pouvoirs publics réagiront aux événements de Mai 68 par la loi Faure qui accordera, entre autres, plus d'autonomie aux universités et permettra leur réorganisation interne au travers des UER (unités d'enseignement et de recherche) et de l'éclatement du cadre des anciennes facultés. De même, l'installation d'un système pédagogique centré sur des « unités de valeur » conduira à une réorganisation des programmes et à des modifications pédagogiques substantielles. La loi Faure calquera aussi l'institution universitaire sur la société politique, l'exercice du suffrage servant alors à désigner ceux qui auront la charge du pouvoir (p. 429). Chaque université est dotée d'un président élu, avec la participation des étudiants comme du personnel administratif et technique, disposant d'une véritable administration. Les premières élections universitaires ont lieu en février-mars 1969 et le taux de participation s'élève à 65,3 % en médecine, presque 60 % en droit et sciences économiques, 46 % en sciences et 42 % en lettres (p. 429). Malgré l'appel au boycott lancé par l'UNEF, la moitié des étudiants de France se rend aux urnes, ce qui légitimera la loi Faure. Ces résultats sont intéressants, car ils montrent bien que la discipline, ou faculté d'appartenance des étudiants, elle-même associée à un type de recrutement social et à des fonctions professionnelles et sociales bien spécifiques, est un des principaux déterminants de leurs orientations tant politiques que syndicales. L'auteur le reconnaît bien quand, page 10, il écrit que « les attitudes des étudiants sont fortement induites par leur appartenance disciplinaire ». Et l'on peut penser qu'une mobilisation plus systématique de ce facteur permettrait sans doute de mieux comprendre l'histoire des organisations politiques et syndicales étudiantes. De même, le fait que les lettres aient constitué un des principaux foyers du mouvement de Mai 68 doit sans doute être rapproché du déclassement relatif que les études littéraires ont connu dans les années 1960 par rapport aux études scientifiques (p. 271), ainsi qu'à la féminisation accrue de ces disciplines.

Edgar Faure sera aussi à l'origine de la création du Centre universitaire expérimental de Vincennes, devenu aujourd'hui Paris 8 Vincennes à Saint-Denis. Le projet pédagogique général de cette université, qui concentrera bon nombre d'enseignants et d'étudiants gauchistes ou critiques, visait notamment à établir de nouveaux rapports entre étudiants et enseignants, à développer les enseignements

en petits groupes et la participation de chacun. Effaçant les questions de rang et de hiérarchie (le tutoiement étant alors de rigueur), il s'agissait de créer des liens plus forts entre les individus et d'arriver à la production de véritables collectifs de travail, où chacun se sentirait partie prenante d'un projet commun. Une véritable pédagogie de combat était pratiquée, où il fallait d'abord « vivre le savoir ». Le paradoxe étant alors que « Sans toujours s'en rendre compte, on faisait l'expérience des méthodes de management devenues classiques, depuis, dans les grandes entreprises, mais qui étaient déjà le pain quotidien de l'univers entrepreneurial américain » (p. 434). Ce paradoxe s'explique quand on sait que du côté enseignant, de nombreux initiateurs du projet Vincennes étaient anglicistes ou américanistes de formation, le modèle universitaire américain les ayant fortement inspirés.

Le reflux du gauchisme à partir du début des années 1970 ainsi que l'expansion continue des effectifs étudiants, qui connaîtra une accélération notable entre 1990 et 1995, changent profondément le visage de l'université française qui, au travers notamment de disciplines ou d'institutions telles que les lettres, l'AES, les IUT, etc., s'ouvre de plus en plus aux étudiants d'origine populaire (les grandes écoles et la médecine, par exemple, conservant néanmoins un recrutement social très élevé). Ce développement sera en partie encadré par le plan « Université 2000 », qui verra se développer de nouveaux pôles universitaires dans les villes moyennes.

Parlant du comportement politique de ces nouvelles générations d'étudiants, l'auteur reprend, mais pour la critiquer, la thèse de F. Dubet selon laquelle les étudiants seraient passés « de la critique sociale à la défense des diplômes » (p. 509). En effet selon lui, c'est faire de la critique sociale un modèle discréditant des engagements et des formes de mobilisations plus traditionnels (p. 509). En fait selon D. Fischer, l'étudiant actuel retrouverait la défiance vis-à-vis de la politique de son aîné d'avant les années 1960, le gauchisme ne représentant pour lui qu'un « accident de l'histoire » (p. 510). Ainsi replacées dans la longue durée, les manifestations contre le CIP peuvent être rapprochées des manifestations étudiantes des années 1930, qui exprimaient elles aussi l'inquiétude et l'angoisse des étudiants face à leur avenir professionnel. À « l'idéologue » des années 1960, enfant de la prospérité et d'origine sociale aisée, aurait ainsi succédé un étudiant plus « conventionnel », d'origine plus populaire, et hanté par le chômage. D'où une demande accrue de « professionnalisation » des études universitaires : « Alors qu'en 1968, les étudiants manifestaient contre les premières orientations de l'université vers le monde du travail, dans les années 1990 ils plébiscitaient sa professionnalisation » (p. 423).

Selon l'auteur, ce malaise et cette demande seraient plus le fait des « nouveaux étudiants » (toujours moins « héritiers » que les précédents), « les bons » sélectionnés en amont se voyant « proposer une intégration scolaire et un débouché social » (p. 515). Il apparaît ainsi que si l'université française s'est largement ouverte aux classes populaires dans la dernière période, cette ouverture est extrêmement variable en fonction des facultés, filières, disciplines, établissements, cycles, etc. Les étudiants ont alors peut être rejoint « la jeunesse du pays » (p. 522), mais ils l'ont fait dans l'ordre, c'est-à-dire en respectant en grande partie les différences sociales d'origine. L'enseignement supérieur actuel peut donc être conçu comme un microcosme de la société française, mais qui respecterait ses principales divisions sociales.

Charles SOULIÉ

Philippe SAVOIE

## **LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE** **Le corps, le métier, les carrières**

Textes officiels. Tome 1 : 1802-1914

Dans l'histoire de l'enseignement français, le premier corps enseignant national et laïque est celui des lycées et des collèges communaux. Il s'est constitué, sous l'égide de l'État, au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Héritiers des professeurs et des maîtres de cette époque, les enseignants du second degré représentent aujourd'hui, au sein de la fonction publique, un groupe professionnel particulièrement important par le nombre comme par le coût pour la collectivité. Ils ont dû faire, depuis deux siècles, à des mutations radicales, qu'il s'agisse des conditions d'exercice de leur métier, des exigences de la société à leur égard ou de leur statut social.

L'histoire du corps enseignant du secondaire est pourtant mal connue, et l'apparente familiarité de la terminologie entretient beaucoup de malentendus sur une réalité scolaire et sociale, celle des lycées et collèges du XIX<sup>e</sup> siècle, bien éloignée de celle d'aujourd'hui. Le premier tome de ce recueil met à la disposition du public l'essentiel de la réglementation concernant les statuts des différentes catégories qui ont composé ce corps de 1802 à 1914 : services, rémunérations, carrières, exercices du métier et conditions de vie à l'intérieur des établissements. Il balise ce champ historique trop négligé, en montre l'intérêt et la richesse et restitue la cohérence d'évolutions trop souvent envisagées de façon isolée.

1 vol. de 752 p.  
420 F (64,03 €)

Institut national de recherche pédagogique  
Economica  
2001



## COMPTES RENDUS

TROPÉ (Hélène). – *La Formation des enfants orphelins à Valence (XV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles). Le cas du collège impérial Saint-Vincent-Ferrier.* / Préface d'Augustin Redondo. – Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, 1998. – 417 p.

