

1535
HISTOIRE
DE
L'EDUCATION

janvier
2002
n° 93

SE



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 IV)

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



SOMMAIRE

N° 93 — Janvier 2002

Gilbert NICOLAS : Les instituteurs sous le Second Empire. Pour une approche régionale des mémoires de 1861 : l'exemple de l'académie de Rennes	3
Philippe MARCHAND : Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. Questions de méthode	37
Isabelle HAVELANGE : Vingt ans de Bibliographie d'histoire de l'éducation française	59

Actualité scientifique

L'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (P. Savoie)	91
--	----

Notes critiques

Pride and Joy. Children's portraits in the Netherlands (P. Marchand);
A. ROMANO: *La Contre-Réforme mathématique* (M.-M. Compère);
N. BARRÉ: *Le collège des jésuites de Porrentruy* (D. Julia); P. PALASI:
Jeux de cartes et de l'oie héraldiques (D. Julia); G. ASTOUL: *Les chemins
du savoir en Quercy et Rouergue* (P. Caspard); C. GOËTZ: *Marat en famille*
(P. Caspard); F. JACQUET-FRANCILLON: *Instituteurs avant la
République* (G. Rouet); R. HOFSTETTER, C MAGNIN, L. CRIBLEZ,
C. JENZER (Dir.): *Une école pour la démocratie* (P. Ognier);

- J.-F. CONDETTE: *Les recteurs de l'académie de Lille* (P. Deyon);
 G. CHOLVY: *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse* (F. Mayeur); M.S. DUPONT-BOUCHAT, E. PIERRE (Dir.):
Enfance et justice au XIX^e siècle (J.-C. Farcy); G. BRUCY: *Histoire des diplômés de l'enseignement technique* (P. Marchand); J.-F. CONDETTE: *La Faculté des lettres de Lille* (J.F. Chanet); I. GROSVENOR, M. LAWN, K. ROUSMANIÈRE (Dir.): *The Social history of the classroom* (M.C. Derouet-Besson); D. RAVITCH: *Left Back: A Century of failed School Reforms* (M. Montagutelli); M. VINOVSIS: *History and Educational Policymaking* (M. Montagutelli) 95

Comptes rendus

- S. TOMAMICHEL: *Le collège d'Annecy au XVI^e siècle* (M.M. Compère);
 M. FUMAROLI: *La Querelle des Anciens et des Modernes* (A. Bruter);
 M. FIÉVET: *La révolution scolaire de J.-B. de La Salle* (P. Meyer); *Jouets de princes, 1770-1870* (A. Bruter); J.P. CONEJEROS-MALDONADO: *La influencia cultural francesa en la educación chilena* (A. Bansart); M. BOULET, A.M. LELORRAIN, N. VIVIER: *Le printemps de l'enseignement agricole* (G. Bodé); T. CHARMASSON, M. DUVIGNEAU, A.M. LELORRAIN, H. LE NAOU: *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire* (Id.); M. BOULET (Dir.): *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture* (Id.); R. DURAND: *La Politique de l'enseignement au XIX^e siècle. L'exemple de Versailles* (M. Suteau); L. LOEFFEL: *F. Buisson, apôtre de l'école laïque* (P. Ognier); S. KOTOVTCHIKHINE: *Paul Bert et l'instruction publique* (A. Bruter); M. ROULLET: *Les Manuels de pédagogie, 1880-1920* (A.M. Chartier); I. NIÈRES-CHEVREL (Dir.): *La Comtesse de Ségur et ses alentours* (I. Havelange); F. JACQUET-FRANCILLON (Dir.): *La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes?* (R. Rogers); F. AUBERT: *Travaux d'élèves italiennes à l'exposition de Paris 1900* (A. Chervel); C. MUSSELIN: *La longue marche des universités françaises* (F. Mayeur); J.-M. BARREAU: *Vichy contre l'école de la République* (A. Prost); V. DE LUCA, C. ROLLET: *La pouponnière de Porchefontaine* (J.N. Luc); B. YOUNG: *Histoire d'un musée universitaire* (S. Chassagne); M.C. HOOK-DEMARIE, C. LIAUZU (Dir.): *Transmettre le passé. Les responsabilités de l'Université* (A. Bruter); P. DEMOUGIN, J.-F. MASSOL (Dir.): *Lecture privée, lecture scolaire* (A.M. Chartier); F. DESCAMPS: *L'historien, l'archiviste et le magnétophone* (P. Mignaval); G. TEISTLER (Dir.): *Bestandskatalog der deutschen Schulbücher* (P. Caspard-Karydis) 153

Illustration de la couverture:
 Dessin de Henri Macé, instituteur,
 en tête de sa réponse à l'enquête Rouland (1861).
 AN F17 10793/1

LES INSTITUTEURS SOUS LE SECOND EMPIRE
Pour une approche régionale des mémoires de 1861:
l'exemple de l'académie de Rennes

par Gilbert NICOLAS

Il y a sept ans, dans l'une des communications au colloque dont l'intitulé, « Pourquoi réhabiliter le Second Empire ? », fut très discuté, Alain Plessis rappelait que l'instruction élémentaire avait réellement progressé sous le Second Empire, le pourcentage de Français sachant lire ayant augmenté de 20 %, progression aussi forte que celle des deux décennies suivant les lois de Jules Ferry. Il soulignait également que, par petites touches, à partir de 1859-1860, l'empereur avait amorcé, de sa propre initiative, une libéralisation du régime (1). Cette ouverture du régime devait rapidement toucher l'enseignement primaire, témoin le grand concours national des instituteurs, lancé par le ministre, Gustave Rouland (1856-1863), le 12 décembre 1860. Le second grand ministre de l'Instruction publique et des Cultes de Napoléon III s'intéressait au corps des instituteurs après avoir consulté, deux ans auparavant, les maîtres-répétiteurs de l'enseignement secondaire.

Le concours de décembre 1860, destiné aux instituteurs publics français, présente un certain nombre de caractères. Il prend la forme d'une question en trois volets, libellée ainsi : « Quels sont les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale au triple point de vue de l'école, des élèves et du maître ? ». Sa durée est brève – sept semaines – du 15 décembre 1860 au 3 février 1861. La question ministérielle ne concerne pas le corps entier des 36 000 instituteurs publics (2), mais exclusivement les instituteurs ruraux. Les maîtres

(1) Alain Plessis : « Pouvait-on penser librement sous le Second Empire ? », dans *Pourquoi réhabiliter le Second Empire ?*, Actes du colloque de Paris, 21 octobre 1995, Paris, Bernard Giovanangelli, 1998, pp. 101-102.

(2) AD Ille-et-Vilaine 7 Per 514, *Journal d'éducation populaire*, n° 10, oct. 1861, p. 465. De Royer, premier vice-président du Sénat, auteur du rapport sur le concours entre les instituteurs publics de 1861, évoque le chiffre de 36 773 instituteurs publics.

des grandes villes, les instituteurs libres et les institutrices ne sont pas sollicités par le ministre. La mise en œuvre de cette compétition se traduit par une mobilisation de tous les échelons de l'administration de l'enseignement primaire, du ministre à l'inspecteur primaire. Le recteur de chaque académie, les corps d'inspection sont appelés à diffuser l'information, stimuler la participation, rassembler les manuscrits, les évaluer, les trier, les regrouper à l'échelon académique et les expédier vers les sous-commissions parisiennes, pour la sélection des meilleurs. La participation n'atteint que 17 % du corps des instituteurs publics. Aujourd'hui, ne subsistent plus, dans la sous-série F¹⁷ des Archives nationales, que 80 % des manuscrits élaborés pendant le concours. En effet, si 5 940 instituteurs répondent à la sollicitation du ministre, environ 1 200 manuscrits se perdent, à la suite d'une première sélection.

Ce concours recouvre, pour les organisateurs, le triple sens de l'étymologie. Il se veut une aide à la préparation de réformes et une rencontre entre les membres d'un corps épuré et mis au pas, à partir de 1849-1850. Enfin, il est affiché comme une compétition entre instituteurs, dotée de plusieurs prix et mentions. Mais au-delà, il est également, selon le mot du président du concours (1), mot repris par Jules Simon (2), « une enquête », au sens du XIX^e siècle d'une étude fondée sur le rassemblement de témoignages des individus, objet de l'enquête, ici les fonctionnaires de l'enseignement primaire.

La consultation des instituteurs français témoigne d'une véritable effervescence en matière d'enquêtes, dans cette période-charnière du XIX^e siècle. En Grande-Bretagne, la commission Newcastle dresse un bilan de l'école élémentaire, entre 1858 et 1861 (3). En France, l'épiscopat de l'Ouest interroge ses prêtres à partir de 1860. Les résultats de ces initiatives des évêques, intervenues entre 1860 et 1863, ont été analysés par Michel Lagrée (4). À l'échelon départemental, en 1858, des préfets, tel Paul Féart en Ille-et-Vilaine, enquêtent auprès des maires, afin de dresser un tableau des personnels, du matériel et des bâtiments des mairies (5).

(1) Paul Henri Ernest de Royer (1808-1877), membre et vice-président du Sénat à partir de 1859, ancien Garde des Sceaux.

(2) Jules Simon : *L'École*, Paris, Hachette, douzième édition, 1894, p. 231.

(3) Michel Lemosse : *Education in England and Wales*, Paris, Longman France, 1992, p. 14 et Veronica Lelaidier : *L'enseignement en Angleterre*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1992, pp. 14-15.

(4) Michel Lagrée : *Religion et cultures en Bretagne, 1850-1950*, pp. 61-63.

(5) AD. Ille-et-Vilaine, 1N 64, Rapport du préfet devant le conseil général, session de 1859.

Au niveau central, ce n'est pas la première fois, au XIX^e siècle, que l'État éprouve le besoin de mieux connaître le corps des instituteurs. L'enquête menée en 1810 (1), sans véritables moyens d'investigation, est un échec, mais nourrit la réflexion pour les initiatives futures, telle la grande inspection des écoles de la seconde moitié de l'année 1833, consécutive à la loi Guizot du 28 juin. Cette « battue générale dans les écoles », qui met en œuvre des moyens considérables (490 inspecteurs visitent 33 695 écoles, dans les 86 départements français) donne lieu à un rapport important, publié en 1837 (2). Cependant, l'initiative napoléonienne de décembre 1860 est novatrice dans la mesure où, pour la première fois, les instituteurs sollicités par le ministre sont appelés à prendre, eux-mêmes, la plume.

Cette enquête est, à plusieurs titres, pleine d'intérêt. Elle est d'abord un double révélateur. Elle témoigne des intentions et des inquiétudes des initiateurs, face, entre autres, à la progression des congréganistes dans l'enseignement primaire public, en même temps que d'une volonté de l'État de reprendre en main l'école primaire et de poursuivre l'action entreprise par les textes de 1852 et de 1854 (3). Elle laisse deviner la recherche de nouveaux appuis au sein du corps social, à un moment où le régime opère un desserrement politique en même temps qu'il se débat dans l'affaire romaine, qui tend les relations entre une partie de l'Église et le pouvoir impérial. Cette enquête est également l'illustration de l'une des pratiques politiques bonapartistes, « l'appel au peuple » (4), permise par une incontestable modernisation de l'administration. Enfin, ce concours, cette enquête, constitue un révélateur des représentations qu'ont les participants, c'est-à-dire les instituteurs, de la vocation de l'école, des conditions d'exercice de leur métier, de leur place dans la société, et concerne

(1) Jean-Noël Luc : *La statistique de l'enseignement primaire XIX^e-XX^e siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP et Economica, 1985, p. 15. Christian Roux : *L'inspection primaire et la surveillance de l'école en France au XIX^e siècle*, doctorat d'Etat, Aix-Marseille, 1994, p. 73.

(2) L'expression est du recteur Paul Lorain : *Tableau de l'instruction primaire en France à la fin de l'année 1833*, Paris, Hachette, 1837, p. iij et iiij. Sur l'enquête de 1833, voir la thèse de Christian Nique : *La petite doctrine pédagogique de la monarchie de Juillet (1830-1840)*, thèse d'Etat, Université de Strasbourg, 1987, tome 1, pp. 389-407. L'enquête Guizot fait actuellement l'objet d'une recherche de l'INRP, sous la direction de Anne-Marie Chartier et Gilles Rouet.

(3) Le décret organique du 9 mars 1852 attribue aux recteurs la nomination des instituteurs par délégation du ministre. La loi du 14 juin 1854 (art.8) transmet aux préfets les attributions jusque là déferées au recteur.

(4) Pierre Rosanvallon : *La démocratie inachevée. Histoire de la souveraineté du peuple en France*, Paris, Gallimard, 2000, p. 186.

donc l'histoire politique, administrative, sociale et culturelle de l'école primaire du XIX^e siècle.

1. Le double choix du corpus régional et de l'étude exhaustive

Dans un court article, rédigé il y a vingt-cinq ans et intitulé « Une source à exploiter : les mémoires des instituteurs en 1861 » (1), Guy Thuillier suggérait quelques pistes de recherche pour l'analyse des manuscrits rédigés par les instituteurs publics, à l'occasion du concours ministériel. L'auteur reconnaissait que ces documents se prêtaient particulièrement bien à des études régionales.

Le présent article expose quelques aspects d'une étude entreprise sur les mémoires des instituteurs de l'académie de Rennes, entité administrative de sept départements, redéfinie par la loi de 1854, qui ajoute, aux cinq départements de la Bretagne historique, la Mayenne et le Maine-et-Loire (2). Cette grande académie, la seconde en France par le nombre de ses habitants (3,7 millions d'habitants contre 4,5 millions pour l'académie de Paris) et la quatrième par le nombre de ses départements, est marquée par des particularismes forts, liés d'abord à des facteurs structurels, tel l'habitat dispersé qui fait perdre des formes anciennes d'encadrement scolaire comme les maîtres ambulants, violemment critiqués dans les mémoires des instituteurs. Les facteurs culturels jouent également un rôle essentiel. La forte présence du clergé et le dynamisme des congrégations, tel l'Institut des frères de l'Instruction chrétienne de Jean-Marie de Lamennais et, au sud de la Loire, les frères de Saint-Gabriel (3) expliquent en grande partie la vigueur des luttes scolaires, surtout au sein de l'école publique, entre laïcs et congréganistes. Le recteur de l'académie de Rennes va jusqu'à considérer la présence congréganiste comme une menace pour l'existence même du régime impérial. Dans son rapport politique trimestriel de janvier 1859, il écrit : « Dans les provinces de l'Ouest, le clergé a généralement gardé son action sur les populations ; les commotions que nous avons traversées en 1848 ont rendu

(1) Guy Thuillier : « Une source à exploiter : les mémoires des instituteurs en 1861 », *Revue d'histoire économique et sociale*, Paris, 1977, n° 1-2, pp. 263-269.

(2) Loi du 14 juin 1854, titre 1, article 1.

(3) Louis Bauvineau : *Histoire des Frères de Saint-Gabriel*, Rome, Fratelli di San Gabriele, 1994, pp. 43-44. Une convention de 1826 réservait les territoires de Loire-Inférieure et du Maine-et-Loire aux Frères du Saint-Esprit, devenus par le décret du 3 mars 1853, Frères de l'Instruction chrétienne de Saint-Gabriel. Ce décret de 1853 étend les droits de la congrégation à tout le territoire français.

d'ailleurs, à la France entière, le besoin des principes religieux. Il y a là le nœud d'une situation politique excessivement délicate, et qui fait, à mon sens, de l'éducation des masses, de l'instruction primaire elle-même, l'une des questions politiques les plus graves du temps. Les congrégations, liées au parti légitimiste, travaillent les communes pour évincer les instituteurs ou institutrices laïques. Il y a là un véritable danger, non pour l'instruction primaire elle-même, mais pour le gouvernement impérial qui n'aurait plus de points d'appui dans les communes rurales, le jour où les instituteurs laïques disparaîtraient » (1). La prégnance religieuse est également inséparable de la question linguistique et a des conséquences, non seulement sur la scolarisation, mais sur l'accès à l'écrit. Si, en Basse-Bretagne, comme ailleurs, l'enseignement à l'école communale se fait, officiellement, en français, le catéchisme est dispensé en breton. Aux contrastes traditionnels de scolarisation entre pays côtiers et pays de l'intérieur, linguistiques entre l'Ouest et l'Est de la péninsule, se superposent des différences au sein d'espaces plus restreints. Ainsi, la partie septentrionale du Finistère qui mène, comme le montre Jean Quéniart, des cohortes d'adolescents à la prêtrise, recrute également beaucoup plus d'élèves-maîtres de l'école normale que le sud (2). En outre, la formation des maîtres oppose, au sein de l'académie, deux grands ensembles. Malgré la sécession définitive du département des Côtes-du-Nord, depuis 1851 (3), la Bretagne conserve une école normale interdépartementale, située à Rennes et formant une grande partie des instituteurs laïcs du Finistère, du Morbihan, de Loire-Inférieure et d'Ille-et-Vilaine. En revanche, la Mayenne et le Maine-et-Loire forment la plupart de leurs maîtres laïcs dans leur école normale départementale respective, établie dans la première décennie de la monarchie de Juillet (4).

(1) AN F17/2649 microfilm. Rapport politique trimestriel du recteur de l'académie de Rennes au ministre, 7-1-1859, pp.3-5.

(2) Jean Quéniart : « Les particularismes de l'histoire scolaire bretonne », *Revue du Nord*, tome LXXVIII, n° 317, oct.-déc. 1996, p. 788.

(3) Le conseil général du Morbihan, qui n'envoie plus de boursiers à l'école normale régionale de Rennes à partir de 1851, revient sur sa décision en 1855 (AD. Ille-et-Vilaine. 4Per 3211. Procès verbal des sessions du conseil général du Morbihan, séance du 1^{er} septembre 1855).

(4) Anne-Florence Rabillard : *L'École normale primaire d'Angers : de la genèse à l'épanouissement, 1828-1848*, Mémoire de maîtrise, dir. M. Grandière, Université d'Angers, oct. 1997, p. 36. L'école normale d'Angers est ouverte le 23 décembre 1831 ; Maurice Brunet : *L'École normale de Laval de 1833 à nos jours*, Laval, Raden-Laroche, 1934, p. III et 10. L'école est installée le 2 novembre 1833.

Pour ces sept départements, les Archives nationales mettent à la disposition du chercheur 271 mémoires d'instituteurs, représentant 3 380 pages manuscrites, volume qui semble suffisant pour tenter une recherche, prenant en compte la diversité du corps et de ses représentations de l'école primaire.

Depuis 25 ans, les recherches entreprises sur ces mémoires peuvent se diviser, si on se limite à la méthode, en deux catégories. La première consiste à étudier exhaustivement tous les mémoires d'un département, comme l'a fait, par exemple, Francis Bailleul dans un article sur les instituteurs du Nord (1). Les autres travaux, de plus grande envergure, tous en sciences de l'éducation, embrassent le cadre national et fondent leur étude sur un échantillon de mémoires, prélevés au hasard, dans différentes académies. Dans l'ordre chronologique, c'est la thèse de troisième cycle de Françoise et Bernard Marchand, *L'instituteur et l'instruction primaire en 1861, à travers les réponses au concours ouvert auprès des instituteurs publics, en décembre 1860*, soutenue à Paris VIII en 1978, qui a ouvert la voie, les deux auteurs travaillant sur un millier de mémoires (2). Plus récemment, dans la seconde partie de son ouvrage, *Instituteurs avant la République*, François Jacquet-Francillon a adopté la même démarche en s'appuyant sur un échantillon de 248 mémoires, prélevés dans 14 académies et 25 départements (3).

(1) Francis Bailleul : « Les instituteurs du Nord d'après le concours Rouland de 1860 », *Revue du Nord*, tome LXVII, n° 266, juillet-septembre 1985, pp. 703-713. Cet article étudie 180 mémoires sur les 190 répertoriés. 27 % des instituteurs du Nord ont donc participé au concours (190 sur 700). L'auteur divise son plan en trois parties : Les maisons d'école, la fréquentation scolaire, les instituteurs, cette dernière partie évoquant successivement deux aspects : la situation matérielle, l'instituteur : un homme seul.

(2) Françoise et Bernard Marchand : *L'instituteur et l'instruction primaire en 1861, à travers les réponses au concours ouvert auprès des instituteurs publics en décembre 1860*, thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation, Paris VIII, 1978, 2 vol., 487 p., et 431 p. + annexes. Après deux chapitres consacrés à l'évolution de l'enseignement primaire depuis la Révolution et à la présentation de la situation générale de l'instruction primaire au moment du concours, les auteurs s'attachent à décrire la méthode employée pour l'analyse des manuscrits (pp. 73-90). Pour repérer les thèmes récurrents des mémoires, ils prennent « au hasard » 3 mémoires dans chacun des 41 cartons des Archives nationales, soit au total 123 mémoires. Ces manuscrits permettent de faire ressortir quinze thèmes. Dans une seconde phase, 1 107 mémoires sont examinés en fonction d'une répartition géographique précise : 13 départements au sein de 5 régions (187 mémoires de la région Normandie, 263 mémoires de la région Nord, 205 mémoires de la région Est, 214 de la région Centre, 238 de la région Sud-Ouest).

(3) François Jacquet-Francillon : *Instituteurs avant la République*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999, 318 p.

Ces travaux, à la fois pionniers et riches, limitent cependant l'approche différenciée des instituteurs du Second Empire. En effet, la sélection des mémoires étudiés introduisant *de facto* l'arbitraire, des parties importantes du territoire français sont oubliées ou négligées. Pour prendre l'exemple de l'Ouest, aucun mémoire breton ne figure dans l'échantillon de Françoise et Bernard Marchand. Pour sa part, François Jacquet-Francillon, qui ne néglige pas l'académie de Rennes, n'étudie cependant que 10 % des mémoires du ressort, émanant de trois départements sur sept. En outre, l'appréhension des différences inter-régionales et intra-régionales de l'école primaire apparaît difficile, autant que l'étude de la diversité du corps des instituteurs, ou celle des réseaux de sociabilité. Cette méthode de l'échantillon, sans doute inévitable quand il s'agit d'une étude hexagonale, rend long et complexe tout recoupement avec d'autres sources, pour la reconstitution de parcours individuels.

Ces arguments et l'acquis des recherches antérieures nous ont convaincu d'adopter une autre voie et de tenter une étude exhaustive des mémoires, au sein d'une région, ou plutôt d'une « province académique » (1).

Les apports du travail exhaustif sur une telle unité administrative sont multiples. En premier lieu, la prise en compte de la totalité des manuscrits d'une académie incite à l'analyse statistique de la participation au concours, à une exploration des composantes du corps des instituteurs publics, au déchiffrement de l'écriture des maîtres exerçant en pays bretonnant ou en pays gallo (terminologie utilisée, modes de narration). Le cadre d'une grande académie du Second Empire élargit, pour le chercheur, la diversité des fonds à consulter. L'indigence de certains fonds départementaux est compensée par l'apport des Archives nationales ou par une plus grande richesse des mêmes séries, dans un ou plusieurs départements voisins (2). Ainsi, dans les fonds de l'inspection académique des Archives départementales d'Ille-et-Vilaine et de celles du Finistère, des séries complètes de dossiers personnels d'instituteurs, contenant des rapports remontant à l'année scolaire 1853-1854, ne se retrouvent pas dans les autres départements de l'ancienne académie (3). Sur un autre registre, celui

(1) AD. Ille-et-Vilaine, 10T8, Registre du conseil académique, séance du 16-6-1860. L'expression est du recteur de l'académie.

(2) La destruction, par le feu, en 1885, d'une grande partie des archives du rectorat de Rennes ampute gravement la mémoire de l'académie et oblige à inventorier, avec plus d'attention, d'autres archives.

(3) En se limitant à l'ensemble des participants au concours de 1860, 28 instituteurs sur 30 disposent d'un dossier personnel aux Archives départementales d'Ille-et-

des opinions politiques des instituteurs, seul le dépôt de Loire-Atlantique possède un ensemble de 105 fiches d'instituteurs, établi par le préfet, évoquant l'état civil, le traitement, les activités annexes, l'influence locale et l'opinion politique supposée de ces maîtres, dans la première décennie du Second Empire. La saisie de l'ensemble du corpus des mémoires, réduit à 1650 pages dactylographiées, ouvre la possibilité d'utiliser des logiciels de comptage des occurrences, sur un thème précis de la recherche (analyse de la terminologie liée à la définition du fonctionnaire, du vocabulaire attaché à la patrie ou à la nation, etc.).

Toute étude sur le concours-enquête de 1861 se nourrit et complète d'autres recherches en cours, d'abord dans le domaine de l'histoire de l'éducation. La question du concours touchant aux besoins de l'école-institution et de l'école-bâtiment, à ceux des élèves et à ceux du maître, tous les axes essentiels de la recherche actuelle en histoire de l'éducation sont concernés : l'histoire de l'administration scolaire, l'histoire de la formation des maîtres, l'histoire économique et sociale de l'enseignement, l'histoire du temps et des disciplines de l'enseignement primaire, l'histoire des manuels et de la presse professionnelle (1).

À l'échelon régional, après les travaux essentiels de Michel Lagrée (2), une étude sur les instituteurs normaliens bretons du XIX^e siècle (3), la connaissance des instituteurs de l'Ouest s'est précisée grâce à plusieurs thèses : celle de Pierre Perrin sur les idées pédagogiques de Félicité et Jean-Marie Lamennais (4) et celle, en cours, de Vincent Lemaire sur les frères de l'Instruction chrétienne de

Vilaine, 47 instituteurs sur 48 aux Archives départementales du Finistère, soit, pour ces deux départements, plus de 96 % des maîtres ayant répondu au ministre.

(1) Service d'histoire de l'éducation : *Rapport scientifique (1996-2000)*, Paris, INRP-CNRS, 2000, 154 p.

(2) Michel Lagrée : « Le recrutement des maîtres d'école en Bretagne, XIX^e-XX^e siècle », dans *Sociétés villageoises et rapports villes-campagnes au Québec et dans la France de l'Ouest, XVII^e-XX^e siècle*, Trois-Rivières, Québec, 1985, pp. 337-346 et *id.* : *Religion et cultures en Bretagne, 1850-1950*, Paris, Fayard, 1992, 601 p.

(3) Gilbert Nicolas : *L'École normale primaire de Rennes et la première génération de normaliens en Bretagne, 1831-1852*, thèse de doctorat, Université de Paris IV, 1992, 2 vol, 803 p.

(4) Pierre Perrin : *Félicité, Jean-Marie de La Mennais et l'Université. Leurs idées pédagogiques pour la défense de la liberté de l'enseignement, de 1806 à 1860*, thèse de doctorat, Brest, Université de Bretagne Occidentale, mai 1998, 454 p. Cette thèse a été publiée sous le titre : *Les idées pédagogiques de Jean-Marie de La Mennais*, Rennes, PUR, 2000, 221 p.

Ploërmel (1). Au delà de l'histoire de l'éducation proprement dite, l'étude de l'enquête de 1860-61 peut s'inscrire dans un certain nombre de projets de recherche actuels. Les réflexions en cours, menées sur les enquêtes du XIX^e siècle, dans le cadre du séminaire de l'Université de Paris VII, « Explorations, Enquêtes, Descriptions : l'individu face aux mondes naturel et social, XVIII^e-XX^e siècles » constituent une source d'inspiration à ne pas négliger (2). Dans leurs écrits, les instituteurs affichent, à de multiples reprises, leur conviction d'être des fonctionnaires, même les plus petits et les plus pauvres (3). Ces textes de 1860-1861 interrogent sur la participation des instituteurs à l'émergence d'une fonction publique intermédiaire. Ce travail sur les manuscrits peut donc être associé aux études actuelles sur les autres fonctionnaires, de même niveau, des secteurs bureaucratique, technique et financier (4) et aux recherches sur la professionnalisation (5). Le corps des instituteurs mérite également l'analyse et la comparaison avec les professions intermédiaires d'autres aires géographiques françaises. La thèse de Jean-Paul Jourdan, soutenue en 2000, et qui examine toutes les structures du personnel, les carrières, les formes de professionnalisation des fonctionnaires du sud-ouest aquitain, de la fin de l'Ancien Régime aux années 1880 (6) constitue, de ce point de vue, une référence essentielle. Enfin, certains travaux, menés sur le corps des instituteurs à l'étranger, tel l'ouvrage de Corinna Herold sur les maîtres saxons,

(1) Vincent Lemaire : *A l'École des robes noires. La contribution de la congrégation des Frères de l'Instruction chrétienne à la scolarisation de la Bretagne, 1816-1918*, Mémoire de DEA sous la direction de Michel Lagrée, Université de Rennes 2, juin 2000, 1 vol. 229 p. + 2 vol. d'annexes, 66 p. et 153 p.

(2) Dans le prolongement de ce séminaire parisien, animé par Marie-Noëlle Bourguet et Dominique Kalifa, voir le projet présenté par Dominique Kalifa : « Enquêtes et figures de l'enquête dans la société contemporaine. Note sur un projet », *Sociétés et Cultures de l'Ouest, Bulletin du CRHISCO UMR CNRS 6040*, n° 1, pp. 67-71.

(3) Dans les 271 mémoires, le traitement informatique permet de relever 238 occurrences du mot « fonctionnaire ».

(4) Jean Le Bihan : *Les fonctionnaires intermédiaires au XIX^e siècle. Perspectives de recherche*, mémoire de DEA, Université de Rennes 2, 1999, 273 p.

(5) Jean-Noël Luc : « De la gardienne à l'institutrice d'école maternelle. La professionnalisation de l'éducation publique des jeunes enfants au XIX^e siècle », in Pierre Guillaume (dir.) : *La professionnalisation des classes moyennes*, Talence, Maison des sciences de l'Homme, 1996, pp. 181-193. Voir également les chapitres VIII et IX consacrés aux finalités professionnelles de l'enseignement primaire de François Jacquet-Francillion : *Instituteurs avant la République*, op. cit. ; pp.189-261.

(6) Jean-Paul Jourdan : *Le personnel de l'administration dans le Sud-ouest aquitain, de la fin de l'Ancien Régime aux années 1880*, thèse de doctorat d'Etat, Paris-Sorbonne, 2000, 4 vol., 1 167 p.

dans la période 1848-1873 (1), ou bien encore la thèse en préparation de Catherine Michel sur les instituteurs rhénans de 1848 à 1918 (2), permettent de donner à cette recherche sur les instituteurs du Second Empire une ouverture comparatiste.

2. De la rédaction à la sélection : les étapes du concours

Si on en juge par le nombre de manuscrits répertoriés, la participation des instituteurs publics ruraux semble limitée. En ajoutant, aux 271 mémoires de l'académie de Rennes, les mémoires primés dont les auteurs sont mentionnés dans la presse professionnelle et qui ont été perdus par la suite, on aboutit à un total de 287 manuscrits. Ces écrits émanent de 14 % des communes de l'académie. Malgré la forte incitation entretenue par les prix proposés, 1 200 F pour l'auteur du manuscrit jugé le meilleur, 600 F pour le second, 200 F pour chacun des titulaires d'une mention, plusieurs facteurs ont joué au détriment d'une participation nombreuse : le délai très bref accordé aux instituteurs pour la rédaction, une saison peu propice à l'écriture après la classe, la peur de s'engager de crainte de déplaire à un ou plusieurs surveillants légaux de l'école, l'incertitude du devenir des mémoires (certains pensent qu'ils n'iront pas jusqu'à Paris), enfin l'indigence matérielle de nombre d'instituteurs. Il est facile pour quelques instituteurs aisés de sacrifier 50 à 100 pages de papier, une plume et de l'encre, alors que la masse des maîtres ruraux dispose de peu d'argent et d'un matériel réduit.

La lecture des mémoires révèle pourtant des formes de pression, exercées par l'administration pour inciter les instituteurs à répondre : circulaires des inspecteurs d'académie, action des inspecteurs par exemple. Si la cartographie de la participation par communes n'est guère suggestive, l'établissement d'une carte de la participation par cantons montre que plus de la moitié de ces cantons n'envoient qu'un seul mémoire, preuve que certains instituteurs, jugés les plus capables, ont été encouragés à participer pour représenter, au mieux,

(1) Corrina Herold : *Berufsethos zwischen Institutionalisierung und Professionalisierung. Studien zur Rolle des Sächsischen Lehrervereins im Professionalisierung-sprozess sächsischer Volksschullehrer zwischen 1848 und 1873*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 1998, 245 p.

(2) La thèse en cours de Catherine Michel (Études germaniques, Paris IV) porte le titre provisoire de « L'école primaire en Rhénanie de 1848 à 1918, ou l'histoire d'une intégration réussie ». A partir de chroniques scolaires, de biographies et d'archives, l'étude se propose d'établir à quel point l'école a permis à la Rhénanie de s'intégrer dans le royaume de Prusse, puis dans l'Empire allemand.

les différentes parties du département. De même, une étude quantitative de la production écrite par départements (nombre de pages et nombre de signes) montre que là où l'action de l'administration est démultipliée et où les corps d'inspection sont actifs, le nombre de mémoires et le volume écrit sont plus importants. Le cas des Côtes-du-Nord est, à cet égard, fort significatif d'une participation exceptionnelle des instituteurs, en grande partie imputable à la forte implication des corps d'inspection, même si d'autres facteurs interviennent.

Si les autorités ont poussé certains maîtres à rédiger un mémoire, en revanche la rédaction du contenu des manuscrits semble avoir été assez libre. Ceci se mesure au fait que presque 28 % des instituteurs ne suivent pas le plan suggéré par le ministre. En outre, le volume des mémoires est fort contrasté, la moyenne étant de 12 à 13 pages par manuscrit, au sein de l'académie. Cependant, les écarts de la production écrite sont très grands : 144 pages pour Jean Guchet, instituteur à Clisson, une seule page pour Jean Caroff et Paul Le Joly, dans le Finistère. Malgré ces différences de production entre les individus, le concours témoigne de l'effort demandé aux maîtres depuis la monarchie de Juillet pour l'acquisition des principales disciplines de l'école primaire, en particulier l'orthographe et la grammaire (1) et, plus largement, pour reprendre la formule de Jean Quéniart de « la maîtrise de l'écrit par des couches sociales modestes dont le métier d'instituteur est l'aboutissement » (2). La liberté s'exprime également à travers le non-respect des instructions ministérielles en ce qui concerne la participation des instituteurs affectés dans les villes. Ainsi, des instituteurs de Rennes, de Brest, de Saint-Brieuc, de Lorient répondent au ministre, alors que le concours ne leur était pas destiné.

Quand vient le temps de l'évaluation, le jugement des autorités s'appuie sur des critères, définis par le ministère : évocation des améliorations déjà réalisées par l'État, présentation des lacunes et abus, de manière à mettre en valeur les besoins, propositions d'améliorations possibles. À cela s'ajoute l'appréciation de la qualité du style et de la sincérité du propos. Ce travail d'évaluation, souvent considérable, est fait principalement par les inspecteurs primaires, mais les représentants de l'État témoignent d'un souci d'objectivité puisque les auteurs ne sont pas évalués par le supérieur hiérarchique de leur

(1) André Chervel : *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, p. 186.

(2) Jean Quéniart : *Les Français et l'écrit*, Paris, Hachette, 1998, p. 185.

circonscription d'exercice, mais par un inspecteur d'un autre arrondissement ou groupe d'arrondissements. Les appréciations sont sans indulgence. Il faut dire que les meilleurs manuscrits, selon les critères de l'époque, appartenaient au premier groupe de mémoires, aujourd'hui disparus. Sur les mémoires de l'académie de Rennes subsistants, 39 sur 271 sont jugés bons ou à réserver. Tous les autres sont affectés de mentions allant de « médiocre » à « nul », voire même « à brûler » (1). Les mémoires, jugés favorablement au sein de chaque académie, sont envoyés devant les sous-commissions parisiennes qui établissent un second rapport sur le mémoire. À l'issue du concours, l'académie de Rennes aura un candidat qui obtiendra une septième mention et 15 figureront dans la liste publiée des 172 auteurs des meilleurs mémoires (2).

Au total, les instituteurs de l'Ouest ont, comme ailleurs, perçu le caractère exceptionnel de la consultation. Cependant, les efforts inégaux de l'administration, les réticences ou incertitudes des maîtres ont limité la production de manuscrits. Si la participation a parfois été stimulée, le contenu des mémoires témoigne, malgré le plan imposé par le ministre et une autocensure évidente, d'une incontestable liberté d'expression. Ceci correspond, sans doute, à l'un des objectifs du pouvoir impérial, soucieux d'une meilleure connaissance du terrain scolaire et également d'une certaine objectivité, partie intégrante de l'idée contemporaine de « service public », remontant au milieu de la décennie 1830-1840.

3. Identification et représentativité des participants au concours

Le succès ou l'échec du concours se mesure non seulement au taux de participation, mais également à la coïncidence entre le vœu du ministre de toucher tous les instituteurs publics ruraux de France et la qualité des maîtres de l'enseignement primaire ayant effectivement répondu par la rédaction d'un mémoire. Comme nous l'avons précisé, les instituteurs ruraux n'ont pas été les seuls à répondre. Quelques instituteurs des grandes villes, principalement ceux qui ont

(1) AN F17/10792/4, mémoire de François Tronel, instituteur à La Méaugon, Côtes-du-Nord. Appréciation de l'inspecteur Nédelec : « Cet écrit est plutôt un réquisitoire qu'un mémoire [...]. Mauvais esprit. Travail à brûler, malgré l'insistance avec laquelle on demande qu'il soit mis sous les yeux de Son Excellence le Ministre. Mal ».

(2) *Concours ouvert entre les instituteurs publics par arrêté du 12 décembre 1860*, Paris, Imprimerie impériale, 1861, 79 p. Cet ouvrage fournit la liste des 172 instituteurs dont les mémoires ont été jugés dignes d'être réservés à la Commission supérieure.

exercé au début de leur carrière à la campagne, ont été tentés d'entrer dans l'arène. Au-delà de la minorité urbaine des participants, se pose la question de l'identification du statut des auteurs de manuscrits. Les congréganistes, par exemple, nombreux dans l'Ouest à occuper des postes dans les écoles publiques, se sont-ils abstenus, comme les recherches antérieures l'affirment? Relever l'état civil des instituteurs constitue une première opération facile, grâce à l'obligation, pour chaque rédacteur de mémoire, de rédiger, sur le premier feuillet du manuscrit, une déclaration indiquant son nom, ses prénoms, son lieu de naissance, la commune, le canton, l'arrondissement et le département d'exercice, le mémoire proprement dit ne commençant qu'à la troisième page (1). En revanche, l'identification des congréganistes, des laïcs normaliens et des laïcs n'ayant fréquenté aucune grande institution de formation, se révèle beaucoup plus difficile et très dépendante d'autres sources. L'existence, dans les fonds départementaux de l'ancienne académie de Rennes, des registres matricules des écoles normales ou des états trimestriels des élèves-maîtres permet assez aisément, sauf pour un département où les archives sont lacunaires (le Maine-et-Loire), de comptabiliser les normaliens ayant pris part au concours. Beaucoup plus aléatoire est de retrouver la totalité des congréganistes ayant pris la plume. Rien, dans le texte du décret, ne leur faisait obligation d'indiquer leur nom dans les ordres. En outre, la règle de certaines congrégations, qui interdisait la participation à de telles enquêtes sans l'autorisation du Supérieur, laisse supposer une certaine tendance à la dissimulation, pour les frères qui avaient répondu à l'appel ministériel. L'identification des instituteurs congréganistes exige d'abord le repérage des quelques frères ayant signé de leur nom de religion ou ayant indiqué leur statut, dans leur mémoire. Les registres de novices conservés au siège des congrégations, comme c'est le cas pour la congrégation des Frères de l'Instruction chrétienne, dominante dans le monde rural de l'Ouest, principalement en Bretagne, permettent de repérer les instituteurs, auteurs d'un mémoire et formés par cette congrégation. Dans une dernière étape, la consultation des listes d'écoles congréganistes, fonctionnant en 1860, confirme ou non l'appartenance de ces maîtres à l'association religieuse au moment du concours (2). Pour l'Ouest, ces

(1) Article 4 de l'arrêté ministériel du 12 décembre 1860: « Les mémoires seront écrits en entier de la main de l'auteur. La signature, apposée au recto de la première page et légalisée par le maire de la commune, sera accompagnée de la formule dont le modèle est ci-annexé ».

(2) Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à Vincent Lemaire, doctorant à l'Université de Rennes 2 (CRHISCO), qui nous a facilité le travail d'identification des congréganistes de l'Institut des Frères de l'Instruction chrétienne, ainsi qu'au

investigations se sont révélées particulièrement fructueuses. Pour le département des Côtes-du-Nord, la lecture des mémoires ne laisse apparaître que deux instituteurs congréganistes. Le dépouillement des registres de novices, au siège de l'Institut des Frères de l'Instruction chrétienne, à Ploërmel, montre que 13 maîtres, auteurs de mémoires, ont été formés au sein de la congrégation. Cependant, au moment de l'enquête, 8 seulement appartiennent toujours à la communauté, les autres ayant défroqué. En Ille-et-Vilaine, si quatre participants ont été formés par la congrégation de Jean-Marie de Lamennais, tous sont laïcs, mariés et pères de famille, au moment de l'enquête Rouland. Au total, pour l'ensemble de l'académie de Rennes, en ajoutant les Frères des Écoles chrétiennes, les Frères de Saint-Gabriel et les Frères de l'Instruction chrétienne, 36 instituteurs sur les 271 connus, ayant produit un manuscrit, ont été formés dans une congrégation, soit 13,3 % des participants au concours. En 1860-1861, 19 sont encore congréganistes, soit 7 % des instituteurs publics ayant participé au concours, ce qui est loin d'être négligeable, même si ce chiffre sous-estime la part prise par les congrégations dans la scolarisation de l'Ouest.

Reste à résoudre la question de la représentativité du corpus, par rapport à la composition du corps des instituteurs publics de l'académie, en 1860-1861. Le repérage du cursus de formation de tous les auteurs de mémoires par le recoupement des sources disponibles fait ressortir une majorité de normaliens (49,81 %), 7 % de congréganistes, les 43,17 % restants étant les autres laïcs. La confrontation de ces résultats avec les statistiques de la situation de l'instruction primaire en 1860 permet de constater, tantôt une sur-représentation des normaliens (Ille-et-Vilaine), tantôt une sous-représentation de ceux-ci (Finistère), au profit des instituteurs laïcs les moins diplômés, les congréganistes étant toujours faiblement représentés.

Tous les instituteurs n'ayant pas participé au concours, il n'est guère possible de généraliser les données des mémoires. En revanche, il est possible de mesurer des écarts socioculturels et de mettre ainsi en valeur, grâce à la confrontation avec d'autres sources, la diversité du corps. Nous retiendrons ici quelques exemples.

Supérieur et aux frères qui ont bien voulu nous accueillir au siège de la congrégation, à Ploërmel (Morbihan). Outre son ouvrage (*op. cit.*, note 3, p. 6), nous sommes également redevable au frère de Saint-Gabriel, Louis Bauvineau, des renseignements qu'il a bien voulu nous fournir.

Le croisement des données de l'état civil, figurant dans la déclaration écrite de chaque mémoire, avec le contenu des manuscrits est l'occasion de repérer trois générations d'instituteurs en exercice. En effet, dans leurs écrits, les instituteurs utilisent très souvent des repères chronologiques qui les projettent dans l'histoire récente de l'école. Les dates les plus souvent citées sont 1833, 1848 et 1850. Ce positionnement dans le temps se double de l'utilisation d'une terminologie qu'ils s'appliquent à eux-mêmes ou qu'ils utilisent pour qualifier leurs collègues, « maîtres d'autrefois », « instituteurs de la veille », etc., preuve d'une conscience de génération. Le contenu des manuscrits révèle également de grandes différences de « regards générationnels » (1). Cette distinction entre générations permet de préciser la participation au concours. En effet, c'est la génération Guizot qui produit, en nombre de pages manuscrites, près des trois quarts du corpus de l'académie de Rennes.

Les renseignements fort détaillés, mais ponctuels, prélevés dans les mémoires, sur les traitements, revenus annexes et personnels des maîtres doivent être complétés par les chiffres figurant dans les états de situation annuels, rédigés par les inspecteurs primaires. Les dossiers individuels d'instituteurs, contenant les rapports d'inspection et conservés dans les fonds des inspections académiques sont également l'une des sources majeures permettant d'accéder à l'aspect financier de la profession au XIX^e siècle, de mesurer le niveau moyen et la composition du revenu des maîtres, ainsi que l'amplitude de ces revenus au sein du corps.

Pour les années 1860 ou 1861, la moyenne des revenus des instituteurs publics d'Ille-et-Vilaine ayant participé au concours ministériel d'inspection est de 860 F, traitement fixe, rétribution scolaire, secrétariat de mairie et autres cours compris. Cette faible moyenne des revenus montre que le niveau de vie des instituteurs n'a guère progressé depuis la monarchie de Juillet. Les chiffres relevés pour les participants au concours, tous statuts confondus, sont proches de ceux établis, dans le cadre d'une recherche antérieure, sur 90 instituteurs normaliens d'Ille-et-Vilaine, entre 1852 et 1859 (2). Ces données témoignent non seulement d'une incontestable stagnation des traitements de la grande majorité des instituteurs publics de l'Ouest français, au cours des décennies 1840-1860, mais révèlent une amplitude

(1) Cette expression est empruntée à Jean-François Sirinelli : « La France des sixties revisitée », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 69, janvier-mars 2001, p. 116.

(2) Gilbert Nicolas : *Instituteurs entre politique et religion. La première génération de normaliens en Bretagne au XIX^e siècle*, Rennes, Apogée, 1993, pp. 130-131.

importante des niveaux de revenus. Les écarts relèvent assez peu de l'ancienneté dans la profession, de la nature de la formation reçue ou de la différence de statut (laïcs, congréganistes). L'importance démographique, la localisation de la commune d'exercice, sa richesse et l'intérêt des édiles municipaux pour l'école se cumulent pour donner aux instituteurs des revenus très contrastés. Pour affiner l'étude des écarts de revenus, on peut retenir le cas des maîtres formés dans la même institution de formation, ayant sensiblement le même âge et les mêmes charges de famille. L'exemple de quatre maîtres laïcs de la même génération, ayant tous été formés à l'école normale primaire de Rennes et ayant plus de quinze années d'ancienneté, c'est-à-dire se situant en milieu de carrière, donne une idée de l'amplitude des revenus, au sein d'un même département. Gautier, élève de l'école normale de Rennes entre 1839 et 1841, instituteur dans la petite commune de Billé au sud de Fougères ne dépasse pas les 600 F de revenu annuel en 1861. Fontaine et Delvalle, tous deux sortis de la même école trois ans plus tard et installés, le premier à Saint-Gilles, le second à Domagné, obtiennent respectivement 800 F et 1 600 F par an. Quant à François Connen, normalien de la promotion 1841-1843, instituteur à Janzé, chef-lieu de canton, il dispose d'un revenu professionnel de 1 500 F, auquel s'ajoutent 1 500 F de revenus personnels, soit une somme de 3 000 francs pour faire vivre sa famille. Ainsi, entre Gautier qui dispose du revenu minimum légal et François Connen, qui enseigne à une quarantaine de kilomètres de son collègue, avec un revenu total de 3 000 F par an, le ratio est de 1 à 5 (1).

Les contrastes ne sont pas moins éclatants dans les grandes villes, au sein d'un même établissement. À l'école municipale primaire de Rennes où enseignent quatre instituteurs normaliens, le directeur, Pierre Lhuissier se voit attribuer, annuellement, 2 800 F par la ville, les élèves étant tous gratuits (2). Ses adjoints, camarades d'école normale, touchent deux fois moins. Ainsi, Hyacinthe Vallée, qui doit

(1) AD. Ille-et-Vilaine. 12T42, dossier personnel de François Connen, instituteur à Janzé, rapport d'inspection du 30.8.1861.

(2) AD. Ille-et-Vilaine. 12T 124, dossier personnel de Jean-Pierre Marie Lhuissier, inspection du 8 juillet 1861. Jean Pierre Lhuissier est à la tête d'une classe, comprenant, en 1861, 74 élèves gratuits inscrits (60 l'hiver, 42 l'été). Le 23 janvier 1854, dans une lettre à l'inspecteur d'académie d'Ille-et-Vilaine, le directeur Lhuissier indique que l'école municipale primaire de Rennes a inscrit 382 élèves pour l'année scolaire, dont 334 de 6 à 13 ans. Les enfants présents en janvier 1854 sont répartis en 4 classes regroupant respectivement, une centaine d'enfants pour la première, 107 pour la seconde, 73 pour la troisième et 40 pour la quatrième. Les instituteurs de cette école ne disposent d'aucun autre casuel et ils ne sont pas logés par la ville.

instruire deux fois plus d'enfants que son collègue directeur, dispose de 1 400 F en 1861 (1). Au sein d'une même école urbaine, avec une formation identique, un âge comparable, le rapport des revenus est de 1 à 2.

Cette première approche des situations pécuniaires peut être complétée par l'examen des déclarations de succession figurant dans les registres de la sous-série 3 Q des archives départementales. Il est alors possible de se livrer à une comparaison du patrimoine des instituteurs à leur mort et de préciser les écarts de fortunes en fin de vie. Alors que certains instituteurs, tel Isidore Boismartel (2), ne laissent pratiquement rien à leurs enfants, François Plessis, décédé en 1881 laisse une succession d'un montant de 14 050 francs (3). Pour leur collègue François Connen, décédé à soixante-cinq ans, en avril 1889, le montant des biens atteint 45 000 francs (4).

Les mémoires livrent également des éléments sur la proximité ou la distance des instituteurs vis-à-vis du pouvoir politique. Ils offrent la possibilité de distinguer, directement ou indirectement, des prises de position, même si la prudence doit être de mise dans l'interprétation du contenu des manuscrits. En effet, il y a ce que les textes disent et les silences qui sous-entendent. Il y a ceux qui forment des exclamations en l'honneur de l'empereur, de la famille impériale ou du ministre, ceux qui flattent le pouvoir impérial en citant, au détour d'une phrase, une œuvre de l'empereur et en soulignant le fossé existant entre les idées avancées et généreuses du souverain et l'attitude des autorités communales. « Il entre dans les devoirs des communes [...] de travailler à l'extinction du paupérisme, mais il est fâcheux, écrit Charles Campion, instituteur du Finistère, qu'elles n'aient pas toutes l'esprit de solidarité (5) ». D'autres manifestent indirectement leur attachement à l'Empire en critiquant les opposants au régime. Julien Lorant, instituteur du Morbihan, rappelle que la loi de 1850 a

(1) AD. Ille-et-Vilaine. 12T185, dossier personnel de Hyacinthe Vallée, inspection du 12 juillet 1861. Cet instituteur doit donner l'instruction à 160 élèves gratuits.

(2) AD. Ille-et-Vilaine. 12T14, dossier personnel de Isidore Boismartel, instituteur à Eancé jusqu'au 15 juin 1882.

(3) ADIV. 3Q20/282. Déclarations des mutations par décès, direction de Rennes, Bureau de Louvigné-du-Désert, acte n° 71. Succession de François Plessis, décédé le 19 décembre 1881.

(4) AD. Ille-et-Vilaine. 3Q 18/344, Registre de recette. Déclarations des mutations par décès, direction de Rennes, Bureau de Janzé, acte n° 90, succession de François Connen, 24 octobre 1889.

(5) AN F17/10792/5, mémoire de Charles Campion, instituteur à Rosporden, Finistère, p. 8.

été votée sous la Seconde République et se demande, dans la dernière phrase de son manuscrit « ce que nos légistes républicains avaient fait de leur tête à l'époque où ils élaboraient une pareille œuvre qui semble à la fois une offense contre l'équité et le sens commun » (1). Si une partie des instituteurs proclame son attachement à la dynastie napoléonienne, par les interjections « Vive l'Empereur ! Vive l'Impératrice ! Vive le Prince impérial ! », d'autres envoient leur manuscrit sans aucune marque d'attention.

Les instituteurs et le régime impérial d'après les réponses au concours ministériel de 1860

Départements	Nombre d'instituteurs ayant formulé, dans leur manuscrit, un hommage à l'empereur ou à son gouvernement	%	Nombre d'instituteurs ayant employé la formule d'acclamation « Vive l'Empereur ! » ou une formule similaire (2)
Côtes-du-Nord	17 sur 56	30,35	3
Finistère	18 sur 48	37,5	5
Ille-et-Vilaine	17 sur 30	56,6	3
Loire-Inférieure	13 sur 43	30,2	2
Morbihan	8 sur 32	25	1
Maine-et-Loire	10 sur 34	29,4	0
Mayenne	12 sur 28	42,8	0
Total	95 sur 271	35,05	14 sur 271 (5,2 %)

Ces dits et non-dits interrogent sur l'attitude politique des maîtres de l'enseignement public. En recoupant ces proclamations d'affection ou ces réticences avec les fiches sur les instituteurs, établies par les préfets, là où elles subsistent, comme aux Archives départementales

(1) AN F17/10793/2, mémoire de Julien Lorant, instituteur à Saint-Dolay, Morbihan, p. 8.

(2) AN F17/10793/1, mémoire de Victor Robin, instituteur à Anetz, Loire-Inférieure, p. 2 : « Vive Napoléon III, Empereur des Français » ; AN F17/10792/1, mémoire de François Connen, instituteur à Janzé, p. 7 : « Vivent l'Empereur, l'Impératrice et le Prince impérial » ; AN F17/10792/4, mémoire de Laurent Le Bras, instituteur à Châteauneuf-du-Faou, Finistère, p. 1 : « Vive notre Prince régnant » ; mémoire de François Vazel, instituteur à Coray, Finistère : « Vive l'Empereur [...]. Vive la dynastie napoléonienne ».

de Loire-Atlantique (1), il est possible de mesurer les nuances allant de la sympathie à l'antipathie des auteurs de mémoires pour le régime politique en place. D'après les autorités préfectorales, quelques années avant le concours, les opinions politiques des instituteurs s'échelonnent du légitimisme au socialisme, le plus marquant étant, incontestablement, les 30 % jugés favorables au régime impérial et les 61 % perçus comme indifférents ou politiquement inclassables. L'activité politique des instituteurs, sous le Second Empire, peut également être mesurée par l'examen des dossiers individuels. Dans la correspondance de certains dossiers, on retrouve des libelles contre le clergé, décrit comme ennemi de l'Empire. Des fonds privés déposés aux archives sont également à consulter. Le riche dépôt rennais du célèbre Arthur de la Borderie (2) livre des pétitions expliquant avec force détails la participation des instituteurs aux campagnes des élections législatives, de 1859 (élection partielle) et 1863, dans le département du chef-lieu académique.

La lecture des mémoires fait donc ressortir un certain nombre d'éléments touchant à la relation au pouvoir politique impérial, à l'attitude vis-à-vis du clergé, à l'expression d'un point de vue plus ou moins critique de la législation en cours. Ces attitudes différenciées incitent à classer les instituteurs en trois grandes catégories: les rebelles, les réformistes et les conformistes.

(1) AD. Loire-Atlantique. 14 T1. Les 105 fiches du préfet de Loire-Inférieure sont datées d'octobre 1854 et ont été établies grâce aux données fournies par les sous-préfets.

(2) Arthur de La Borderie (1827-1901), ancien élève de l'École des Chartes, conseiller général d'Ille-et-Vilaine (1864-1871), député de 1871 à 1876, est célèbre pour ses collections d'éditions littéraires, toujours liées au passé de la Bretagne. Chargé d'un cours d'histoire de la Bretagne à la faculté de Rennes, à la fin du XIX^e siècle, il est considéré, par certains, comme l'historien de la « nation bretonne ».

Les sentiments politiques des instituteurs de Loire-Inférieure, d'après les fiches du préfet (1854) (1)

<i>Répartition des opinions politiques</i>	<i>Nombre d'instituteurs</i>	<i>%</i>
« Dévoués au gouvernement actuel » « Amis de l'ordre » « Sentiments impérialistes »	32	30,47
« Dévoués successivement à tous les gouvernements »	1	0,9
« Légitimistes »	9	8,5
« Légitimistes se ralliant avec peine au gouvernement »	2	1,9
« Opinions inconnues » ou « ne se préoccupant pas de politique »	20	19,04
Aucune mention	41	39,04
TOTAL	105	

4. Les aspects de la moralité vécue

Les manuscrits de 1861 reflètent également les représentations des instituteurs, représentations de l'institution scolaire et de la société enseignante sous le Second Empire et celles d'un idéal, traduction, sans doute, d'une prise de conscience et d'une évolution des sensibilités au cours du XIX^e siècle.

Peu nombreux sont les instituteurs du Second Empire qui, amenés à juger l'école primaire, et malgré les recommandations officielles, exposent l'œuvre déjà accomplie par l'État. La minorité qui consacre un développement aux progrès de l'école primaire au cours des décennies précédant le concours, tout en en traçant les limites, fait toujours commencer les initiatives gouvernementales importantes à la monarchie de Juillet. Sans développer tous les aspects des progrès accomplis, mis en valeur par une minorité d'instituteurs, on relève la

(1) AD. Loire-Atlantique. 14 T 1. Personnel des instituteurs et institutrices. Fiches individuelles de renseignements, 1854. Dans cette liasse sont rassemblées 105 fiches individuelles d'instituteurs comprenant les rubriques suivantes: les fonctions remplies antérieurement à l'entrée dans l'enseignement primaire, les activités annexes de l'instituteur dans la commune (ex: le secrétariat de la mairie), le mariage et les enfants, l'instruction et la valeur personnelle, le zèle et activité, la moralité, la considération dont il jouit dans la commune, l'influence, le physique et les manières, les rapports avec les autorités civiles et religieuses, les sentiments politiques réels, les propositions d'avancement, le traitement et les avantages éventuels, le caractère.

conscience d'une réduction du nombre de communes sans école (1), d'une cohésion plus grande et la prégnance plus forte de l'administration de l'école primaire, de la simplification du corps des instituteurs par la suppression, au moment du concours, des suppléants. L'essor de la presse professionnelle, nationale et départementale, est également fréquemment évoqué, principalement *Le Journal des instituteurs*, créé en 1858, et largement diffusé par abonnement, pour la somme de 5 F par an (2).

Le concours ministériel apporte donc de précieux renseignements sur les modes de diffusion de la presse d'enseignement et sur les changements pédagogiques. Malgré la perception évidente de domaines de progrès et de modernisation au sein de l'école primaire française, c'est l'image noire du quotidien qui l'emporte dans le propos des maîtres.

Les manuscrits ouvrent l'exploration de plusieurs domaines de la non-satisfaction (3). Bien que le liste ne soit pas limitative, certaines thématiques fortes émergent de l'enquête. On relève d'abord les préoccupations concernant la formation au métier. Après la loi Falloux et la possibilité offerte aux départements de ne plus entretenir de boursiers dans les écoles normales, la formation des maîtres a tendance à se replier sur les départements et à se disperser. L'école normale régionale de Rennes perd les boursiers de deux départements sur cinq, tandis que la formation éclate (cours normaux et pratique des stages). Les conférences d'instituteurs sont réduites, voire supprimées depuis 1849.

Au niveau de la pratique du métier, les défauts de la maison d'école et les nuisances de l'environnement scolaire constituent un

(1) AD. Ille-et-Vilaine. 10T8. Registre des délibérations du conseil académique de Rennes, séance du 20 novembre 1861. Dans le ressort académique de Rennes, en 1861, sur 2 111 communes, 2024 disposent d'une ou de plusieurs écoles. Seules 4,1 % des communes sont sans école (pour la seule Bretagne, trente ans plus tôt, 64,5 % des communes étaient sans école).

(2) BNF, Microfilm 16418. *Le Journal des instituteurs* fournit aux maîtres, pour un prix modique voulu par le ministre (circulaire aux recteurs du 15 décembre 1857), une connaissance précise des règlements, des méthodes d'enseignement les plus courantes, des modèles de tableaux d'emploi du temps et du cours d'études de l'inspecteur général Jean-Jacques Rapet. AD. Côtes d'Armor 1T399. Dans l'état des abonnés au *Journal des instituteurs*, établi par le préfet, pour les années 1860 et 1861, on relève 32 participants au concours ministériel sur 56, soit 57,1 %.

(3) Nous reprenons une expression relevée sous le Second Empire (1866). Alain Rey (dir.) : *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Robert, 1998, tome 3, p. 3390.

thème récurrent de plaintes. Le concept de « maison d'école » se précise au cours du XIX^e siècle, incluant non seulement la salle de classe et son mobilier, le logement du maître, mais également, un jardin, un préau, etc. Cependant, les réalisations sont souvent en deçà des normes préconisées par l'État et ses représentants locaux. Les mémoires de 1861 sont particulièrement sévères sur les locaux scolaires de l'époque, en dépit des nombreuses constructions entreprises (1). La conception de la maison d'école oblige l'instituteur à partager son espace. L'instituteur côtoie et subit, en classe comme dans son logement, la présence ou les conséquences de la présence d'autres personnes, étrangères à la double mission d'enseigner et d'éduquer. Cette cohabitation forcée, ce mélange de fonctions et de personnes dans des lieux qui ont vocation à instruire la jeunesse sont difficilement acceptés. Les maîtres reviennent fréquemment sur leur environnement professionnel, en particulier sur la présence du bruit. Les effectifs pléthoriques des élèves, la confusion des fonctions communales au sein de locaux où siège l'école, les défauts de construction des bâtiments expliquent cette intolérance au bruit, déjà étudiée par Alain Corbin, dans *Les cloches de la terre* (2). Les sources privées de la même époque confirment cette dénonciation des bruits désordonnés du bourg rural, néfastes au travail scolaire (3). Au bruit qui dérange s'ajoutent les odeurs qui incommodent et qui s'expliquent par la promiscuité régnant dans les classes et le port de vêtements tels, les peaux de chèvre, en Haute-Bretagne (4). Les mémoires sont riches de détails concernant l'hygiène à l'école, qui méritent de retenir l'attention du chercheur.

(1) Michel Lainé: *Les constructions scolaires en France*, Paris, PUF, 1996, pp. 87-89 et 95. Dans le cadre restreint de l'arrondissement, la politique du Second Empire en matière de constructions scolaires est bien souligné dans les travaux de maîtrise de Marc Lerat: *Construire une maison d'école sous le Second Empire, 1852-1870: l'exemple de l'arrondissement de Saint-Brieuc*, Université de Rennes 2, 2001, 292 p. et de Denis Geoffroy: *La construction des mairies dans l'arrondissement de Fougères au XIX^e siècle, intérêt local et encadrement étatique*, Université de Rennes 2, 2001, 257 p.

(2) Alain Corbin: *Les cloches de la terre. Paysage sonore et culture sensible dans les campagnes du XIX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1994, p. 277.

(3) Archives privées de la famille Martin et Abhervé-Guéguen. Correspondance de l'instituteur de Plouescat, Claude Guirriec, ancien boursier du Finistère à l'école normale de Rennes (octobre 1845- septembre 1847). Dans sa lettre du 12 septembre 1867, il évoque « les joueurs d'orgue de Barbarie, les savoyards, les danseurs de cordes, les jongleurs, les escamoteurs, les physiciens, les prestidigitateurs, les magnétiseurs, les sybelles, les lanceurs de ballons, les marchands forains, les facteurs qui passent continuellement » sous sa croisée. « Au moment où j'écris ces lignes, ajoute-t-il, j'entends circuler une des voitures de postes qu'on appelle les courriers et qui se croisent dans toutes les directions ».

(4) AN F17/10792/1, mémoire de Yves Julien Roger, instituteur à La Guerche, Ille-et-Vilaine, p. 2.

Les difficultés de la scolarisation en milieu rural émerge un autre aspect des doléances de la profession. Dans l'Ouest, l'immensité du territoire des communes et les distances à parcourir, la dispersion de la population, l'absence de pensionnats dans les écoles primaires rurales, l'insécurité perçue par les parents d'une école trop fréquemment ouverte sur la voie publique expliquent, en grande partie, les difficultés et le retard du début de la scolarisation dans les communes rurales de l'Ouest. Dans certaines parties du Finistère, le travail et la mendicité persistante éloignent encore nombre d'enfants de l'école. Les différents statuts des écoliers présents (indigents ou payants) contribuent à la discrimination des enfants scolarisés.

Le manque de suivi des enfants de la campagne constitue un autre sujet de plainte. Les parents ne remplissent donc pas, pour l'instituteur rural, le rôle d'auxiliaires d'instruction. L'amputation du temps scolaire est un autre sujet essentiel, évoqué par les maîtres. Elle a de graves répercussions sur la portée de l'enseignement et sur le revenu du maître. Les mémoires soulignent, pour l'Ouest, l'âge tardif des débuts de la scolarisation, la réduction de la durée annuelle de présence à l'école, les enfants quittant l'école à l'époque de la communion, au moment des semences, puis des récoltes. Pendant l'hiver, il arrive que les élèves ne se présentent pas ou quittent l'école quand il fait trop froid dans la classe (1). Le temps scolaire quotidien est souvent amputé par les petites tâches quotidiennes, indispensables à la vie de la classe et au confort des enfants, telle la transformation du bois de chauffage, apporté par les enfants. Quand l'instituteur a la charge du secrétariat de mairie, il est fréquemment dérangé pendant le temps de la classe, soit par des habitants, soit par les autorités municipales, donc obligé de s'absenter et de laisser les élèves seuls. L'initiation au travail réglé de l'école, par la soumission à un emploi du temps, par l'accession à la ponctualité, partie de la culture scolaire, se révèle donc difficile dans une période où l'école est facultative et où le maître exerce souvent plusieurs fonctions (2). L'effectif considérable de beaucoup de classes rurales, qui avoisine les 80, 100 élèves, voire plus, la réunion d'enfants d'âges et de degrés différents d'instruction dans le même local, le manque de matériel pour tous les élèves, l'absence d'ouvrages communs à toutes les écoles rendent souvent illusoire l'efficacité de l'enseignement. Se pose, pour les instituteurs, la question du contrôle des enfants. Pour une majorité

(1) AN F17/10793/2, mémoire de Armand Marie Delmon, instituteur à Kervignac, Morbihan, p. 2.

(2) Marie-Madeleine Compère (dir.): *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP-Economica, 1997, pp.11-19.

d'instituteurs, l'école ne parvient pas complètement à remplir sa double mission d'instruction et d'éducation.

La dure réalité de l'exercice du métier réside également dans le poids de la concurrence sous ses diverses formes : concurrence entre écoles urbaines disposant de chambres et celles de la campagne sans dortoirs. Des maîtres évoquent également les maîtres ambulants, vus comme les acteurs d'une concurrence déloyale pour les instituteurs communaux. Les écoles privées sont également prises à partie par les instituteurs publics qui y voient « la peste des communes rurales » (1). Le sujet le plus polémique dans les mémoires est celui de la concurrence entre écoles laïques et écoles congréganistes. Les témoignages ne manquent pas sur « la guerre scolaire » que se livrent, laïcs et congréganistes. Les parties manuscrites consacrées à ce thème sont parfois d'une virulence inouïe, essentiellement de la part de laïcs, en particulier en Ille-et-Vilaine et dans les Côtes-du-Nord (2), conduisant à une réflexion sur la spécificité régionale de cette partie de la France du XIX^e siècle.

Sous le Second Empire, l'alourdissement du travail de classe et la rédaction de multiples documents administratifs, principalement statistiques, exigés par les inspecteurs primaires suscitent les plaintes des instituteurs. Les textes de réforme de la statistique scolaire de 1859 (3), qui introduisent de nouveaux registres matricules à destination des instituteurs et qui définissent un nouveau mode de comptage des élèves (inscrits par années civiles), ont des conséquences jusque dans les communes les plus reculées. Les écrits d'instituteurs ainsi que les rares souvenirs d'inspecteurs primaires, tels ceux de Clément Férard, inspecteur à Saint-Malo (4), montrent que la seconde décennie de l'Empire est bien l'époque où la statistique est perçue, chez

(1) AN F17/10793/1, mémoire de Joseph Landais, instituteur à Moisdon, Loire-Inférieure, p. 9.

(2) AN F17/10792/4, mémoire de François Tronel, 20 p. et AN F17/10792/1, mémoire de François Connen, 14 p.

(3) Une présentation complète de la réforme de 1859 se trouve dans Jean-Noël Luc : *La statistique de l'enseignement primaire, XIX^e-XX^e siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, Economica-INRP, 1985, pp. 116-134. L'auteur étudie, entre autres, l'application des circulaires du 2 novembre 1859 sur les nouveaux modèles de registres matricules, et du 30 décembre 1859 sur le nouveau mode de dénombrement des élèves.

(4) AN F17/9294 Etat nominatif des inspecteurs de l'instruction primaire, 1865. Clément Férard, ancien élève de l'école normale de Caen et instituteur de 1846 à 1856, est nommé, en mars 1863, après un court séjour dans l'arrondissement de Brive, à l'inspection primaire de Saint-Malo. Il est l'auteur de *Mémoires d'un vieux maître d'école*, Paris, Delagrave, 1894, 582-LXX p.

tous les fonctionnaires subalternes et d'exécution de l'enseignement primaire, comme un fardeau.

Les lourdeurs administratives ont leur revers, l'éloignement des autorités ressenti par les instituteurs. Alors que le nombre de fonctionnaires en charge de l'instruction primaire augmente, les instituteurs se sentent fréquemment les oubliés du pouvoir central. Certains même soulignent l'indifférence du corps d'inspection. L'inspecteur primaire, dernier niveau de la hiérarchie académique, seul personnage visible régulièrement, génère une représentation inégale chez les instituteurs. Deux facteurs principaux expliquent le sentiment qu'ont les maîtres d'être l'objet de l'intérêt ou de l'indifférence de leur supérieur direct : la proximité ou l'éloignement de la résidence de l'inspecteur et le sous-encadrement incontestable de certains arrondissements de l'académie de Rennes (1).

Enfin, les instituteurs qui participent au concours ministériel de 1860 fournissent, presque unanimement, une vision dépréciée de leur statut social. À la campagne, encore plus qu'à la ville, il existe un sentiment très fort d'appartenance à « la dernière classe du corps enseignant » (2) à « la classe la plus déshéritée du corps enseignant » (3). D'autres se disent « prisonniers volontaires » (4) ou « hommes de peine du gouvernement » (5). La richesse du vocabulaire utilisé mérite une analyse des occurrences. La très grande majorité des maîtres n'accepte plus, sous le Second Empire, ce contraste entre l'influence sociale, la noblesse des fonctions, d'un côté, et le statut de dépendance et le bas niveau de revenu, de l'autre.

Le statut social déprécié de l'instituteur rural se lit dans son revenu modeste et soumis à de multiples ponctions. Les instituteurs

(1) Les circonscriptions sont souvent immenses. Dans l'académie de Rennes, au début des années 1860, sur 22 circonscriptions, huit seulement sont limitées à un seul arrondissement. Près des deux tiers (64 %) dépassent les limites d'une circonscription de sous-préfet, englobant une portion d'un arrondissement voisin ou un second arrondissement.

(2) AN F17/10792/2. Cette expression est empruntée au mémoire de Guillaume-Marie Brunot, directeur de l'école primaire supérieure de Lannion, janvier 1861, p. 1.

(3) AN F17/ 10793/1, mémoire de Michel Marianne, instituteur à Lévaré, Mayenne, p. 14.

(4) AN F17/ 10792/1, mémoire de François Martel, instituteur à Sens, Ille-et-Vilaine, p. 5.

(5) AN F17/ 10792/1, mémoire de Victor Berhault, instituteur à Saint-Hilaire-des-Landes, Ille-et-Vilaine, p. 9.

ruraux comparent le niveau de leur traitement à celui d'autres professions, systématiquement prises dans le bas de l'échelle sociale, ouvriers ruraux, employés subalternes. Le logement, très souvent exigü, ainsi que les habitudes alimentaires, témoignent d'une appartenance aux couches sociales les plus basses.

Les divers emplois annexes de l'instituteur rural, tels le secrétariat de mairie ou l'activité de chantre, seuls moyens de survie, constituent une autre facette du quotidien. Ces divers emplois, de même que le faible revenu qui y est attaché, parfois irrégulièrement payé, multiplient les liens de dépendance. Il y a vingt ans, Françoise Mayeur évoquait le « triangle de dépendance » qui enserrait d'instituteur, au cours du premier XIX^e siècle (1). La lecture des mémoires suggère trois autres aspects de la dépendance de l'instituteur rural. Au-delà du contrôle du curé, du maire et de l'inspecteur primaire, sont mis en lumière le peu d'utilité des délégués cantonaux et l'assujettissement plus insidieux aux familles d'élèves et au percepteur, double emprise qui influe sur le revenu du maître, et donc sur son niveau de vie. La consultation des archives financières permet de découvrir, pour la première décennie du Second Empire, des lettres de protestation d'instituteurs, adressées au corps préfectoral et concernant les retards répétés des percepteurs à les payer (2). Ces conditions de vie qui ne distinguent pas, chez l'instituteur, la sphère professionnelle de celle du privé maintiennent, la tendance à « désertter » (3), à fuir les fonctions de l'enseignement primaire.

5. L'école rêvée

Les mémoires de 1861, par l'écrit, mais également par quelques documents iconographiques de la main même des instituteurs, ouvrent la voie à un autre thème de réflexion : l'école idéale. Parfois inspirés par le contenu des textes officiels, toujours marqués par l'épreuve d'une réalité vécue, les maîtres qui répondent au ministre, construisent, redessinent un pan ou plusieurs dimensions de l'école en lui donnant, fréquemment, un sens nouveau.

(1) Françoise Mayeur : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, tome 3, p. 399.

(2) AD. Ille-et-Vilaine. 3P 19, Trésor public, lettre de l'instituteur Navatte au sous-préfet de Redon, 3 mars 1853.

(3) Les termes « désertion » et « désertter », qui évoquent l'abandon du métier, sont repérés dans presque un manuscrit sur dix (26 sur 271).

Nous avons choisi de nous intéresser à cinq images, nées de l'imagination syncrétique des instituteurs, appréhendant globalement, non sans confusion, l'école possible de demain, sorte de synthèse culturelle, nourrie de l'action du passé récent et des leçons du présent. Ainsi se détachent les contours « d'un sanctuaire de l'enfance », l'esquisse d'une nouvelle vocation de l'école, une redéfinition des relations maître-élèves, les fondements d'un nouveau statut du maître et l'espoir d'un corps enseignant primaire unifié.