Le collège Saint-Vincent Ferrier, fondé à Valence au XV<sup>e</sup> siècle et toujours en activité aujourd'hui, a gardé ses archives. De plus, une histoire manuscrite écrite par un archiviste dominicain au début du XVII<sup>e</sup> siècle, propose un récit depuis les origines. C'est ce matériau qu'exploite Hélène Tropé sur les trois premiers siècles de l'établissement. La source principale est constituée par les livres de comptes (la période postérieure, encore mieux documentée, attend son historien). Le terme de collège renvoie à l'aspect communautaire de la vie des élèves, l'instruction qu'ils y reçoivent est élémentaire.

L'histoire de l'assistance publique locale est retracée à gros traits. Des institutions urbaines apparaissent dès le XIV<sup>e</sup> siècle à Valence avec le Père des orphelins, chargé de placer les enfants errants ou délinquants. L'Hôpital général, fondé en 1512, recueille aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles les nourrissons placés, au nombre de 200 environ par an, dans le tour de l'hôpital ; après trois ans, les survivants sont environ la moitié ; de cet âge à celui de l'apprentissage (autour de huit ans), ils reçoivent une formation essentiellement catéchétique. L'établissement qui fait l'objet de la présente monographie recueille des orphelins, filles et garçons, nés de mariage légitime, et des enfants abandonnés, qu'on désigne aussi du terme de bâtards, bien que la bâtardise soit seulement présumée.

À l'origine, l'institution est prise en charge par une confrérie de Béguins (tiers ordre franciscain) vivant dans la spiritualité de Saint Vincent Ferrier, dominicain canonisé en 1455, puis (fin XV<sup>e</sup> siècle) par la confrérie des Bonnetiers, enfin par une confrérie spécifique, toujours sous le même saint patronage. En 1624, le collège est installé dans un établissement de fondation impériale, auparavant réservé aux jeunes morisques, musulmans convertis, et rendu libre par l'expulsion des morisques en 1608. À partir de 1633, la municipalité est introduite dans l'administration. Les enfants admis sont désormais en priorité des orphelins nés de légitime mariage (les illégitimes, fous et malades vont à l'Hôpital général).

On donne aux bénéficiaires le nom d'enfants perdus (non pas d'orphelins) par allusion à l'épisode de Jésus au Temple. Du fait de la

documentation, constituée par les comptes, il est possible de restituer la vie quotidienne à l'intérieur de l'établissement. Le nombre des entrants va chaque année de 15 à 25, les garçons représentant du double au triple par rapport aux filles. Cette disproportion s'explique par l'existence d'institutions propres aux filles. La nourriture paraît abondante, les repas correspondant aux fêtes sont soignés, composés des mets traditionnels. Les enfants morts sur place sont rarement signalés (27 sur 558 garçons de 1648 à 1699, 3 sur 171 filles de 1666 à 1699). Les enfants recueillis ne sont pas reclus. Leur insertion dans la vie sociale se fait par les quêtes à travers les rues (garçons seulement), par la participation aux processions dans lesquels ils symbolisent la pénitence et l'innocence, par leur rôle joué lors de la représentation de « mystères », œuvres du théâtre religieux populaire ; ils assistent aux obsèques des membres de la confrérie et aux exécutions capitales.

L'enseignement, réservé aux garçons, est assuré par un maître d'école élu par les administrateurs. Prêtre, il est recruté sur son aptitude à lire et écrire. Le matériel scolaire comprend des abécédaires, des catéchismes, des « fransels » (le mot vient d'une contraction de l'auteur, Fra Anselm ; c'est à l'origine un recueil de sentences morales versifiées, rédigées en catalan à la fin du xiv<sup>e</sup> siècle par un moine franciscain dont la vie fut partagée entre l'islam et le christianisme). Les filles sont vouées au travail textile : filage, couture. Filles et garçons sont strictement séparés.

Les garçons sont mis en apprentissage entre dix et quinze ans. C'est le patron qui paie l'entretien et garantit un petit pécule à la fin de l'apprentissage. Des mesures sont prises pour décourager les fugues et les révoltes au premier placement ; de fait, peu d'événements de ce genre sont signalés. Le destin ultérieur des anciens pensionnaires n'est pas connu ; une enquête faite en 1792 est élogieuse à cet égard, mais elle a précisément pour objet de vanter les succès de l'institution. Les filles ne bénéficient pas de l'apprentissage, elles sont seulement placées comme servantes.

La lecture de cette monographie, agrémentée d'annexes (dans la langue d'origine) et d'illustrations, est instructive et agréable. Lire en français une monographie d'un établissement étranger procure le rare plaisir d'un accès approfondi aux réalités éducatives, à un niveau que les ouvrages généraux n'atteignent pas. On regrette seulement que la période étudiée ne soit pas prolongée, ce qui restituerait, sur un site précis, une histoire longue de l'assistance. Sans oser l'affirmer hautement, l'auteur met en cause l'enfermement de Michel Foucault : le collège étudié est loin d'être une prison, on en sort (du moins les garçons), il a toute sa place dans la société locale, symboliquement marquée dans les fêtes et célébrations publiques. À l'intérieur, la vie se

conforme au modèle familial (les directeurs doivent former un couple). Les anciens pensionnaires y restent d'ailleurs attachés sentimentalement.

Marie-Madeleine Compère

DEHON (Gilbert). – *L'Université de Douai dans la tourmente (1635-1765)*. – *Heurs et malheurs de la faculté des arts*. – Ville-neuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1998. – 304 p. (Histoire et civilisations).

L'ouvrage que nous proposent les Presses universitaires du Septentrion est l'édition d'une thèse soutenue en 1967. L'auteur, bien informé de toutes les sources encore accessibles, avait choisi d'étudier la faculté des arts de l'Université de Douai de 1635 (entrée de la France dans la guerre de Trente ans) à 1765 (départ des jésuites). À l'époque, l'entreprise faisait preuve d'un certain esprit de nouveauté car bien rares étaient les chercheurs qui s'intéressaient à ce domaine de l'histoire. Que retenir de ce travail porté à la connaissance du public trente ans après sa présentation devant l'université de Lille ?

L'ouvrage est construit selon un plan fort classique : dans une première partie l'histoire événementielle de la faculté, dans la seconde tout ce qui touche à l'enseignement, aux étudiants, aux professeurs. D'emblée, ce qui frappe le lecteur qui consulte la table des matières, c'est le déséquilibre entre ces deux parties : 166 pages pour la première, 63 pour la seconde. Avec la minutieuse chronique de tous les conflits politico-religieux se succédant de 1635 à 1765 et culminant avec l'affrontement du parti jésuite et du parti janséniste, le lecteur voit comment une université jouissant au départ d'une indépendance réelle vis-à-vis du pouvoir épiscopal et du pouvoir royal (l'Espagne) passe peu à peu sous la coupe des institutions laïques du royaume de France. Mais est-ce propre à l'université de Douai ? Était-il bien nécessaire de consacrer d'aussi longs développements à cette histoire politique au détriment de la seconde partie, qui aurait pu s'inscrire dans le renouvellement alors en cours des recherches en histoire de l'éducation ?

Certes, on peut être d'accord avec l'auteur pour reconnaître que les sources font parfois défaut et qu'elles sont souvent de caractère normatif. Mais quand on voit la liste impressionnante des cahiers de cours dressée en fin de volume, on reste confondu devant la brièveté des développements consacrés aux enseignements et, en particulier, à celui de la philosophie. Rien ou presque sur les contenus, sur les

pratiques, sur leurs permanences ou leurs changements au cours de ces cent trente années. Une analyse approfondie de ce gisement aurait permis de poser la question des rapports de l'enseignement, d'une part avec les aléas politico-religieux (que vient changer l'entrée des Jésuites et des Bénédictins dans le Conseil de l'université par exemple ?), d'autre part avec la révolution scientifique du tournant du siècle (thème abordé dans un bref paragraphe de l'avant-propos). Une comparaison avec ce qui se passait dans d'autres universités n'était sans doute pas inutile pour mesurer l'impact des querelles longuement décrites dans la première partie.