La maison d'école idéale, représentée par les maîtres, dispose d'une place nouvelle dans la commune. De plus en plus perçue par opposition à l'église, attachée aux fonctions spécifiques d'instruction et d'éducation, parfois décrite comme « un temple des études, des lettres, des sciences et de la religion » (1), l'aire scolaire doit être éloignée de tout environnement nuisible et répondre à des normes d'hygiène, la qualité de l'air à l'intérieur et les lieux d'aisance à l'extérieur étant systématiquement évoqués. Rejetant l'idée de maison commune, l'école rêvée se marque dans l'espace communal par une enceinte. Espace clos, lieu spécifique d'instruction et d'éducation, respecté, révéral, l'école devient, sur le territoire communal, un second « sanctuaire », celui des enfants. Cette terminologie est d'ailleurs adoptée par plusieurs instituteurs (2).

Sur la vocation nouvelle à attribuer à l'école, les instituteurs semblent plus partagés. La gratuité et l'obligation de l'école primaire reviennent fréquemment dans les propositions des instituteurs, mais avec une certaine appréhension. Il s'agit, pour certains maîtres, d'offrir l'école à tous les enfants, pour d'autres de l'imposer à ceux qui pourraient la payer, même si les parents refusent. Plusieurs instituteurs insistent sur la construction d'une véritable égalité des enfants scolarisés, sans distinction entre les enfants du pauvre et ceux du riche. Cependant, ces innovations souhaitées interrogent les maîtres, dès lors qu'il s'agit de les appliquer en France. L'obligation imposée par l'État remettrait en cause l'autorité traditionnelle du chef de famille tandis que la gratuité poserait la question d'un nouveau mode de rémunération, la rétribution scolaire payée par les parents étant supprimée.

(1) AN F17/10793/2, mémoire de Armand Marie Delmon, instituteur à Kervignac, Morbihan, p. 1.

(2) L'expression « sanctuaire » est empruntée à plusieurs participants au concours : AN F17/10792/3, mémoire de Louis Harrault, instituteur à Brain-sur-Allonnes, Maine-et-Loire, p. 3., AN F17/10792/2, mémoire de Jacques Gastel, instituteur à Merdrignac, Côtes-du-Nord, p. 1, AN F17/10792/5, mémoire de Guillaume Chamain, instituteur à Plourin, Finistère, p. 8.

Sur le rôle social de l'école, les instituteurs sont également divisés. Une majorité défend une école primaire reproductrice sociale, chargée de préparer les enfants au métier de leurs parents, avec en arrière-plan la participation de l'école à l'attachement des populations rurales à la terre. D'autres maîtres, surtout laïcs, rêvent d'une école émancipatrice, dispensant un enseignement élargi, renouvelé, comprenant, entre autres, l'enseignement scientifique, celui de la géographie ou la formation civique (1). Le rôle émancipateur de l'école ne s'arrête d'ailleurs pas au temps de la scolarité, entre six et treize ans. Il doit se poursuivre au-delà, pour consolider les acquis ou reprendre les bases, voire élargir les connaissances. La bibliothèque scolaire, déjà préconisée par les textes ministériels, est maintes fois réclamée, de même que les cours dispensés aux adultes.

Dans le même esprit, les divergences sont nettes sur la politique linguistique. Dans les départements bretonnants, une partie des maîtres souhaite une action gouvernementale qui permettrait de développer la langue nationale au détriment du breton (2). D'autres estiment que la tolérance de la langue bretonne est nécessaire à l'école primaire. Avec l'utilisation de la langue maternelle, l'enseignement gagnerait en temps et en efficacité.

Dans le prolongement des textes ministériels, les réflexions sont multiples sur l'adaptation des locaux au nombre des enfants, l'utilisation d'un matériel adapté à l'âge et à la morphologie des élèves. Cependant, les mémoires vont bien au-delà des conditions matérielles de scolarisation. Ils redéfinissent fréquemment les rapports entre les élèves et le maître. Jean-Claude Caron a montré que les années 1840-1870 constituent une période de contestation des méthodes disciplinaires traditionnelles, particulièrement le Second Empire, à partir de 1860, où « les affaires de violence pédagogique grave se multiplient », témoignant à la fois d'une évolution de la sensibilité communautaire et de l'intervention des autorités académiques, municipales et préfectorales pour faire aboutir ces affaires (3). Dans les mémoires de 1861, la plupart des instituteurs qui évoquent la discipline à l'école

(1) AN F17/10793/3, mémoire de Jean Thibault, instituteur à Corzé, Maine-et-Loire, p. 3.

AN F17/10792/3, mémoire de Alain-Marie Raujouan, instituteur à Uzel, Côtes-du-Nord, p. 7.

(2) AN F17/10793/2, mémoire de Aimé Lote, instituteur à Quéven, Morbihan, p. 2.

(3) Jean-Claude Caron : *A l'école de la violence, Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*, Paris, Aubier, 1999, p. 113 et 148.

remettent en cause l'utilisation excessive des punitions. Certes, l'instituteur de l'époque n'imagine pas maîtriser le nombre important d'enfants dont il a la charge sans l'utilisation de tout un arsenal disciplinaire. Cette organisation disciplinaire souvent mécanique, établie pour de lourds effectifs, éloigne le maître de l'élève. Les revendications contenues dans les mémoires de 1861 tentent de rapprocher l'instituteur des enfants. Les incontournables punitions font l'objet de développements qui préconisent leur individualisation en fonction des enfants, leur gradation et, surtout, leur réduction au profit de la pénitence, la prévention devant intervenir avant la punition (1). Les principaux arguments utilisés contre les punitions touchent à la diversité des enfants, aux moyens de développer la fréquentation scolaire, à la vocation de l'instituteur et à la différenciation laïc-congréganiste. Un certain nombre de maîtres laïcs aiment à se démarquer des ecclésiastiques en soulignant certaines affaires de mœurs touchant des Frères (2).

Enfin, les mémoires de 1861 traduisent l'aspiration à un nouveau statut de l'instituteur qui engendrerait une nouvelle image, et donc une place revalorisée au sein de la société. Les maîtres développent une double revendication. La première s'attache à définir un corps unifié, à défendre l'idée d'un métier fondé sur un cursus, comprenant une sélection initiale selon des critères d'instruction et de moralité (qui peut être un concours d'entrée), une période de formation, suivie d'un diplôme confirmant l'entrée dans le corps. L'appartenance au corps est marquée par le traitement, une progression et une durée minimum de carrière débouchant, à partir d'un âge donné, sur une pension de retraite. Certains insistent sur la nécessité d'ouvrir plus

(1) AN F17/10792/4, mémoire de Yves Le Coz, instituteur au lycée impérial de Saint-Brieuc, p. 19. On retrouve la même représentation de la punition chez d'autres instituteurs. On peut citer, entre autres, AN F17/10792/2, mémoire de Jean-François Perrot, instituteur à Mûr et Caurel, Côtes-du-Nord p. 6., et AN F17/10793/2, mémoire de Jean Bertineau, instituteur à Saint-Jean-des-Mauvrets, Maine-et-Loire, p. 9.

(2) AN F17/10792/2, mémoire de Jean Guchet, instituteur à Clisson, Loire-Inférieure, p. 27. Au début de l'année 1861, l'affaire du frère Rassineux à Torfou dans le Maine-et-Loire et celle des frères Baldit et Casimir, à la tête des écoles chrétiennes d'Angers, suscitent l'émotion et sont évoquées par des instituteurs laïcs des départements voisins. Dans son mémoire, Jean Guchet, instituteur de Loire-Inférieure, expose avec force son hostilité aux associations religieuses et cite, à l'appui de sa démonstration, « les désordres graves, les horreurs d'actes multipliés d'immoralité et d'attentats à la pudeur » commis par des membres de ces ordres enseignants.

AN F17/2650/1, rapport politique du recteur de l'académie de Rennes, Mourier, au ministre de l'Instruction publique, Angers, le 21 février 1861. Ces actes motivent le déplacement de l'inspecteur d'académie pour rencontrer les dix-sept jeunes victimes et la tournée du recteur de l'académie dans le Maine-et-Loire.

largement la profession à d'autres corps de l'instruction publique, tel le corps de l'inspection primaire.

La réduction du nombre des surveillants de l'école primaire et des diverses dépendances du maître appartient aux revendications majeures. La volonté de ne relever professionnellement que de l'État a tendance à s'imposer. Nourri des récits de la guerre de Crimée et d'Italie, des expéditions de Syrie et de Chine, répandus dans la presse quotidienne, mais également dans la presse professionnelle, tel le *Journal des instituteurs*, le vocabulaire militaire fleurit dans le discours de beaucoup d'instituteurs des années 1860. Même quand les maîtres ne sont pas d'anciens soldats, comme François Tronel dans les Côtes-du-Nord, ou Yves Le Berre dans le Finistère, ils utilisent les termes de « milice », « d'armée », de « phalange de malheureux » (1), de « colonne d'appui de la dynastie » (2), de « sentinelle vigilante » (3) ou « sentinelle avancée » (4), pour définir le corps des maîtres du primaire. Cette terminologie associe la vocation missionnaire de l'instituteur à son action combattante dans les communes rurales.

L'aspiration, déjà ancienne, de certains laïcs à porter un uniforme, au moins pendant les jours de fête et les cérémonies, maintes fois relevée dans les manuscrits, revêt plusieurs significations. L'instituteur laïque désiré être associé, par sa tenue extérieure, à la rigueur de son sacerdoce, au même titre que le sont les congréganistes qui portent l'habit de leur vocation. L'uniforme espéré est le symbole, de la part d'un corps qui prépare l'avenir de la nation, du service de l'État. Dans l'esprit des instituteurs, l'uniforme constitue également un signe fort de démarcation, de rupture avec l'origine géographique, sociale et culturelle, et ceci dès la période de formation. La monarchie de Juillet avait suggéré l'uniforme des instituteurs sans pouvoir l'imposer, du moins dans l'académie de Rennes. Le Second Empire le répand (5) et la Troisième République, en le généralisant, créera

(1) AN F17/10792/3, mémoire de Alain Marie Raujouan, instituteur à Uzel, Côtes-du-Nord, p. 16.

(2) AN F17/10793/2, mémoire de Louis Gautier, instituteur à Châtelais, Maine-et-Loire, p. 16: « nous verrions avec bonheur que le corps enseignant fût une des principales colonnes d'appui de la dynastie napoléonienne ».

(3) AN F17/10793/1, mémoire de Jacques Coiscaud, instituteur à Cheméré, Loire-Inférieure, p. 3.

(4) AN F17/10792/4, mémoire de François Tronel, instituteur à La Méaugon, Côtes-du-Nord, p. 19.

(5) AD. Finistère 1T816. Liste des objets composant le trousseau obligatoire des élèves-maîtres de l'école normale de Rennes (décision ministérielle du 6-7-1866). On relève le pantalon de drap noir, le gilet noir, la redingote noire, la casquette noire avec palme et galon, la cravate noire.

l'image idéalisée, magnifiée, attachée à un comportement civique et associée au nouveau régime politique, le mythe du « hussard noir de la République (1) ». Certains vont encore plus loin, exigeant d'autres signes extérieurs d'appartenance bien visibles, telle une palme portée sur la poitrine, contribuant à la différenciation des autres fonctionnaires et à une valorisation aux yeux de la société englobante. Cependant, l'unité du corps n'est pas associée à l'égalité de ses membres. Un instituteur issu de l'école normale ne se juge pas et n'est pas perçu comme ayant une formation égale à celle d'un stagiaire ou à celle d'un congréganiste. Précisément, une autre revendication, liée à la première, est celle d'une hiérarchisation interne du corps, fondée sur la nature de la formation, le mérite et l'ancienneté, attachée à une progression dans l'attribution des postes ruraux puis urbains, à un traitement de plus en plus élevé jusqu'à la retraite. Cette vision remet en question le traditionnel arbitraire de la recommandation des notables, le lien entre la commune d'affectation et le traitement minimum du maître, la relégation dans une petite commune avec un salaire réduit lorsque la maladie, l'invalidité ou simplement la fatigue ou le découragement sont perçus par la hiérarchie académique.

Parmi les moyens de créer l'unité d'esprit, sont souvent préconisés la formation dans des établissements d'État (écoles normales), des règlements communs, des journaux professionnels, des inspections régulières (2) et la renaissance des conférences d'instituteurs (3).

Dans un livre récent (4), Jacques Girault relève l'existence d'associations d'instituteurs sous le Second Empire, telle celle du Nord, à partir de 1868. Il semble que l'Ouest ne soit pas en retard sur le reste de la France, puisque le Finistère possède sa Société des instituteurs et des institutrices, dans la première décennie du Second Empire. Elle est créée par Auguste Perron, instituteur, à l'école primaire supérieure de Brest (5).

(1) Charles Peguy : *Œuvres en prose, 1909-1914 (L'Argent, 1913)*, Paris, Gallimard, coll. La Pléiade, 1961, pp. 1114-1115.

(2) AN F17/10792/4, mémoire de François Tronel, instituteur à La Méaugon, Côtes-du-Nord, p. 5 et 6.

(3) Jean Ferrier : *Les inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995*, Paris, L'Harmattan, tome 2, p. 415 et 416.

(4) Jacques Girault : *Instituteurs et professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, p. 98.

(5) AN F17/10792/5, mémoire de Auguste Perron, ancien élève de l'école normale de Rennes (1832-1835), p. 26.

L'école rêvée, c'est également l'aspiration aux loisirs. Parmi les revendications des maîtres, figure la mise à disposition d'un jardin ou d'un terrain, accordé par la commune. Ce coin de terre communal relève d'une triple visée: la formation agricole pratique des élèves, l'autosubsistance de la famille du maître, la détente après la classe (1). Sur vingt-cinq maîtres qui insistent sur cette fonction du jardin dans leur manuscrit, neuf emploient le terme de « délassement » et seize associent le jardin aux loisirs (2). Ce jardin permet la rupture avec l'activité professionnelle, témoin « des balbutiements d'un temps pour soi » chers à Alain Corbin (3).

Conclusion

Ce concours entre les instituteurs publics, qui marque incontestablement l'évolution des enquêtes sociales du XIX^e siècle, constitue également un jalon important dans l'histoire politique, sociale et culturelle de l'école primaire en France. Il génère d'autres concours (arrêté du 20 mai 1862 pour la rédaction de plans modèles d'écoles), plusieurs ouvrages (4) et marque le début d'une vague législative en

(1) Grâce au traitement informatique, nous avons pu repérer l'association du jardin au « délassement » dans 9 mémoires d'instituteurs de l'académie. AN F17/10793/1, mémoire de Pierre Couraud, à Bourgneuf, Loire-Inférieure, p. 11; mémoire de Pierre Guesdon, à Bierné, Mayenne, p. 7; AN F17/10792/2, mémoire de Louis Bernier, à Chalonnnes, Maine-et-Loire, p. 14; mémoire de Joseph Pineau, à Liré, Maine-et-Loire, p. 4; AN F17/10792/1, mémoire de Jean-Marie Forget, à Antrain, Ille-et-Vilaine, p. 3; mémoire de François Plessis, à Mellé, Ille-et-Vilaine, p. 5; AN F17/10793/2, mémoire de Jacques Bordeau, à Loiré, Maine-et-Loire, p. 7; mémoire de Victor Bourdonnière, à Noëllet, Maine-et-Loire, p. 4; AN F17/10792/5, mémoire de Etienne Guéguen, à Lannilis, Finistère, p. 8.

(2) Dans 16 manuscrits, les instituteurs associent le jardin aux loisirs: AN F17/10793/1, François Lucas-Delaunay, instituteur à Chateaubriant, p. 9 et Jean-François Ollivry, instituteur à Paulx, en Loire-Inférieure, p. 1; AN F17/10792/5, Guillaume Balay, instituteur au Conquet, p. 11; Jean Caroff, instituteur à Ploujean, p. 1; Palamède Floch, instituteur à l'EPS de Brest, p. 11 dans le Finistère; AN F17/10793/2, Paul Taillandier, instituteur à Ménéac, Morbihan, p. 10; AN F17/10793/1, Jean Legendre, instituteur au Ribay, Mayenne, p. 6; AN F17/10792/3, Guillaume Adelin, instituteur à Pludual, Côtes-du-Nord, p. 13; AN F17/10792/2, Yves Brunot, instituteur à Plouëzec, p. 14; Henri Dardis, instituteur à Paule, p. 10; Jacques Gastel, instituteur à Merdrignac, Côtes-du-Nord, p. 7; AN F17/10792/4 Guillaume Le Loc, instituteur à Tressignaux, p. 2; Eugène Pocar, instituteur à Saint-Jacut-du-Méné, Côtes-du-Nord, p. 11; AN F17/10792/2, Louis Pochat, instituteur à Plouisy, Côtes-du-Nord, p. 2; AN F17/10792/1, François Mahé, instituteur à Monterfil, Ille-et-Vilaine, p. 5; AN F17/10792/2, Joseph Pineau, instituteur à Liré, p. 4.

(3) Alain Corbin: « Les balbutiements d'un temps pour soi », *L'avènement des loisirs, 1850-1960*, Paris, Aubier, 1995, p. 345.

(4) Entre autres, Charles Robert: *De l'ignorance des populations ouvrières et rurales de la France*, Montbéliard, 1863 et *Plaintes et vœux présentés par les institu-*

faveur des instituteurs (augmentation des traitements en 1862), de la formation des maîtres (décret du 2 juillet 1866 sur les écoles normales), de la fréquentation scolaire et une volonté de contenir la progression congréganiste, dont l'un des aboutissements sera la loi du 10 avril 1867 (1).

Même si le présent article et l'exploration en cours ne permettent pas encore la mise à jour de tous les aspects du jugement des maîtres sur l'école du Second Empire, le dépouillement systématique des manuscrits de 1860-1861, dans un cadre régional, ouvre de nombreuses voies à la connaissance de l'école primaire, à celle de la diversité des générations, des formations, des statuts et de la condition des maîtres. Il permet, à travers des exemples précis, inscrits dans le cadre de la circonscription d'inspection, dans la sphère cantonale ou communale, de mieux cerner le quotidien de l'instituteur au sein de sa classe et dans la commune. Il fait émerger les réseaux de relations et de dépendance, la modernisation de l'encadrement administratif, l'évolution des méthodes pédagogiques, dix ans après la loi du 15 mars 1850.

La qualité de cette enquête a été reconnue par la Troisième République. Dans les multiples éditions de son ouvrage *L'École*, Jules Simon, opposant au gouvernement impérial, et lui-même ministre de l'Instruction publique de 1870 à 1873, présente ainsi l'initiative du ministre, Gustave Rouland : « Le concours ne produisit pas de grands résultats, mais il peut être considéré comme une bonne enquête » (2). Quelques années plus tard, Armand du Mesnil (3), chef de bureau à la direction du Secrétariat général du ministre à l'époque du concours et auteur de l'article « Rouland » dans l'édition de 1911 du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dirigée par Ferdinand Buisson, montre que Gustave Rouland sut tenir compte des réponses des instituteurs et insiste sur les réformes consécutives à ce concours (4).

teurs publics en 1861 sur la situation des maisons d'école, du mobilier et du matériel classique, Paris, 1864.

(1) Loi du 10 avril 1867, article 18 sur le refus d'exempter les congréganistes du service militaire, en dehors des écoles publiques.

(2) Jules Simon : *L'École*, Paris, Hachette, douzième édition, 1894, p. 231.

(3) François Dutacq : *Gustave Rouland, ministre de l'Instruction publique, 1856-1863*, Tulle, Imprimerie Mazeyrie, 1910, p. I. Ferdinand Buisson (dir.) : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, pp. 1796-1797.

(4) Ferdinand Buisson (dir.) : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, op. cit., pp. 1796-1797. « Rouland [...] résolut à son tour de se mettre en

La participation réduite des instituteurs de l'académie de Rennes au concours (si on la compare à celle de départements situés au nord de la ligne Saint-Malo-Genève, tels le Nord ou les départements alsaciens par exemple) (1), la condition matérielle des maîtres, l'intensité des luttes scolaires qui se lit, entre autres, dans la virulence du propos, la question linguistique, sont autant de sillons à creuser, susceptibles de faire apparaître une démarcation de l'Ouest par rapport aux autres parties de l'hexagone. Mais, au-delà des obstacles, des luttes, de la perception d'une région « en arrière » par rapport au reste de la France, émerge la conviction que l'action de l'État et de ses représentants, dans une période de prospérité, peut accélérer la scolarisation et améliorer le statut des maîtres de l'enseignement public, guidant ainsi le corps des instituteurs vers plus d'autonomie, lui permettant de dépasser son attachement communal et départemental, pour une intégration dans un corps enseignant national, à la fois plus uniformisé et mieux hiérarchisé, ayant retrouvé la confiance du pouvoir et pouvant ainsi affirmer sa vocation de médiateur social.

Cette initiative du pouvoir impérial, en même temps qu'elle fait émerger une nouvelle vision du fonctionnaire intermédiaire prouve, après les textes de 1852 et 1854, que le Second Empire a, dès les premières années, progressivement rompu avec la loi Falloux et apporté sa pierre à l'édifice scolaire par le développement de la scolarisation, des constructions scolaires, par l'intérêt porté au corps des instituteurs, assurant ainsi, surtout dans la décennie 1860-1870, une incontestable continuité de l'oeuvre de la monarchie de Juillet et une préparation du terrain, qui facilitera la mise en oeuvre des lois républicaines, vingt ans plus tard.

Gilbert NICOLAS
Université Rennes 2
et Centre de recherches historiques
sur les sociétés et les cultures de l'Ouest européen.
CRHISCO UMR 6040

relation avec ces maîtres, afin de les mieux connaître. Dans ce but, il institua un concours. Le résultat obtenu passa toute attente. »

(1) AN F17/10794. Concours des instituteurs, académie de Strasbourg. Pour les deux départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin, il subsiste 139 mémoires, représentant 1405 pages manuscrites. La production manuscrite moyenne alsacienne, par départements, est donc de 45 % supérieure à celle de l'académie de Rennes. Dans le département du Nord, 190 instituteurs avaient répondu au ministre, soit plus de maîtres que dans les quatre départements du Finistère, du Morbihan, des Côtes-du-Nord et de l'Ille-et-Vilaine réunis (172 mémoires).

SUR L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Questions de méthode

par Philippe MARCHAND

L'histoire de l'enseignement de l'histoire dans les établissements relevant du niveau secondaire n'est pas un objet nouveau pour les historiens. Dans deux articles publiés en 1952 et en 1954, François de Dainville posait la question de sa genèse, de sa pratique et de son évolution. Fondant son propos sur une lecture attentive des archives de la Compagnie de Jésus mais aussi sur l'examen de « manuels » et plus encore de cahiers d'élèves, il défendait la thèse de l'origine humaniste de l'enseignement historique (1). Quelques années plus tard, l'histoire de l'enseignement de l'histoire, mais cette fois dans les collèges et les lycées du XIX^e siècle, faisait l'objet de deux articles, l'un de Paul Gerbod (1965), l'autre de Louis Trenard (1970) (2). Tout en admettant une certaine présence de l'enseignement historique dans les collèges du XVIII^e siècle, ils étaient d'accord pour en fixer la naissance officielle au XIX^e siècle et en étudiaient les développements jusqu'à la réforme de 1880 consacrant à leurs yeux son indépendance et son importance.

En 1979, alors que l'enseignement historique connaissait de fortes turbulences et qu'un débat public mêlant professeurs, historiens, hommes politiques, journalistes et parents d'élèves se

(1) François de Dainville : « L'enseignement de l'histoire dans les collèges des jésuites du seizième au XVIII^e siècle », *Entre nous*, École Saint-Louis de Gonzague, 1952, n° 185, pp. 85-96 ; *id.* : « L'enseignement de l'histoire et le *Ratio studiorum* », *Congresso internazionale per il IV centenario della pontifica universita gregoriana* (13-17 octobre 1953), *Studi sulla Chiesa antica et sull'Umanismo. Analecta gregoriana*, 1954, t. LXXX, pp. 123-156. Rappelons que P. Lallemand faisait des collèges de l'Oratoire le creuset de l'enseignement historique (*Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France*, Paris, 1888, Reprint, Slatkine, 1976).

(2) Paul Gerbod : « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire », *L'Information historique*, 1965, n° 3, pp. 125-130 ; L. Trenard : « L'enseignement de l'histoire en France de 1770 à 1885 », *Clio*, Cahiers - n° 21, 1970, pp. 125-130.

développait (1), François Furet revenait sur la question de la généalogie de l'enseignement historique (2). Il conduisait son lecteur jusqu'à la réforme de 1902 étudiée par Jacques Portes en 1981 lors du colloque *Cent ans d'enseignement d'histoire* qui voyait l'inspecteur général Dubief effectuer un survol des cadres réglementaires de l'enseignement historique dans les collèges et les lycées de la Troisième République (3). La même année, Jean-Pierre Guicciardi nous donnait un article suggestif posant, pour la période 1680-1789, la question de la transformation de l'histoire « occupation humaniste en discipline de connaissance scientifique » (4). L'année suivante, dans son étude consacrée à la représentation de l'histoire de France au siècle des Lumières, Bernard Groperrin (5) signalait le besoin d'histoire ressenti dans divers milieux sociaux et concluait à une « infiltration » de l'histoire dans l'enseignement en dépit de résistances des structures enseignantes.

Ces études, à l'exception de celle de B. Groperrin, qui n'a pas eu beaucoup d'écho, présentaient plusieurs points communs. La naissance de l'histoire y était toujours conçue comme assignable à une date déterminée, résultant d'une décision d'ordre politique et administratif, et non d'une demande sociale. Le recours aux textes normatifs comme sources et l'adoption d'une périodisation commandée par les changements politiques faisaient de l'histoire de l'enseignement de l'histoire une longue marche en avant, parsemée d'embûches, de vicissitudes. Enfin, l'absence de toute réflexion sur les pratiques pédagogiques avait pour conséquence une volonté systématique d'assimilation entre l'enseignement historique du passé et celui du présent et donc une interprétation du passé à la lumière du présent.

(1) Cf. Maurice Crubellier: « Enseigner l'histoire: analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation*, mai 1985, n° 26, pp. 39-60.

(2) François Furet: « La naissance de l'histoire », *Histoire*, n° 1, mars 1979, pp. 11-41. Les articles de P. Gerbod et de L. Trenard publiés dans des revues professionnelles, celui de F. Furet publié dans une revue à l'existence éphémère dont le premier numéro s'intitulait *Enseigner l'histoire*, laissaient entendre que la légitimation d'une discipline scolaire passait par sa généalogie.

(3) J. Portes: « Autour de la révolution de l'enseignement de l'histoire », *Colloque Cent ans d'enseignement de l'histoire*, Paris, 13-14 novembre 1981, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° hors série, 1984, pp. 183-192.

(4) Jean-Pierre Guicciardi: « Préoccupation pédagogique et intention didactique de et dans l'enseignement de l'histoire de Bossuet à l'abbé Batteux » dans Henri Moniot (dir.): *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*, Colloque Manuels d'histoire et mémoire collective, 23, 24 et 25 avril 1981, Berne, Peter Lang, collection Exploration, 1984, pp. 151-172.

(5) B. Groperrin: *La représentation de l'histoire dans l'historiographie des Lumières*. Lille III, 1982, 2 vol. cf. pp. 17-69: L'enseignement.

Dans les années qui suivent le colloque de 1981, l'histoire de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire est un terrain déserté par les historiens, si on en juge par l'absence de publications. On notera en particulier qu'elle ne figure pas dans les interventions présentées lors du *Colloque national sur l'histoire et son enseignement* de 1984 à l'exception de quelques remarques de P. Gerbod dans son intervention sur les manuels scolaires (1).

Dans le contexte des transformations institutionnelles de l'enseignement secondaire et de sa massification accélérée s'accompagnant de doutes sur son efficacité et incitant à des remises en question des contenus disciplinaires, les historiens ont été conduits à fréquenter de nouveau ce terrain. Ils y ont été encouragés par le développement de structures universitaires de recherches dans le champ de la didactique des disciplines littéraires et scientifiques, reconnu comme une des composantes de la formation continue et de la formation initiale des enseignants (2). L'étude des pratiques, des exercices et des objets scolaires dans le passé constitua un des axes des recherches. Elles ont bénéficié d'un appréciable outillage conceptuel né de la constitution, notamment sous l'impulsion d'André Chervel, d'une histoire des disciplines scolaires définies comme des entités autonomes, produites dans et par l'école, ayant leurs propres ressorts et leurs propres fonctions, exigeant pour les analyser des recherches sur les réalités concrètes des situations d'enseignement et non plus seulement sur les textes normatifs (3). À une histoire institutionnelle qui ne conduisait qu'à une vision téléologique et réductrice de la constitution et du devenir des disciplines scolaires se substitua alors une réflexion sur les pratiques pédagogiques et le sens qu'elles avaient pour leurs acteurs et dans la société où elles s'inscrivaient.

Parfaite illustration de ces nouvelles orientations, voici deux ouvrages, inscrits dans des chronologies différentes, qui portent un regard neuf sur l'histoire de l'enseignement historique. Annie Bruter prend pour cadre de sa recherche les collègues d'humanités du Grand

(1) *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Montpellier 19-20-21 janvier 1984, Paris, CNDP, 1984.

(2) On pense en particulier aux initiatives prises par l'Université de Paris VII-Denis Diderot et au rôle joué par Henri Moniot dans le développement de la recherche en didactique de l'histoire. Cf. Henri Moniot : « La recherche en didactique de l'histoire », *Historiens et Géographes*, n° 346, pp. 21-24 et *id.* : *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan pédagogie, 1993.

(3) André Chervel : « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 18, pp. 58-119.

Siècle (1); les collèges et les lycées de garçons de 1870 à 1970 retiennent l'attention d'Évelyne Hery (2). Dans ces quelques pages, je me propose de présenter le projet des auteurs et les sources utilisées, puis d'examiner trois thèmes qui me paraissent les plus intéressants et à même d'éclairer la réflexion actuelle sur l'enseignement de l'histoire: la constitution de l'histoire en matière d'enseignement, les pratiques de l'enseignement historique dans les lycées et les collèges, enfin les difficultés auxquelles se heurte l'innovation pédagogique et qui rendent les réformes difficiles, voire impossibles.

1. Objectifs et sources

L'ouvrage d'Annie Bruter dont le titre principal, *L'histoire enseignée au Grand Siècle*, peut tromper le lecteur pressé, s'ouvre par un rappel historiographique présentant les problématiques de ses prédécesseurs ordonnées par rapport à deux pôles: d'un côté, les historiens des ordres enseignants faisant des collèges d'humanités le creuset de l'enseignement historique, de l'autre les historiens universitaires le faisant remonter au XIX^e siècle. Si l'auteur fait ce rappel, ce n'est pas pour prendre à son tour parti dans le débat mais pour mieux en souligner les incertitudes. En effet, conditionnés par les conceptions contemporaines faisant de l'enseignement historique une composante de toute instruction digne de ce nom, ceux qui partent à la recherche de l'histoire dans les collèges d'humanités avec un programme, des horaires et des exercices s'exposent à des déconvenues car ils ne la trouvent pas ou n'en repèrent que quelques bribes. Ce « manque » (p. 20) peut être diversement interprété. Mais dans tous les cas de figure, « l'enseignement du passé n'est alors perçu que comme une préfiguration défectueuse du présent ce qui lui retire toute signification et toute cohérence propres ».

(1) Annie Bruter: *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997, 237 p., Histoire de l'éducation.

(2) Évelyne Hery: *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999, 432 p.

L'histoire de l'enseignement de l'histoire dans le second degré depuis les années 1880 retient l'attention d'autres chercheurs. En témoignent les travaux d'Élisabeth Sensevy-Bolbenes: *Comment on enseigne l'histoire: analyse de programmes et manuels d'histoire du second cycle de l'enseignement en France de 1902 à 1985*, Thèse d'université, Brest, 338 p. (inédiée) et de Nicole Lucas: *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Étude des manuels depuis 1880*, Rennes, PUR, 2001, Didac Histoire, 230 p.

Annie Bruter décide donc d'aborder le problème autrement. Il ne s'agit plus de chercher à savoir si on enseignait l'histoire « au sens actuel du terme » dans les collèges d'humanités mais de se demander quelles étaient, dans le complexe de contenus et de méthodes pédagogiques articulés autour de finalités éducatives spécifiques (le paradigme pédagogique), les formes de fréquentation du passé proposées à leurs élèves par les régents du Grand Siècle, puis d'examiner les transformations culturelles qui ont conduit à la naissance d'un enseignement historique proprement dit. Le sous-titre de l'ouvrage, *Naissance d'une pédagogie*, est donc capital car il fixe bien le propos de l'auteur. Pour éviter « bévues et déconvenues » (p. 23) dans cette analyse d'un enseignement du passé, A. Bruter montre, et c'est là un des intérêts de son ouvrage, la nécessité chez l'historien « d'une déconstruction des évidences sur lesquelles s'appuie notre conception spontanée de l'histoire et de l'enseignement ». De son discours de la méthode que les historiens de l'enseignement peuvent méditer, on retiendra trois propositions. En premier lieu, il faut être conscient qu'une interrogation sur l'enseignement de l'histoire ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les conceptions de l'objet « histoire » et les relations qu'elles entretiennent avec la pédagogie. En second lieu, elle insiste sur la nécessité de distinguer le champ pédagogique, c'est-à-dire celui de l'enseignement sous quelque forme qu'il prenne, y compris les pratiques de l'enseignement domestique, et le champ scolaire y prenant place mais sans se confondre avec lui. Ignorer cette distinction conduit à éliminer du champ de l'enquête des formes essentielles, mais aujourd'hui ignorées, de l'enseignement telle l'éducation domestique ou celle des pensionnats. Enfin, l'auteur nous invite à penser les pratiques pédagogiques du passé selon leurs principes propres et donc à rechercher ce qui rend compte de l'existence de la norme pédagogique de l'époque étudiée.

Avec l'ouvrage d'Évelyne Hery, changement de période et de décor. L'auteur part des années 1870, à un moment où l'histoire est dans l'enseignement secondaire une matière désormais reconnue, inscrite dans un cadre institutionnel et investie d'une mission politique et sociale, pour parcourir « un siècle de leçons d'histoire ». L'auteur organise son enquête autour de deux axes. D'une part, elle passe en revue les objectifs et les contenus d'instruction que le corps social a définis tout au long de la période en se demandant quelle « configuration ils ont donné à l'histoire enseignée, au risque de remettre en cause les fondements épistémologiques de l'histoire » (p. 16). D'autre part, et ce second axe s'inscrit dans le droit fil de l'histoire récente des disciplines scolaires, elle s'interroge sur les écarts existant entre contenus prescrits et contenus réellement enseignés pour

tenter de comprendre comment une discipline « dont le pouvoir républicain et laïque a soutenu l'essor au nom des progrès de l'esprit humain » (p. 17) s'est finalement identifiée à un stérile enseignement de mémoire dont le terme « leçon » (ce qu'un élève doit apprendre et réciter) rend compte. L'ouvrage, dans un effort de synthèse dont il faut souligner la nouveauté et l'ambition, passe donc au crible en les articulant finalités et contenus prescrits, contenus enseignés et pratiques pédagogiques, enjeux sociaux, politiques et épistémologiques.

Le choix fait par Évelyne Hery de borner son enquête « aux classes des lycées et des collèges communaux de l'enseignement secondaire masculin » appelle deux observations. D'où vient cette appellation de « classique » qui n'avait pas cours pour désigner les établissements secondaires et qui, ne correspond guère à la réalité des collèges communaux ? En faisant ce choix, l'auteur laisse de côté les classes de l'enseignement secondaire spécial, moderne à partir de 1890, dont les programmes sont spécifiques jusqu'en 1902, l'enseignement secondaire féminin et surtout l'enseignement secondaire privé masculin. Cette dernière élimination, curieusement justifiée (1), est particulièrement regrettable quand on sait que l'enseignement privé qui a, lui aussi, l'ambition de former les élites reçoit, au moins jusque dans les dernières temps de la III^e République, environ la moitié des garçons inscrits dans le secondaire et baignant dans une autre culture scolaire (2).

Le champ chronologique retenu, 1870-1970, correspond à une période suffisamment longue pour permettre d'apprécier les continuités, les évolutions et les inerties. On notera cependant que dans la réalité, c'est l'année 1902, année de l'agencement de la scolarité secondaire en deux cycles, qui constitue le point de départ, en particulier pour ce qui est des contenus et des pratiques. L'achèvement de la mise en œuvre de la réforme Fouchet (1963) est invoquée pour justifier le terme de l'enquête au prétexte qu'une autre page de l'histoire de la discipline s'ouvrirait. Cette coupure purement institutionnelle, alors que, de l'aveu même de l'auteur, « les principaux problèmes soulevés par la mise à jour des contenus d'enseignement restaient sans solution », nous prive d'une analyse de la montée, dans les années 1970-

(1) « Nous avons choisi de nous limiter à l'enseignement public, choix que notre problématique justifiait par ailleurs, puisque nous sommes partie d'une interrogation sur l'histoire aujourd'hui, au sein d'une institution à laquelle nous appartenons » (p. 14).

(2) Cf. sur cette question les remarques de Bruno Poucet : *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire*, Paris, Éd. du CNRS, 1999, p. 12 et pp. 15-16.

1980, de ce que Maurice Crubellier a appelé un malaise (1), et qui débouche sur le rapport Girault puis sur le colloque de Montpellier.

L'histoire des disciplines scolaires rencontre de nombreuses difficultés et celle des sources n'est pas la moindre. Sur quelle documentation fonder une analyse des modes de fréquentation du passé dans les collèges du Grand Siècle? Il y a tout d'abord les plans d'études, en particulier les *Statuts de l'Université de Paris* (1598) et le texte définitif du *Ratio studiorum* (1599) (2). Matrices des contenus et des méthodes d'enseignement dans les collèges, ils informent sur la norme pédagogique que les régents doivent respecter. Mais, bilans des expériences du passé, ils expriment un idéal bien loin de rendre compte des réalités de l'enseignement. Il y a les ouvrages généraux sur l'histoire et sur l'éducation qui peuvent être l'objet des mêmes remarques. Il y a surtout les abrégés dont la production déjà considérable au XVI^e siècle ne cesse d'augmenter pendant le XVII^e siècle, trop vite assimilés à nos manuels scolaires. En effet, si le manuel scolaire a un statut clairement défini depuis sa généralisation pendant le XIX^e siècle, il en va tout autrement avec ces abrégés dont il faut chercher à établir l'utilisation à des fins pédagogiques. Et quand elle est attestée, à quel niveau s'adressaient-ils? À quels types d'utilisation pédagogique se prêtaient-ils? Bien rares sont les témoignages qui apportent des réponses à ces questions. Enfin, il y a les cahiers d'élèves et les cours des régents, dont F. de Dainville avait fait une large utilisation.

L'institutionnalisation de l'histoire procure à l'historien une source incontournable, les textes réglementaires, qu'E. Hery utilise dès lors qu'il s'agit de décrire les contenus d'enseignement définis par l'institution. On peut cependant regretter qu'elle ne fasse pas plus grand cas des discussions qui en accompagnent l'écriture au Conseil supérieur de l'Instruction publique (3). Sans doute ne renseigne-

(1) M. Crubellier, *art. cit.*

(2) *Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. Édition bilingue latin-français.* Paris, Belin, Coll. Histoire de l'éducation, 1997.

(3) On notera l'impasse totale sur la préparation du programme de 1880 qui voit Fustel de Coulanges plaider pour une rénovation des contenus de l'enseignement historique qui, selon lui, ne peut plus se borner au seul récit des faits jugés importants mais doit s'ouvrir à l'étude de la vie politique et sociale des peuples de l'Antiquité à l'époque contemporaine et faire de l'élève un acteur et non plus seulement un récepteur. Dans l'étude de la réforme de 1902 qui sera sévèrement critiquée, on ne doit pas oublier les vives critiques que la sous-commission d'histoire et de géographie fait sur l'application du système des cycles à l'enseignement de l'histoire. Elles font mieux

elles pas sur les situations d'enseignement vécues, mais elles peuvent cependant aider à comprendre que les inflexions, voire les changements, qui affectent les programmes ne sont pas toujours d'ordre scientifique mais qu'ils peuvent résulter de pressions corporatistes, sociales, politiques. Pour retrouver les pratiques pédagogiques, Évelyne Hery s'est efforcée de rassembler des traces manuscrites, cahiers de notes, cours et copies, dont elle déplore l'insuffisance quantitative « puisque tout ce par quoi l'enseignement donne vie aux programmes, les gestes et le regard, les inflexions et la chaleur de la parole sont perdus (p. 13) ». Parmi les nombreuses sources imprimées retenues, les manuels font piètre figure. Certes, ils ne reflètent pas la réalité de la classe. À tout le moins, ils sont une traduction des textes officiels. Ils représentent souvent l'essentiel de la culture historique des enseignants et sont un guide dans la préparation de leurs leçons, comme en attestent diverses enquêtes menées au cours des dernières décennies. Enfin, ils sont théoriquement un outil pour les élèves. Deux collections méritaient d'être examinées : la collection Seignobos (1) publiée au lendemain de la réforme de 1902 dans l'esprit de ce que Lavissee réclamait depuis 1890, et la collection Morazé-Wolff (2) publiée dans les années 1950 avec une cartographie fort originale et, surtout, un contenu bien différent de celui de la fameuse collection Malet-Isaac. Enfin, en se plongeant dans les dossiers de carrière et en recourant à des témoignages oraux et écrits, E. Hery a voulu retrouver les enseignants et les élèves de l'académie de Rennes. La démarche est incontestablement intéressante. Elle suscite deux remarques. Si les dossiers de carrière constituent une source précieuse, il faudra bien un jour s'interroger sur leur valeur heuristique (3). Sur quels éléments se fondent en particulier les rapports des

comprendre les réticences du corps enseignant (cf. Ph. Marchand : *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome 1: 1795-1914*, Paris, INRP, 2000).

(1) Charles Seignobos : *Cours d'histoire rédigé conformément aux nouveaux programmes (31 mai 1902)*, Paris, A. Colin. Les manuels de la collection Seignobos sont abondamment illustrés de documents originaux. Mais quels étaient les manuels en usage dans les lycées et les collèges ? On ne le sait toujours pas.

(2) Charles Morazé, Philippe Wolff : *Nouveau cours d'histoire conforme aux Programmes (1948) de l'enseignement du second degré*. La cartographie est de Jacques Bertin. On note que cette cartographie a été reprise dans des manuels de la collection U (Cf. François Lebrun : *L'Europe et le monde xv^e, xvii^e, xviii^e siècle*, Paris, A. Colin, collection U, 1987).

(3) Cf. les remarques de Brigitte Dancel : *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF, L'éducateur, 1996, qui signale à juste titre que les rapports d'inspecteurs se placent dans l'ordre du discours, obéissant à des contraintes tacites et truffés de formules qu'il faut recevoir avec prudence (pp. 12-13). Sur l'inspection générale et les rapports qu'elle produit, cf. in G. Caplat (dir.) : I. Havelange,

inspecteurs et des recteurs d'académie? sur des visites dans les classes? sur les indications fournies par les chefs d'établissements? Quant aux rapports des inspecteurs généraux, sont-ils un miroir fiable de la réalité des classes? De plus l'enquête a été menée dans l'académie de Rennes. Mais ce n'est pas la France. Il eût été utile d'établir des comparaisons avec d'autres académies, celle de Paris par exemple où enseignent les professeurs fortement impliqués dans les prolongements de la réforme de 1902 et ceux qui animent la Société des professeurs d'histoire et de géographie à partir de 1909.

2. La constitution de l'histoire en matière d'enseignement

Une interrogation ouvre la démonstration d'Annie Bruter: que faisait-on dans les collèges du XVIII^e siècle? Cette question l'amène à revisiter le fonctionnement et la pédagogie de ces établissements, non pas pour redire ce qui a déjà été dit sur le sujet (1) mais pour y débusquer et analyser les modes de fréquentation du passé. Les études ayant pour fin ultime la rhétorique sont consacrées à l'apprentissage du latin comme langue vivante à lire, à écrire et à parler, répondant ainsi aux besoins de l'Église et de la monarchie absolue. Le temps scolaire est donc occupé par la lecture, c'est-à-dire l'explication ou *praelectio* des auteurs, et parmi eux les historiens sont légion. Si la lecture humaniste a pour objectif fondamental la maîtrise d'une langue, faut-il en conclure qu'elle exclut toute fréquentation du passé? Non et, A. Bruter le souligne, le passé est constamment présent mais il n'a pas de finalité propre, se trouvant « inextricablement mêlé au commentaire moral et stylistique dans une recherche du bien dire faisant coïncider beauté de la forme et vérité du fond » (p. 56) sans qu'on éprouve le besoin de l'organiser selon un fil chronologique. En proposant une fréquentation du passé très différente de la nôtre puisqu'elle ne donne pas naissance à une construction structurée du savoir mais à une accumulation encyclopédique de faits, le modèle humaniste interdit donc toute autonomisation de l'histoire en tant que telle. Et pourtant, elle est constamment présente dans les commentaires des régents. Comment expliquer ce paradoxe?

G. Hugué, B. Lebedeff : *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique 1802-1912*, Paris, INRP/Éditions du CNRS, 1986 et G. Caplat : *L'inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1912-1939*, Paris, INRP/Economica, 1997.

(1) On lira cependant avec intérêt les pages très neuves consacrées aux techniques d'appropriation du savoir fondées sur une pédagogie active, à l'érudition.

D'abord, par l'idéal encyclopédique de l'humanisme postulant l'unicité des savoirs enseignés par un régent unique accompagnant ses élèves de classe en classe. Ensuite, par la convergence entre enseignement et formation religieuse et morale qui introduit un ordre dans les priorités assignées à l'enseignement : la religion, puis la morale, enfin la science, ordre qui s'inversera avec Rollin à l'aube du XVIII^e siècle. Egalement, par une perception du temps différente de la nôtre. Alors que le passé est pour nous chose morte que nous essayons de représenter, le temps humaniste est un temps cyclique dans lequel le présent est recreation et commémoration permanentes du passé. La pédagogie humaniste ne cherche pas à représenter le passé mais à le faire revivre. Enfin, dernière raison de ce paradoxe : pour l'humanisme, l'histoire, pas l'histoire au sens où nous l'entendons aujourd'hui, mais l'histoire comme connaissance totale de l'Antiquité, était « le savoir lui-même, l'horizon global où s'enracinait toute connaissance [...]. Comment donc y aurait-il pu y avoir un enseignement de l'histoire dans une pédagogie qui n'enseignait que l'histoire ? » (p. 101).

« Mais tandis que les régents s'évertuaient dans leurs classes, le monde changeait autour d'eux, et notamment les pratiques de l'histoire » (p. 103). Les transformations culturelles que l'auteur repère tout au long du XVIII^e siècle, mais surtout à la charnière du XVII^e et du XVIII^e siècle, témoignent d'un processus d'usure du modèle humaniste dans sa conception des finalités de l'éducation, du savoir et des apprentissages. Deux facteurs essentiels en rendent compte. Il y a tout d'abord la formidable augmentation de la production d'ouvrages historiques. L'engouement pour l'histoire, et en particulier pour l'histoire de France, qu'il devient honteux d'ignorer, affecte un lectorat qui n'est pas forcément apte à lire les auteurs dans le texte. Il doit donc recourir à des traductions qui sont des réécritures. « Mutations de la sensibilité historique et nécessité d'inventer de nouvelles méthodes d'approche de l'histoire pour un public non formé aux pratiques d'études humanistes se rejoignent donc pour ouvrir un espace à une pédagogie nouvelle de l'histoire » (p. 112). En même temps, cette demande sociale d'histoire suscite chez les auteurs de traités pédagogiques et méthodologiques une vaste réflexion sur ses usages. En réaction contre l'histoire, source de distraction et/ou moyen de briller en société, l'insistance est mise sur l'histoire leçon de morale. Certes, ce n'est pas nouveau. En revanche ce qui est nouveau, c'est l'effacement des finalités cognitives et pratiques de l'histoire au profit de la seule finalité morale. L'histoire devient le miroir dans lequel l'homme se voit tout entier, ce qui ne signifie pas qu'elle soit nécessaire à tous. Autant celui qui a part aux affaires publiques

doit en savoir beaucoup, autant l'homme de condition modeste peut l'ignorer. La position par rapport au pouvoir devient donc le critère pour déterminer l'étendue des connaissances historiques dont un homme a besoin.

Dans la façon nouvelle de lire et d'étudier l'histoire, il faut faire une place à la mise au point d'un nouvel outil : la chronologie « scientifique ». Alors que la chronologie était restée longtemps un domaine de recherche distinct de l'histoire, exigeant de vastes connaissances et source de nombreux débats, tout change au tournant des *xvi^e* et *xvii^e* siècles avec l'élaboration d'une véritable mesure chiffrée du temps. L'histoire dispose du coup d'un fil d'Ariane qui ordonne les faits du passé en les rendant plus facilement mémorisables et que les abrégés vont vulgariser. En incitant à la réécriture de l'histoire selon l'ordre du temps, la chronologie contribue indiscutablement à saper la vieille conception de l'histoire comme lecture des auteurs.

En même temps que se produisent ces transformations qui viennent miner le modèle humaniste, de nouvelles techniques d'enseignement apparaissent pour se substituer à la *praelectio*. Plusieurs facteurs vont contribuer à leur mise au point. C'est tout d'abord la volonté d'initier à l'histoire des enfants de plus en plus jeunes. Louis XIV a six ans quand sa mère se voit dédier un jeu de cartes destiné à donner au jeune souverain des notions d'histoire et de géographie. Avec cet abaissement de l'âge retenu pour les premiers enseignements historiques s'impose le recours aux jeux, aux images et aux anecdotes où histoire et fable se confondent pour renforcer les finalités moralo-religieuses. Second facteur capital : le développement d'une pédagogie de la médiation dans l'enseignement du catéchisme devenu historique. L'histoire a toujours été présente dans le catéchisme, mais à titre de pourvoyeuse d'exemples présentés en dehors de toute chronologie, et donc sans enchaînement temporel. Le *Catéchisme historique* de Fleury (1683) rompt avec cette tradition. L'exposition de l'histoire sainte y adopte la forme d'une narration continue, plus facilement compréhensible et surtout aisément mémorisable. Son utilisation suscite l'élaboration d'une nouvelle technique d'enseignement dans laquelle le maître, médiateur du savoir, ne s'efface plus derrière le texte du savoir. Désormais, il est invité à produire un récit adapté aux enfants où les faits sont choisis et organisés pour transmettre des connaissances dont la méthode des questions et des réponses permet de vérifier le degré d'acquisition. S'il est difficile d'affirmer de façon péremptoire qu'il y a de l'enseignement du catéchisme à celui de l'histoire une filiation directe, on peut cependant y voir une des voies par lesquelles se diffusent des procédés propres au développement d'un enseignement historique.

Un dernier facteur à l'origine du renouvellement des techniques d'enseignement doit être recherché dans les finalités et les modalités de l'éducation princière. Tournée vers l'action politique, celle-ci entend former à l'exercice du pouvoir et l'histoire y est convoquée pour apprendre à agir, à décider et non plus seulement à parler. Fondée sur le détour par l'étude des textes, la pédagogie humaniste ne peut répondre à l'exigence d'efficacité et de rapidité recherchée dans l'éducation princière. Vient alors le temps des abrégés et surtout du cours où les historiens ne sont plus cités qu'à titre de référence. Ainsi donc, la fin du XVII^e siècle apparaît comme un moment clé dans le long et complexe processus de constitution de l'histoire en matière d'enseignement. L'étude de l'histoire se dégage de la vieille méthode de la lecture des historiens. En même temps, une pédagogie de l'histoire comme matière autonome se développe autour de finalités bien identifiées – morales et politiques – au moyen de techniques d'enseignement renouvelées.

L'enquête sur le « comment naît une nouvelle pédagogie ? » pose la question de son lieu de naissance. S'il est impossible, en l'absence d'une documentation – cours dictés, travaux d'élèves, instructions pédagogiques – de rendre compte des pratiques effectives des régents, on peut cependant conclure qu'à l'aube du XVIII^e siècle les collèges restent fidèles au modèle traditionnel. La constitution théorique d'une pédagogie historique n'est guère suffisante pour faire de l'histoire une matière intégrée au déroulement des classes et codifiée par des plans d'étude. L'éducation élitaine dispensée par des précepteurs privés aux princes et à la clientèle aristocratique a le monopole de l'expérimentation des méthodes nouvelles.

3. La classe d'histoire dans les lycées et les collèges

En 1970, Antoine Prost déplorait l'insuffisance de nos connaissances sur « l'enseignement proprement dit [...], sur ce qui se passe dans une classe entre un maître et des élèves, cette activité qui est la raison d'être des écoles et des maîtres, nous en ignorons très largement l'histoire » (1). Ce ne sera plus le cas pour l'enseignement de l'histoire avec l'ouvrage d'E. Hery qui s'attache longuement à la question essentielle des pratiques pédagogiques. Une double interrogation guide son analyse. Quels sont, de 1880 à 1940, les décalages entre l'histoire enseignée et la théorie de l'enseignement historique ?

(1) A. Prost : « Jalons pour une histoire de la pratique pédagogique », 95^e Congrès national des Sociétés savantes, Reims, 1970, histoire moderne, t. 1, pp. 105-111.

Les pratiques de l'enseignement historique se sont-elles transformées dans les années 1950-1970 alors que souffle « un vent d'idées neuves » et que l'univers mental des jeunes, de plus en plus nombreux dans les lycées et les collèges, se modifie en profondeur ?

Toute une série de contraintes pèsent sur le déroulement des classes d'histoire dans les lycées et les collèges de la Troisième République. En ignorant la notion de chiffre maximum des élèves par classe, l'administration crée des situations fort contrastées selon les établissements et les niveaux d'enseignement. Entre 1900 et 1939, la fourchette semble varier entre un nombre minimum inférieur à 10 élèves et un nombre maximum situé entre 50 et 60 élèves par classe dans l'académie de Rennes. La tendance générale des autorités est à charger la barque en encourageant les regroupements de divisions, de sections, de classes, ce qui renforce l'hétérogénéité du public, rendant du même coup sa gestion plus difficile. Le dédoublement des classes recommandé avec l'instauration des exercices pratiques en 1925 est d'abord restreint en 1932, puis supprimé. La surcharge des classes est très vite un objet de plaintes de la part des professeurs qui l'utilisent comme argument pour justifier le maintien des formes traditionnelles d'enseignement.

Si des transformations matérielles apparaissent au cours de la période considérée, beaucoup d'établissements manquent toujours des moyens les plus élémentaires, telles les bibliothèques pour les professeurs et les bibliothèques de classe pour les élèves, ce que Levasseur et Himly avaient déjà signalé lors de leur enquête en 1871. On notera le silence de l'auteur sur l'introduction du matériel de projection pendant l'entre-deux-guerres, signalé par des encarts publicitaires dans les bulletins de la Société des professeurs d'histoire et de géographie, et dans de nombreux périodiques pédagogiques (1).

Autre contrainte pesant sur le déroulement des classes : leur durée. Leur réduction à une heure par l'arrêté du 31 mai 1902 (2) ne satisfait guère les professeurs qui enseignent dans le second cycle. Ils accusent cette mesure d'être responsable d'un manque de concentration chez les élèves et de parcelliser leur enseignement. Mais, ils oublient de dire qu'en vertu du principe de l'unité du thème du cours, ils sont dans l'obligation, au moins dans les années qui suivent immédiatement la réforme, de réorganiser leur enseignement.

(1) Cf. P. Caspard (dir.) : *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIII^e siècle-1940*, Paris, INRP-CNRS, 1981-1991, 4 vol. Voir l'index : « Cinéma ».

(2) Au lieu d'une heure et demie, horaire adopté en 1890.

Il y a les professeurs. En dépit de la réforme des études universitaires, et même si le nombre des agrégés progresse au cours du temps – ils sont 131 en 1892, 324 en 1938 –, le personnel dispensant l'enseignement historique reste très hétérogène avec ses agrégés, ses titulaires non-agrégés, ses chargés de cours, ses professeurs-adjoints, ses répétiteurs. Pendant l'entre-deux-guerres, pour pallier les pertes du conflit, on fait appel à des professeurs de l'enseignement primaire supérieur, à des instituteurs. Des heures de travaux dirigés sont confiés à des enseignants d'autres disciplines devant compléter leur horaire. Ainsi, se constitue un noyau d'enseignants n'ayant pas reçu de formation historique, entendons de formation universitaire.

Dernière contrainte pesant sur l'enseignement: « le carcan » des programmes, à l'égard desquels les enseignants ont une attitude paradoxale. D'un côté, ils ne cessent de se plaindre de leur poids qui serait un frein à leur liberté pédagogique et à l'innovation. De l'autre, ils en font souvent une lecture étroite sans s'élever à ces vues d'ensemble que Lavisie réclamait dès 1890. Mais tous considèrent qu'enseigner, c'est d'abord finir son programme.

Le déroulement de la leçon respecte un scénario immuable. D'abord vient l'interrogation qui occupe en moyenne le tiers de la classe, parfois plus. Si les Instructions de 1890 en définissent la conduite – l'interrogation peut être individuelle, collective –, elles n'en précisent pas clairement la finalité pédagogique. Est-elle une simple vérification des savoirs acquis entre deux leçons? une reprise de la leçon précédente pour préparer la leçon suivante? Ces incertitudes expliquent les nombreuses critiques formulées dans les rapports d'inspection à l'encontre de cet exercice. Une fois l'interrogation achevée, la leçon proprement dite peut commencer. Quand Levasseur et Himly font leur enquête en 1871, ils voient des cours *ex-cathedra*, c'est-à-dire des cours le plus souvent rédigés *in-extenso* et lus par les professeurs. Les élèves ne parvenant pas à suivre le fil de la parole, la lecture devient dictée. Cette « dictée honteuse » selon Langlois et Seignobos est précédée d'une dictée avouée, celle du sommaire, d'une ou deux pages de longueur, destiné à fixer les idées principales de la leçon. Cette pratique du cours dicté inquiète bon nombre d'esprits et, très tôt, l'institution tente de la faire régresser. Arrêtés et circulaires qui se multiplient au fil du temps montrent que ce mode d'exposition de la matière historique, si fermement proscrit en 1890 puis en 1908, perdure encore pendant l'entre-deux-guerres.

Combattre mais aussi proposer d'autres modèles, c'est ce que fait l'institution en recommandant la pratique du cours parlé dans lequel

le monologue magistral doit laisser la place à un dialogue entre le maître et les élèves, sur lequel on aimerait en savoir plus : questionnement des élèves pour faire préciser un point de l'exposé magistral ? pour l'approfondir ? questionnement du maître pour vérifier, évaluer le niveau de compréhension des élèves ? discussions libres sur un des points du cours comme celles que recommandent les instructions de 1890 ? La pratique du cours dialogué n'induit pas la disparition du résumé qui, bien souvent, est un cours en réduction, signe d'une méfiance à l'égard de la capacité des élèves à la prise de notes, pourtant expressément recommandée à partir de 1923. D'autres procédés d'enseignement tels le recours au manuel (1890) et l'utilisation de documents sont vivement recommandés. Les incitations au cours dialogué, à l'utilisation du manuel et des documents ne doivent pas dissimuler que la parole du maître reste le pilier de la pédagogie historique. Les instructions de 1938 soulignent : « On ne peut concevoir une classe d'histoire dépourvue de cet enseignement magistral, dont l'action peut être si puissante, seul capable d'entraîner, de passionner, de pénétrer ».

Et les élèves, que font-ils ? Leur inertie, déjà dénoncée sous le Second Empire, a-t-elle disparu ? On peut en juger au moins partiellement en examinant les situations de travail qui leur sont proposées. Il y a tout d'abord l'interrogation orale qui met l'élève en situation d'acteur. Faut-il cependant en faire le moment clé de la leçon, comme le souligne E. Hery ? Cela imposerait, semble-t-il, de savoir si l'interrogation était systématiquement notée et si les notes étaient prises en compte dans le bilan trimestriel (1). Il y a la composition, seul exercice écrit du trimestre, en particulier après 1925 quand la pratique du devoir écrit n'est plus présentée que comme un exercice possible, définitivement condamné en 1938. L'instauration, en juin 1925, de séances d'exercices pratiques à partir de supports divers, l'explication de texte rendue obligatoire au moins en classe de troisième constituent des innovations importantes. Une brèche semble donc s'ouvrir. Mais, elle reste bien étroite. Le recours au document dans le cours reste exceptionnel. De plus, même dans les exercices pratiques, son utilisation comme illustration et auxiliaire du discours magistral relève d'une conception restrictive du document qui n'est toujours pas considéré dans l'enseignement comme source du savoir historique. Quant à la pratique de l'exposé oral, elle est réservée aux

(1) Ce qui était parfois le cas dans les classes de premier cycle où, dans les années 1950 encore, des professeurs établissaient une note moyenne avec les notes des interrogations et celle de la composition ou pondéraient la note de composition avec les notes des interrogations.

classes du second cycle. Mais est-elle courante ? L'essentiel de l'activité de l'élève se situe donc par rapport au cours, qu'il s'agisse de le mémoriser ou de le compléter.

Au total, l'enseignement historique sollicite donc plus la mémoire – une mémoire qui fait retenir des dates, des événements et des personnages dont on pense qu'ils constituent une grille de lecture du monde – que la réflexion. Cette pratique, encouragée par la notation, est en totale contradiction avec le projet de Seignobos tel qu'il le présente lors de sa conférence au Musée pédagogique où il plaide pour une logique de formation, oubliant que la logique de l'enseignement secondaire reste celle de la sélection. Elle donne ainsi de la discipline une image négative non seulement auprès des non-spécialistes mais dans l'institution elle-même qui, en 1923, n'hésite pas, lorsqu'elle distingue disciplines faisant appel à l'intelligence et disciplines faisant appel à la mémoire, à classer l'histoire parmi ces dernières. Cette image de l'histoire induit des stratégies comme le bachotage (1) de la part des élèves, la surenchère des professeurs et des manuels. Quand la lutte contre le surmenage scolaire est à l'ordre du jour en 1929, l'histoire figure en première ligne au rang des accusés.

« Nous demandons que par un enseignement historique et géographique largement conçu – j'ajouterai pour l'histoire, au moins, totalement refondu – on s'attache à donner aux jeunes gens une image véridique et compréhensive du monde » (2). Cet appel de Marc Bloch, s'il pose la question des contenus, pose aussi celle des pratiques. Comment au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, alors que les aspirations à une éducation nouvelle se font pressantes, mobiliser la curiosité des élèves ? Les expériences innovantes menées dans les classes nouvelles pour développer une pédagogie active fondée sur le contact direct avec les documents, puis les instructions de 1954 qui préconisent « un rajeunissement des méthodes fondées sur une pédagogie active et une activité collective », semblent annoncer un *aggiornamento* en profondeur des pratiques. L'utilisation du document, dont on imagine qu'il va attiser la soif d'apprendre chez l'élève, fait son entrée officielle dans les procédés d'enseignement (1957). Sa fonction purement illustrative passe à la trappe et une nouvelle vulgate triomphe : recours à tous les types de documents avec lesquels l'histoire s'écrit, initiation des élèves au métier d'historien

(1) Cf. sur ce sujet les remarques d'Edmond Demolins : *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Paris, Firmin-Didot, 1897 et en particulier le chapitre I, « Le régime scolaire forme-t-il des hommes ? »

(2) M. Bloch : *L'étrange défaite*, Paris, Albin Michel, 1957.

en les plaçant face aux documents. Pour répondre aux problèmes de logistique, l'Éducation nationale initie des publications de documents, organise un grand colloque à Sèvres (1957), multiplie les stages régionaux sur les problèmes relatifs à l'utilisation des documents. L'inspection générale, inquiète de la dégradation de l'image de la discipline, s'implique également, non sans réserves. Des expériences innovantes dont rendent compte les *Cahiers pédagogiques* se développent. Elles peuvent faire illusion. En effet, dans les années 1960-1970, le cours parlé, ponctué ou non de questions, se perpétue dans le premier comme dans le second cycle. L'administration multiplie les circulaires pour inciter les professeurs à infléchir leurs pratiques pédagogiques. Encore eût-il fallu qu'elle prît conscience d'un obstacle, parmi d'autres, à la mise en œuvre de nouvelles pratiques : la lourdeur des programmes qu'il faut « boucler », surtout quand il y a l'échéance du brevet ou du baccalauréat.

4. La réforme impossible ?

Ce titre emprunté à E. Hery illustre une problématique commune aux deux ouvrages : la résistance de l'institution au changement.

Comme l'établit fort bien A. Bruter, la constitution théorique d'une pédagogie historique n'est guère suffisante pour faire de l'histoire une matière intégrée au déroulement des classes et codifiée par les plans d'études et des programmes. À l'aube du XVII^e siècle, et même pendant le XVIII^e, les collèges restent fidèles au modèle humaniste. Plusieurs raisons expliquent « la résistance de la citadelle enseignante ». Indiscutablement, l'innovation portée par les nouvelles pratiques remet en cause le modèle humaniste qui l'a formée. La résistance des régents s'exprime à travers un argument qui traverse les siècles : le manque de temps pour introduire dans leur enseignement une nouvelle matière. Un autre obstacle vient empêcher la constitution d'un enseignement historique autonome : la question de la langue. Avec le latin qui devient une langue morte à la fin du XVII^e siècle, les régents ne peuvent s'autoriser les digressions historiques dont ils estiment qu'elles se font au détriment de l'apprentissage du latin sur lequel ils jugent nécessaire de se recentrer. Enfin, dernière raison, la plus profonde sans doute, mais aussi la plus difficilement avouable pour des enseignants, leur ignorance et, en particulier, leur ignorance de l'histoire nationale. Le « J'avoue que je ne m'y suis jamais appliqué » de Rollin et la faiblesse de son propos quand il tente d'expliquer comment les jeunes filles peuvent apprendre l'histoire de France sont éclairants. Toutes ces raisons sont sans doute

insuffisantes pour expliquer que l'enseignement historique soit resté en marge de l'enseignement des collèges, alors que la pression sociale, surtout au XVIII^e siècle, se prononce en sa faveur. Mais, comme le souligne fort justement A. Bruter, « la pression sociale ne suffit pas pour modifier des institutions établies ». Il faut une volonté politique qui fait défaut.

Deux siècles plus tard, la résistance de la citadelle enseignante à l'innovation se manifeste avec tout autant de vigueur dans l'enseignement secondaire étudié par E. Hery. Les propositions pour une rénovation de la pédagogie historique dans les années 1890-1910, le renouveau conceptuel de la science historique dans les années 1930, la recherche d'une éducation nouvelle dans les années 1950, la modification du recrutement des élèves de l'enseignement secondaire dans la décennie qui suit, font naître des espoirs bien vite dissipés. Rien n'y fait : pesanteurs et blocages interdisent tout au long de la période l'*aggiornamento* de la discipline dans ses contenus et dans ses méthodes, souhaité par quelques francs-tireurs. Et pourtant, on ne cesse de répéter qu'il faut enseigner une autre histoire, et l'enseigner autrement, pour l'adapter aux problématiques du présent. Une analyse rigoureuse, sans complaisance pour les différents acteurs, passe au crible tous les facteurs expliquant l'incapacité à se réformer d'un enseignement dont les pères fondateurs avaient voulu faire le pivot des humanités modernes.

L'auteur fait d'abord état du conservatisme intellectuel des professeurs d'histoire et de géographie, qui trouve une tribune dans la Société des professeurs d'histoire et de géographie (SPHG) née, il faut le souligner, de l'opposition à la réforme des cycles de 1902. Le portrait solidement argumenté (1) qu'en brosse l'auteur n'est guère flatteur. Peu représentative des enseignants, dominée jusque dans les années 1960 par les professeurs des lycées parisiens en qui l'administration voit des pédagogues chevronnés, vivier du corps de l'inspection générale, monopolisant la représentation de leurs collègues au Conseil supérieur de l'Instruction publique où les programmes se décident, enfin interlocutrice privilégiée de l'administration centrale et, notamment, du directeur de l'enseignement secondaire, la Société n'aborde guère les questions de fond et verrouille les débats que quelques francs-tireurs souhaitent ouvrir. Épreuves des examens et

(1) En se fondant sur l'article de Suzanne Citron : « Positivism, corporatism and power in the Society of teachers of history and geography », *Revue française de sciences politiques*, n° 4, août-octobre 1977, pp. 691-717.

concours où l'histoire par sa présence peut faire gagner quelque prestige à ceux qui l'enseignent, défense des horaires, et donc des emplois, avant et après chaque projet de réforme constituent l'essentiel de ses réflexions et de son action. L'auteur multiplie les exemples témoignant du conservatisme frileux de la SPHG. On en retiendra deux fort significatifs.

Que la scolarité s'organise, ou non, en cycles, la SPHG s'arc-boute sur le principe de la continuité historique, de l'Antiquité à la période contemporaine, dans l'organisation des programmes, au prétexte que le déroulement de la fresque historique est le seul procédé pédagogique permettant aux élèves d'acquérir le sens de la continuité de la vie humaine, de son évolution et de ses changements dans le temps. L'histoire scolaire ainsi déroulée reste une histoire compartimentée selon un schéma unique appliqué à tous les territoires : vie politique, vie économique et sociale, relations internationales... Cette défense de la fixité des cadres s'étend aussi à la trame. De réforme en réforme, et avec la bénédiction de la SPHG, c'est une histoire fondamentalement événementielle qui est reconduite même si quelques développements d'histoire économique et sociale viennent se greffer sur des contenus quasiment inchangés.

Second exemple significatif : l'échec de l'introduction d'un enseignement des civilisations contemporaines dans les classes terminales en 1959. Sans doute, les enseignants y étaient-ils mal préparés, n'ayant reçu ni instructions officielles ni formation scientifique. Ceci souligné, on peut parler d'un véritable sabotage de cette réforme, orchestré par la SPHG qui obtient son resserrement sur deux trimestres au lieu de trois (1), puis sa quasi disparition avec des suppressions importantes – l'Amérique latine, l'Islam indonésien, l'Indochine et le monde africain noir passent à la trappe alors que la décolonisation et l'émergence du Tiers-Monde sont en marche – au terme de quatre années d'application chaotique. Au total, ces deux exemples montrent bien que la SPHG, qui aurait pu jouer un rôle moteur dans le dépoussiérage de la discipline, a choisi la stratégie de la stabilité, voire du repliement, au risque de la dévaloriser aux yeux des élèves et de leurs parents.

Seconde raison de ces inerties : la question de la formation professionnelle. Le constat que l'on peut faire est qu'en dépit de réformes,

(1) Ce qui fait dire à R. Hubac, président de la SPHG : « Notre action a eu pour but d'introduire à nouveau l'histoire événementielle dans les classes terminales d'où elle avait été chassée » (11 novembre 1963).

l'agrégation reste tout au long de la période un concours perçu et vécu comme un concours d'érudition. Elle met sur le marché des professeurs qui n'ont pour seule sensibilisation au métier qu'un stage de trois semaines assorti de quelques conférences pédagogiques. Créé en 1904, le stage pédagogique a vite mauvaise presse, tant auprès des étudiants que de leurs professeurs qui le considèrent comme une perte de temps dans la préparation du concours. Certes, il y a le CAPES, créé en 1950, pour compléter le savoir acquis dans la formation universitaire par un savoir-faire acquis au cours d'une année de stages. Mais que propose-t-on aux stagiaires? Encore une fois des conférences *ex cathedra* et dans les classes l'observation et l'imitation de professeurs baptisés conseillers pédagogiques, choisis par les inspecteurs généraux et par les inspecteurs pédagogiques régionaux parmi les professeurs expérimentés. Il serait intéressant de se demander ce que recouvrait ce qualificatif.

Enfin, et c'est là sans doute la cause principale de l'inertie, la pédagogie souffre d'un réel discrédit. Considérée comme « un art vulgaire », une « occupation superflue » réservée à la formation des maîtres de l'enseignement primaire (1), elle ne franchit pas les portes des instituts d'histoire dont les préoccupations essentielles sont la préparation de la licence puis des concours fondée sur des exercices canoniques – le cours magistral, l'explication de documents, la leçon baptisée au cours du temps exposé – qui constituent des modèles prégnants dans les pratiques des futurs professeurs (2). L'analyse d'E. Hery reste sur ce point bien timide. À quand une recherche plus approfondie sur « un siècle de leçons d'histoire dans l'enseignement supérieur »? À défaut de trouver sa place dans l'Université, la pédagogie pouvait être portée par la Société des professeurs d'histoire et de géographie et par l'inspection générale. Ce ne fut pas le cas. La Société n'a rien fait pour lever le discrédit sur la pédagogie. Fait significatif: les expériences innovantes des années 1950-1960 sont relatées dans les *Cahiers pédagogiques* ou dans la rubrique pédagogique de l'*Information historique*, et non dans le bulletin de la SPHG. Quant à l'inspection générale, qui appartient socialement et culturellement au même monde que les membres actifs de la Société, on ne

(1) Ce qui conduit les historiens des facultés des lettres à s'investir dans le développement de l'enseignement de l'histoire locale à destination des élèves du primaire dans les années 1910-1914, à donner des conférences de méthode à destination des instituteurs et des institutrices (cf. Ph. Sagnac: « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », *Bulletin de l'Académie de Lille et de l'Université de Lille*, 2^e série, 6^e année, 1902, pp.157-172), à cosigner des collections de manuels pour l'école primaire.

(2) La situation a-t-elle changé de nos jours?

peut pas dire qu'elle manifeste un grand intérêt pour la pédagogie. En attestent le déroulement de l'entretien suivant une inspection, le Grand rapport d'inspection privilégiant les remarques sur le fond et sur la forme, d'une réflexion sur la pédagogie et le rappel permanent de l'obligation de « boucler » le programme. Le réquisitoire d'E. Hery apparaîtra sans doute bien sévère. À la lumière de nos souvenirs de débutant, il nous semble fondé.

*
* *

Ces quelques pages auront, il faut l'espérer, laissé entrevoir la richesse d'ouvrages dont nous n'avons pourtant retenu que quelques facettes. Grâce à Annie Bruter, dont la démarche a valeur d'exemple, et à Évelyne Hery, une histoire de l'enseignement de l'histoire, profondément renouvelée dans ses objectifs et dans ses méthodes est en voie de constitution. Les deux auteurs ont parfaitement débrouillé, l'une le processus de construction d'une discipline scolaire, l'autre l'histoire des aléas de cette discipline une fois son institutionnalisation reconnue. Elles l'ont fait en tenant compte des ambitions éducatives mais aussi des mutations intellectuelles, politiques et sociales des périodes dans lesquelles elles inscrivaient leurs recherches. Une histoire en voie de constitution, car il reste beaucoup à faire. Il faut souhaiter, en particulier, qu'A. Bruter prolonge sa recherche au delà du Grand Siècle pour nous donner le chaînon manquant qui conduira jusqu'à la période embrassée par E. Hery. On comprendra sans doute mieux aussi la permanence de pratiques pédagogiques qu'une recherche sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire dans les universités viendrait éclairer.