Si les cartes sur l'origine géographique des étudiants sont intéressantes mais trop peu exploitées dans le corps du texte, on est en droit de s'interroger sur la méthode mise en œuvre pour l'établissement des effectifs. Quelle crédibilité accorder à des chiffres qui ne sont que le fruit de conjectures (cf. p. 202). Les quelques pages consacrées aux professeurs s'avèrent aussi bien décevantes. Rien ou presque sur la durée de leur carrière, sur leurs productions scientifiques, sur leur place dans la cité...

Enfin, si l'édition de cette thèse bénéficie d'une bibliographie remise à jour, on peut regretter l'absence de quelques titres particulièrement importants (*l'Histoire des universités en France* sous la direction de J. Verger, *l'Université de Cahors au XVIII<sup>e</sup> siècle* de P. Ferté). Que viennent faire les précis pour étudiants recensés page 288 ? Au total un ouvrage décevant qui invite à reprendre l'enquête, en particulier pour ce qui regarde les contenus de l'enseignement dispensé dans cette faculté des arts.

Philippe Marchand

DUPONT (Jean-Yves). – *Le Cours de machines de l'École polytechnique, de sa création jusqu'en 1850.* / Numéro spécial du *Bulletin de la Société des amis de l'École polytechnique*, n° 25, 2000. – 101 p.

Parmi les différents enseignements dispensés au début de l'École polytechnique, celui relatif aux machines n'avait pas encore été étudié de façon approfondie. C'est maintenant chose faite avec cet ouvrage dans lequel Jean-Yves Dupont analyse la genèse, puis la mise en place du « cours de machines », depuis la création de l'établissement en 1794 jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans les premières années de l'École, l'enseignement consiste surtout en des exercices graphiques rattachés au cours de géométrie descriptive et en des présentations de machines effectuées dans le cadre des cours de

mécanique ou de physique. Ce n'est qu'en 1806 que l'enseignement est enfin organisé de façon régulière et autonome. Confié à un proche collaborateur de Gaspard Monge, Jean-Nicolas-Pierre Hachette, le cours de machines a lieu pendant le temps des vacances, en octobre et novembre, et ne touche donc qu'une partie des élèves. Fondé sur une approche analytique des machines (celles-ci peuvent être décomposables en machines élémentaires), il privilégie les aspects graphiques plutôt que la technologie. Les leçons, qui restent placées sous l'égide de la géométrie descriptive, reposent notamment sur des « épures à expliquer », un certain nombre de dessins étant exigés des élèves. Paradoxalement, alors que Hachette en apparaît comme le créateur, le cours de machines est institutionnalisé au lendemain de son éviction de l'École en 1816. Rattaché alors aux applications de l'analyse, avec la géodésie et l'arithmétique sociale, il n'est plus enseigné pendant les vacances mais occupe une place à part entière dans le plan d'études. Avec des professeurs comme François Arago ou Michel Chasles, son contenu évolue alors vers la conception et le dimensionnement des machines, c'est-à-dire vers leur étude mécanique plutôt que leur description graphique. Mais en 1850, une importante réforme de l'enseignement met un terme à son existence autonome, en l'intégrant au cours de mécanique rationnelle.

Outre des annexes donnant repères biographiques et textes originaux, un dossier iconographique de qualité complète cette étude. Une initiative tout à fait opportune, compte tenu de l'importance des exercices graphiques dans l'enseignement des machines. Largement commenté, ce dossier peut être lu indépendamment du texte principal. L'auteur y présente des planches imprimées et des travaux d'élèves tirés des archives de l'École polytechnique, qui rendent compte de l'évolution de l'enseignement au cours de la période, tant au niveau des styles de représentation que des types de machines étudiées. Le cours de machines de l'École polytechnique montre l'ancrage de l'établissement dans l'univers des arts et métiers et témoigne du rôle fondamental que joue encore le dessin au XIX<sup>e</sup> siècle comme mode d'appropriation des connaissances techniques.

Renaud d'Enfert

PERRIN (Pierre). – *Les Idées pédagogiques de Jean-Marie de La Mennais*. – Rennes : PUR, 2000. – 221 p.

L'évocation des deux frères La Mennais, Jean-Marie et Félicité, sert de repère obligé dans l'histoire du renouveau catholique en

France au début du XIX<sup>e</sup> siècle, dans les débats philosophiques, théologiques, politiques, et tout particulièrement ceux qui traitent des relations entre pouvoir temporel et institutions d'Église. Issu d'une thèse de doctorat soutenue à Rennes en 1998, le présent livre entend retracer, à travers les débuts de la congrégation des frères de l'Instruction chrétienne, dits de Ploërmel, l'évolution des idées pédagogiques de leur fondateur, sans négliger la part prise dans les discussions avec l'autorité temporelle, et le rayonnement de ses œuvres, aussi bien que ses prises de position.

Les fonds d'archives, publiques et congréganistes, les correspondances ont été largement consultés, notamment les publications de Louis Le Guillou, préfacier de l'ouvrage. L'ensemble est assorti d'une bibliographie assez courte ; l'ordre de classement, voire les choix, peuvent surprendre (1). Quelques illustrations figurent au cours du développement, l'un ou l'autre texte et une utile chronologie qui confronte les principales dates de la vie de Jean-Marie aux « événements scolaires et politiques ». Les coquilles sont assez rares (2) ; style et présentation se font apprécier par leur clarté.

Le plan suivi n'est pas moins limpide. Après le rappel en introduction des principales données bio-bibliographiques sur Jean-Marie, une première partie se consacre aux frères de l'Instruction chrétienne, décrit les principaux traits de l'enseignement primaire en Bretagne et l'évolution réglementaire en matière d'enseignement. Les premiers frères de l'Instruction chrétienne, recrutés par l'abbé Deshayes et La Mennais, obtiennent la reconnaissance légale en 1822 qui vaut, conformément au vœu de ce dernier, uniquement pour l'académie de Rennes. Bientôt seul à la tête de la congrégation, La Mennais attache beaucoup de prix au noviciat ; il crée des noviciats qui forment les futurs frères à la tâche qui les attend. En même temps, on y éprouve leur vocation : 58 % des novices, durant la période 1816-1880, ne persévèrent pas. C'est dire le caractère élevé des exigences – les journées de cinq à neuf heures sont consacrées à l'étude et à la prière –, mais peut-être surtout l'acuité et la précision du projet qui anime le fondateur.

Il est alors loisible de décrire l'école mennaisienne (3), désireuse de lutter contre l'école mutuelle, jugée impie (la dernière partie y revient). Beaucoup de points rapprochent de l'école lasallienne : les

(1) Pourquoi ce recours à M. Gontard ?

(2) Sauf lorsqu'il s'agit de noms propres, à commencer par La Mennais que l'on n'écrit pas d'ordinaire avec un « l » minuscule ; p. 36, un inutile « s » à la fin de « Saint-Laurent sur Sèvre » ; p. 37, en note, le nom de M<sup>re</sup> Frayssinous, tout Grand-Maître qu'il soit, ne comporte pas de particule.