Ajoutons que ces deux ouvrages, que tous ceux qui s'intéressent de près ou de loin à l'enseignement de l'histoire doivent lire et méditer, soulignent avec force combien la pression de la société est insuffisante quand il s'agit de modifier des institutions solidement établies, dès lors qu'il n'y a pas une volonté politique pour prendre le relais. Victor Duruy l'avait bien compris, pour imposer l'enseignement de l'histoire contemporaine.

Philippe MARCHAND
Université Charles-de-Gaulle, Lille 3
CERSATES-UMR 8529

Patrick DUBOIS
avec la collaboration d'Annie BRUTER

**Le *Dictionnaire de pédagogie*
et d'instruction primaire
de Ferdinand BUISSON**

Répertoire biographique des auteurs

Publié sous la direction de Ferdinand Buisson et associé à son nom, le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dont la première édition a paru de 1878 à 1887 et la seconde en 1911, est en réalité l'œuvre d'une équipe rédactionnelle comprenant plusieurs centaines de collaborateurs, dont beaucoup ont signé les articles qu'ils avaient rédigés pour l'ouvrage. Ce répertoire regroupe les notices biographiques et bibliographiques qui ont pu être dressées pour la grande majorité d'entre eux.

Il fait donc revivre la nuée d'acteurs, certains célèbres, d'autres plus obscurs, d'une entreprise éditoriale intimement liée à la mise en place de l'école primaire de la III^e République : académiciens, professeurs de Faculté ou du Collège de France, inspecteurs généraux, mais aussi professeurs de lycée, inspecteurs primaires, instituteurs et employés du ministère de l'Instruction publique, voire publicistes et vulgarisateurs. Divers par leur position sociale, ces rédacteurs du *Dictionnaire* le sont aussi quant à leurs appartenances politique et confessionnelle. Ce répertoire voudrait être une clé permettant de s'orienter au sein de « l'intellectuel collectif » rassemblé par Ferdinand Buisson au service de l'instruction primaire.

1 vol. de 202 p.

19 €

Institut national de recherche pédagogique

2002

VINGT ANS DE BIBLIOGRAPHIE D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE (1979-1998)

par Isabelle HAVELANGE

La *Bibliographie d'histoire de l'éducation française* fait l'objet depuis 1979 d'un numéro double annuel de la revue *Histoire de l'éducation* (1). Elle tient une place particulière parmi les instruments de recherche d'intérêt à la fois documentaire et méthodologique que le SHE propose aux chercheurs. Elle contribue à cimenter leur communauté en les informant de l'état des savoirs dans leur discipline, donnant ainsi une lisibilité à leur champ d'étude (2). Rappelons qu'elle vise au recensement intégral et systématique de tous les travaux (ouvrages, articles, thèses, actes de colloques...), publiés en France ou dans le monde, relatifs à l'histoire de l'éducation en France, l'« éducation » étant entendue dans une très large acception, qui englobe l'enseignement et ses perspectives sociales, l'éducation de la petite enfance à l'adolescence, l'instruction de base à quelque âge et en quelque circonstance qu'elle soit prodiguée, la formation scolaire et professionnelle... C'est dire que les approches thématiques et disciplinaires de l'histoire de l'éducation touchent à des domaines très variés de l'économie, des techniques, de la littérature, de la culture, de la science, de la pédagogie, etc. (3).

(1) La responsabilité en a été assumée successivement par Willem Frijhoff (1979-1982), qui en a défini les principes dans le premier numéro (*Histoire de l'éducation*, n° 2, août 1979, pp. 3-9), Martine Sonnet (1983-1988), Isabelle Havelange (1989-1998), Isabelle Durand, Carmine Ramos puis Vincent Alamercery depuis 1999.

(2) Sur la place de l'histoire de l'éducation dans l'historiographie générale, voir les différents bilans établis par Pierre Caspard, parmi lesquels : *L'histoire de l'éducation en France* ; *1º Encontro de historia da educação em Portugal, Lisboa, 14-16 octobre 1987*, Lisbonne, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de educação, 1988, pp. 137-152 ; « L'éducation, son histoire et l'État. L'exemple français ». Publié dans le *Rapport scientifique [du Service d'histoire de l'éducation] 1996-1998*, Paris, INRP-CNRS, 1998, pp. 75-106.

(3) La constitution de la bibliographie repose essentiellement sur le dépouillement systématique de quelque 300 revues (pour un tiers étrangères) et de la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France* publiée chaque année par le CNRS (désignée

Martine Sonnet avait proposé en 1985 un premier bilan historiographique portant sur les cinq premières parutions (1). Notre propos est aujourd'hui de prolonger ce bilan par l'analyse de la production parue durant les cinq années 1991-1995 (publiées entre 1994 et 1998), de manière à mettre en évidence ce qu'ont pu être, en vingt ans, l'évolution et les déplacements d'intérêt des historiens de l'éducation.

Comme toujours dans ce genre d'exercice statistique basé sur des dépouillements bibliographiques, la prudence s'impose quant à la signification des tendances observées et à l'usage des chiffres. Les références n'ont pas toutes le même poids, une notice comptabilisée pouvant correspondre aussi bien à un article de quelques pages qu'à un épais volume. De plus, les notices sont de facture très différente, les travaux universitaires, minoritaires, voisinant avec des productions plus techniques (inventaires d'archives, études des registres paroissiaux...) et des monographies d'intérêt divers. La bibliographie, instrument préparatoire au travail de l'historien, rassemble des matériaux de teneur différente, que le chercheur pourra ensuite combiner à son gré.

Au cours des cinq premières années de son existence, la *Bibliographie* avait collecté 6 598 références de travaux, français et étrangers. Les cinq années 1991-1995 en comptent 10 793, soit une croissance de plus d'un tiers. Pour les mêmes années, la comparaison avec la rubrique correspondante (« L'enseignement et les corps savants ») de la *BAHF* montre une augmentation similaire de 30 % du

dans le reste de l'article sous le sigle de *BAHF*). Une bonne part des titres ne peut être définitivement retenue qu'après la consultation matérielle des livres, opération indispensable pour le dépouillement des publications collectives, mais nécessaire aussi pour vérifier et confirmer l'intérêt d'ouvrages au titre ambigu ou dont une partie seulement concerne l'histoire de l'éducation. Les titres recensés sont répartis selon un plan de classement détaillé, la préférence ayant été accordée à un classement thématique, distribué en neuf grandes rubriques : 0. Instruments de travail et de recherche. 1. Aspects théoriques et généraux. 2. Éducation générale. 3. Domaine de l'éducation, savoir-faire et savoirs. 4. Apprentissages et formation extra-scolaire. 5. Organisations et institutions scolaires. 6. Personnel scolaire. 7. Méthodes et techniques d'enseignement. 8. Milieu et vies scolaires. 9. Aspects sociaux des systèmes éducatifs.

Sont également mentionnés tous les comptes rendus consacrés aux ouvrages recensés. Riche actuellement de quelque 60 000 références, informatisée depuis 1988, elle s'accroît de plus de 2 000 notices par an.

(1) Cinq années de *Bibliographie d'histoire de l'éducation française, 1976-1980* [publiées entre 1979 et 1983]. Repères pour un bilan historiographique, *Histoire de l'éducation* (Paris), n° 26, mai 1985, pp. 17-37.

nombre de références (1). Depuis un quart de siècle, la production historique dans son ensemble a certes triplé, comme en témoigne la *BAHF*. Mais au sein de cette production, l'histoire de l'enseignement a connu un essor particulier. L'avertissement de l'année 1988 de la *BAHF* indique pour ce secteur un taux de croissance de publication de 354 % entre 1958 et 1988, le plus fort parmi les différents secteurs de la recherche historique, juste avant l'histoire de l'économie et de la société, de la médecine et des sciences. Il faiblira un peu dans les années suivantes, mais profitera au début des années 1990, comme le reste de la production historique, de la fièvre éditoriale qui a marqué la célébration du bicentenaire de la Révolution française, fièvre qui ne s'apaisera qu'à la fin de la décennie (2).

L'analyse de la production 1991-1995 se prête à quatre séries de questions : la première concerne les auteurs ; les trois suivantes poursuivent les interrogations soulevées en 1985 : part des travaux étrangers dans l'ensemble de la production ; formes adoptées pour la publication ; thèmes étudiés.

1. LES AUTEURS

L'index des cinq années 1991-1995 totalise 8 719 noms d'auteurs « primaires » et/ou « secondaires » (préfaciés, signataires de comptes rendus, traducteurs, etc.). Parmi eux se distinguent 1 196 étrangers (3), dont 206, soit presque un sixième, ne figurent qu'au titre d'auteurs de comptes rendus. Ces 206 noms décomptés, restent 990 auteurs étrangers dont 817 n'apparaissent que pour une seule référence (soit 82,5 % du total de ces auteurs étrangers). Ils ne sont que sept auteurs à avoir plus de cinq publications à leur actif (0,7 %). Parmi ceux-ci,

(1) 1976-1980 : 1 160 références ; 1991-1995 : 1 633 références. Notons que la *BAHF* n'opère pas, en ce domaine précis, une recension aussi fine que celle de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation*.

(2) Voir l'Avertissement de la *BAHF* de l'année 1999.

(3) Une partie d'entre eux a pu être identifiée par leur appartenance à la communauté des historiens de l'éducation (voir le *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation*, sous la direction de Pierre Caspard, Paris, INRP/Peter Lang, 2^e éd. 1995, 275 p.). Les autres publient à l'étranger ou dans des revues étrangères. À noter la difficulté d'identification des auteurs étrangers, lorsqu'ils publient dans une langue différente de leur langue d'origine.

trois Italiens (1), deux Belges (2), un Hollandais (3) et une Américaine (4).

Tableau 1 : *Fréquence de publication des auteurs étrangers*

	1 référence	2 références	3-5 références	+ de 5 références
Nombre d'auteurs	817	109	58	7
%	82,5 %	11 %	5,8 %	0,7 %

Parmi les 7523 auteurs français apparaissant dans l'index des années 1991-1995, il faut d'abord isoler une centaine d'auteurs anciens dont sont proposées des éditions de textes (du Moyen Âge au XX^e siècle) : ouvrages de pédagogues, cours de professeurs célèbres, journaux d'élèves, conseils de précepteurs, mémoires de jeunes filles... Parmi les « auteurs secondaires », les étrangers signataires de comptes rendus sont 495, soit moins d'un quinzième de la totalité des auteurs français. 106 auteurs apparaissent uniquement comme préfaciers. Signalons encore 46 traducteurs, 3 photographes, 9 illustrateurs ou graphistes, qui n'apparaissent pas au titre d'auteurs « primaires ».

Tableau 2 : *Fréquence de publication des auteurs français*

	1 référence	2 références	3-5 références	6-10 références	11-20 références	21-30 références	31-40 références
Nombre d'auteurs	5203	843	561	126	29	2	2
%	76,9 %	12,4 %	8,3 %	1,9 %	0,4 %	0,02 %	0,02 %

Des 6764 auteurs « primaires » français, 76,9 % n'apparaissent dans l'index que pour une seule référence. Comme pour les étrangers, la proportion d'écrivains « occasionnels » est donc très élevée. Des

(1) Eggle Becchi avec 6 références, Carlo Pancera avec 7 références et Carla Pellandra avec 10 références.

(2) Olga Weijers (9 références) et Marc Depaepe (8 références et 1 compte rendu).

(3) Willem Frijhoff (8 références et 4 comptes rendus).

(4) Ann La Berge (7 références).

quatre auteurs les plus féconds, deux publient entre 21 et 30 fois (1) et deux autres plus de 30 fois (2).

Les historiens de l'éducation forment en France une population très diversifiée, se divisant globalement en trois groupes : les universitaires de formation historique, les universitaires de formation autre qu'historique, et enfin les non universitaires et les amateurs (3). Une approche globale des historiens professionnels peut se faire à partir du *Répertoire des historiens français pour la période moderne et contemporaine* (éditions de 1991 et de 2000) (4). Parmi tous les auteurs apparaissant dans la *Bibliographie d'histoire de l'éducation* pendant les cinq années étudiées, 363 figurent à la fois dans l'édition de 1991 et dans celle de 2000 ; 25 autres n'apparaissent que dans la première édition (1991) et 190 dans la seconde (2000). Ces trois chiffres additionnés font donc apparaître 578 historiens professionnels. Nous pouvons ajouter une centaine de noms à cette estimation (encore est-elle certainement trop faible, du fait de notre connaissance incomplète de la population historique) concernant les médiévistes d'une part, et ceux qui, d'autre part, pour une raison ou une

(1) Il s'agit de Pierre Boutan et Christophe Charle. Pierre Boutan, qui signe un doctorat en sciences de l'éducation, est majoritairement l'auteur de très courts articles consacrés à la petite enfance et à l'enseignement du français dans la rubrique historique de *L'École maternelle française*. On lui doit aussi quelques contributions à des ouvrages collectifs et trois comptes rendus. Pendant ces cinq années, Christophe Charle apparaît à la fois comme directeur d'ouvrages collectifs, comme auteur de plusieurs ouvrages de synthèse, d'articles dans des revues historiques, de contributions à des colloques, de quatre comptes rendus et d'une préface. Redisons avec prudence que nos recensements, aussi exhaustifs soient-ils, ne sont peut-être pas complets.

(2) Il s'agit cette fois de Guy Thuillier et de Jacques Verger, à qui l'on doit respectivement 32 et 37 références (plus cinq comptes rendus pour J. Verger). Ici encore, l'activité de ces deux historiens n'est guère comparable. G. Thuillier assure régulièrement la publication de textes de quelques pages relatifs à l'histoire de l'administration de l'éducation, accompagnés de commentaires. J. Verger, qui signe au cours de ces cinq années une thèse d'État en histoire, est médiéviste, spécialiste de l'histoire des universités. On le retrouve lui aussi à la fois comme directeur d'ouvrages collectifs, auteur d'ouvrages de synthèse, de nombreuses contributions à des ouvrages collectifs et de comptes rendus.

(3) Voir Pierre Caspard : « L'histoire de l'éducation en France », *1^o Encontro da historia da educação em Portugal*, op. cit., pp. 140-142 et Marie-Madeleine Compère : *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la manière dont elle s'écrit*, Paris, INRP, Peter Lang, 1995, pp. 29-31.

(4) Une première édition en a été donnée par le CNRS en 1991 : Arlette Faugères : *Les Historiens français de la période moderne et contemporaine. Annuaire 1991*, Paris, Éd. du CNRS, IHMC, 1991, 313 p.

Elle a été actualisée récemment par Geneviève Faye : *Répertoire des historiens français de la période moderne et contemporaine*. / Sous la dir. de Daniel Roche, Paris, Éd. CNRS, 2000, 495 p.

autre, ne figurent pas dans les répertoires (Jacques et Mona Ozouf, Michelle Perrot...). Cet ensemble d'historiens représente 9,2 % des auteurs mentionnés entre 1991 et 1995.

Les autres universitaires rencontrés viennent de disciplines très diverses (sciences de l'éducation, sociologie, philosophie, ethnologie et anthropologie, démographie, linguistique...). De plus, presque tous les secteurs universitaires sont susceptibles de fournir des historiens s'intéressant au passé de l'enseignement de leur discipline ou aux processus de son institutionnalisation. Ont été ainsi identifiés 135 universitaires non historiens (appartenant au CNRS ou à d'autres institutions de recherche, professeurs du niveau supérieur...). Ajoutés aux historiens professionnels, ils font monter le pourcentage global d'auteurs « universitaires » (toutes disciplines confondues) à 11 %. Enfin, les 303 thésards recensés élèvent ce pourcentage à 15 % de l'ensemble des auteurs français, ce qui reste peu.

L'histoire de l'éducation est donc loin d'être l'apanage des seuls universitaires (1). Elle est constituée aussi de productions plus techniques comme les éditions de textes officiels, les bibliographies, les guides du chercheur, les inventaires d'archives ou les registres paroissiaux que les généalogistes publient régulièrement. Elle constitue enfin le terrain par excellence où les amateurs s'essaient à faire de l'histoire. La première place y est souvent accordée aux expériences subjectives des individus, mises au service de la connaissance du passé. Ces historiens amateurs appartiennent fréquemment à l'administration ou aux personnels de l'Éducation nationale. Ils se recrutent aussi parmi les érudits locaux, les instituteurs ou les professeurs de l'enseignement secondaire. Ils apportent une contribution appréciable et souvent méconnue à l'histoire de l'éducation, au moins dans sa dimension régionale et locale.

Sur les 7 523 auteurs français (« primaires » et « secondaires »), dont il faut exclure 318 noms dont le sexe n'est pas connu, apparaissent 2 864 femmes, soit près de 40 %. Elles sont particulièrement représentées dans la rubrique 2 (Éducation générale) et la rubrique 4 (Apprentissage et formation extra-scolaire), où elles représentent respectivement 71 % et 58 % des auteurs (voir plus loin, l'analyse thématique de la production). On observe par ailleurs que la présence des femmes en histoire de l'éducation est importante par rapport à la production historique globale. Des sondages effectués sur l'index des auteurs de la *BAHF* révèlent en effet une moyenne de 20 %, toutes

(1) Voir Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, pp. 29-31.

rubriques historiques confondues, d'auteurs féminins entre 1976 et 2000. Un tel rapport, du simple au double, est tout à fait significatif de la féminisation particulière que connaît l'histoire de l'éducation.

2. PRODUCTION FRANÇAISE ET PRODUCTION ÉTRANGÈRE

La *Bibliographie d'histoire de l'éducation française* recense la production française (éditée en France) et internationale (éditée à l'étranger). La part de la production étrangère entre 1991 et 1995 représente 15 % (1) de l'ensemble de la production (contre 21 % des références additionnées de 1976 à 1980). Plus que d'un repli national, il faut sans doute voir surtout dans cette évolution un reflet du déclin relatif des travaux universitaires dans la production totale (2).

Tableau 3 : *Parts respectives de la production française et étrangère selon les rubriques du plan de classement (1991-1995)*

RUBRIQUE	Production française %	Production étrangère %
0. Instruments de travail et de recherche	80	20
1. Aspects théoriques et généraux	71	29
2. L'éducation générale	86	14
3. Domaines de l'éducation. Savoir-faire et savoirs	87	13
4. Apprentissage et formation extra-scolaires	89	11
5. Organisation et institutions scolaires	86	14
6. Personnel scolaire	89	11
7. Méthodes et techniques d'enseignement	87	13
8. Milieu et vie scolaires	88	12
9. Aspects sociaux des systèmes éducatifs	84	16

(1) Les pourcentages sont arrondis à l'unité la plus proche.

(2) Pour une comparaison avec l'historiographie américaine, voir Ivan Jablonka : « Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis, 1961-2001 », *Histoire de l'éducation*, janvier 2001, pp. 3-58.

La contribution étrangère reste fortement centrée dans la rubrique 1 (« Aspects théoriques et généraux », incluant les aspects philosophiques) où elle atteint 29 %, doublant pratiquement le score moyen de 15 %, tout comme il y a quinze ans, et dans la rubrique 0 (« Instruments de travail et de recherche ») où elle atteint 20 %. De nouveaux pays producteurs voisinent désormais dans ces rubriques à côté de nations ayant une ancienne tradition d'histoire de l'éducation (comme les États-Unis ou la Grande-Bretagne) : ainsi les études brésiliennes, portant surtout sur des questions de méthode, sont cinq fois plus importantes que lors du premier bilan. Les aspects les plus pratiques de l'éducation, à cause de ressources archivistiques plus locales, sont marqués par un moindre cosmopolitisme : la production étrangère n'atteint que 12 % dans la rubrique 8 (Milieu et vie scolaires). Elle offre également une moyenne de 12 % (un peu moins qu'il y a quinze ans) dans les rubriques 4 (Apprentissage et formation extra-scolaires) et 7 (Méthodes et techniques d'enseignement). Elle atteint 11 % dans la rubrique 6 (Personnel scolaire).

L'examen de la nationalité des travaux fait ressortir deux grands blocs : l'Europe occidentale d'une part, les États-Unis d'autre part. La proportion entre les deux reste très semblable à ce qu'elle était quinze ans plus tôt. La proximité géographique, la francophonie, l'ancienneté des relations culturelles avec la France expliquent assez naturellement cette prépondérance. D'autre part, le dynamisme de la recherche historique est un autre facteur important. Comme le montre Gérard Noiriel, le développement de l'histoire aux États-Unis est tel que le nombre des historiens américains spécialistes de la France est supérieur aujourd'hui, dans bien des domaines, au nombre des historiens français qui étudient leur propre pays (1). Ainsi, certains secteurs d'histoire de l'éducation sont davantage traités par les chercheurs américains que par les chercheurs français, ce qui entraîne parfois deux historiographies différentes.

(1) Gérard Noiriel : *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin, 1996, p. 27.

Tableau 3 : *Provenance de la production étrangère en histoire de l'éducation française pour les années 1991 à 1995*

PAYS	Nombre d'études	% de la production étrangère	
		1991-1995	1976-1980 (rappel)
États-Unis	305	23,2	22,8
Grande-Bretagne	244	18,6	13,4
Italie	158	12,0	11,9
Allemagne	112	8,5	14,1
Belgique	111	8,4	9,2
Suisse	98	7,4	6,3
Canada	71	5,4	4,5
Pays-Bas	49	3,7	5,2
Espagne	49	3,7	3,8
Norvège	15	1,1	
Russie	15	1,1	
Yougoslavie	15	1,1	
Brésil	15	1,1	
Madagascar	8	0,6	
Israël	8	0,6	

Viennent ensuite : Bulgarie : 7 ; Tunisie : 6 ; Portugal : 5 ; Pologne : 5 ; Hongrie : 3 ; Luxembourg : 3 ; Suède : 3 ; Argentine : 3 ; Australie : 3 ; Japon : 3 ; Autriche : 2 ; Grèce : 2 ; Monaco : 2 ; Égypte : 2 ; Turquie : 2 ; Nouvelle-Zélande : 2 ; Nouvelle-Calédonie : 2 ; Roumanie : 1 ; Tchécoslovaquie : 1 ; Afrique du Sud : 1 ; Algérie : 1 ; Bénin : 1 ; Côte d'Ivoire : 1 ; Maroc : 1 ; Sénégal : 1 ; Syrie : 1 ; Île Maurice : 1.

Des changements s'observent par rapport au premier quinquennat étudié : la production anglaise est désormais en seconde position après les États-Unis (18,6 %). Vient ensuite la production italienne (12 %) puis seulement la production allemande (8,5 %) qui se situe donc à peu près au même point que la production belge (8,4 %). Cette constatation étonnante est à prendre avec prudence : un écart de recensement par rapport à la production réelle est possible. De plus, pour donner à ces pourcentages toute leur signification, il faut tenir compte de la démographie de chaque pays. Cette dernière remarque pondère aussi les pourcentages qu'atteignent les États-Unis (23 %) par rapport aux différents pays européens. Notons encore que les pays

sous ancienne domination française sont presque aussi sous-représentés que quinze ans plus tôt. En revanche, la part des pays de l'Est est en progression.

3. FORME DES TRAVAUX

En fonction de leur forme, les 10793 références recensées par la *Bibliographie* de 1991 à 1995 se répartissent en six catégories : ouvrages (spécialisés ou non), articles de revues, thèses, ouvrages collectifs, contributions à des actes de colloques ou à des ouvrages collectifs dont certaines seulement intéressent l'histoire de l'éducation (1). Toute la production s'inscrit dans ces catégories, la *Bibliographie* ne recensant pas jusqu'ici de supports informatiques ou audiovisuels. Le tableau 4 ventile les références selon leur forme, pour chacune des dix grandes rubriques du plan de classement et pour l'ensemble de la production (française et étrangère). Cette approche ne peut être comparée aux résultats des cinq premières années, puisque la présentation adoptée pour la *Bibliographie* est différente depuis 1993 (2).

Tableau n° 4 : *Formes de la production*
selon les dix grandes rubriques du plan de classement
[en décomptant la liste des colloques reprise à la fin des volumes]

RUBRIQUES	Articles de revues	Ouvrages	Actes de colloques	Thèses	Total
0. Instruments de travail et de recherche	33 %	47 %	20 %	0	197
1. Aspects théoriques et généraux	29 %	30 %	37 %	4 %	454
2. Éducation générale	36 %	25,4 %	33 %	5,6 %	1 758

(1) La *Bibliographie* a recensé les mémoires de maîtrise pendant les trois premières années de son existence seulement.

(2) Les colloques et ouvrages collectifs ont désormais été tous regroupés en fin de volume, avec des numéros de renvoi au détail des contributions dans le corps de la *Bibliographie*. Cette présentation, qui a pu gonfler légèrement le nombre des références de chaque volume par rapport à la présentation précédente, s'avère plus commode d'utilisation pour le lecteur, qui peut regrouper ainsi facilement l'ensemble des contributions d'un même ouvrage collectif.

RUBRIQUES	Articles de revues	Ouvrages	Actes de colloques	Thèses	Total
3. Domaines de l'éducation. Savoir-faire et savoirs	30 %	21 %	45 %	4 %	1 207
4. Apprentissage et formation extra-scolaires	30 %	18 %	48 %	4 %	825
5. Organisations et institutions scolaires	37 %	24 %	35 %	4 %	2 339
6. Personnel scolaire	49,5 %	18 %	29,5 %	3 %	1 853
7. Méthodes et techniques d'enseignement	38 %	13,5 %	43,5 %	5 %	328
8. Milieu et vie scolaires	43 %	31 %	23,5 %	2,5 %	566
9. Aspects sociaux des systèmes éducatifs	33 %	19 %	43,5 %	4,5 %	356
Total	3 703 37 %	2 265 23 %	3 521 36 %	394 4 %	9 883 100 %
Comparaison avec les années 1976-1980 (1)	54,5 %	26,3 %	8 %	5,5	6 598

Le nombre des colloques et ouvrages collectifs connaît une remarquable augmentation. De 1976 à 1980, ils représentent 534 références, soit 8 % de l'ensemble de la production. Pour les années 1991-1995, ils passent à 36 %. L'adoption de cette forme de publication qui, tout en marquant l'intérêt collectif pour tel ou tel sujet, est fréquemment accusée de manque de cohérence, est un phénomène commun à la production historique (2). La part croissante des actes de colloques et ouvrages collectifs modifie en tous cas l'équilibre général de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation* et minore la proportion des autres formes d'études : les ouvrages passent de 36,6 % pour les 5 premières années à 23 % entre 1991 et 1995, les thèses passent de 5,4 % à 4 %, les articles de 54,6 % à 37 %. Leur nombre absolu est pourtant toujours en augmentation depuis quinze ans, l'essor des articles et des thèses étant plus important que celui des ouvrages spécialisés.

(1) En ne comptant pas les mémoires de maîtrise, qui représentent quelque 5 % de ces cinq premières années.

(2) La *BAHF* note dans ses « Avertissements » aux numéros annuels l'inflation régulière de cette forme d'écriture : elle représente 5,1 % de la production globale en 1960, 15,6 % en 1980, 16 % en 1981, 17,9 % en 1982 et 1983, 19,1 % en 1984, 20 % en 1986. Les nombreux congrès occasionnés par le bicentenaire de la Révolution française font encore monter ce pourcentage dans les années suivant 1989.

Du côté des articles, la croissance est d'autant plus significative qu'elle affecte toutes les rubriques. Cette multiplication des études brèves est une autre responsable de l'explosion quantitative de la bibliographie de la discipline. Avec la montée de l'interdisciplinarité, l'histoire de l'éducation tend, au fil des ans, à gagner du terrain en direction de périodiques originellement étrangers à cette matière. Recenser l'ensemble des travaux conduit à dépouiller systématiquement des revues de plus en plus nombreuses et diversifiées : en 1995, cette liste se montait à 254 titres. Parmi les revues françaises, 107 sont des revues d'histoire (dont 9 seulement d'histoire de l'éducation) (1), 50 revues scientifiques hors histoire, 18 revues générales. Des 82 revues étrangères, 16 sont des revues d'histoire de l'éducation (2). Les revues étrangères représentent près d'un tiers de l'ensemble des revues dépouillées.

Parmi les 1331 ouvrages recensés, les ouvrages de synthèse sont – en toute logique – toujours très minoritaires par rapport aux études ponctuelles. Leur nombre est proportionnellement important parmi les « Instruments de travail et de recherche » (rubrique 0). De la même manière, on observe toujours une sur-représentation des ouvrages généraux dans l'histoire de « Milieu et vie scolaires » (rubrique 8). Les auteurs, dans les autobiographies et souvenirs d'enfance, s'épanchent en des formes plus longues que l'article et moins scientifiques que la thèse, conférant à cette rubrique un caractère littéraire absent des autres secteurs. Les quelques pages ou le chapitre, presque incontournables désormais, portant sur l'histoire de la vie scolaire ou universitaire dans toute monographie consacrée à une ville, à une région ou à une époque, expliquent la bonne place des

(1) *Annales d'histoire des enseignements agricoles* (Dijon), *Les Cahiers aubois d'histoire de l'éducation* (Troyes), *Les Cahiers de l'Institut d'histoire des pédagogies libertaires* (Corlay), *Les Cahiers d'histoire du CNAM* (Paris), *Cahier nivernais d'histoire de l'éducation* (Nevers), *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* (Paris), *Histoire de l'éducation* (Paris), *Lettre de la SIFHLES* (Paris), *Sport et histoire. Revue internationale des sports et des jeux* (Talence).

(2) *Boletín de historia de educación* (Madrid), *Bollettino. Centro italiano per la ricerca storica-educativa* (Ferrare), *Bulletin de l'Association japonaise de recherche sur l'éducation en France* (Tokyo), *Histoire et enseignement* (Uccle, Belgique), *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* (Salamanque), *Historical studies in education. Revue d'histoire de l'éducation* (London, Ontario), *History of education* (Londres), *History of education quarterly* (Bloomington, Indiana), *History of education review* (Bedford Park, South Australia), *History of education Society. Bulletin* (Hull), *History of universities* (Oxford), *International newsletter for the history of education* (Hanovre), *Internationale Schulbuchforschung* (Brunswick), *Journal of educational administration and history* (Leeds), *Paedagogica historica* (Gand, Belgique), *Studi di storia dell'educazione* (Rome).

fragments d'ouvrages parmi les « Histoire des institutions scolaires » (rubrique 5) (1); elles consacrent l'entrée de l'histoire de l'éducation dans les mœurs historiographiques.

Les thèses

Les thèses, représentant le travail universitaire par excellence, sont un indice de la vitalité du champ étudié. Leur nombre total diminue par rapport aux années 1979-1983, passant de 5,5 % à 4 % de l'ensemble des références (2).

Tableau 5: *Domaines couverts par les thèses, 1991-1995*

	Total
0. Instruments de travail et de recherche	2
1. Aspects théoriques et généraux	19
2. Éducation générale	98
3. Domaine de l'éducation, savoir-faire et savoirs	49
4. Apprentissage et formation extra-scolaire	32
5. Organisation et institutions scolaires	94
6. Personnel scolaire	56
7. Méthodes et techniques d'enseignement	16
8. Milieu et vie scolaires	14
9. Aspects sociaux des systèmes éducatifs	15
Total	395

Les domaines les plus étudiés par ces thèses se déplacent: entre 1991 et 1995, l'« Éducation générale » (rubrique 2: 98 thèses) vient en tête, suivie du secteur qui était en tête de liste pendant les cinq premières années, « Organisation et institutions scolaires » (rubrique 5: 94 thèses). Viennent ensuite, à part sensiblement égale, les thèses sur le « Personnel scolaire » (rubrique 6), puis sur les « Domaines de l'éducation, savoir-faire et savoirs » (rubrique 3). Par rapport à la première période, la rubrique 4 (« Apprentissage et

(1) C'est la rubrique 5, en effet, qui recense actuellement ce type d'études d'ensemble, alors qu'elles étaient regroupées pendant les premières années de la *Bibliographie* dans la rubrique 0 (« Instruments de travail et de recherche »), section 03: « Études d'ensemble en histoire de l'éducation ». Il nous a paru préférable de ne plus garder dans cette rubrique que les grandes études d'ensemble portant sur l'histoire de France en général.

(2) Non comprise la liste des ouvrages collectifs figurant en fin de bibliographie.

formation extra-scolaires ») régresse (32 thèses entre 1991 et 1995). Sur 395 thèses, près du tiers sont étrangères (soit 95, dont 81 américaines, 7 anglaises, 6 canadiennes et 1 néo-zélandaise). La sur-représentation des thèses américaines est à mettre au compte de la vigueur des études françaises aux États-Unis, mais aussi d'une facilité de repérage supérieure. Dans l'ensemble, thèses étrangères comprises, la présence des femmes parmi les auteurs est importante: elles atteignent près de 45 % du nombre des doctorants.

Le catalogue des thèses françaises, consultable sur CD-ROM depuis une dizaine d'années, rend possible l'identification de la discipline dont relève la thèse, ce qui permet de cerner par un autre biais l'interdisciplinarité de la recherche en histoire de l'éducation. Le catalogue fournit également le nom du directeur (« officiel ») de thèse (sur les 398 thèses, 21 seulement n'ont pas été identifiés). Aucun centre d'études doctorales en histoire de l'éducation n'émerge particulièrement dans la direction des recherches.

Tableau n° 6 : Répartition des thèses par discipline

DISCIPLINE	NOMBRE DE THÈSES
Histoire	114
Médecine	55
Sciences de l'éducation	41
Littérature et linguistique	38
Sociologie	14

Viennent ensuite la philosophie (4), l'art et archéologie (4), le droit (3), la musicologie (3), les sciences des religions (3), la géographie (3), les sciences de l'information et de la communication (2), les sciences politiques (2), la psychologie (2), la didactique des sciences (1) et les sciences économiques (1).

Les 114 thèses d'histoire représentent presque 30 % de l'ensemble des thèses. Elles ont été dirigées par 64 directeurs (1). Elles sont principalement concentrées dans les rubriques 2, 3 et 5 (« Éducation générale », « Domaines de l'éducation, savoir-faire et savoirs » et « Organisations et institutions scolaires »). La moitié des 26 thèses d'État relève de l'histoire.

(1) Parmi ceux qui se détachent, citons Antoine Prost qui en a dirigé 8; Jean-Marie Mayeur et Gérard Cholvy en ont dirigé quatre chacun.

D'autres domaines, parfois inattendus, suscitent des travaux intéressant notre discipline. Les thèses de médecine, par exemple, sont de manière surprenante plus nombreuses que les thèses de sciences de l'éducation, puisqu'elles viennent directement après les thèses d'histoire : elles sont au nombre de 55, soit 13,8 %. Les 33 directeurs de thèses de médecine et les 3 directeurs de thèses de pharmacie prouvent la vitalité des études historiques dans le champ médical (1). Cette représentation élevée en histoire de l'éducation s'explique assez aisément : les thèses de médecine peuvent concerner aussi bien la petite enfance (rubrique 2) que l'histoire des établissements médicaux, l'enseignement médical (rubrique 5) ou encore les biographies de professeurs de médecine (rubrique 6).

Les thèses de sciences de l'éducation (2) sont trois fois moins nombreuses que les thèses d'histoire : elles sont au nombre de 41, soit 10,3 %, pour 19 directeurs (3). 16 d'entre elles se retrouvent également dans la rubrique 5 (« Organisations et institutions scolaires »). Les 38 thèses relevant de la littérature et de la linguistique (soit 9,5 %) ont été dirigées par 35 directeurs (4). On les retrouve principalement dans les rubriques concernant la littérature de jeunesse. Elles peuvent étudier aussi, par exemple, les aspects particuliers de l'éducation dans les œuvres de littérateurs connus (les âges de la vie, la maternité, etc.). 14 thèses de sociologie (3,5 %) ont été répertoriées, elles aussi avec un nombre quasi égal de directeurs. Elles concernent surtout le personnel scolaire (rubrique 6). Il faut noter que la rubrique 9 (« Sociologie de l'éducation ») n'en offre qu'une en cinq ans. Les autres disciplines sont très diverses et ne fournissent des thèses en histoire de l'éducation que de manière très occasionnelle.

Soumettant les travaux des historiens au regard critique de leurs pairs, les comptes rendus sont importants pour l'auto-évaluation de la

(1) Preuve en est le livre récent de Jean-Pierre Goubert, appelé significativement *Initiation à une nouvelle histoire de la médecine* (Paris, Ellipse, 1998, 128 p.) et qui, destiné moins aux historiens qu'aux étudiants en médecine, tente de sensibiliser les futurs médecins au poids de l'histoire dans leur(s) pratique(s).

(2) Les sciences de l'éducation constituent un ensemble disciplinaire réunissant essentiellement philosophes, sociologues et psychologues. Elles ont été institutionnalisées dans les universités en 1967. Depuis cette date, elles ont accueilli très peu d'historiens de formation. Voir Pierre Caspard : « L'histoire de l'éducation en France », *1^o Encontro de historia da educação em Portugal, Lisboa, 14-16 octobre 1987, op. cit.*, p. 140.

(3) Guy Avanzini devance de loin les autres avec 9 directions de thèses, suivi pendant ces cinq années par Éric Plaisance et Viviane Isambert-Jamati (quatre chacun).

(4) À l'exception de Marc Fumaroli qui en dirige deux et Pierre Brunel trois.

discipline (1). En cinq ans, la *Bibliographie* en a recensé 1583, dont 12 % (soit 200) sont dus à des auteurs étrangers et publiés dans des revues étrangères. Parmi ces 200 comptes rendus d'auteurs étrangers, se distinguent 143 Américains. Les revues américaines, sans surprise, sont les plus nombreuses parmi les revues étrangères à publier des comptes rendus d'ouvrages intéressant l'histoire de l'éducation française. Immédiatement après elles viennent les revues anglaises, où on en compte 84. L'Italie, l'Allemagne ou la Belgique ne viennent que très loin après (autour d'une vingtaine chacune, en ce qui concerne les auteurs étrangers). Parmi les 1196 auteurs étrangers, les plus féconds en terme de comptes rendus sont un Canadien qui en signe huit (2) et un Italien qui en signe sept (3). Du côté français, les auteurs en écrivent pour la plupart entre 1 et 5 ; 21 d'entre eux en écrivent entre 6 et 10. Ils sont 5 à en écrire entre 10 et 15, tous historiens figurant au *Répertoire des historiens français de la période moderne et contemporaine* (4).

4. ÉTUDE THÉMATIQUE

Nous reprendrons ici la triple approche des sujets de prédilection des historiens de l'éducation, telle qu'elle avait été menée il y a quinze ans : la première, thématique, selon les dix grandes rubriques du plan de classement ; la seconde, géographique, selon les lieux et institutions étudiés ; la troisième cerne les personnages étudiés. La comparaison avec les années 1976-1980 permettra de déceler d'éventuelles évolutions dans l'historiographie de l'éducation.

1. Selon les rubriques du plan de classement

Le tableau 6 ventile la production quinquennale selon les dix grandes rubriques définies dans le plan de classement. Il suggère quelques déplacements d'intérêt dont il importe de mesurer la portée.

(1) Ils ont été étudiés très récemment par Pierre Caspard : « Vingt années d'Histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation* (Paris), janvier 2000, n° 85, pp. 73-87. Voir plus précisément les pp. 80-86.

(2) William Bruneau.

(3) J.M. Prellezio.

(4) *Op. cit.* Chacun d'eux apparaît à la fois dans l'édition de 1991 et dans celle de 2000 (Philippe Marchand, Claude Michaud et Jean-Yves Mollier en écrivent onze, Jacques Gavaille douze et Émile Poulat treize).

Tableau n° 6: Répartition de la production
selon les dix grands rubriques du plan de classement

RUBRIQUES	1991-1995	1976-1980 (rappel)
0. Instruments de travail et de recherche	1,9 %	6,1 %
1. Aspects théoriques et généraux	4,2 %	8,6 %
2. Éducation générale	16,4 %	14,9 %
3. Domaines de l'éducation. Savoir-faire et savoirs	11,1 %	11,7 %
4. Apprentissage et formation extra-scolaires	7,6 %	6,5 %
5. Organisations et institutions scolaires	21,6 %	19,7 %
6. Personnel scolaire	17,1 %	13,3 %
7. Méthodes et techniques d'enseignement	3 %	5,1 %
8. Milieu et vie scolaires	5,3 %	8,2 %
9. Aspects sociaux des systèmes éducatifs	3,3 %	5,4 %
Œuvres collectives	8,45%	

Instruments de travail et de recherche

Dans cette première rubrique, la différence avec les cinq premières années de la *Bibliographie* tient en partie au fait que les études d'ensemble par lieux (consistant le plus souvent en quelques pages sur la vie scolaire extraites d'une monographie locale), sont désormais placées dans la rubrique 5 (« Organisation et institutions scolaires »). Seules, les grandes études générales par époque continuent à faire partie de la rubrique 0. Elles représentent un cinquième de cette première rubrique (20 %), et figurent en deuxième position, après les répertoires de sources et de travaux (36 %). Viennent ensuite des informations sur la politique et l'organisation de la recherche en histoire de l'éducation, pour une part à peine supérieure à celle des cinq premières années de la *Bibliographie* (17,6 % contre 14,7 %). Si l'insistance est mise sur l'élaboration d'une problématique guidant la recherche, la parution d'ouvrages de références et d'instruments de travail fondamentaux restent des événements ponctuels.

Aspects théoriques et généraux

Cette rubrique a diminué de moitié par rapport aux cinq premières années, confirmant la faiblesse de la théorie de l'éducation dans le profil de l'historiographie française (1). La philosophie de l'éduca-

(1) Voir Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, p. 24.

tion continue d'occuper majoritairement ce domaine chaque année. Le genre biographique a pris de la vigueur : le nombre des biographies d'éducateurs, pédagogues et théoriciens a doublé, passant de 20,8 % de cette rubrique à 41 % entre 1991 et 1995. L'histoire des mouvements et courants pédagogiques, qui tarde décidément à venir, fournissait 15 % des références entre 1976 et 1980 : elle n'en fournit plus que 11,92 % entre 1991 et 1995.

L'éducation générale

La part de cette vaste rubrique est toujours en légère augmentation. Depuis quelques décennies, l'un des acquis majeurs de l'histoire de l'éducation concerne en effet l'éducation non-scolaire. Appuyés par les apports de la démographie et de la démographie historique (comportements péri et post-nataux), les thèmes de la prime enfance et de la jeunesse ont été réétudiés, dans la mouvance de la « Nouvelle histoire », à la lumière de la sociologie et de l'anthropologie (1). L'analyse des attitudes devant la vie, la mort, la famille est à inscrire plus généralement dans l'histoire des représentations qui, dans les années 1980 et au début des années 1990, s'est insérée dans l'histoire des mentalités. À partir de sources documentaires nombreuses et originales, les historiens se sont penchés sur les sentiments et les émotions des générations d'autrefois (2).

Au début des années 1990, c'est dans cette partie de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation* que se retrouvent proportionnellement – et de loin – le plus de plumes féminines. S'y opère en effet une exploration des espaces censés être ceux des femmes : la maison, la famille, le privé. Cette avancée historiographique de l'histoire au féminin s'inscrit aussi dans le développement du féminisme depuis les années 1970. Mais si l'histoire a constitué pour de nombreuses femmes un mode de prise de conscience de leur identité, des historien(ne)s ont dénoncé le danger de la connaissance érudite de ces seuls lieux, mettant en garde contre un choix des objets d'histoire qui répète l'assignation et reflète l'idéologie dominante (3).

(1) *Idem*, p. 112.

(2) Dans la *BAHF*, les interrogations sur la famille, les femmes ou les enfants, qui auparavant rejoignaient les rubriques « démographie » ou « condition juridique des biens et des personnes » imposent leur propre rubrique en 1980 et ne cessent dès lors de prendre de l'ampleur.

(3) Comme Marie-France Brive, par exemple. Voir Laure Ortiz : « La question de l'apparition des femmes dans l'histoire », in *Les femmes, sujets d'histoire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1999, pp. 22-25. Ou Olivier Dumoulin : « Archives au

L'équilibre de cette rubrique s'est sensiblement modifié par rapport à celui des cinq premières années : elle est dominée maintenant par l'étude des âges et groupes d'âges (21,4 %) avec une floraison d'études relatives à l'enfance et à la jeunesse (1) qui se situent toujours dans la postérité de la thèse pionnière et controversée de la « découverte » de l'enfance par Philippe Ariès. Ces études qualitatives présentent souvent un caractère littéraire, recourent volontiers à l'iconographie, à la littérature et aux écrits biographiques. L'histoire des mères, de la maternité, de l'allaitement, de la petite enfance, s'inscrit de son côté dans une histoire de la famille qui s'est considérablement développée depuis les premières études démographiques (2). Dans la partie consacrée aux milieux et modes éducatifs (20,2 %), prépondérante il y a quinze ans, elle totalise toujours le plus grand nombre de références. La connaissance de l'éducation préscolaire s'enrichit elle aussi grâce à des travaux récents (3). L'éducation non scolaire est abordée enfin par le biais de l'histoire de l'encadrement des jeunes et des adolescents (histoire des sociétés ou mouvements de jeunesse laïcs, confessionnels ou politiques, sportifs, etc.) pour laquelle s'observe un nouvel intérêt.

Dans le domaine de l'éducation considérée selon le sexe, l'intérêt pour l'éducation des filles se maintient à la hausse avec 10 % de l'ensemble de cette rubrique consacrée à « l'éducation générale ». L'essor de l'histoire des femmes est à l'origine d'une multiplication des études françaises consacrées à l'éducation des filles, en une approche volontiers qualitative. Cette histoire des femmes, qui traite par prédilection de la condition féminine, fait relativement peu de place à l'école, cette situation s'expliquant notamment par des difficultés documentaires. En ce qui concerne l'éducation considérée selon les niveaux sociaux, les études consacrées aux classes dominantes restent de loin les plus nombreuses. Cette tendance s'explique aisément par l'abondance des sources. L'éducation des princes a occupé pendant les cinq années une place particulièrement privilégiée. Le choix du *Télémaque* de Fénelon parmi les sujets de concours de l'agrégation de 1995 a renforcé le phénomène.

féminin, histoire au masculin. Les historiennes professionnelles en France, 1920-1965 », in *Une histoire sans les femmes est-elle possible ?* Sous la dir. de Anne-Marie Sohn et Françoise Thélamon, Paris, Perrin, 1998, p. 347.

(1) Voir à ce sujet Pierre Caspard : « L'enfance, l'adolescence, la jeunesse : pour une économie politique des âges depuis l'époque moderne », *Carrefours de l'éducation* (Amiens), 1999, n° 7, pp. 187-204.

(2) *Idem*, p. 156.

(3) Voir notamment ceux menés par Jean-Noël Luc.

Domaines de l'éducation. Savoir-faire et savoirs

Si le poids global de cette rubrique reste stable par rapport aux années 1976-1980, divers éléments ont modifié son équilibre interne. Pendant les années 1991-1995, l'éducation religieuse totalise à elle seule 40 % des références de cette rubrique. Ce gonflement est à mettre au compte notamment du repérage nouveau des registres paroissiaux, principalement exploitables par l'historien de l'éducation pour une approche de la natalité et du baptême. L'incidence des commémorations et des anniversaires divers a pu aussi modifier l'équilibre interne de la rubrique. Ainsi, la commémoration des fêtes révolutionnaires a gonflé la sous-rubrique de l'éducation civique (17,7 %). L'éducation physique et sportive (14 %), qui suscitait le plus de travaux dans cette rubrique il y a quinze ans, est en recul. Elle est suivie de peu par l'éducation militaire (12 %), qui progresse, ce qui s'explique par une autre commémoration, celle de la Deuxième Guerre mondiale, à travers les travaux sur les Chantiers de jeunesse par exemple, ou encore sur l'École d'Uriage. L'histoire de l'éducation au forfamilial, abordée principalement par le biais de l'histoire du savoir-vivre et de la civilité, est aussi l'objet d'un intérêt croissant (11,7 %). Quant aux éducations sentimentale et sexuelle, morale et esthétique, elles sont toujours déficitaires.

Les disciplines scolaires font partie des nouveaux champs de l'histoire. Depuis le début des années 1980, elles s'inscrivent dans les axes de recherche prioritaires du SHE. Le résultat de cette politique se mesure en termes de production d'instruments de recherche et de réflexion méthodologique. Depuis les études novatrices consacrées à la notion même de discipline (1), l'examen des matières littéraires et classiques garde toujours la part belle auprès des historiens : plus de 45 % des travaux évoquent encore l'histoire et la géographie, la langue française (avec une diminution du nombre des études sur la lecture), la philosophie et les arts libéraux. L'enseignement scientifique est en légère augmentation avec 7,2 % pour la médecine et 5,7 % pour les mathématiques (2). Leur valorisation dans le cursus scolaire pourrait justifier ce nouvel intérêt, mais il reste abordé davantage du point de vue de l'enseignement supérieur que de l'enseignement secondaire. La musique, comme la technologie, sont toujours quasiment inexplorées.

(1) Voir André Chervel : « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches », *Histoire de l'éducation*, Paris, mai 1988, n° 38, pp. 59-119.

(2) Voir les travaux menés par Bruno Belhoste.

Apprentissage et formation extra-scolaires

Cette rubrique reste très largement dominée par les études consacrées à l'histoire de la littérature d'enfance et de jeunesse (enfance et adolescence), puisqu'elle représente à elle seule 68 % de l'ensemble des références. Cette tradition ancienne se renouvelle aujourd'hui sous la double impulsion de l'histoire de l'enfance et de l'histoire du livre, deux domaines en pleine expansion. Les recensements bibliographiques, base de toute approche nouvelle, les études bibliométriques, les approches idéologiques de tous bords, l'histoire des maisons d'édition, des auteurs, des éditeurs et des illustrateurs, voisinent avec les études plus classiques sur Jules Verne ou la comtesse de Ségur. Pour le xx^e siècle, signalons les ouvrages de plus en plus nombreux sur la bande dessinée, qui donnent lieu également à des publications collectives. De manière plus conjoncturelle, la commémoration du tricentenaire de la mort de La Fontaine en 1995 a suscité de nombreuses études et plusieurs ouvrages collectifs. La littérature de jeunesse a ainsi pris très largement le pas sur les autres domaines de l'éducation extra-scolaire. L'histoire de l'alphabétisation s'essouffle (1). Les études consacrées au jeu et au jouet n'atteignent pas 5 % de l'ensemble des références de cette rubrique. L'éducation populaire et l'animation socioculturelle, l'éducation des adultes et la formation permanente sont en baisse, ne totalisant plus que 13,5 % des références (pour 36,8 % pendant les années 1976-1980). La formation professionnelle de base, recouvrant toutes les initiations et apprentissages individuels ou collectifs destinés aux jeunes gens ou parallèles à l'école, ne compte que 7 % des travaux : l'insertion des adolescents dans l'âge adulte par la rencontre avec le monde du travail reste peu étudiée.

Organisation et institutions scolaires

À propos de cette vaste rubrique, qui reste quantitativement la plus importante dans chaque livraison de la bibliographie, il faut toujours souligner la disparité de traitement entre les institutions et l'organisation scolaire.

L'histoire des institutions d'enseignement, générales et spécialisées, cumule à elle seule plus de la moitié des références (2). La

(1) Voir Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, chapitre 6, pp. 115-154.

(2) Sur les caractères de cette production, principalement monographique, voir P. Caspard : « L'histoire de l'éducation en France », *1^o Encontro de historia da educação em Portugal, Lisboa, 14-16 octobre 1987*, *op. cit.*, p. 19 et M.-M. Compère, *op. cit.*, p. 16.

rubrique consacrée aux écoles centrales, et surtout aux grandes écoles, se gonfle pendant les années 1994 et 1995 de toutes les publications consécutives à la commémoration de leur création pendant la période révolutionnaire.

Face à l'engouement pour l'histoire monographique des institutions, à cette inflation due aux anniversaires, les aspects politiques et juridiques des systèmes scolaires ne représentent plus que 7 % des travaux, soit moitié moins que pendant les cinq premières années étudiées. Les questions plus administratives et techniques sont totalement délaissées. L'histoire de l'administration de l'enseignement, vue du côté des responsabilités des différents membres du ministère, reste pour beaucoup à écrire. L'organisation et le fonctionnement interne des institutions représentent pendant les années 1991-1995, 0,3 % de l'ensemble de la rubrique; l'économie de l'enseignement scolaire 0,8 %. Ce dernier chiffre contraste avec l'historiographie anglo-saxonne, qui consacre nombre de ses travaux aux rapports entre développement économique et enseignement à tous les niveaux. En 1993, Philippe Savoie a dressé un bilan assez maigre des recherches en économie de l'éducation en France (1). D'après cet annuaire rassemblant les chercheurs de la discipline, les historiens de formation sont moins d'une douzaine à intégrer la dimension économique et financière dans leurs analyses. Ce sont surtout les économistes de l'éducation qui s'intéressent au passé, d'ailleurs récent, de l'enseignement.

Quant à l'histoire des espaces et équipements scolaires, elle est en légère augmentation par rapport aux années 1976-1980, représentant 7,5 % de l'ensemble de la rubrique. La prédilection accordée aux bibliothèques explique cette augmentation, leur histoire remontant souvent aux réformes de la période révolutionnaire.

D'un point de vue chronologique, à côté des 15 % d'études traitant de plusieurs périodes et/ou de plusieurs niveaux d'enseignement, les institutions scolaires d'enseignement général – universités exceptées – sont étudiées principalement pendant l'époque contemporaine (36,6 %), davantage qu'il y a quinze ans. En histoire générale, les études consacrées à la Troisième République sont, d'après la *BAHF*, les plus nombreuses, même lorsque les études induites par le bicentenaire de la Révolution ont bouleversé l'équilibre chronologique de la production. Les études consacrées à l'époque moderne, en revanche, sont en baisse (13 %). Le Moyen Âge et la Renaissance sont toujours

(1) *Un nouveau champ pour l'histoire: économie et finances de l'éducation. Annuaire des chercheurs*, Paris, INRP, 1993, 68 p.

très peu représentés (3,2 %). Cette prédilection pour l'histoire post-révolutionnaire, qui correspond à une tendance générale en histoire, s'explique autant par la disponibilité et l'accessibilité des sources et la chronologie du développement de la scolarité en France que par les usages sociaux des connaissances sur cette période.

L'intérêt porté aux différents niveaux d'enseignement croît toujours parallèlement à l'élévation de ce niveau : un très petit nombre d'études est consacré au niveau préélémentaire, qui n'atteint pas 1 %. Qualitativement, il s'enrichit cependant de recherches de poids, comme celles menées récemment par Jean-Noël Luc. Le niveau élémentaire est étudié à raison de 27,5 % des travaux, plus désormais que le secondaire qui ne compte plus que pour 22,8 %. Le reste des études, soit quasi 30 %, est consacré à l'histoire des universités. Les écarts s'amoindrissent par rapport aux cinq premières années où l'on comptait 20,3 % pour l'élémentaire, 23,3 % pour le secondaire, 36,4 % pour le supérieur (1). Autre différence à souligner : le niveau secondaire d'Ancien Régime (collèges) est désormais presque deux fois moins étudié que le secondaire contemporain (collèges et lycées). Le pourcentage relatif à l'histoire des universités est assez faible si on le compare à l'historiographie des autres pays européens (2). Il s'explique par la spécificité de l'enseignement en France, où l'université jouit d'une moindre estime que les établissements d'enseignement supérieur non universitaires.

Les Grandes écoles (École normale, Polytechnique...), qui ont traditionnellement le souci de leur mémoire, connaissent une explosion d'études entre 1991 et 1995, marquées par le bicentenaire de leur création, avec un pic en 1994 (72 références). Elles ont suscité à elles seules un tiers de la rubrique consacrée à l'histoire des Grandes écoles et de l'enseignement spécialisé.

Du côté des enseignements spécialisés, l'ordre des branches les mieux représentées s'est modifié. Il y a quinze ans, trois branches se détachaient : l'enseignement ecclésiastique avec 32,3 % des travaux, l'enseignement militaire avec 18 %, puis l'enseignement technique avec 15,7 %. L'enseignement le plus étudié est désormais l'enseignement médical avec 18,2 %. Outre l'augmentation déjà soulignée des études d'histoire de la médecine, la politique révolutionnaire concernant les universités médicales et les écoles de santé peut expliquer ce

(1) Le total des pourcentages n'atteignait et n'atteint toujours pas 100 % parce que les études prenant en compte plusieurs niveaux d'enseignement sont décomptées.

(2) Voir Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, pp. 207-212.

nouvel équilibre : plusieurs volumineux ouvrages collectifs ont, pendant cette période, été consacrés à la commémoration du bicentenaire des écoles de santé de Montpellier ou de Strasbourg (1).

L'enseignement médical est suivi de peu par l'enseignement technique et professionnel (16,6 %), qui a connu un remarquable renouveau d'intérêt depuis une dizaine d'années, auquel la crise économique des années 1980 n'est pas étrangère : elle a sensibilisé les politiques à la formation des détenteurs du futur développement économique et les historiens à leur passé. Traditionnellement méprisé, cet enseignement était jusque-là resté dans l'ombre, au moins dans ses niveaux inférieur et moyen (2). Les établissements techniques commencent à être étudiés autant que leur importance le justifie (si on ajoute ce chiffre à celui de l'enseignement technique supérieur, l'ensemble des deux atteint 28 %). Le démarrage des études consacrées à l'enseignement agricole, constaté entre les années 1976-1980, se confirme quinze ans plus tard.

Personnel scolaire

Cette rubrique est importante quantitativement, puisqu'elle passe de la troisième place dans l'ordre général des rubriques (entre 1976-1980) à la seconde entre 1991-1995. Les biographies d'enseignants y totalisent 67 % des références (3). Rappelons toutefois que les nécrologies de quelques pages sont comptabilisées de la même manière que de volumineuses biographies. Globalement en légère augmentation, ce chiffre s'inscrit dans une mode renouvelée du genre biographique. Depuis les années 1980, cette attention portée aux acteurs individuels a constitué une inflexion majeure pour l'histoire des mentalités ou de l'histoire sociale (4). L'aspect biographique garde largement l'avantage sur les études d'ensemble consacrées aux conditions de vie et de travail du personnel, aux problèmes de recrutement et de

(1) Par exemple : *L'École de santé de Strasbourg, 14 frimaire an III. Actes du colloque du bicentenaire (3 décembre 1994)*. Éd. par Jacques Hérant, Georges Livet et Gilbert Vicente, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1995, 262 p.

(2) Pierre Caspard : « Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique », *Formation-Emploi*, n° spécial *L'enseignement technique et professionnel. Repères dans l'histoire (1830-1960)*, juillet 1989, pp. 193-197.

(3) Il était de 62 % entre 1976 et 1980.

(4) Voir Jean-Claude Ruano-Borbalan : « Introduction générale » à *L'histoire aujourd'hui. Nouveaux objets de recherche. Courants et débats. Le métier d'historien*, Auxerre, Éd. Sciences humaines, 1999, p. 8. Voir aussi dans le même recueil collectif, Jacques Revel : « Un vent d'Italie. L'émergence de la micro-histoire », pp. 239-256.

formation ou au personnel non enseignant. L'étude des ordres religieux, encouragée par la découverte de fonds d'archives congréganistes peu exploités jusqu'alors, se maintient autour de 13 %.

L'instituteur s'affiche toujours comme le champion de l'histoire des enseignants, totalisant la moitié des travaux (biographies et nécrologies exclues). Le professeur de collège reste le moins étudié. En revanche, la part des études consacrées aux enseignants du supérieur est en augmentation : elle passe de 20,8 % entre 1976-1980 à 33 % quinze ans plus tard. Cette augmentation est à mettre en relation avec le développement des études prosopographiques sur l'histoire des élites universitaires.

Méthodes et techniques d'enseignement

Les manuels scolaires, qui jouent un rôle essentiel dans l'histoire de l'éducation, voire dans l'histoire culturelle, polarisent toujours essentiellement cette rubrique puisqu'ils représentent encore près de la moitié de ses références. L'histoire des examens, concours et diplômes émerge (1). Encore peu importante numériquement (elle passe de 4,4 % entre 1976-1980 à 7,2 % entre 1991-1995), elle est abordée de manière synthétique dans quelques ouvrages récents (2). Dans le domaine de la didactique, il faut remarquer l'impulsion donnée au début des années 1990 à l'étude des travaux d'élèves, en dépit de difficultés documentaires (elle se fonde sur un type de document éminemment périssable) et de traditions historiographiques qui lui préfèrent les règlements, les programmes et les textes normatifs de toute nature (3).

(1) Voir Savoie Philippe : « Quelle histoire pour le certificat d'études ? » *Histoire de l'éducation*, Paris, n° 85, janvier 2000, pp. 49-72.

(2) Claude Carpentier : *Échec et réussite à l'école élémentaire dans le département de la Somme entre 1880 et 1955. Non-valeurs scolaires et accès au certificat d'études : aspects sociaux et pédagogiques de ce qui ne fut pas une affaire d'État*, Paris, Université de Paris, 1992 ; *Histoire du certificat d'études primaires. Textes officiels et mise en œuvre dans le département de la Somme (1880-1955)*, Paris, Montréal, l'Harmattan, 1996, 330 p. André Chervel : *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP/Éd. Kimé, 1993. Guy Brucy : *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998 et Patrick Cabanel : *La République du Certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Belin, 2002.

(3) Voir Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, pp. 259-260.

Milieu et vie scolaires

Cette rubrique est fortement dominée par les souvenirs d'enfance et les mémoires, qui représentent à peu de chose près le même pourcentage que quinze ans plus tôt (60 %). Les études d'ensemble sur les écoliers, élèves et étudiants, parmi lesquelles se distingue, entre 1991 et 1995, l'ouvrage de Jean-Claude Caron sur les étudiants parisiens à l'époque romantique (1), sont peu nombreuses. La mobilité inter-scolaire, qui s'inscrit dans une histoire plus globale des voyages, atteint presque les 10 % de la rubrique, mais l'histoire de l'ordre et de la discipline scolaires, des conditions de vie à l'école, des parents d'élèves et des œuvres péri et post-scolaires restent en dessous des 5 %.

Aspects sociaux des systèmes éducatifs

La production des années 1991-1995 confirme la tendance sensible au renouvellement de l'histoire de l'éducation qui se fait depuis un quart de siècle sous l'influence des sociologues. Ceux-ci abordent l'étude des institutions scolaires ou universitaires, des programmes, des corps enseignants, non pour eux-mêmes, mais dans leurs relations à la société où s'exercent leur action et leur influence. Leur présence s'observe aussi dans l'augmentation notoire des études concernant l'histoire des intellectuels, qui doublent par rapport au début des années 1980. De manière plus conjoncturelle, la rubrique sur la socialisation de l'enfant voit se multiplier les travaux sur les prénoms révolutionnaires.

2. Géographie des travaux en histoire de l'éducation

Depuis 1988, l'index géographique joint chaque année à la *Bibliographie* s'est étoffé (2). Il permet donc, non seulement de cerner précisément les zones du territoire auxquelles les chercheurs en histoire de l'éducation se sont intéressés, mais aussi d'identifier rapidement les institutions qui ont retenu leur attention.

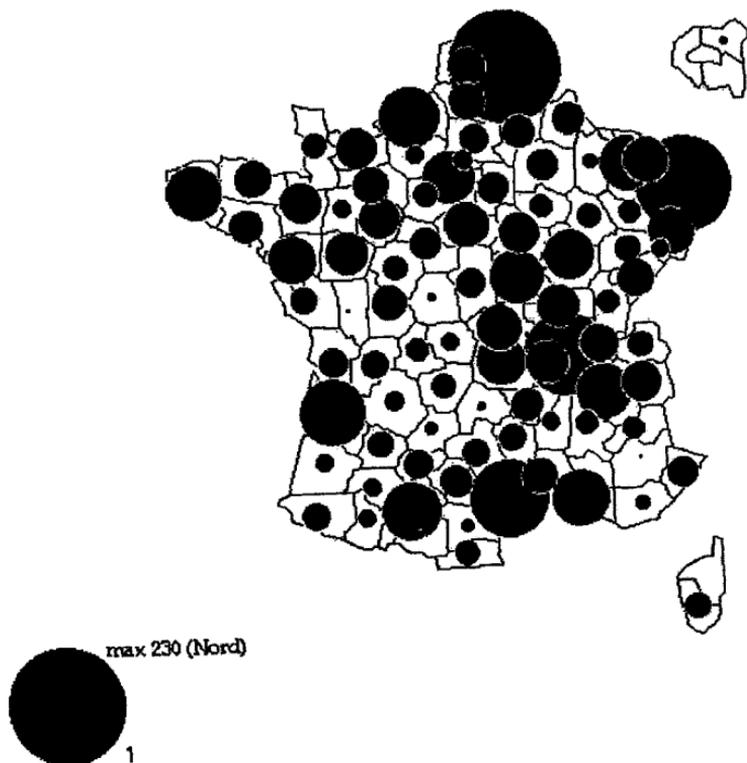
Villes, régions et départements

La carte proposée visualise, à l'échelon départemental, la répartition des travaux s'intéressant à une localité ou à un département précis: elle est cumulative pour les années 1991 à 1995, comme la carte

(1) Jean-Claude Caron : *Généralisations romantiques. Les étudiants de Paris et le Quartier latin (1814-1851)*, Paris, A. Colin, 1991, 435 p.

(2) Le détail des villes et villages étudiés sont précisés au sein des départements.

établie pour les années 1976 à 1980. La sur-représentation de la région parisienne, qui tient à la double concentration des institutions objets et producteurs d'histoire, s'est encore accentuée : le cercle proportionnel au nombre de travaux qu'a suscités Paris – 625 entre 1976 et 1980, et plus du double, soit 1 411 entre 1991 et 1995 – ne peut pas même figurer sur la carte, car, comme dans l'article de 1985, il masquerait une trop grande partie du territoire national. Ce gonflement des chiffres est à mettre une fois de plus en relation avec les commémorations du bicentenaire de certaines institutions parisiennes qui sont, pendant les premières années de la décennie 1990, l'objet de nombreux travaux et ouvrages collectifs (l'École normale, l'École polytechnique).

Géographie des travaux

Les cinq départements les plus étudiés sont ensuite le Nord (230 références), le Bas-Rhin (175), le Rhône (134), l'Hérault (118), puis la Gironde avec 81 références. Chacun d'eux possède des universités, facteur déterminant dans la vitalité de la discipline : au niveau régional, l'histoire de l'éducation dans les départements qui sont le siège d'universités reste toujours nettement plus étudiée que celle des départements voisins. Aux côtés des départements du Nord, du Bas-Rhin et de l'Hérault, apparaissaient ceux des Bouches-du-Rhône et de la Haute-Garonne. Ils sont supplantés entre 1991 et 1995 par le Rhône et la Gironde, le département des Bouches-du-Rhône n'étant plus présent que pour 68 références et celui de la Haute-Garonne pour 65 références. Les ouvrages collectifs publiés à l'occasion du bicentenaire de l'installation des écoles de santé n'est sans doute pas étranger à ce déplacement.

Le passé éducatif des régions situées au nord de la Loire, qui ont connu la scolarisation la plus ancienne, reste globalement plus étudié que celui des régions situées au sud de cette même ligne. Mais d'autres éléments peuvent entrer en jeu. Le problème linguistique en Bretagne ou le statut scolaire local en Alsace continuent à susciter de nombreuses études. De la même manière, la présence de sociétés savantes locales dynamiques peut faire émerger des pôles de recherche régionaux.

Les départements les moins étudiés sont, dans le Sud, les Alpes de Haute-Provence (1 référence en cinq ans), l'Ariège et l'Aude (6 références), le Var (7 références). Dans le Centre-Ouest, le Lot, l'Indre et le Cantal totalisent chacun 3 références.

Les institutions et établissements

Parmi les douze institutions les plus traitées, la prépondérance parisienne et le monopole de l'enseignement supérieur restent remarquables, même si les établissements choisis comme objets d'étude ne sont pas tout à fait les mêmes qu'il y a quinze ans. L'université de Paris reste en tête, mais le nombre des études qui lui ont été consacrées a fortement augmenté : les 108 références (dont 32 concernant la Sorbonne) d'il y a quinze ans passent à 279 références (dont 123 sur la Sorbonne). Viennent ensuite, pendant les cinq années de référence, l'École normale supérieure de la rue d'Ulm (dont le nombre de références passe – commémoration oblige – de 19 à 137), puis le Collège de France (121 références contre 26 il y a quinze ans) et l'École polytechnique (105 références contre 18 il y a quinze ans). Le CNAM, qui a fêté lui aussi son bicentenaire, entre pendant ces cinq années dans le peloton de tête avec 54 références.

Parmi les établissements supérieurs de province, l'Université de Montpellier, qui compte 62 références (pour 39 entre 1976-1980), puis celle de Strasbourg (56 pour 21 il y a quinze ans) ont été particulièrement étudiées. On voit également apparaître celle de Bordeaux (23 références), qui ne comptait qu'une demi-douzaine d'études il y a quinze ans. Viennent ensuite les Facultés catholiques de Lille (14 références entre 1976 et 1980; 26 entre 1991 et 1995). Le nombre des études sur les universités de Toulouse et d'Orléans est au contraire à la baisse: 14 et 16 respectivement entre 1976 et 1980; 12 et 8 entre 1991 et 1995. Les autres centres universitaires, tels ceux d'Angers, de Caen, de Dijon, de Metz, etc., ont été eux aussi moins étudiés.

Nettement après les centres universitaires et les Grandes écoles viennent les autres niveaux et spécialités. Citons en tête de liste l'abbaye parisienne de Saint-Victor pour le Moyen Âge, avec 12 références, le Collège de La Flèche (Sarthe) devenu par la suite Prytanée national militaire (9 + 6 références), le collège de Riom (11 références), le lycée parisien de Louis-le-Grand (6 références), la maison royale de Saint-Louis, fondée par Madame de Maintenon à Saint-Cyr, devenue elle aussi école militaire sous l'Empire (14 + 6 références).

3. Les personnages les plus étudiés

D'après l'index des personnes et personnages cités établi chaque année, 64 d'entre eux avaient fait l'objet d'au moins cinq études entre 1976 et 1980 (1), contre 114 entre 1991 et 1995. Quinze ans plus tôt, les dix premiers de cette liste étaient Jean-Jacques Rousseau avec 117 références, puis Célestin Freinet (37), Jean Piaget (33), Émile Durkheim (31), Jean-Baptiste de La Salle (27), Henri Wallon (25), Napoléon 1^{er} (23), Jules Ferry (20) (2), Jules Verne (17) (3) et Condorcet (13).

Entre 1991 et 1995, seuls Jean-Jacques Rousseau (166 références), Célestin Freinet (45), Jean Piaget et Émile Durkheim (43) se retrouvent dans cette liste. Jean-Jacques Rousseau fait encore figure

(1) Nécrologies exclues.

(2) Rappels que l'enquête s'arrête en 1980; la cote de Jules Ferry monte évidemment beaucoup en 1981.

(3) 1978 rappelait le cent-cinquantième anniversaire de la naissance de Jules Verne (1828). Cette année-là, les études le concernant ont été plus nombreuses qu'à l'ordinaire, mais il est régulièrement présent dans la bibliographie.

de champion absolu. Le retentissement de son œuvre au XVIII^e siècle et à l'époque révolutionnaire est à nouveau l'objet de nombreuses études des historiens de l'éducation autant que des littéraires et des philosophes. Rousseau et, dans une moindre mesure, Durkheim, représentent toujours le courant fort de la philosophie et de la théorie de l'éducation avec en face d'eux le seul Freinet comme représentant des pratiquants. L'ordre des suivants est plus conjoncturel: il s'explique par le tricentenaire de la mort de La Fontaine en 1995 (86 références), le centenaire de la mort d'Ernest Renan en 1992 (73), le cinquantième de la mort de Marc Bloch en 1994 (40 références). Les études consacrées à Pasteur (46) ne sont pas étrangères à toutes les commémorations relatives à la Révolution et à la création de l'École normale supérieure. Le nombre des références consacrées à Jules Michelet s'explique en partie par l'importance de sa vision de la Révolution souvent évoquée (43). Les 64 références consacrées à Fénelon s'expliquent par le choix du *Télémaque* parmi les sujets de l'agrégation d'histoire. Une seule femme, la comtesse de Ségur, figure dans cette liste des dix personnages les plus étudiés entre 1991 et 1995 (44 références), supplantant Jules Verne (33 références). De façon générale, les auteurs de littérature de jeunesse bénéficient d'un renouveau d'intérêt aussi bien de la part des historiens de la littérature que des historiens de l'éducation.

La dimension politique du processus éducatif n'est pas représentée parmi ces dix premiers personnages. Napoléon I^{er} (33 références), Jules Ferry (38) ou François Guizot (28) ne figurent que dans un deuxième peloton.

Tableau n° 7 : *Le peloton de tête des personnages les plus étudiés*

	Nombre de références 1976-1980	Nombre de références 1991-1995
Jean-Jacques Rousseau	117	166
Célestin Freinet	37	45
Jean Piaget	33	43
Émile Durkheim	31	43
Jean-Baptiste de La Salle	27	17
Henri Wallon	25	4
Napoléon I ^{er}	23	33
Jules Ferry	20	38
Jules Verne	17	33

	Nombre de références 1976-1980	Nombre de références 1991-1995
Condorcet	13	24
La Fontaine	2	86
Ernest Renan	3	73
Fénelon	5	64
Louis Pasteur	3	46
Jules Michelet	12	43
Comtesse de Ségur	2	44
Marc Bloch	2	40

Les femmes sont un peu plus étudiées qu'il y a quinze ans : loin derrière la comtesse de Ségur, 5 femmes sont citées de 10 à 12 fois, praticiennes, théoriciennes, romancières ou féministes : Maria Montessori et Madame de Genlis (12 références), George Sand et Madame d'Épinay (11 fois citées) et enfin Simone de Beauvoir (10 fois).

Le regroupement en cinq catégories (praticiens de l'éducation, philosophes, politiques, littérateurs et professeurs), de l'ensemble des figures représentées au moins dix fois entre 1991 et 1995 mène à la constatation suivante : le nombre des références concernant les philosophes est à peu de choses près équivalent à celui des professeurs (environ 400 occurrences). Sont ensuite évoqués les littérateurs (353), devant les praticiens (232 références) qui, il y a quinze ans, venaient directement après les philosophes. Les politiques quant à eux (223 références) arrivent toujours en dernier, même si, proportionnellement, ils sont plus étudiés qu'il y a quinze ans (1).