(3) H.C. Rulon et P. Friot : *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940). Histoire des méthodes et des manuels utilisés dans l'Institut des frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel*, Paris, Vrin, 1962, permet d'abrégé.

frères sont invités, jusqu'en 1868, à s'inspirer de la *Conduite des écoles*. Une divergence nette existe sur les punitions. L'éducation doit conduire « à la sainteté, par la douceur ». L'enseignement simultané n'est pas généralement adopté. Si l'école comporte deux classes, celle des débutants se consacre à la lecture et au calcul, tandis que la seconde aborde l'apprentissage de l'écriture. La méthode, souple, cherche à s'adapter aux circonstances : il faut répondre aux besoins des parents, de même qu'à l'évolution de la société. Le niveau de la formation s'élève au cours des années 1830. Si un essai d'école primaire supérieure à Dinan ne dure pas, car les esprits ne sont pas mûrs, les frères s'attachent dès que possible à dispenser un enseignement primaire professionnel. L'enseignement agricole se développe après 1850. La situation côtière de plusieurs établissements explique l'attention apportée à l'enseignement de l'hydrographie. À la fin du siècle, les frères auront rédigé des manuels en mathématiques et langues, aussi bien que *L'agriculture à l'école primaire* (1893).

La souplesse que montre La Mennais dans l'organisation de l'enseignement fait contraste avec les idées arrêtées qu'il nourrit sur la formation des frères. Ceux-ci doivent se défier de la « vaine science ». Le latin leur est interdit, ce qui coupe court à leur éventuel désir de devenir prêtres. Chant et musique sont également prohibés, même si le supérieur modifie un peu ses vues après 1840. La lecture des journaux et l'intérêt pour l'actualité ne sont pas non plus permis. L'abolition en 1831 du privilège que constituait pour les congréganistes la lettre d'obédience marque un vrai tournant dans la formation des frères qui se trouvent alors obligés de réussir le brevet. Tandis que la formation théorique s'améliore au noviciat, les frères débutants, employés comme sous-maîtres, se familiarisent avec la pédagogie. Une telle préparation fait des frères de l'Instruction chrétienne des maîtres expérimentés et, en général, bien vus des autorités académiques.

La seconde partie : « Former des prêtres, éduquer les filles, catéchiser les esclaves », rassemble trois développements bien distincts. Habités par l'idée que la formation du clergé est insuffisante, les deux frères La Mennais se trouvent en 1825 au début de la congrégation de Saint Pierre qui rassemble elle-même quatre communautés antérieures et connaît une existence brève. Félicité en prend la tête (1) et enseigne à la Chênaie, avec Gerbet, dans un extraordinaire climat de liberté, la connaissance des grands théologiens, plusieurs langues orientales et la capacité à communiquer. À Malestroit, conférences, débats, travaux de recherche se déroulent dans le cadre d'un règlement. Au contraire des frères de l'Instruction chrétienne, l'analyse

---

(1) Il cède la place en 1833 à son frère. La congrégation est dissoute en 1834.

du monde contemporain est vue pour eux comme un « outil d'enseignement ».

Le souci d'éduquer les filles (1) conduit Jean-Marie à fonder les Filles de la Providence de Saint-Brieuc. Celles-ci, au départ de pieuses jeunes filles de la bourgeoisie, ouvrent une école en 1818. Leurs constitutions (1833) présentent des analogies avec le *Recueil à l'usage des frères de Ploërmel*. Après une crise consécutive à l'éclatement de la congrégation de Saint Pierre, la congrégation ouvre plusieurs écoles, mais n'essaime pas dans les campagnes, comme les frères, et connaît donc un développement plus modeste.

Le ministère de l'Instruction publique demande à J.-M. de La Mennais, en 1836, d'envoyer des frères pour instruire les esclaves des colonies. Cette mission finalement acceptée, les premiers frères arrivent aux Antilles en 1838. Ils rencontrent de nombreuses difficultés : dissensions internes, manque d'effectifs, climat, hostilité de la société coloniale. À la mort du fondateur cependant (1860), 154 frères enseignent hors de Bretagne et scolarisent 5 800 enfants.

Le politique fait l'objet de la dernière partie : « Lutttes contre le monopole de l'Université ». Rien là qui distingue particulièrement les frères des autres congréganistes, si modéré que paraisse parfois leur supérieur. Les thèmes varient avec l'époque considérée : après la lutte contre l'enseignement mutuel viennent les démêlés du Supérieur avec les autorités locales, notamment le maire de Ploërmel, hostile, puis le débat essentiel sur la liberté d'enseignement. L'Institut se développe pourtant à partir de la loi Guizot. 1850 montre le désaccord définitif entre les deux frères. Félicité vote contre la loi de Falloux ; Jean-Marie, consulté lors de son élaboration, admet d'œuvrer dans le cadre qu'elle trace.

Françoise Mayeur

KERGOMARD (Geneviève et Alain). – *Pauline Kergomard*. – Rodez : Fil d'Ariane, 2000. – 360 p.

Pauline Kergomard est la figure centrale de l'évolution de la salle d'asile à l'école maternelle, au tournant des deux siècles précédents. Elle fut, en effet, d'abord « déléguée générale à l'inspection des salles d'asile » (en 1879, grâce à l'appui de Ferdinand Buisson), puis « inspectrice générale des écoles maternelles », à partir de 1881 et jusqu'à

---

(1) Il conviendrait de nuancer l'affirmation d'un total désintéret manifesté par les pouvoirs publics.



la période de la Première Guerre mondiale, en 1917. Si son nom figure aujourd'hui au fronton de quelques écoles maternelles, son œuvre et son importance restent encore relativement mal connues. Son livre essentiel *L'Éducation maternelle dans l'école*, qui est une reprise de ses nombreux articles de revue, n'a été que partiellement réédité en 1974 et des extraits figurent dans notre présentation de 1996 (1). Le présent ouvrage s'intitule simplement *Pauline Kergomard* et se trouve signé par deux de ses arrière-petits enfants. Il s'agit, pour l'essentiel (plus de la moitié des pages), de la correspondance envoyée par Pauline Kergomard à ses propres fils. Ce corpus est malheureusement partiel, car un certain nombre de lettres ont été détruites par le fils Jean au moment de l'avancée des troupes allemandes en mai 1940. Mais on dispose néanmoins, de 1894 à 1921, d'un ensemble de lettres qui dévoilent la personnalité profonde de l'auteur, au-delà du personnage public qu'elle représentait. On constate ainsi ses préoccupations constantes à l'égard non seulement des membres de sa famille, mais aussi de ses amis et relations, en particulier pour les questions de santé. Ceci malgré une activité professionnelle d'une intensité tout à fait extraordinaire : inspections dans toute la France ; conférences ; rapports avec les pouvoirs publics, régionaux ou nationaux ; initiatives diverses contre la misère des enfants et pour la promotion des femmes. On est aussi frappé par son esprit caustique, car profondément républicaine et ne reniant nullement ses convictions, elle n'hésite pas à fustiger de quelques qualificatifs cinglants tel ou tel représentant du pouvoir (« fumiste » pour Gabriel Compayré ; « gouape » pour Aristide Briand ; « mâchoire de bestiau » pour Gaston Doumergue...). En plus des lettres écrites de la main de Pauline Kergomard elle-même, on trouve aussi une correspondance entre son père, Jean Reclus, et son beau-frère, Benjamin Laurand, témoignant de leurs inquiétudes au sujet de son mariage avec Jules Duplessis-Kergomard, homme de lettres désargenté et n'ayant guère le goût du travail. Cet ensemble de correspondances est accompagné de textes complémentaires fort utiles : une longue introduction de l'historien Jean-Noël Luc, des commentaires et témoignages des enfants et petits-enfants, un index (qui aurait mérité d'être plus précis et complété), le discours de Paul Lapie aux obsèques de l'inspectrice en 1925, deux rapports d'inspection générale adressés au ministre, l'un de 1880, l'autre de 1881.