*
* * *

La bibliométrie permet de préciser l'identité de cette discipline éclatée que constitue l'histoire de l'éducation. Elle fait apparaître des cohérences, une transparence, tout en marquant ses acquis, ses développements et ses manques. L'analyse donne, pour une période de production précise, une image concrète de l'histoire de l'éducation,

(1) Il y a quinze ans, parmi les personnages cités de cinq à douze fois, les philosophes arrivaient en effet en tête, avec 114 références, suivis par les praticiens (94), les littérateurs (77), les professeurs (64) et les politiques (20).

qui prend d'autant plus de sens lorsqu'elle peut être comparée avec d'autres périodes ou des analyses bibliographiques portant sur d'autres domaines.

Comme le montre cette étude menée sur une courte période de vingt ans, le partage entre les différents domaines de l'histoire de l'éducation dépend de plusieurs facteurs. Ils sont d'abord marqués par les grands courants qui affectent l'évolution générale de la recherche historique, en particulier l'interdisciplinarité. Influencés dès les années 1980 par la « Nouvelle histoire », les travaux relatifs à l'éducation ont connu une expansion plus grande que ceux consacrés strictement à l'enseignement. Mais ils sont aussi redevables aux anniversaires et commémorations ainsi que, de plus en plus, de l'actualité des concours universitaires. Au début des années 1990, comme dans l'histoire en général, les champs chronologiques étudiés ont été bouleversés par la célébration du bicentenaire de la Révolution, comme ils le seront quelques années plus tard, dans une mesure moindre mais sensible, par le cinquantenaire de la Libération. La politique menée dans les centres de recherche en histoire de l'éducation reflète en outre les préoccupations et débats contemporains. Rien d'étonnant à cela : le choix des objets d'histoire, de manière générale, ne s'inscrit-il pas dans le présent ?

Isabelle HAVELANGE

Institut d'histoire moderne et contemporaine (CNRS)

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

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

Le 25^e congrès de l'ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) aura lieu à São Paulo (Brésil) du 16 au 19 juillet 2002. Organisé par la Faculté d'éducation de l'Université de São Paulo et par la Société brésilienne d'histoire de l'éducation, ce congrès se réunira dans les locaux de l'Université Mackenzie et portera sur le thème suivant : *École et Modernité. Savoirs, institutions et pratiques.*

Dans l'esprit des organisateurs, la *Modernité* couvre aussi bien la période des XVI^e-XIII^e siècles, où l'expansion européenne a défini les limites du monde contemporain, que la période contemporaine, marquée par la modernisation.

Les propositions de communication devront s'organiser autour des sous-thèmes suivants :

- La Modernité et le processus d'institutionnalisation de l'école : école, civilité et religions ; l'école, l'État et la citoyenneté.
- La circulation internationale des connaissances et des modèles pédagogiques : modèles pédagogiques et processus internationaux d'institutionnalisation de l'école ; pratiques scolaires et connaissances pédagogiques ; perspectives historico-comparatives en recherche sur l'éducation.
- L'établissement scolaire comme objet historique, sources et méthodes, cultures et cultures scolaires ; temps, espaces et objets scolaires ; les élèves, les professeurs et l'étude de la vie scolaire.

Les propositions de contribution (500 mots maximum, en français, espagnol, allemand, anglais ou portugais) doivent être présentées avant le 31 décembre 2002.

Comité d'organisation : Cynthia Pereira de Sousa, présidente (Faculté d'éducation, Université de São Paulo), Denice Barbara Catani (Faculté d'éducation, Université de São Paulo), Jaime Cordeiro (Faculté d'éducation, Université de São Paulo), Ana Waleska Mendonça (Société brésilienne d'histoire de l'éducation).

Secrétariat du congrès : Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Av. da Universidade, 308 05508-900 SP Brésil, Tél. : (5511) 3091 3574, E-mail : ische25@fe.usp.br, Site : www.ische25.fe.usp.br (en brésilien et en anglais ; on y trouvera le formulaire d'inscription et tous les renseignements utiles).

Prochains congrès de l'ISCHE

Le 26^e congrès aura lieu à Genève (Suisse) à partir du 12 juillet 2004, sous la présidence de Charles Magnin, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, sur le thème : Éducation progressiste et changement éducatif. Le site du congrès (www.unige.ch/aijrr/ische26) n'est pas encore en activité.

Le 27^e congrès sera organisé à Sydney (Australie), du 11 au 16 juillet 2005 (dates encore approximatives), dans le cadre du 20^e congrès du Comité international des sciences historiques (CISH) auquel l'ISCHE est affiliée depuis 2000. Le thème sera précisé ultérieurement.

Assemblée générale de l'ISCHE

La dernière assemblée générale de l'ISCHE, tenue à Paris le 12 juillet 2002, à l'occasion du 24^e congrès, a renouvelé deux des sièges du comité exécutif, dont la composition est désormais la suivante : António Nóvoa (Portugal), président ; Agustin Escolano Benito (Espagne) ; Daniel Lindmark (Suède) ; Christine Mayer (Allemagne) ; Michael Omolewa (Nigeria) ; Philippe Savoie (France) ; Frank Simon (Belgique), trésorier ; Wayne J. Urban (États-Unis), secrétaire ; Ruth Watts (Royaume-Uni).

Une brochure de présentation de l'ISCHE a été distribuée à l'Assemblée générale pour correction et remarques en vue d'une très large diffusion. On y trouvera (ainsi que sur le site de l'ISCHE) une présentation des objectifs de l'ISCHE, de son histoire et des axes principaux de son action depuis le milieu des années 1990, qui visent à accroître le caractère international de l'association (européenne à l'origine) et à élever le niveau scientifique de ses congrès annuels et de ses publications. Cette brochure donne pour la première fois la liste des pays qui sont représentés à l'ISCHE par l'intermédiaire d'une société ou d'un organisme associé : Afrique du Sud, Allemagne, Argentine, Australie, Belgique, Brésil, Bulgarie, Chili, Colombie, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, France, Hongrie, Israël, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Suède. Mais des chercheurs d'un grand nombre d'autres pays participent depuis 1978 aux congrès de l'ISCHE, et de nouveaux pays devraient s'ajouter à cette liste dans les prochaines années.

Les droits de participation aux congrès de l'ISCHE couvrent un grand nombre de frais et sont donc élevés. Le comité exécutif sou-

haite encourager la participation des jeunes chercheurs aux congrès de l'ISCHE (doctorants ou ayant soutenu depuis moins de deux ans). Il a proposé d'offrir désormais à ceux dont la proposition de communication est retenue une réduction de 50 % sur le montant des droits.

Les statuts de l'ISCHE, un grand nombre d'informations et des liens vers des sites de sociétés nationales ou de congrès figurent sur le site de l'ISCHE, dont l'adresse actuelle est la suivante :

www.cetadl.bham.ac.uk/hes/html/Home.htm.

Le Guide international de la recherche en histoire de l'éducation, dont deux éditions papier ont été publiées pour le compte de l'ISCHE par le Service d'histoire de l'éducation en 1990 et 1995, doit devenir une base de données consultable sur le site du SHE (www.inrp.fr/she). Des difficultés matérielles en ont retardé la mise en ligne, qui devrait intervenir prochainement. Cette base de données facilitera l'accès à un très grand nombre de sites en ligne intéressant l'histoire de l'éducation à travers le monde.

Philippe Savoie

À NOS LECTEURS

Les informations concernant l'actualité de l'histoire de l'éducation sont désormais accessibles sur les pages en ligne du Service d'histoire de l'éducation à l'adresse <http://www.inrp.fr/she>. 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 fichier attachés ou sur support papier, à l'adresse suivante : Service 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 qu'à reprendre une faible partie des informations ainsi mises en ligne.

Gérard BODÉ

**L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE
de la Révolution à nos jours
Tome 2 : 1926-1958**

**Volume 1 : textes officiels
Volume 2 : recensement thématique des textes officiels**

De 1926 à 1958, l'enseignement technique se trouve dans une position ambivalente. Contraint de répondre aux nécessités économiques et de pallier la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, aussi bien en période de plein emploi qu'en période de dépression, il ne réussit que très difficilement à maintenir une certaine indépendance, d'autant qu'il est soumis aux tentatives de réforme globale du système éducatif. Il s'impose cependant comme un élément essentiel de ce système avant d'y être complètement intégré en 1959.

Le volume 1 rassemble une sélection de textes permettant d'illustrer une histoire complexe. Il embrasse tous les niveaux, depuis les écoles d'ingénieurs jusqu'aux cours professionnels, sans se limiter aux établissements dépendant de l'Éducation nationale. Il montre aussi comment l'unité de cet enseignement s'est progressivement brisée pour donner naissance au dualisme actuel entre l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel.

Le volume 2 répertorie plus de 16 000 textes officiels regroupés thématiquement. Pour chacun, une ou plusieurs références de sources permettent de recourir aux textes originaux.

2 vol. de 618 p. et 716 p.

Prix : 59 € chaque vol.

**Institut national de recherche pédagogique
Économica**

2002

NOTES CRITIQUES

Pride and Joy. Children's portraits in the Netherlands (1500-1700). – Ghent/Amsterdam : Ludion Press, 2001. – 319 p.

Ce livre est le somptueux catalogue d'une exposition présentée à Haarlem en octobre 1999-janvier 2000 puis à Anvers en janvier-avril 2001. Organisée par Jan Baptist Bedeaux, spécialiste des portraits de famille, et Rudi Ekkart, avec le concours de spécialistes d'histoire de l'éducation (Jeroen Dekker, Leendert Groenendijk et Johan Verbeckmoes), du costume (Saskie Kuus) et du jouet (Annemarijke Willemsem) pour la rédaction des textes introductifs et des abondantes notices du catalogue, l'exposition présentait 85 tableaux d'enfants, peints aux Pays-Bas méridionaux et dans les Provinces-Unies entre 1500 et 1700. La plupart représentent les enfants de la naissance à la quatorzième année environ, seuls ou en groupe. Quelques-uns les montrent au milieu de leurs familles ou avec un adulte, la nourrice par exemple.

Le nombre particulièrement important de tableaux d'enfants réalisés dans ces régions, et surtout dans les Provinces-Unies, pendant ces deux siècles a pu faire écrire que les enfants y tenaient une place spéciale et que les Provinces-Unies étaient une véritable « République d'enfants ». L'inventeur de cette formule, Simon Schama (1), va même jusqu'à prétendre que ces tableaux sont « la première représentation intensive de l'amour parental dans l'art européen ». Sans aucun doute, si tous ces tableaux traduisent l'affection, l'amour que les parents des Pays-Bas et des Provinces-Unies portaient à leurs rejetons, leur orgueil même, il est cependant bien difficile, comme le souligne justement Jan Bedeaux de parler d'une spécificité hollandaise. Des tableaux peints par Angelo Bronzino, Federico Barochio, Velasquez, Peter Lely... en témoignent. Les nobles d'abord, puis les riches bourgeois des autres pays d'Europe ont vite trouvé le chemin des ateliers d'artistes. Et comme le demandent Jan Bedeaux et Rudi Ekkart, à quand une étude sur le portrait d'enfant replacé dans le contexte plus général du développement de la peinture du portrait aux XVI^e et XVII^e siècles ?

Cette production, encore assez limitée au XVI^e siècle, se développe pendant les premières décennies du XVII^e siècle pour atteindre son

(1) *The Embarrassment of Riches. An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age*, Londres, 1987, version française, Paris, Gallimard, 1991.

apogée dans les années 1630-1660 (60 % des tableaux présentés), au moins dans les Provinces-Unies car, au même moment, ce genre décline dans les Pays-Bas. La récession économique mais aussi l'influence de la Contre-Réforme qui impose un nouveau canon iconographique – la représentation de l'enfant sous l'aspect de son saint patron – en sont les causes.

Il n'est pas de famille nantie qui ne fasse peindre, immortaliser ses rejetons chéris. Familles nanties, aisées : en effet, on ne voit pas dans cette exposition les enfants du peuple, ceux que Breugel et d'autres peintres ont si magnifiquement représentés, mais bien ceux des familles patriciennes dont Benjamin Roberts donne un échantillon dans un ouvrage récent (1). Assez curieusement dans cette galerie de portraits, Rubens, Rembrandt, Frans Hals sont peu représentés. De Rubens, l'exposition présentait un *Enfant à l'oiseau*, sans doute le portrait de son neveu. De Rembrandt, on ne connaît que le portrait de son fils Titus que le catalogue retient (pleine page, p. 29). De Frans Hals, le catalogue offre au lecteur le beau tableau de *Catharina Hooft avec sa nourrice* (pleine page, p. 15). Deux raisons peuvent expliquer cette désaffection des grands portraitistes du temps pour le portrait d'enfant. Dans la hiérarchie de la peinture de genre, le portrait occupe déjà le rang le plus bas et le portrait d'enfant est incontestablement moins prestigieux que le portrait d'adulte que les peintres les plus célèbres abandonnent à leurs collègues moins renommés. Quant à Van Dyck, qui nous a laissé de magnifiques représentations d'enfants (cf. par exemple le tableau représentant *la Princesse Elisabeth et la Princesse Anne*, 1637), il ne pouvait être retenu eu égard à la problématique de l'exposition. En effet, les portraits d'enfants qu'il réalise datent de ses périodes italienne et anglaise et ne représentent que de jeunes aristocrates. Aucun de ses portraits ne relève de la veine patricienne qui était l'ancrage de l'exposition.

Cette indifférence des artistes les plus célèbres pour le portrait d'enfant ne doit pas dissimuler qu'il se constitue pendant le XVII^e siècle dans les Pays-Bas méridionaux, en particulier à Anvers et dans les Provinces-Unies, un groupe de peintres spécialisés dans ce genre dont l'exposition, et maintenant le catalogue, offrent un remarquable panorama. Parmi les plus célèbres, sinon les plus productifs, on retiendra Cornelis de Vos représenté par cinq tableaux avec en particulier le touchant portrait de sa fille Magdalena qui orne la couverture du catalogue.

Conscients de la faiblesse de l'espérance de vie de leurs enfants (40 à 45 % des enfants meurent avant l'âge de cinq ans dans les

(1) *Through the keyhole. Dutch child-rearing practices in the 17th and 18th century. Three urban elites families.*

Provinces-Unies du XVII^e siècle), les parents se hâtaient d'en faire réaliser le portrait. 45 % des portraits d'enfants réalisés au XVII^e siècle et pour lesquels l'âge des sujets représentés est connu sont peints dans les douze premiers mois qui suivent la naissance. Mais, la mort prématurée de l'enfant n'était pas un obstacle au travail du peintre. Il y a une véritable tradition du portrait *post-mortem* dont témoigne un saisissant *Petit garçon sur son lit de mort* de Bartholomeus Van der Helst (1645), ou encore un *Portrait de famille*, neuf enfants au total où les six mort-nés sont représentés couchés dans leurs berceaux avec ceux qui ont survécu. C'était encore une preuve de l'affection que les parents portaient aux enfants que la mort venait de leur arracher. Morts, ils continuaient de faire partie de la famille. Dans les portraits de famille ou de groupes, les enfants disparus sont souvent présentés sous la forme d'angelots, ce qui ne laisse pas d'étonner quand il s'agit de tableaux réalisés dans les Provinces-Unies calvinistes imprégnées par l'idée de la Prédestination. Comment savoir si les enfants décédés sont au nombre des élus ? En fait, les parents et les peintres qui souscrivaient à un mode de représentation officiellement catholique trouvaient une justification théologique dans le Synode de Dordrecht (1637) qui avait posé en principe qu'on ne devait pas douter du salut des enfants que Dieu avait arrachés à la vie dans leurs premiers mois.

Plus de la moitié des portraits présentés, soit 63 %, sont des portraits de garçons contre 37 % pour les filles. Faut-il en déduire que les pères étaient plus fiers de leur descendance mâle que de leur descendance femelle ? Il convient encore une fois d'être prudent. Cependant, cela n'aurait rien de surprenant quand on sait que les garçons étaient considérés dans ces élites comme des héritiers, héritiers de la position sociale et de la fortune accumulée, qu'ils devaient à leur tour transmettre. Faut-il voir dans la représentation des organes génitaux, bien en vue chez les petits garçons, un autre argument en faveur d'une préférence pour le sexe masculin ?

Si les portraits historiés abondent, les enfants sont cependant rarement représentés en personnage historique ou littéraire clairement identifié ; en accord avec le goût si répandu au XVII^e siècle pour la littérature pastorale, ils apparaissent sous l'aspect de bergers et de bergères posant dans le paysage idyllique de l'Arcadie. Dans ces paysages où règnent l'innocence et l'harmonie, que les guirlandes de fleurs ceignant le front des petites filles et les tendres agneaux qui les accompagnent symbolisent l'enfant resté exposé aux maléfices du Malin. Plusieurs tableaux les représentent costumés en chasseur ou pourvus des attributs du chasseur (l'arc par exemple). Cela ne signifie pas que les commanditaires de ces toiles possédaient le droit de chasse ou étaient eux-mêmes chasseurs. À tout le moins, on a là une

illustration des prétentions aristocratiques de cette riche bourgeoisie des Provinces-Unies et des Pays-Bas.

S'il est une image qui perdure, et que le visiteur pressé ou celui qui ne prendra pas le temps de lire le catalogue, emporteront, c'est celle de l'enfant dont on dit, en se fondant sur son habillement, qu'il est un adulte en miniature. Comme le montre S. Kuss, en particulier dans les commentaires de chaque tableau qui sont une des richesses du catalogue, rien de plus contraire à la réalité du temps. À de nombreux détails, on voit que les habits qui, il faut le souligner, ne sont pas ceux du quotidien si on en juge par la richesse des étoffes dans lesquelles ils sont fabriqués, ne sont guère une réplique de ceux des adultes. À cet égard, il faut regarder les quelques tableaux de familles où les enfants sont toujours représentés dans des habits aux couleurs vives, alors que ceux de leurs géniteurs sont dans des teintes sombres.

Pas de différence aussi, affirme-t-on souvent, entre les vêtements des petites filles et ceux des petits garçons, tous habillés d'une jupe. Ici encore, il faut être attentif à des détails tel, chez la petite fille, le relevé de la jupe faisant apparaître un jupon brodé qui n'existe pas dans la jupe du garçonnet. Si on ne peut dire à quel âge se plaçait pour les garçons le passage de la jupe à la culotte – 6 ans ? 7 ans ? –, on est en droit de penser que c'était une étape importante dans la vie de l'enfant. Pour les petites filles, la transition, qu'il est tout aussi difficile de dater avec précision, était sans doute moins fondamentale. Les tableaux font cependant ressortir des différences sensibles entre les vêtements des fillettes et ceux des filles plus âgées.

Si la pose, le visage, le costume, les blasons et les légendes permettent une identification des sujets, il ne faut pas oublier, comme le souligne A.-M. Willemsem, les multiples attributs – les accessoires de l'habillement tels les bijoux, les gants, les éventails, les mouchoirs mais aussi les animaux, les fleurs, les livres – qui envahissent les tableaux. La canne utilisée dans le jeu de mail fait indiscutablement reconnaître le garçonnet quand il n'est pas encore habillé avec la culotte. Mais leur présence ne se réduit pas à une fonction de décoration et/ou d'identification de l'individu représenté. Choisis pour visualiser la culture matérielle dans laquelle les enfants sont immergés, ils viennent rappeler la richesse de la famille (les bijoux), l'importance de la bonne éducation (cf. les tableaux représentant un jeune garçon de sept ans, une main à la hanche, l'autre sur le livre qu'il est en train d'étudier, une fillette jouant du virginal...), l'importance aussi de la morale chrétienne (cf. le tableau montrant un garçon de douze ans qui vient de calligraphier un verset d'Erasmus : « Le Seigneur donne tout. Il n'en possède pas moins »), la valeur éducative du jeu et du sport (cf. le tableau du garçon muni de la canne du jeu de mail). La signification de certains attributs est parfois plus complexe.

S'il est une allusion à la douleur que l'enfant peut éprouver quand viennent les premières dents de lait, le hochet par exemple, objet bien plus coûteux que la simple poupée et qui fait partie du patrimoine familial, est en même temps par le matériau dont il est fabriqué (corail et cristal) et la clochette (en argent) dont il est muni, un moyen d'écarter les influences maléfiques de l'enfant.

Au total, ces 85 tableaux, sans compter l'abondante iconographie illustrant les textes introductifs du catalogue, nous invitent à une passionnante découverte et à une analyse scientifique de l'univers enfantin. Ces tableaux témoignent de la fierté et de l'amour portés par les pères et les mères des Pays-Bas méridionaux et des Provinces-Unies à leur progéniture. Faut-il alors concevoir une autre motivation à leur réalisation quand on voit le nombre de portraits commandés ? La question reste posée. Profondément ancrés dans la réalité sociale du temps, tout au moins celle des familles patriciennes, ils constituent une source remarquable, surtout quand on sait la pauvreté des sources matérielles (l'exposition présentait quelques rares objets parvenus jusqu'à nous et qui donnent lieu à d'intéressants développements dans le catalogue), pour découvrir la vie d'une catégorie d'enfants aux XVI^e et XVII^e siècles.

Philippe MARCHAND

ROMANO (Antonella). – *La Contre-Réforme mathématique. Constitution et diffusion d'une culture mathématique jésuite à la Renaissance (1540-1640)*. – Rome : École française de Rome, 1999. – 691 p. (Bibliothèque des Écoles françaises d'Athènes et de Rome, fasc. 306).

L'histoire de l'enseignement des mathématiques est en plein renouvellement depuis une quinzaine d'années : l'histoire des sciences accorde une importance grandissante à l'enseignement ; l'histoire des universités, qu'une réputation tenace de stérilité intellectuelle tenait en mépris, est de nouveau cultivée. En plus de ces facteurs, l'histoire des jésuites, qui n'est plus pratiquée désormais par les seuls membres de la Compagnie (on parle d'histoire « désenclavée ») accomplit une mutation quantitative et qualitative à l'échelle de l'Europe et bénéficie à plein de l'ouverture des riches archives romaines, des collections de documents publiés (*Monumenta historica* et *Monumenta paedagogica Societatis Iesu*), de l'historiographie accumulée (revue *Archivum historicum Societatis Iesu*).

La thèse d'Antonella Romano se situe au carrefour de tous les renouveaux qu'on vient d'évoquer. Son sujet, l'enseignement des mathématiques dans les collèges jésuites français au tournant des XVI^e et XVII^e siècles, est traité en reliant la biographie intellectuelle des professeurs à la réalité pédagogique perçue à travers les cours conservés. C'est cette association qui fait toute l'originalité et la richesse de ce travail. La thèse démontre que, au sein de la Compagnie de Jésus, des jésuites qui se sont rencontrés au gré de leurs nominations ont constitué des réseaux horizontaux de relations et ont ainsi contribué à la diffusion des savoirs, à la création et à l'entretien d'une culture (ici mathématique), amplifiant les directives impulsées du centre (Rome) vers la périphérie et s'appropriant en quelque sorte l'exercice du « devoir d'intelligence » propre à la Compagnie (1).

La première partie est centrée sur Christoph Clavius, l'initiateur des études de mathématiques dans les collèges et le rédacteur des paragraphes qui y sont relatifs dans la *Ratio studiorum*. Clavius ne se laisse pas seulement connaître par son œuvre et les traces administratives déposées par sa carrière, mais aussi par sa correspondance, récemment publiée. Né à Bamberg en 1538, entré dans la Compagnie à Rome à l'âge de 17 ans, il est envoyé pour sa formation (rhétorique et philosophie) au collège de Coïmbra au Portugal. Il y est élève de Fonseca, professeur de philosophie dont l'ouvrage servira de manuel dans la Compagnie, mais il se forme en autodidacte aux mathématiques grâce à la lecture des *Seconds analytiques* d'Aristote. Appelé ensuite au collège romain, Clavius recueille et amplifie l'héritage de l'Espagnol Balthazar Torrès, premier professeur de mathématiques au même collège. Deux convictions l'animent, qu'il n'aura de cesse de répandre au sein de la Compagnie : les mathématiques appartiennent de plein droit à la culture générale transmise avec les arts libéraux ; leur enseignement exige une formation spécifique qui s'acquiert au mieux au sein d'« académies », groupes de pairs qu'on peut rapprocher de nos actuels séminaires de recherche.

La deuxième partie explore les débuts de l'enseignement des mathématiques en France à partir du foyer romain. C'est la plus originale, dans laquelle se concentre l'innovation de la méthode : suivre les jésuites dans chacun de leurs postes et reconstituer, à partir de là, les foyers et les réseaux de mathématiciens. Les premiers collèges jésuites français sont, la plupart, fondés ou rénovés par des prélats aristocrates qui ont une bonne connaissance de l'Italie (sont dans ce cas Lyon, Paris, Pont-à-Mousson, Toulouse, Tournon, auxquels il

(1) L'expression est mise en titre et en exergue à l'introduction du livre de Luce Giard (dir.) : *Les jésuites à la Renaissance. Système éducatif et production du savoir*, Paris, PUF, 1995 (Bibliothèque d'histoire de sciences).

n'est pas incongru d'ajouter Avignon). Dans ces collèges, l'enseignement des mathématiques connaît des destins divers. Inconnu à Avignon, aléatoire à Lyon et Toulouse au gré de la compétence des professeurs de philosophie nommés, il se renforce progressivement à Bordeaux, Paris, Tournon et Pont-à-Mousson. Dans ces villes, Antonella Romano a su détecter sous l'identité de professeurs non spécialement reconnus comme mathématiciens des disciples directs ou indirects de Clavius.

On évoquera ici, à titre d'exemples, trois d'entre eux pour montrer la vigueur et l'ingéniosité de sa démonstration. Richard Gibbons (1549-1632) qui arrive en 1577 à Tournon comme professeur de physique est un Britannique, entré dans la Compagnie en 1571, qui a fait à Rome ses études de philosophie de 1571 à 1574. Il reste à Tournon jusqu'en 1583, puis séjourne à Bordeaux; il retournera à Rome pour ses études de théologie, passera ensuite au Portugal et en Espagne avant d'aller en Flandre (Louvain, Douai) où il meurt. Antoine Jordin (1562-1636), entré dans la Compagnie en 1580, a fait toutes ses études au collège jésuite de Bordeaux où on lui confie le cours de philosophie lors de la réouverture du collège de la Madeleine en 1604; le collège jésuite, né en 1572 comme rival du vieux collège de Guyenne, avait dû fermer ses portes en 1589. Collège séculier mâtiné de protestantisme, doté d'une chaire de mathématiques en 1590, le collège de Guyenne a bénéficié de la longue présence d'Élie Vinet qui y demeure à partir de 1533 comme principal et professeur de mathématiques jusqu'à sa mort en 1587. Jordin quitte Bordeaux en 1609 pour achever une carrière d'administrateur et de théologien. Jean Chastelier est entré au noviciat de Poitiers ayant déjà fait ses études de philosophie; de 1589 à 1593, il étudie la théologie au collège de Clermont où l'un de ses confrères étudiants, Balthazar Chavasse, est chargé d'enseigner les mathématiques. Le groupe des jeunes théologiens de Paris, dispersé en 1593, se retrouve ensemble en exil à Pont-à-Mousson après l'attentat de Jean Chastel. Jean Chastelier est envoyé à La Flèche à l'ouverture du collège (1604), puis à Paris; il est ensuite recteur du collège de Caen, enfin de La Flèche (1620-1629) où il meurt.

Aucun des trois jésuites évoqués n'est censé avoir enseigné les mathématiques au cours de ses séjours dans les établissements. Si Antonella Romano démontre leur rôle dans la diffusion d'un savoir mathématique, comme professeurs où à d'autres titres, c'est en reconstituant, grâce aux catalogues romains des membres de la Compagnie, des filières non institutionnalisées de formation qui remontent directement ou indirectement à Clavius: Gibbons a fait un séjour à Rome où il a rencontré Clavius, puis il est présent à Bordeaux en même temps que Jordin, lequel fait figurer des leçons de

mathématiques dans son cours de philosophie, conservé. A. Romano fait l'hypothèse que Jean Chastelier dont elle analyse la correspondance entretenue avec Clavius (quinze lettres retrouvées entre 1594 et 1609) a animé à Pont-à-Mousson, pendant la période du bannissement de la Compagnie hors de France, une académie sur le modèle de celle du collège romain. Les professeurs de mathématiques qui exercent dans les premières années du XVII^e siècle ont en effet tous fait un séjour à Pont-à-Mousson. L'enseignement mathématique se déduit aussi de l'examen attentif du cours professé (par exemple le cours de Jordin) ou, plus subtilement, de la présence d'étudiants dont on sait qu'ils y ont été initiés (Descartes arrive à La Flèche juste après le départ de Chastelier qui avait pu y introduire de jeunes mathématiciens et constituer l'embryon d'une bibliothèque).

La troisième partie, intitulée « le temps des chaires », renouvelle les résultats apportés jadis par le Père François de Dainville (1). Les jésuites, expulsés de la plus grande partie du royaume à la suite de l'attentat de Jean Châtel, sont rétablis en 1603 à condition d'être de nationalité française. Leur rétablissement ouvre l'ère des chaires de mathématiques créées jusqu'au nombre d'une dizaine vers 1650 (carte p. 367 : onze chaires y compris Pont à Mousson, Dôle et Avignon, non compris Douai). Dans son expansion, la Compagnie autonomise ses provinces qui doivent assurer le recrutement en leur propre sein, dans un mouvement qui n'est pas propre à la France. La chaire ne crée pas *ipso facto* de mathématiciens compétents, elle permet du moins d'identifier les titulaires. Le groupe se partage entre occasionnels et professionnels, distinction qu'on retrouve dans la production scientifique : les ouvrages sont publiés pour la moitié en français, pour la moitié en latin ; ceux qui sont consacrés aux mathématiques mixtes (ou appliquées : hydrographie, fortifications) sont plus souvent en français, ceux qui ont pour objet les mathématiques pures (géométrie, algèbre, astronomie) plus souvent en latin. Il est cependant difficile de parler de manuels car les uns et les autres ne s'adressent pas seulement au public scolaire. L'ouvrage s'achève en montrant que la Compagnie a sciemment propagé d'elle-même une image de propagatrice des mathématiques dans l'historiographie officielle, l'organisation des spectacles et fêtes (canonisation de Saint Ignace et de Saint François Xavier, 1622), la présentation des thèses.

(1) En particulier les articles suivants : « Foyers de culture scientifique dans la France méditerranéenne du seizième au dix-huitième siècle », publié dans la *Revue des sciences et de leurs applications* en 1948, et « L'enseignement des mathématiques dans les collèges jésuites de France du seizième au dix-huitième siècle », publié dans la même revue en 1954. Les deux articles sont repris dans *L'éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*, 1978, éd. Minuit, pp. 311-354.

Le livre d'Antonella Romano devrait réconcilier avec l'érudition les historiens les plus réfractaires. Précise et abondante, cette érudition reste accessible (tout texte en latin ou en une autre langue est traduit et l'original donné en note), elle n'est surtout jamais gratuite : l'accumulation d'informations tirées des archives, au sens générique du terme, s'intègre toujours dans une démonstration et dans un récit. Seule en effet une attention pointilliste aux documents, guidée par un faisceau d'hypothèses, permet d'avancer dans la connaissance du passé. L'importance des notes et des annexes intéresse le chercheur personnellement investi dans le domaine, mais le simple lecteur est laissé tout à fait libre de ne pas entrer dans le dédale des documents. Qu'il se laisse conduire par l'enchaînement des raisonnements, il assistera à une belle leçon d'histoire.

Marie-Madeleine COMPERE

PALASI (Philippe). – *Jeux de cartes et de l'oie héraldiques aux XVII^e et XVIII^e siècles. Une pédagogie ludique en France sous l'Ancien Régime.* – Paris : Picard, 2000. – 298 p.

L'auteur s'attache ici à un sujet qui a, jusqu'à ce jour, été largement négligé par les historiens de l'éducation, celui de l'enseignement du blason dans les collèges de l'Ancien Régime. Par sa spécialisation dans l'héraldique à l'époque moderne, l'auteur, qui est un élève de Michel Pastoureau, était particulièrement apte à traiter ce phénomène.

On soulignera au premier chef la qualité de l'édition de cet ouvrage, issu d'une thèse de doctorat. Les très nombreuses illustrations qui accompagnent le texte fournissent ici un support essentiel à la démonstration en permettant au lecteur de suivre le sens et la fonction des jeux héraldiques étudiés par l'auteur. Certaines de ces illustrations sont en quadrichromie, ce qui restitue pleinement l'esthétique à l'œuvre dans la production de ces cartes ou ces planches : ainsi pour les *Armoiries des princes de l'Europe* de Claude Oronce Finé de Brianville (p. 72), le *Jeu d'armoiries des souverains et Etats d'Europe* (pp. 73-76) ou pour les planches d'armoiries utilisées à l'Académie de Juilly, reproduites ici pour la première fois (pp. 198-203). L'auteur fournit par ailleurs au lecteur tous les moyens de vérifier ses hypothèses, en publiant très largement les documents sur lesquels il s'appuie. Ce choix délibéré fait du livre un instrument de travail extrêmement précieux : c'est ainsi qu'on peut lire des extraits du *Jeu de cartes de blason* (1692) du jésuite Claude François Ménestrier (pp. 80-82), la correspondance de C.O Finé de Brianville

à Samuel Guichenon, historiographe de France et de Savoie (p. 85, pp. 106-110, pp. 251-265), les règles des jeux de cartes de C.O. Finé de Brianville (pp. 94-96), C.F. Ménestrier (pp. 96-97), du sieur Gauthier (le *Jeu d'Armoiries*, pp. 97-98 et 230-238), de Charles François de Silvestre (*Méthode courte et facile servant d'intelligence à la carte du jeu du blason*, pp. 239-250). L'auteur présente de la même façon les règles du jeu de l'oie héraldique de Pierre Duval (pp. 98-99), du *Chemin de l'Honneur* de Claude François Ménestrier (pp. 99-101, pp. 226-229), de la *Carte méthodique* de Charles François de Silvestre (p. 101), du jeu de l'oie de Louis Liger paru en 1718 (pp. 102-103). Il consacre un chapitre entier au catalogue des livrets et des règles, avec une description bibliographique précise de chacun ainsi que le lieu de leur conservation (pp. 131-157), livre également un inventaire chronologique des traités d'héraldique publiés sous l'Ancien Régime (pp. 221-225), de même qu'un inventaire des livres d'héraldique et de généalogie contenus dans les catalogues des bibliothèques des collèges (pp. 266-276). Ne serait-ce que par cet apport documentaire établi de première main, l'ouvrage de Philippe Palasi contribue déjà beaucoup à notre connaissance d'un enseignement jusqu'ici très mal connu.

La démonstration de l'auteur se développe, très classiquement, en trois parties. Une première s'attache à décrire « l'ambiance héraldique au collège » en recherchant tous les éléments qui, dans l'environnement des établissements, font appel aux armoiries. Partant de l'édit de novembre 1696 qui ordonne l'établissement d'un *Armorial général* où seraient recensés l'ensemble des armoiries du royaume, il est parti à la recherche des armoiries de collèges enregistrées à cette date, où deux groupes essentiels dominent : tout d'abord, les armoiries des collèges universitaires, héritiers des fondations médiévales (Paris, Cahors, Toulouse rassemblent 39 armoiries sur 82 au total, soit 47,5 % de l'ensemble) et les armoiries des collèges jésuites (32 armoiries, soit 39 %). Encore faut-il observer que les armoiries des collèges jésuites sont tout simplement celles de la Compagnie avec le monogramme IHS soutenu par trois clous sur un champ d'azur. Mais la présence des armes est infiniment plus diversifiée dans les collèges : sur les couverts utilisés par les pensionnaires, qui sont marqués au chiffre de leur famille, sur les reliures des livres de prix distribués à la fin de l'année, qui portent soit les armes de la ville, soit celles du fondateur des prix, sur les décors des placards de thèses dédiées aux parlementaires (ainsi à Rouen, à Vannes en Bretagne) ou aux trésoriers de France (ainsi à Bourges).

La deuxième partie (pp. 77-157) constitue le cœur de l'ouvrage et s'attache aux jeux de cartes et jeux de l'oie héraldiques. L'auteur en situe la chronologie, où l'essentiel de la production (et des rééditions)

s'étale entre 1660 et 1720. Les auteurs en sont soit des membres de la Compagnie de Jésus, comme C.O Finé de Brianville et C.F. Ménestrier, tous deux liés tant aux milieux érudits lyonnais qu'aux cours de France et de Savoie, soit des graveurs travaillant dans le milieu des marchands d'estampes. Il est significatif que l'un d'entre eux, C.F. Silvestre, ait été maître de dessin tant des enfants de France (depuis 1695) que des pages de la grande et de la petite écuries du roi (à partir de 1681), ce qui pourrait bien indiquer les destinataires de ces jeux. On aurait aimé en savoir plus sur la sortie de la Compagnie de Jésus de C.O Finé de Brianville, qui coïncide avec la publication du premier de ses jeux (1659) : y a-t-il un lien direct entre les deux événements (comme le laisse entendre une lettre de l'auteur à Samuel Guichenon publiée pp. 260-261) et peut-on imaginer une réserve de l'institut d'Ignace de Loyola à l'égard de l'introduction de ces jeux ?