Éric Plaisance

---

(1) Éric Plaisance : *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris, PUF, 1996, 127 p.

NICOLET (Claude). – *Histoire, Nation, République*. – Paris : Éditions Odile Jacob, 2000. – 342 p.

On ne présente par Claude Nicolet, éminent historien de l'Antiquité romaine qui, dans maints travaux, a fait converger ses recherches et son engagement républicain. Le dernier paru de ses ouvrages est un recueil de textes de statuts divers (rapports officiels, articles scientifiques et interventions dans ce qu'il est convenu d'appeler la grande presse), regroupés sous quatre rubriques. La première, « Doctrines républicaines », rassemble des prises de position sur des questions politiques d'actualité qu'on ne commentera pas ici, sauf pour noter que s'y réaffirme la conviction, clairement marquée dans des ouvrages précédents, que la République est, par nature, enseignante, l'école devant réciproquement être publique, obligatoire et laïque. La seconde rubrique, « Histoire, science et raison », propose à côté d'une contribution à caractère un peu plus théorique sur le lien constitutif de la République avec la science plusieurs études proprement historiques, la première sur Condorcet, la seconde sur la création de l'Institut par les Idéologues, la troisième sur l'érudit du XVIII<sup>e</sup> siècle Louis de Beaufort (qui a fait l'objet d'une thèse de Mouza Raskolnikoff). La troisième partie, intitulée « La République à enseigner », réunit diverses contributions à la réflexion contemporaine sur l'organisation de l'éducation civique en France tandis que la quatrième, « La République au miroir allemand », consiste en quatre études d'histoire de l'historiographie. Par-delà le caractère éclaté de ces textes, aussi divers par la date que par le statut, l'unité du propos est profonde : elle réside dans la force du lien établi entre République, science et raison, lequel engendre à son tour la nécessité d'un enseignement républicain (ou d'une République enseignante, selon la réciprocity déjà notée ci-dessus).

Une chose étonnante dans ce livre d'histoire militant, c'est le peu de cas que fait l'historien de ce qui intéresse si fort le militant : on est frappé par la modestie des recherches historiques jugées nécessaires à la connaissance de l'enseignement. Le seul appel à investigation concerne les écoles primaires supérieures et les écoles normales d'instituteurs de la période 1880-1920. Encore n'est-il pas sûr qu'il s'agisse d'enquêter sur les pratiques enseignantes effectivement mises en œuvre et leurs résultats puisque la recherche porterait sur « les programmes, les manuels, les préfaces, les instructions de l'époque » : son objet semble être la « doctrine officielle » élaborée alors plutôt que la façon dont celle-ci a pu – ou non – pénétrer les esprits (pp. 169-170). Tout se passe donc comme si l'histoire ne pouvait être utile à l'enseignement qu'en exhumant des « leçons oubliées », que l'on n'aurait qu'à reprendre en les actualisant (pp. 201-205).

Se choisir des modèles dans le passé est certes un usage parfaitement légitime de l'histoire. C'est cependant loin d'être le seul possible ; surtout, ce n'est pas celui qui sera le plus utile aux enseignants et aux formateurs en une période qui voit se transformer de façon accélérée non seulement le système scolaire, mais le rapport de celui-ci à la société qui l'entoure. Plutôt que de s'entendre répéter des objectifs d'enseignement qui sont déjà les leurs, les professeurs chargés de l'éducation civique aimeraient savoir comment les atteindre : une réflexion sur la genèse de cette discipline scolaire, et sur les conditions socioculturelles de son épanouissement (et de son déclin), les y aiderait sans doute davantage que la contemplation d'un modèle à imiter. Encore faudrait-il, pour cela, qu'ils prennent conscience du caractère historique des disciplines scolaires elles-mêmes. Qui leur apportera les connaissances nécessaires, si les historiens ne le font pas ?

Annie Bruter

Comité d'histoire des administrations chargées du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. – *Évolution et organisation de l'administration centrale du ministère du Travail de 1887 à 1940.* / Sous la direction de Claude Chetcuti et Marcel Le Noël. – Paris : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 1988. – 138 p. (Études et documents pour servir à l'histoire de l'administration du travail ; cahier n° 1, octobre 1998).

L'enseignement public français ne se réduit pas, on le sait, aux seuls établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale. On connaît le rôle de l'ancien ministère du Commerce et de l'Industrie dans la naissance et le développement de l'enseignement technique industriel et commercial. Jusqu'à nos jours, le ministère de l'Agriculture conserve la tutelle sur l'enseignement agricole et certains de nos établissements les plus prestigieux, comme l'École polytechnique, l'École nationale des Ponts et Chaussées ou les Écoles nationales supérieures des mines échappent à l'autorité de l'Éducation nationale. Or, l'histoire de toutes ces administrations dont la mission principale n'est pas l'enseignement demeure encore très mal connue. Les organigrammes historiques sont rares et la place réelle des établissements scolaires au sein de l'administration ministérielle demeure souvent imprécise. On applaudira donc l'initiative du ministère du Travail et de l'Emploi de créer un Comité d'histoire en vue d'étudier son passé. Le cahier n° 1 traite de l'histoire de l'administration centrale du

ministère du Travail. Contrairement à ce qu'annonce le titre, il se penche sur la naissance de cette administration depuis le XVII<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin de la III<sup>e</sup> république, le cœur de l'étude se concentrant sur la période 1887-1940. C'est dire qu'une part importante de ce tableau historique est consacrée au ministère du Commerce et de l'Industrie qui avait dans ses attributions la réglementation des relations de travail avant la naissance d'un ministère spécifique en 1906. Ce fascicule ne concerne pas directement l'histoire de l'éducation. Il n'y est jamais fait mention de la mission enseignante des diverses administrations chargées du travail. Il reproduit néanmoins un ensemble d'organigrammes et de tableaux qui permettent de saisir la place de la Direction de l'enseignement technique au sein du ministère du Commerce et de l'Industrie (une direction spécifique n'est signalée qu'en 1892 et 1906 ; en 1887 et 1895, elle est associée à la Direction du personnel, en 1894, au commerce intérieur et en 1897 et 1899 au personnel et à la comptabilité) ou les dotations financières accordées à des secteurs comme l'inspection du travail ou la lutte contre le chômage dont les répercussions sur l'enseignement technique et la formation professionnelle sont immédiates. Fourmillant d'informations précises et utiles (dénominations complètes des ministères qui délimitent leurs missions, dates de fonction des ministres, longévité des ministères, statistiques budgétaires et répartition par secteur d'activité, etc.), cet ouvrage aux prétentions modestes mais clair, précis et très bien documenté, montre ce qu'il est possible de faire dans le domaine encore trop peu exploré de l'histoire administrative.

Gérard Bodé

HULIN (Nicole) (dir.). – *Physique et humanités scientifiques. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902. Études et documents*. – Lille : Presses du Septentrion, 2000. – 340 p.

La publication de *Physique et humanités scientifiques* est un événement important pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'enseignement des sciences en France, comme pour ceux qui s'interrogent sur les débats, les enjeux, les arcanes d'un changement de curriculum. En effet, le livre propose non seulement un ensemble d'études sur le contexte et l'objet de la réforme de 1902, mais aussi de larges morceaux choisis des textes officiels (présentation du plan d'étude par le ministre de l'Instruction publique Georges Leygues, programmes de 1902, changements, modifications et commentaires de 1909 et 1912). Il met enfin à disposition des lecteurs quelques

textes majeurs qui émanent de protagonistes influents préparant ou accompagnant la réforme, comme les conférences prononcées en 1904 au Musée pédagogique.

Un avant-propos consistant situe très nettement un certain nombre des caractéristiques du « moment 1902 » pour les sciences physiques : l'idée d'humanités scientifiques à côté des humanités classiques ; les spécificités de la science expérimentale par rapport aux mathématiques, déjà intégrées à la culture du secondaire, et par rapport aux sciences naturelles, dont l'apport culturel est plutôt dévalorisé à ce moment : l'affirmation d'un nécessaire « redressement des méthodes » car « d'expérimentales et inductives qu'elles sont », les sciences physiques étaient devenues « des sciences à allure déductive » (Louis Liard). Le tableau est précisé dans la première partie du livre, « Études ». Parmi six textes tous importants, retenons ceux qui analysent le contexte scientifique et pédagogique de la réforme (les théories physiques aux environs de 1902 – la physique au lycée au tournant du siècle : des analyses critiques à la réforme et à son application) et ceux qui s'attachent à l'impact de la réforme et ses développements (l'impact de la réforme de 1902 sur l'enseignement de l'électricité – de l'instauration des exercices pratiques à l'évaluation des savoir-faire expérimentaux).

Dans la seconde partie, « Documents », outre les textes officiels fondateurs, on trouve d'abord des interventions de H. Bouasse, de E. Borel, de L. Liard pour la réforme, et des réflexions du jury d'agrégation sur l'épreuve de montage. On peut ainsi saisir à chaud quelques enjeux de la réforme : la culture scientifique face à la culture classique, l'adaptation au monde moderne (« la référence à un milieu » dit L. Liard), l'introduction des exercices pratiques (« le professeur attachera la plus grande importance aux exercices pratiques. Il apportera à leur préparation et à leur exécution les mêmes soins et la même attention qu'aux leçons proprement dites », Programmes, arrêté du 31.5.1902). Enfin, les conférences de 1904, au moment où la réforme est mise en œuvre, rassemblent, selon des points de vue et sensibilités personnels, les arguments, les orientations, et les premiers éléments d'un débat « post réforme ». Les quatre grandes conférences reproduites restent, près d'un siècle après, des textes majeurs pour la didactique des sciences. Si celui de Paul Langevin est assez connu (« l'esprit de l'enseignement scientifique »), il apparaît ici un peu décalé, de tonalité légèrement critique et prospective ; les trois autres doivent aussi être médités : celui, magistral de Louis Liard, vice-recteur de Paris sur « les sciences dans l'enseignement secondaire » ; celui de Gabriel Lippmann, premier prix Nobel de physique français sur « le but de l'enseignement des sciences expérimentales dans l'enseignement secondaire », qui insiste sur le problème (p. 258 : « le

problème c'est la recherche » et « chaque science est l'art de faire certaines recherches », « les théories sont-elles mêmes des outils ») ; celui de Lucien Poincaré enfin, inspecteur général et maître d'œuvre de la réforme dans la corporation des enseignants, sur « les méthodes d'enseignement des sciences expérimentales ». Accompagné de quelques interventions prononcées après les conférences de physique et d'extraits des conférences sur les mathématiques, cet ensemble de documents est une mine pour la connaissance de l'époque et pour la réflexion aujourd'hui.

Cela permet aux curieux de juger sur pièces. D'abord, de prendre conscience du poids de l'histoire ; une réforme n'est pas une coupure, elle réagit aux normes et aux pratiques existantes, elle se fait avec débats. Les différences, les contradictions même entre Bouasse, Langevin, Lippmann, Poincaré sont très instructives, concernant des débats dont certains sont encore actuels : les rapports entre l'expérimentation et la théorie, entre l'induction et la déduction. Elles incitent d'ailleurs à regarder de plus près les positions, plus nuancées, et plus subtiles qu'on ne le dit parfois : accuser L. Poincaré et surtout L. Liard d'inductivisme du point de vue épistémologique manque un peu de preuves dans le dossier, et discuter leur position pédagogique demande de la finesse. Ensuite, le traitement des différentes parties du programme, ou les différentes modalités d'activités doivent être examinées dans leur complexité ; le programme d'étude sur électricité est à cet égard exemplaire, avec le débat sur l'ordre d'exposition, les concepts fondamentaux et dérivés, le point de vue énergétique, les possibilités expérimentales scolaires et les horizons théoriques universitaires. Mais l'étude de la signification et des conditions de mise en œuvre des exercices pratiques est tout aussi fondamentale, car la pratique du métier ne peut pas être maintenue longtemps à distance des choix d'une réforme. À ce propos, on notera avec amusement la réaction d'un professeur : « Je me demande pourquoi, dans une question si délicate, on a consulté des savants éminents, qui n'ont jamais donné l'enseignement scientifique à des enfants, et pourquoi on s'est abstenu de prendre aussi l'avis de ceux qui ont l'expérience et la pratique de cet enseignement » (cité pp. 63-64 d'après *L'Enseignement secondaire*, 1902).

J'aurais personnellement deux regrets à propos de cet ouvrage. Le premier porte sur l'absence presque complète de la chimie. Or la chimie pose des problèmes assez différents de la physique, avec la diversité des substances et l'intelligibilité des réactions : elle est, à l'époque, plus proche des sciences naturelles. Comment les équilibres, les contrastes, les articulations internes à la réforme ont-ils alors été définis, s'ils l'ont été ? Le second regret porte sur l'absence d'étude sur le contexte de la physique expérimentale instrumentale et indus-

trielle à l'époque de la réforme. Alors que la structuration plus théorique des leçons, expulse tout traitement de type narratif et historique, et impose une différenciation entre leçons et exercices pratiques, il semble important de s'interroger aussi sur les références contemporaines de ces exercices pratiques. Mais ce ne sont que des regrets ; il faut remercier Nicole Hulin et son équipe (B. Bilodeau, M. Blay, C. Blondel, D. Fauque, R. Locqueneux) pour leur travail exemplaire.

Jean-Louis Martinand

JACOBSON (Alain). – *Sang d'encre*. – Vauchrézien (Maine-et-Loire) : Ivan Davy éditeur, 1998. – 198 p.

Alain Jacobson nous propose un ouvrage d'histoire à double titre : histoire de la Grande Guerre à travers des lettres de poilus, histoire de l'éducation quand on sait que ces poilus étaient enseignants ou futurs enseignants. Un directeur d'école normale, celui de Blois, a en effet entretenu durant toute la Première Guerre mondiale, une correspondance assidue avec de jeunes instituteurs, anciens élèves de son école, et des normaliens mobilisés. Deux cent soixante et une lettres ont été retrouvées, quarante-huit sont reproduites intégralement : un corpus documentaire homogène, donc, par l'origine géographique, sociale et professionnelle.

La question centrale de cet ouvrage est de comprendre ce que l'auteur appelle « un mystère » : comment des jeunes gens pétris de valeurs humaines par leur formation ont-ils eu la capacité à supporter les violences inimaginables de la guerre ? « Être normalien, instituteur, ne préparait-il pas d'une certaine manière à faire la guerre ? Nous mesurons ce que peut avoir de provoquant, voire de scandaleux le simple fait de poser cette question... » (p. 20). Nous sommes ainsi placés dans la réflexion historique actuelle de cette période. La culture de guerre ne serait pas née durant l'été 1914, mais apparue avec l'école de la Troisième République avec la défense, justement, de cette République. L'analyse des lettres montre que le directeur est très souvent sollicité pour approbation. Des liens forts basés sur le respect hiérarchique se tissent entre le directeur, observateur particulièrement bien renseigné sur l'évolution du conflit, et ses anciens élèves. Son autorité tant morale qu'intellectuelle est entière. Le soldat reste un instituteur par son comportement (sérieux, travail, curiosité, dévouement, application...). Dans leurs lettres, le normalien, l'instituteur, se veulent les dépositaires des valeurs du groupe. Cette correspondance met aussi en lumière les habitudes, les normes « distillées

par la formation » qui auraient contribué à humaniser la guerre, à lui « donner du sens ».

Ces jeunes hommes ne subissent donc pas la guerre, ils en sont acteurs. L'exemple du soldat mutiné de 1917 le montre *a contrario* : il demande pardon à son directeur de « sa faute ». Il y aurait donc transposition des valeurs inculquées à l'école normale vers l'armée, et la guerre. On comprend pourquoi le passage de l'école à la guerre a pu sembler aussi aisé. Pour autant, ces normaliens sont reconnaissants à leur école, par la formation reçue, de n'être pas « purement et simplement instrumentalisés par la guerre » (p. 170). « Instituteurs ils étaient, instituteurs ils sont bien demeurés. » Cette phase tirée de la conclusion (p. 193) exprime l'idée essentielle de cet ouvrage.

Daniel Galloyer

FEBVRE (Lucien). – *L'Europe. Genèse d'une civilisation.* / Cours professé au Collège de France en 1944-1945, établi, présenté et annoté par Thérèse CHARMASSON et Brigitte MAZON, avec la collaboration de Sarah Lüdemann. Préface de Marc Ferro. – Paris : Librairie Académique Perrin, 1999. – 425 p.

Lucien Febvre n'a jamais trouvé le temps de reprendre ce cours de 1944-1945 pour en faire un livre, en raison des multiples tâches qui l'ont absorbé jusqu'à sa mort. Mais il en avait caressé le projet : c'est celui-ci qui se trouve mis à exécution par le scrupuleux travail d'édition des notes préparatoires à ce cours, conservées aux Archives nationales, qu'ont effectué Brigitte Mazon et Thérèse Charmasson, assistées de Sarah Lüdemann. Après la préface, due à Marc Ferro, qui jette un bref éclairage sur les circonstances dans lesquelles le cours a été professé, et une introduction présentant l'état du manuscrit et les choix éditoriaux qui ont présidé à sa transcription, nous sont livrées vingt-trois leçons sur l'histoire de l'Europe (numérotées de I à XXVIII, mais les leçons XIV à XVII manquent, ainsi que la leçon XXVII). Des notes bibliographiques indiquent, dans la mesure du possible, les éditions auxquelles Lucien Febvre avait eu recours ; trois annexes présentant d'autres textes de lui sur ce même thème de l'Europe et un index des noms de lieux et de personnes complètent l'apparat critique.

L'intérêt historiographique d'une telle publication n'est pas à démontrer. L'historien de l'éducation, pour sa part, ne peut manquer d'être frappé par l'absence quasi totale de son propre champ d'études dans les préoccupations de Lucien Febvre. Écoles et universités font, certes, l'objet de quelques mentions de-ci de-là ; mentions rapides, lors desquelles la question du rôle que ces institutions éducatives ont



pu jouer dans la construction de l'idée européenne n'est pas posée. On s'en étonne d'autant plus que l'Europe dont Lucien Febvre s'essaie à donner la définition n'est pas un donné naturel, géographique ou biologique : prenant le contre-pied des dérives déterministes ou racistes de l'époque, il insiste sur l'idée que l'Europe, dans la mesure où elle est plus qu'un mythe, est un fait historique, un fait humain, son unité étant une unité de civilisation et de culture. L'idée ne lui vient pourtant pas de questionner les processus et institutions par lesquels une culture se constitue et se transmet, plus ou moins largement. Ainsi ne songe-t-il pas, lorsqu'il fait usage des lettres d'un volontaire aux armées de la Révolution (« un entre des millions, mais celui-là a écrit », p. 261), à mettre en évidence le processus même qui lui permet de disposer de cette source : le progrès de l'alphabétisation.

Reprocher à un historien d'autrefois de ne pas avoir fait les recherches historiques d'aujourd'hui n'a certes pas grand sens : les urgences de 1944 n'étaient, à l'évidence, pas celles de l'an 2001. Il n'est peut-être pas sans intérêt, toutefois, de chercher les raisons de cette indifférence pour les phénomènes éducatifs chez un historien si perspicace. On ne peut s'empêcher de la rapprocher de sa piètre estime pour les institutions scolaires. L'école est certes un fait positif en soi : mieux vaut « des écoles en ciment armé » que pas d'écoles du tout (p. 81). Mais elle fournit des notions « frustes à force [d'avoir été] usées par les siècles » (p. 50), l'enseignement « semble inviter les yeux des enfants à rester fermés sur les réalités » (p. 132), les manuels « oublient... », « négligent... », ce sont des « condensés, non pas du savoir, mais des préjugés courants d'une histoire à lisière » (p. 183). Ce ne sont là que quelques éléments du florilège : Lucien Febvre croit visiblement à la médiocrité structurelle des institutions d'instruction. On conçoit qu'il n'ait pas jugé utile d'en faire l'histoire, se privant par là de plusieurs pistes de recherche – lacune qui devient de plus en plus sensible au fur et à mesure qu'il progresse dans le temps, s'acheminant vers l'époque de la scolarisation généralisée. Les « hésitations » et la « cassure stylistique » repérées par Marc Ferro dans le cours devant le problème de la « nation » et de la « nationalité », « tombeaux de l'Europe » (p. 16), trouvent peut-être là une part de leur explication.

Annie Bruter

LEMOSSE (Michel). – *Le Système éducatif anglais depuis 1944*. – Paris : PUF, 2000. – 247 p. (Perspectives anglo-saxonnes).

Michel Lemosse est professeur à l'université de Nice-Sophia-Antipolis, où il enseigne la civilisation britannique. Depuis une

vingtaine d'années, il travaille sur l'école et l'enseignement en Angleterre. Le présent ouvrage est publié dans la collection « Perspectives anglo-saxonnes », qui « présente des manuels de littérature, de linguistique et de civilisation anglaises, mais aussi parfois des livres consacrés à des sujets plus vastes de société ». *Le Système éducatif anglais depuis 1944* fait partie de cette dernière catégorie.

Il n'est ici question que de l'Angleterre et du Pays de Galles, puisque l'Écosse et l'Irlande du Nord ont toutes deux des systèmes scolaires qui leur sont propres. Pourquoi faire démarrer cette étude en 1944 ? Simplement parce que c'est cette année-là que commence un lent processus de modernisation et de démocratisation qui va aboutir au système scolaire tel qu'il existe aujourd'hui, un système « décentralisé, pluraliste, diversifié, chrétien, et pris dans un mouvement d'expansion permanent » (p. 30). C'est en 1944, en effet, sous l'égide d'un gouvernement de coalition qui réunit travaillistes, conservateurs et libéraux, et alors que l'on est toujours en pleine guerre, qu'est promulguée la fameuse loi Butler qui instaure la gratuité de l'école secondaire pour tous et qui, par conséquent, rend l'accès au secondaire possible pour une cohorte d'enfants qui, jusque-là, venaient gonfler les rangs de la population pauvre des villes industrielles (en 1870, la loi Forster avait fait de même pour l'enseignement primaire).

On comprendra facilement l'importance d'une bonne connaissance du contexte politique pour comprendre une évolution qui s'est effectuée au rythme des rapports et des plans de réformes élaborés par les ministres qui se sont succédé, des travaillistes privilégiant l'égalité des chances et des conservateurs mettant en avant la recherche de l'excellence. L'un des mérites de cet ouvrage est précisément de « raconter l'histoire » en mettant clairement en lumière la relation intime entre le politique et la chose scolaire, et en ne négligeant pas pour autant de montrer la « continuité et (la) constance dans l'action gouvernementale, malgré les aléas politique de l'alternance » (p. 239). En schématisant quelque peu, il est possible de distinguer trois grandes périodes dans l'histoire du système éducatif anglais depuis la guerre. La première étape, de 1945 à 1965, privilégie le système méritocratique dans les établissements secondaires différenciés. Puis, jusque vers la fin des années 1980, par un mouvement de balancier, la priorité s'éloigne progressivement de la recherche de l'excellence au profit de l'égalité des chances. Cette deuxième grande période, de tendance *progressive* et libérale, voit l'enfant placé au centre de l'éducation, en particulier à l'école primaire ; c'est également celle de la mise en place de l'école unique, les *comprehensive schools*, dans le secondaire. La troisième période débute à la fin des années 1980, alors que les conservateurs sont au pouvoir. Soucieux de la fonction économique de l'école, ces derniers remettent à l'ordre

du jour recherche de l'excellence et sélection et rendent les commandes du pouvoir politique. En 1988, le gouvernement Thatcher introduit une grande réforme par une loi « impose des programmes nationaux dans le primaire et le secondaire, supprime la sectorisation en offrant aux parents la liberté du choix de l'établissement, et introduit des réformes structurelles profondes dans l'enseignement supérieur » (p. 7). La loi crée les conditions d'un marché, où les parents ont le choix entre des établissements devenus autonomes et placés en situation de concurrence les uns avec les autres.

Aujourd'hui, on peut constater que le long effort de démocratisation a porté ses fruits, puisque le système public reçoit 93 % des élèves, que la culture de l'emploi à 16 ans a effectivement disparu et que l'image traditionnellement élitiste de l'enseignement supérieur a été définitivement cassée au cours des années 1990. Le gouvernement de Tony Blair, plus centriste que les gouvernements travaillistes qui l'ont précédé, a repris à son compte certaines idées néo-libérales, notamment la fonction économique de l'école et l'objectif de l'excellence. M. Lemosse conclut à la démocratisation réelle de l'école et de l'université anglaises, même s'il est vrai que le système public souffre encore de la comparaison avec son rival privé.

L'une des qualités de cet ouvrage, qui s'adresse à des spécialistes tout autant qu'à un public plus large, est qu'on y trouve des allusions fréquentes au système français, établissant des parallèles, ou des différences, avec celui-ci et fournissant ainsi des repères précieux pour le lecteur français. Le récit du compromis conclu en 1944 par Richard Butler, à l'époque ministre de l'Éducation, avec les établissements confessionnels, donne un excellent exemple de cette forme de récit comparatif, que l'on trouve tout au long de l'ouvrage et qui met bien en valeur les spécificités du système éducatif anglais par rapport au nôtre, offrant du même coup un riche sujet de réflexions. Le texte est accompagné d'un index et d'une bibliographie qui rassemble un certain nombre de sources primaires et secondaires traitant de la période.

Malie Montagutelli

KARAKATSANI (Despina). – *Le Citoyen à l'école. Manuels d'éducation civique et citoyenneté dans la Grèce d'après-guerre, 1957-1989*. – Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Wien : Peter Lang S.A., 1999. – 403 p.

Montrer « qu'il y a une interdépendance entre l'idéologie politique dominante et l'éducation civique », telle est l'hypothèse que Despina Karakatsani entreprend de vérifier par l'analyse de manuels

d'éducation civique grecs parus entre 1957 et 1989, précédée de deux chapitres sur le « parcours historique » de l'éducation civique en Grèce. Cette audacieuse hypothèse se trouvera, on s'en doute, confirmée en fin d'ouvrage, en dépit de quelques nuances apportées par la conclusion : on apprend que « cette interdépendance n'est pas toujours linéaire » (p. 340). Heureuse surprise au vu des pages qui précèdent ! Les chapitres « historiques » se révèlent impuissants à débrouiller l'écheveau des discours pédagogiques tenus en Grèce au xx<sup>e</sup> siècle, époque marquée par une grande instabilité politique et institutionnelle en même temps que par une longue inertie du système éducatif. L'analyse du contenu des manuels, posés sans autre forme de procès comme « le véhicule privilégié des connaissances et des valeurs de l'éducation civique » (p. 202), est menée de façon plus méthodique, selon une « grille » croisant sept thèmes (société, nation, « cité – régime – constitution », État, religion – Église, société internationale, homme – citoyen) et cinq périodes chronologiques : 1957-1963, 1964-1966, 1967-1974, 1975-1980, 1981-1989. Mais l'appareil de la preuve, à première vue si impressionnant (abondante bibliographie et avalanche de citations, nombreux tableaux et chronologie en annexes), révèle à l'usage plusieurs faiblesses. On regrettera notamment, pour s'en tenir à la plus flagrante, le rejet de toute analyse quantitative, qui prive la démonstration d'une part de sa crédibilité. L'ouvrage apparaît au total comme une mosaïque de paraphrases menées avec si peu de recul critique que le résultat, infiniment répétitif, est conceptuellement incohérent. Il est de plus écrit dans un français plus qu'approximatif. Passons sur le nombre ahurissant de coquilles, la ponctuation défectueuse, l'abondance des hellénismes de vocabulaire ou de syntaxe qui font trébucher la lecture à chaque page, mais on reste parfois confondu devant l'absence de culture historique en langue française et la confusion conceptuelle qui l'accompagne : « ethnosocialisme » se dit en français « national-socialisme », et « autogestion » et « administration » ne sont pas synonymes ! On rencontre même un « absolutisme » dont on se demande ce qu'il fait là... avant de comprendre qu'il s'agit, en fait, du totalitarisme. Seule la conclusion, qui a apparemment bénéficié de davantage de soin, apporte quelques éléments pertinents, clairs et nuancés : on pourra s'en contenter.

Annie Bruter

## TARIFS D'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	Tarifs jusqu'au 31 juillet 2002
France (TVA 2.1 %)	32,00 € ttc (209,91 F)
Corse	32,00 € ttc (209,91 F)
DOM	31,69 € (207,87 F)
Guyane, TOM	31,34 € (205,58 F)
Étranger	38,00 € (249,26 F)
<b>Le numéro</b> (TVA 5,5 %)	
- simple	10,00 € (65,60 F)
- spécial	16,00 € (104,95 F)
- double	16,00 € (104,95 F)

## DEMANDE D'ABONNEMENT

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

M., Mme ou Mlle . . . . .

Établissement (s'il y a lieu) . . . . .

N° . . . . . Rue . . . . .

Localité . . . . . Code postal . . . . .

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

M., Mme ou Mlle . . . . .

Établissement (s'il y a lieu) . . . . .

N° . . . . . Rue . . . . .

Localité . . . . . Code postal . . . . .

Date . . . . .

Signature

Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur de recettes 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 vente aux libraires :

INRP – Publications

29, rue d'Ulm – 75230 Paris Cedex 05

☎ 01 46 34 90 04

### Vente au numéro :

INRP – Publications

Centre Léon Blum, Place du Pentacle

BP 17

69195 Saint-Fons Cedex

**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.





IMPRIMERIE  
MAURY

Achévé d'imprimer en janvier 2002  
sur les presses numériques  
de l'Imprimerie Maury SA  
21, rue du Pont-de-Fer – 12100 Millau  
n° d'imprimeur : A02/26279 H  
Dépot légal : janvier 2002









*service d'histoire de l'éducation*

ISBN : 2-7342-0868-7  
Réf. : RH 089

INRP - Service des publications  
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
Tél. : 01 46 34 91 56 - [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