L'analyse des règles des jeux fait clairement apparaître leur finalité pédagogique. Le *Jeu d'Armoiries de l'Europe* de Finé de Brianville est d'abord un apprentissage du blason, « chacun s'obligeant à déchiffrer la carte qu'il joue sans s'embarrasser de géographie et d'histoire ». Une fois le blason devenu familier, les joueurs pourront enrichir leurs connaissances de géographie et de « quelques remarques historiques » (p. 106). Pour C.F. Ménestrier, il s'agit tout à la fois de connaître « toutes sortes de figures qui entrent en armoiries » et en même temps « deux cent vingt armoiries des principales maisons de l'Europe [...] afin qu'en les voyant au cours du jeu lui-même, on en remplisse son imagination sans autre étude et sans autre application que celle de se divertir » (p. 96). L'évolution et la variété du contenu des cartes ou des cases des jeux de l'oie renvoient aux destinataires supposés de ces jeux : il n'est guère étonnant que le jeu de C.F. Silvestre, sans doute utilisé chez les pages, mette en valeur les maréchaux et généraux, soulignant ainsi les valeurs militaires de la noblesse (p. 117). L'auteur s'est efforcé, en dépit de la rareté des sources sur ce sujet, de repérer la dynamique éditoriale, la diffusion des jeux de cartes et des estampes (p. 120).

La troisième partie (pp. 159-218) n'est pas la plus convaincante de l'ouvrage, car l'auteur est moins familier des réalités de l'enseignement sous l'Ancien Régime que de l'héraldique. S'agissant de l'enseignement de l'histoire analysé (pp. 161-164), l'auteur semble ignorer l'ouvrage d'Annie Bruter *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie* (Paris, Belin, 1997) qui lui aurait cependant ouvert des perspectives fort intéressantes sur le statut de l'histoire dans les collèges d'Ancien Régime. Sur les lieux d'enseignement, l'auteur souligne à juste titre l'importance du tête à tête préceptoral, qu'il s'agisse de la pédagogie du prince, de celle des grands aristocrates ou des parlementaires. Il est clair que l'enseignement du

blason est largement passé par cette première voie, comme aussi par les préfets privés qui accompagnent certains rejetons des familles aristocratiques dans les pensionnats. Il est également évident que le lieu par excellence d'enseignement du blason est le pensionnat aristocratique, cet enseignement étant délivré dans les « chambres » (qui peuvent réunir des élèves de classes différentes) et non dans les classes elles-mêmes. Il n'est pas étonnant de retrouver ici, au premier chef, des établissements comme les collèges jésuites de La Flèche, Louis-le-Grand, Pont-à-Mousson, les collèges oratoriens de Juilly, Saint-Martin de Miséré, ou les établissements bénédictins de Pontlevoy, Sorèze ou Thiron. Je reste réservé sur l'affirmation selon laquelle « le blason n'est pas enseigné seulement dans les pensionnats jésuites, mais dans les cours eux-mêmes » (p. 180). Le manuscrit de notes prises au cours de rhétorique du Père C.F Ménéstrier en 1657 (cité p. 180) ne concerne pas le collège de Vienne mais le collège de la Trinité de Lyon, et on peut supposer que les éléments du blason qui y figurent *après* le cours de rhétorique font partie d'exercices qui ont pu être enseignés au for privé, en dehors des classes elles-mêmes. Une mauvaise lecture d'une carte des établissements de l'Oratoire figurant dans la thèse de Jean de Viguerie sur les Pères de la Doctrine Chrétienne (*Une œuvre d'éducation sous l'Ancien Régime*, Paris, 1976, p. 75) fait attribuer à l'Oratoire le nombre de 72 collèges (pp. 30 et 184), alors que ceux-ci n'en ont jamais dirigé que de vingt-cinq à trente, les autres maisons pouvant être des séminaires, des maisons d'études internes ou des cures. L'auteur ne commente pas la remarquable publication des planches du blason utilisées à Juilly (et pas seulement pour le seul exercice public de 1776, pp. 198-203). Pourrait-on justement, à travers la composition de ces planches d'armoiries de familles, repérer une pédagogie de l'apprentissage du blason à partir de la parenté des formes représentées ? Enfin, n'aurait-il pas été possible de s'interroger sur la place que les armoiries occupaient dans les académies nobiliaires privées où les jeunes gens venaient apprendre les armes et la danse ?

Au total, la probité de l'auteur nous fournit une masse de renseignements sur l'enseignement de l'héraldique aux XVII^e et XVIII^e siècles, l'auteur ayant cherché à rassembler tous les documents qui signalaient la présence du blason (exercices publics, prospectus, inventaires de bibliothèques, etc.). On aurait parfois aimé qu'il ne s'enferme pas totalement dans la seule héraldique et qu'il compare la finalité et la conception des jeux héraldiques avec celles des jeux d'histoire, de géographie ou même de grammaire qui ont vu le jour à la même époque. Peut-être aurait-on vu alors se dégager davantage le sens et la fonction de la pédagogie ici mise en œuvre.

BARRÉ (Nicolas). – *Le Collège des jésuites de Porrentruy au temps de Jacques-Christophe Blarer de Wartensee, 1588-1610*, suivi du *Catalogue des ouvrages entrés dans la bibliothèque du Collège des Jésuites de Porrentruy de 1591 à 1608*, par Yves Crevoisier et Cécilia Hurley. – Porrentruy: Société jurassienne d'émulation, 1999. – 485 p. et 215 p.

Après l'édition des *Annales ou Histoire du Collège de Porrentruy depuis l'an du Seigneur 1588* (deux volumes Porrentruy, 1995-1996) par Corinne Eschenlohr-Bombail, voici que nous est offerte une monographie sur l'histoire du collège au cours de ses vingt premières années, fondée sur un dépouillement d'archives considérables puisque l'auteur ne s'est pas contenté de lire le fonds de l'ancien collège de Porrentruy, conservé aux Archives de l'ancien évêché de Bâle mais il s'est efforcé de lire aussi à Fribourg et Lucerne les archives des deux autres collèges helvétiques de la Compagnie, à Munich celles de la province jésuite de Haute-Allemagne (*Germania Superior*) et, naturellement, les archives romaines de la Compagnie. L'ouvrage est donc bien documenté. L'auteur est en général au courant de la bibliographie relative à son sujet, même s'il aurait pu être davantage attentif à l'historiographie récente (les dix dernières années sont totalement ignorées; on signale à l'auteur la nécessité d'orthographier correctement les patronymes de René Taveneaux et Ladislav Lukács) et internationale.

Après une bonne mise en place des structures institutionnelles (en particulier la distinction entre l'évêché – c'est-à-dire l'ensemble des biens temporels sur lesquels règne le prince-évêque – et le diocèse (pp. 33-47) et de l'action pastorale d'un évêque acquis à la réforme (pp. 47-80), l'auteur établit avec précision les conditions du contrat de fondation du collège (pp. 81-115). On regrette cependant l'erreur qui lui fait attribuer à la Compagnie 372 collèges en 1608 alors que celle-ci n'en a alors que 293, tout comme aussi (p. 93) la prétendue carte « des collèges jésuites en Europe dans les premières années du XVII^e siècle » qui présente très vraisemblablement une situation largement postérieure puisque y figurent La Rochelle (pris en charge seulement en 1629) et Toulon (où l'arrivée des jésuites pour un collège-séminaire de la marine ne date que de 1685). Le chapitre sur la construction du collège (pp. 117-191) permet de suivre l'évolution de l'ordonnancement des travaux, en particulier à partir des modifications des places et le va et vient qui s'établit à ce propos entre l'évêque, le provincial de Haute-Allemagne et Rome. En même temps, l'auteur s'est attaché à saisir les dotations en biens fonciers du collège et les divers revenus qu'il peut en tirer: l'évêque a réussi à amener au collège le prieuré de Miserez, à octroyer par fondation

2 000 florins de rente annuelle et obtenir une participation financière de deux chapitres et d'une abbaye à son diocèse. Les jésuites eux-mêmes sont ensuite étudiés dans le triple rapport de leur identité (ils viennent pour un tiers d'Allemagne, pour un cinquième de France), de leur stabilité (les coadjuteurs temporels sont plus stables que les maîtres ou les professeurs qui restent seulement trois ou quatre ans) et de leur activité (missions, participation à la visite épiscopale, administration des sacrements, prédication des exercices spirituels). Il s'agit bien de procéder à une éradication du protestantisme, ce qui n'est pas sans provoquer des résistances.

L'auteur s'attache ensuite à présenter les élèves du collège, soit à partir des statistiques données dans les *Annales* – le collège atteint 380 élèves dès 1594, aux alentours de 400 en 1605 – soit à partir du registre de la congrégation de la Purification de la Vierge qui rassemble les élèves les plus jeunes. Il en tire (pp. 246-247) une carte et une statistique qui permettent de constater que 70 % des élèves viennent d'un rayon de moins de quarante kilomètres, nombre d'entre eux étant issus du Sundgau, de l'Ajoie et de la Franche-Comté demeurées catholiques. Se dessine ici très certainement une géographie confessionnelle, mais il eût été souhaitable que l'auteur distinguât entre villes et campagnes; de la même façon, son analyse sociale (qui distingue seulement entre « pauvres », « bourgeois » et « nobles » en partant surtout des éléments fournis dans les *Annales*) aurait pu être affinée, s'il avait consenti, soit à utiliser la série des registres d'indication du diocèse de Bâle (qui lui aurait fourni un taux de cléricatisation des congréganistes issus du diocèse de Bâle), soit à retrouver (sur un échantillon représentatif) l'origine sociale des élèves à partir des archives notariales ou des registres d'ordination. Après quelques indications sur les programmes de théâtre (pp. 266-274) qui montre que celui-ci s'intègre à la production jésuite ou à la province de Haute-Allemagne, on eût aimé une analyse du *Triumphus Veritatis* représenté en 1608 dont le texte est conservé à Munich; le *drama eucharisticum* représenté en 1609 est très vraisemblablement le dialogue donné à Ingolstadt en 1587 et écrit par le jésuite Jacob Gretser sur la légende de l'archevêque Udo de Magdebourg (1). L'auteur s'attache aux pratiques religieuses des élèves et particulièrement celles des congrégations mariales (pp. 276-293), analyse qui aurait gagné à s'appuyer sur les travaux de E. Villaret (1947) et de L. Châtellier (2).

(1) Cf. J.-M. Valentin: *Le théâtre des jésuites dans les pays de langue allemande (1554-1680). Salut des âmes et ordre des cités*, t. II, Berne, 1978, pp. 541-543.

(2) *L'Europe des dévots*, Paris, 1987.

Dans le chapitre sur l'enseignement qui emprunte beaucoup à la *Ratio Studiorum* et au commentaire qu'en a fait le père de Dainville, on retiendra surtout le programme du collège daté d'octobre 1591 comparé à celui de Lucerne (pp. 321-323) et l'analyse des horaires mis en place (pp. 335-337) : les sources proprement locales ne sont pas nombreuses sur le déroulement effectif de l'enseignement. L'analyse de la bibliothèque (pp. 347-354) paraît tout à fait déficiente, eu égard au remarquable catalogue qui suit ce volume et qui donne une description matérielle des 452 unités bibliographiques repérées dans le fonds ancien de la bibliothèque cantonale jurasienne comme provenant du collège de jésuites et entrées entre 1591 et 1608 (la date d'entrée dans la bibliothèque figure sur l'*ex-libris* manuscrit). On a là un instrument de travail d'une exceptionnelle qualité puisqu'il donne à la fin l'ensemble des achats du bibliothécaire du collège dans sa phase de fondation : il serait précieux de faire ici des classements par dates d'impression, lieux d'édition et catégories de disciplines pour pouvoir les comparer à ceux d'autres bibliothèques jésuites. D'ores et déjà, il est possible de voir que l'espace germanique est le mieux représenté avec plus de 40 % des volumes (en provenance principalement de Cologne, Ingolstadt et Mayence) suivi par la France (environ 20 % des volumes, imprimés à Paris et Lyon), les Pays-Bas (14 %, surtout venus d'Anvers), la Suisse (un peu plus de 10 %, édités surtout à Bâle) et la péninsule italienne. Y figurent aux côtés d'éditeurs de textes de l'Antiquité, les grands auteurs jésuites (Francisco Arias, Bellarmin, Canisius, Coster, Pedro da Fonseca, Jacob Gretser, Benito Pereira, Pedro de Ribadaneira, Louis Richeome) mais aussi Martin Bucer et Melanchthon, ce qui prouve bien que l'on est ici sur une frontière de catholicité. Le dernier chapitre du livre de Nicolas Barré (pp. 355-404) est une rapide esquisse de l'histoire du collège après la mort de son fondateur, intervenue en 1608 : on notera ici quelques pages suggestives de l'imprimeur Jean Faivre qui s'installe à Porrentruy, en même temps que le collège, en 1591 (pp. 387-393).

Au total, la probe monographie de Nicolas Barré est une utile contribution à l'étude de l'implantation des jésuites dans la Confédération helvétique. Elle eût sans doute gagné à élargir ses horizons et à employer davantage la dimension comparative. Telle quelle, elle offre cependant toute une série de matériaux neufs à la réflexion et mérite donc d'être saluée pour la qualité de son information.

Dominique JULIA

ASTOUL (Guy). – *Les chemins du savoir en Quercy et Rouergue à l'époque moderne. Alphabétisation et apprentissages culturels.* – Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1999. – 392 p.

Sur les cartes de l'alphabétisation à l'époque moderne, établies par Maggiolo en 1879, le Quercy et le Rouergue figurent parmi les régions qui connaissent, d'assez loin, les taux les plus faibles : 11,9 % à la fin du xvii^e, 17,7 % à la fin du xviii^e. Obscurantisme, arriération, archaïsme comptent parmi les qualificatifs qu'ont le plus couramment inspirés aux historiens ces régions entre Tarn et Dordogne. Dans une belle étude, ample et systématique, qui rappelle les thèses « à l'ancienne », Guy Astoul a cherché à analyser cette situation, en faisant notamment porter ses interrogations sur trois points : un réexamen de la valeur des enquêtes sur les signatures au mariage dans les paroisses de la région, comme indices d'une capacité à écrire ; un affinement de la mesure des différences constatées dans les milieux identifiables, socioprofessionnels et religieux ; enfin, la mise en place d'une batterie de facteurs explicatifs, qui tiennent compte à la fois des mentalités profondes – les structures de parenté et le patriarcat, notamment – et l'attitude ou la politique des différents acteurs en présence : Églises, État, communautés urbaines et villageoises, notables et petit peuple.

Sur la mesure de l'alphabétisation, on retrouve ici, plus étoffés, les éléments d'un argumentaire déjà présenté et discuté par l'auteur dans des articles antérieurs (1). G. Astoul a observé que, dans certaines paroisses, les signatures portées sur les registres de mariage, à l'issue de la cérémonie religieuse, peuvent être jusqu'à trois ou quatre fois moins nombreuses que celles que l'on trouve sur les registres notariés, signés par les mêmes mariés quelques instants plus tard. Cet écart s'explique par la très mauvaise tenue générale des registres par les curés. D'autre part, la signature est loin d'avoir, dans ces pays de droit écrit, la signification qui peut être la sienne dans les pays de droit coutumier, une habitude ancestrale consistant ici à la déléguer à des témoins. C'est donc aussi une contribution à l'histoire des usages de l'écrit et à ses déterminants culturels qu'apporte ici G. Astoul, dans un domaine de recherche actuellement très inventif, au plan international. Globalement, les taux d'alphabétisation constatés dans les sources notariales sont, tant pour la fin du xvii^e que pour celle du siècle suivant, sensiblement supérieurs à ceux que donnait l'enquête de Maggiolo : pour 13 communes rurales entre 1776 et 1785, Mag-

(1) Cf. aussi, sur cette question, le dialogue avec Jean-Pierre Poussou : « La "méthode Maggiolo" et la mesure de l'alphabétisation du sud-ouest de la France à la fin du xviii^e siècle », *Annales du Midi*, avril 1993, pp. 209-223.

giolo trouve 6,6 % d'hommes alphabétisés (55 sur 830), G. Astoul 23,6 % (147 sur 623). Pour un ensemble de 18 autres paroisses rurales, la différence est un peu moindre : 13,8 % contre 24,3 %, mais reste considérable.

Par catégories, le facteur le plus discriminant est la profession : les laboureurs sont 49 % à signer, les journaliers 8 % seulement (p. 229) ; dans les villes, les perruquiers et orfèvres signent presque tous, mais seulement 30 à 40 % des tailleurs et cordonniers, et 10 à 20 % des tisserands et tondeurs (pp. 244 sq.). On reste cependant un peu sur sa faim devant les explications données par G. Astoul, qui corrèle ces chiffres à « la hiérarchie sociale » ou à la « considération sociale » attachée à chaque métier : il serait pertinent de s'interroger aussi sur le degré de fonctionnalité professionnelle de l'écriture pour chacun d'eux, en s'attachant à comprendre ce que pouvaient être les usages quotidiens de l'écriture, métier par métier. Cette même approche permettrait de mieux éclairer la question, fort complexe, de l'« ascension sociale » permise par l'instruction. On s'en fait, en général, une idée excessivement théâtrale. Si elle se traduit, dans un petit nombre de cas, par de véritables bonds qui propulsent leurs bénéficiaires bien au-dessus de la condition de leurs parents (quelques exemples en sont donnés, pp. 166 sq.), elle se borne, beaucoup plus ordinairement, à améliorer la compétence et l'efficacité professionnelle de ceux qui font l'effort de l'acquérir, pour peu qu'ils en aient réellement l'usage et le profit dans un environnement socio-économique donné. C'est un objectif raisonnable, aux résultats palpables et vérifiables – mais pas au point de chambouler les tableaux de C.S.P. – qui fonde le désir d'instruction de chacun, plus que de folles ambitions sociales. Ce qui conduit aussi à relativiser le désir que G. Astoul prête avec insistance aux notables de conserver leur monopole de l'écriture, en freinant l'alphabetisation populaire. Quant au rôle spécifique de la religion dans le niveau d'alphabetisation, G. Astoul reprend des conclusions déjà présentées ici même (1) : au xvii^e siècle, les protestants sont globalement plus alphabétisés que les catholiques, mais c'est essentiellement parce que les professions les moins alphabétisées sont moins représentées chez eux.

La thèse de G. Astoul contient, enfin, des chapitres bien informés sur les différents acteurs des politiques éducatives durant les deux siècles considérés. Le xvii^e est marqué par la rivalité dont l'école est l'objet, entre catholiques et protestants. Les premiers l'emporteront grâce à l'intervention du pouvoir royal qui « étouffe l'enseignement

(1) G. Astoul : « L'instruction des enfants protestants et catholiques en pays aquitain, du milieu du xvi^e siècle à la Révocation de l'Édit de Nantes », *Histoire de l'éducation*, janvier 1996, pp. 37-61.

protestant à petites goulées » avant de lui porter le coup de grâce en 1685 ; mais aussi par les efforts considérables qu'ils consentent pour ouvrir écoles et collèges, grâce à l'action d'une multitude de congrégations enseignantes, masculines et féminines, à la générosité des donateurs, ainsi qu'à l'action d'un clergé mieux instruit grâce à l'ouverture de plusieurs séminaires. On peut voir dans cet effort éducatif l'une des origines du surinvestissement idéologique dont l'école ne cessera plus de faire l'objet dans un pays comme la France, au moins chez ses élites dirigeantes et leurs intellectuels organiques. « Une fois bien instruits, ils seront bientôt persuadés » car « il n'y a que la persuasion qui est le fruit de l'instruction qui puisse faire de bons catholiques » : de tels principes, ici énoncés par l'intendant de Montauban en 1715, forment la matrice du discours français sur l'école, jusques et y compris dans ses avatars républicains et « citoyens ». Le corollaire en est, d'ailleurs, la survalorisation d'un enseignement sous contrôle de l'État. « Il faut soumettre tous les enfants à ces écoles et les tirer en entier des maisons paternelles », proclament ainsi des curés en 1724. Tout ceci situe l'école d'Ancien Régime droit dans l'arbre généalogique de la future école républicaine, bien oublieuse des horizons profonds où elle pousse ses racines.

Au XVIII^e siècle, le rôle du volontarisme ecclésiastique et étatique s'estompe, celui des communautés d'habitants devient plus décisif. Les archives communales donnent ici à l'auteur matière à des analyses fouillées et souvent originales. Par exemple, sur la considérable variété des personnels enseignants et des situations éducatives : l'instruction peut être le fait de régents payés par une commune et/ou les parents d'élèves, de vicaires ou prêtres obituaires, de curés (qui représentent 46 % des maîtres avant 1740, 28 % seulement après cette date), de membres de congrégations, sans compter les maîtres occasionnels ou partagés entre plusieurs communes, ni les formes diverses d'autodidaxie. L'absence de mention de régences communales *stricto sensu* ne signifie ainsi nullement l'inexistence d'un dispositif quelconque d'instruction, dont elles ne constituent qu'un des maillons. Ceci conduit à relativiser, dans des proportions importantes, la signification de toutes les statistiques se fondant sur le « nombre d'écoles » ou « de régents ».

Les délibérations communales révèlent également les aspirations éducatives collectivement exprimées. « C'est par l'écriture que l'on voit dans ce royaume de brillantes fortunes », écrivent les consuls d'un petit village en 1737, en une formule devenue, à dire vrai, fort banale à l'époque. Cela n'empêche pas certains notables d'être réticents à payer pour l'instruction des enfants pauvres, parce que leurs parents ne contribuent pas à la taille. Inversement, des intendants

s'opposent au financement d'écoles publiques par les communes, en faisant valoir qu'il s'agirait d'un cadeau fait à des riches en mesure de financer, à titre privé, l'instruction de leurs enfants. Ce genre d'arguments ne méritent pas le mépris dont on les accable ; ils devraient plutôt inviter à chercher l'émergence de l'école publique, non seulement dans le registre des principes, mais aussi dans celui des canaux de son financement, au travers notamment des modes de rémunération des régents communaux, eux-mêmes correctement situés dans le dispositif éducatif global, d'« une incroyable diversité », qu'évoque G. Astoul.

Sur le revenu de ces régents, en revanche, l'auteur reste sans doute trop prisonnier des idées reçues. Il juge que leurs revenus sont « dérisoires », ce qui les obligerait à exercer parallèlement un autre métier, et il nous donne des exemples de fixes effectivement faibles, qui rémunèrent des régents enseignant 5 à 6 mois par an. Mais on ne voit pas par quel extravagant privilège travailler une demi-année 30 heures par semaine, soit 6 à 700 heures par an, devrait valoir un revenu comparable à celui que procure un travail se situant, selon les normes et les pratiques de l'époque, entre 3 et 4 000 heures annuelles. Il est donc tout à fait normal que l'activité enseignante, considérée comme partielle ou saisonnière, soit exercée parmi d'autres, dont G. Astoul a relevé des exemples : maître de pension, greffier, collecteur de taille, praticien, commerçant ou, plus rarement, cordonnier ou cuisinier, etc. Ces métiers autres, et non pas seconds, ne constituent pas des pis-aller, exercés en désespoir de cause, mais des éléments d'une palette professionnelle relativement cohérente, car fondée sur un niveau d'instruction convenable. Cette conclusion est d'ailleurs tout à fait cohérente avec la diversité de l'offre enseignante que souligne l'auteur par ailleurs.

Au total, la thèse de G. Astoul sera désormais un livre de référence sur l'école d'Ancien Régime, étudiée dans un cadre régional avec la précision et le caractère systématique que permet ce cadre, mais en offrant aussi des aliments à une réflexion de portée bien plus générale. On en retiendra la fine analyse de la complexité des raisons et des motivations qui poussent à avancer sur « les chemins du savoir » : l'émulation interconfessionnelle, qui met au cœur de sa stratégie l'éducation des enfants ; la volonté de s'instruire, qui aspire à un mixte d'utilité professionnelle et de distinction culturelle. Mais les structures socio-économiques et culturelles régionales – relations patriarcales relativement rigides, faiblesse de l'économie d'échanges – ne permettent pas à ces facteurs de jouer au même degré qu'ailleurs, même s'ils sont bien présents ici aussi ; se trouvent ainsi éclairées d'un jour particulier les causes des inégalités régionales d'instruction que connaît la France d'Ancien Régime.

GOËTZ (Charlotte). – *Marat en famille. La saga des Mara(t)*. Tome I: *Sardaigne-Suisse*. Tome II: *Suisse-Grande-Bretagne-Hollande-France-Russie*. – Bruxelles: Pôle Nord, 2001. – 271 p. et 235 p. (Chantiers, 7; 8).

Dans la famille Marat, le plus demandé est Jean-Paul, le Conventionnel assassiné dans sa baignoire. Son frère David jouit aussi d'une petite notoriété comme professeur au lycée impérial de Tsarskoïe-Selo, où il eut notamment Pouchkine pour élève. Le père Jean, enfin, Sarde émigré en Suisse, n'ai laissé que des traces éparées d'une vie dont Charlotte Goëtz s'est attachée, pour la première fois, à reconstituer le fil. Son livre se propose d'éclairer la biographie de ces trois personnages à partir de documents originaux, pour rectifier les jugements haineux ou simplement hasardeux qu'ils ont inspirés aux biographes de l'Ami du peuple, notamment Éric Walter et Jean Massin, mais aussi, avant eux, Michelet, évoquant d'un air pincé le « marais » familial d'où il voyait aimablement sortir le « batracien » Jean-Paul.

Cette investigation dans les archives – sardes, suisses, russes – présente, pour l'historien de l'éducation, un intérêt non prémédité et tout à fait collatéral, mais fort précieux, à notre sens. Elle témoigne en effet de la présence protéiforme de l'éducation comme activité professionnelle exercée par des individus aux statuts les plus divers, à titre occasionnel ou permanent, principal ou accessoire. Juste avant que ne se mettent en place les systèmes éducatifs nationaux et leurs armées de fonctionnaires, l'exercice d'une activité enseignante se révèle comme un moyen tout à fait ordinaire de gagner sa vie parce que, dans l'Europe développée du XVIII^e siècle, la demande éducative est si forte, et porte sur des objets si nombreux, que ceux qui se sont constitué un quelconque capital de connaissances peuvent trouver dans l'enseignement un « débouché », comme le dit un néologisme du début du siècle, révélateur par lui-même des perspectives de gains, petits ou grands, qu'offre de plus en plus massivement la possession d'un savoir quelconque. Qui plus est, le hasard de la biographie des trois Marat met bien en lumière la dimension européenne de ce marché éducatif, avant que la création de systèmes nationaux ne le segmente durablement.

Né à Cagliari en 1704, dans une famille d'origine espagnole, le père, Jean Mara(t), fait des études en Espagne et en Sardaigne et devient moine (ordre de la Merci). Après avoir été enseignant (*lettore*) dans son couvent, il émigre en 1740 à Genève, où il se convertit au calvinisme. Il y perfectionne son français, se marie, et prend des leçons de dessin « en espérant, dit-il, que ce talent lui fournira un moyen de gagner sa vie ». Jusqu'à sa mort (en 1783), il exercera successivement ou simultanément, à Genève, Yverdon ou

Neuchâtel, les activités suivantes : peintre, dessinateur et coloriste dans des fabriques de toiles de coton imprimées, maître de langues italienne, espagnole (castillan) et portugaise, traducteur, informateur et recruteur pour la Société typographique de Neuchâtel, médecin, professeur de dessin, d'histoire et de géographie, et maître de pension. Les actes officiels le concernant ne le qualifient pourtant, le plus souvent, que de « dessinateur » ou de « maître de langues », ce qui montre bien le caractère trompeur, car ponctuel et partiel, des informations de nature professionnelle que l'on y rencontre au XVIII^e siècle, et les graves erreurs d'analyse auxquelles on peut ainsi être conduit.

La profession enseignante est celle qui attire le plus Jean Mara(t), mais il souligne la concurrence exacerbée que connaît le marché éducatif dès le milieu du siècle : « Quoique Genève soit un grand théâtre, la multitude des donneurs de leçons dont elle abonde rend leur moisson fort petite ; les étudiants, les proposants [futurs pasteurs], les ministres [du culte] même, tous s'en mêlent ; et leurs seuls titres les rendent plus recommandables à tant d'autres, auprès même des étrangers, sans discernement quelconque » (1775). On voit bien, dans un texte de ce genre, l'aspiration des détenteurs laïcs du savoir à bénéficier, à l'instar des pasteurs, d'une certification de leurs compétences qui soit universellement reconnue, au lieu d'être à la merci d'évaluations d'une clientèle qui ne fait pas nécessairement preuve de constance, ni du plus grand « discernement ». L'empire pris par les diplômés et les concours de recrutement, au siècle suivant, s'appuiera donc sur une aspiration ancienne et profonde des enseignants eux-mêmes.

Pour sortir du lot ordinaire des « donneurs de leçons », – en 1769, il déclare assurer chaque jour « six heures de leçons en divers genres, outre quelques consultations de médecine » – J. Mara(t) essaye, par trois fois, d'acquiescer une position plus stable. En 1758 puis en 1767, il se porte candidat à un poste de régent du collège de Neuchâtel, où étudie son fils Jean-Paul ; la première fois, il est battu de justesse par un candidat bordelais. En 1774 – il a 70 ans... – il crée à Genève une pension comportant deux classes, l'une de « demoiselles », l'autre de « négociants » : il se propose d'enseigner, aux premières, la géographie et l'histoire « par leçons raisonnées » et l'italien « par principes » ; aux seconds, l'espagnol et le portugais « dont les maîtres sont si rares et le commerce assez commun dans cette ville ». Mais il semble avoir du mal à trouver assez d'élèves pour faire prospérer son entreprise.

À la différence de celle de son père, la vie de Jean-Paul Marat (né en 1743) est trop connue pour laisser place à d'importantes révélations. Signalons simplement qu'elle comporte également quelques

phases enseignantes. Sitôt reçu à la cène, à 16 ans, il quitte en effet la Suisse pour devenir précepteur à Bordeaux. Au cours de son séjour en Angleterre, il aurait également donné des leçons de français, et même de broderie au tambour... Mais la médecine, la physique et la philosophie l'occuperont ensuite jusqu'à la Révolution.

Son frère David, né en 1756, réalise en quelque sorte le destin auquel son père aspirait pour lui-même : il finira – non sans aléas, et au prix d'une nouvelle expatriation – enseignant fonctionnaire. Après avoir tenté en vain de devenir pasteur à Neuchâtel, il se rend à Saint-Petersbourg en 1784, où on le trouve précepteur des enfants de diverses familles nobles ou bourgeoises. Il monte ensuite une fabrique de tissus d'or et d'argent, avec des ouvriers qu'il fait venir de Lyon, mais se trouve ruiné quand le port de ce genre de tissus est interdit en Russie. Il revient alors à la fonction enseignante, exercée simultanément comme précepteur et comme professeur dans de prestigieuses institutions éducatives : institut de Sainte-Catherine, gymnase de Saint-Petersbourg et lycée impérial de Tsarskoïe-Selo, dès son ouverture en 1811 ; dans ce dernier, il enseigne l'orthographe, la grammaire, la littérature française et l'art oratoire, et compose deux grammaires françaises « à l'usage de la jeunesse russe » sous le nom de David de Boudry, pour éviter celui de Marat, mal vu dans la Russie tsariste. Il y terminera sa carrière et sa vie, en 1821, avec un titre et un grade de « professeur de 7^e classe », qui auraient fait rêver son père...

Tandis que Jean-Paul prolonge les activités paternelles dans les domaines de la médecine et de la science des couleurs, David semble hériter de ses intérêts successifs pour l'Église, l'industrie textile et l'enseignement... L'exploration du « marais » paternel donne ainsi un bon exemple de jeu entre investissement éducatif, héritage familial et mobilité sociale, déjà fort complexe en un siècle qui est à la fois celui de l'éducation et des révolutions, non pas parce qu'elles ont été réclamées, proclamées ou prophétisées par les uns ou par les autres, mais parce qu'elles correspondent à des pratiques et à des processus sociaux qui rentrent parfaitement dans le champ d'observation de l'historien, pour peu que celui-ci veuille bien s'orienter au plus près des acteurs.

Pierre CASPARD

JACQUET-FRANCILLON (François). – *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. (Éducation et didactiques)

Le titre de l'ouvrage de François Jacquet-Francillon pourrait laisser supposer que l'auteur contribue à une histoire inscrite dans une périodisation implicite évidente (« avant la République ») (1). Il n'en est heureusement rien et le sous-titre, qui n'apparaît pas, hélas, en couverture, le confirme: François Jacquet-Francillon apporte des éléments nouveaux, par ses sources et sa méthode, à l'histoire des instituteurs sous la monarchie de Juillet et le second Empire.

L'ouvrage se compose d'une « introduction générale » suivie d'un premier chapitre (« Naissance de la corporation des instituteurs ») (pp. 10-59), puis d'une « première partie » consacrée exclusivement à la carrière de Léopold Charpentier, instituteur et directeur d'école rémois de 1831 à 1866 (pp. 63-122) et d'une « deuxième partie » rédigée à partir du dépouillement de l'enquête ordonnée par Gustave Rouland, ministre de l'Instruction publique, en 1861, prolongeant ainsi la démarche initiée par François Guizot en 1833 (pp. 125-275). Après une rapide conclusion (pp. 263-275), l'auteur propose, en annexe (pp. 279-285), un état de l'enseignement primaire à Reims (qui reste difficile à comprendre en l'absence de localisation spatiale et d'indications sur le développement urbain entre 1830 et 1860), une explication méthodologique concernant le dépouillement de l'enquête Rouland (pp. 287-291) et quelques extraits des « mémoires » rédigés par les instituteurs dans le cadre de cette enquête (pp. 292-304). Un inventaire des sources utilisées et une bibliographie exploitable complètent l'ensemble (pp. 303-316).

Ces trois parties auraient pu constituer trois ouvrages indépendants et on peut regretter notamment la juxtaposition d'une étude centrée sur la biographie d'un seul instituteur avec l'exploitation qualitative d'un échantillon de réponses (les « mémoires » des instituteurs) à l'enquête Rouland qui mériterait à elle seule une exploitation méthodique permettant de participer à la construction toujours en friche d'une histoire de l'école primaire sous le second Empire (2). Mais la démarche de F. Jacquet-Francillon est clairement centrée sur « le matériau biographique » (et même autobiographique), constitué des « récits de carrière ou des récits de vie que certains instituteurs ont écrit pour offrir leur existence souvent droite et austère à

(1) Cette « République » ne pouvant qu'être la Troisième !

(2) Cf. l'article de Gilbert Nicolas *supra*, pp. 3-36 (Ndlr).

d'éventuelles remémorations familiales ou corporatives » (p. 9). L'auteur entend ainsi cerner et décrire la « profession d'instituteur » à partir de ces sources.

Le premier chapitre constitue une synthèse bien écrite et argumentée. En quarante pages, l'auteur expose clairement les conditions de « l'existence professionnelle des instituteurs » dans la période considérée, dans un plan en quatre parties : la « position sociale », « la fonction sociale », « le statut institutionnel », et « les finalités institutionnelles ». Si F. Jacquet-Francillon utilise quelques statistiques sans faire état de leur imprécision il ne se laisse pas abuser par des interprétations tronquées. Par exemple, en matière de revenu des instituteurs, la répartition brute « n'accrédite pas [...] le stéréotype de la misère » (p. 21) car est souvent oubliée dans les analyses la réalité économique de la vie rurale avant 1860. Mais cette situation reste disparate sur l'ensemble de la France.

Néanmoins, on peut regretter que l'auteur adopte une mise en relation discutable et établisse une liaison directe entre « les ressources économiques » et les « ressources culturelles » (p. 22). Le rapport « entre qualification et position » peut « se modifier ou se décaler selon les époques car la « rentabilité » d'un diplôme dépend d'un marché et d'un contexte économique et social » (p. 23). Cette argumentation peut ne pas convaincre et apparaître pour le moins anachronique dans le cadre, d'une part, du système scolaire et universitaire existant entre 1830 et 1860, d'autre part de la demande des individus en matière de scolarisation, de formation ou d'instruction. Doit-on assimiler le brevet de capacité à un diplôme, au sens moderne du terme, à un certificat de réussite à un examen (voire à un concours), ou encore à l'attestation d'un niveau déterminé ou d'une certaine scolarité ?

À partir de la Restauration, « l'obligation du brevet s'impose bon gré mal gré à tous les aspirants instituteurs » (p. 27) bien avant, donc, la généralisation des écoles normales. Pour l'auteur, il existe un « décalage entre le niveau plutôt modeste et plutôt stagnant des ressources économiques (des instituteurs) et le niveau plus intéressant et plus évolutif de leurs acquisitions culturelles ». Ils seraient en définitive « en position inférieure économiquement dans une classe supérieure culturellement » (p. 32). Encore une fois, l'auteur utilise des concepts historiquement datés et un paradigme économique très figé (1).

L'activité de l'instituteur est inscrite dans un rapport entre demandes et offres d'école car « c'est l'offre qui crée la dynamique

(1) D'autant plus que la référence à Marx (*Les luttes des classes en France*) ne trouve sa validité historique que dans des situations urbaines.

institutionnelle de l'enseignement [...] (et) n'est pas seulement réponse à une demande; elle peut aussi bien la précéder, la décevoir, la modifier, etc. » (p. 33). L'auteur, hélas, distingue assez mal les situations urbaines, où une concurrence en matière d'offre d'école existe (public/privé, laïque/congréganiste) des situations rurales où les usages et la pression de la demande d'école déterminent l'organisation et le choix des modèles scolaires. Cependant, dans tous les cas, la « fonction d'instituteur s'ordonne à de multiples rapports et à de multiples enjeux [...] (et) exige une forte mobilisation de ceux qui l'assument ou du moins qui désirent l'assumer ». Ainsi, « les finalités du métier d'instituteur se formulent dans deux directions particulières [...] (parmi d'autres): d'une part une direction pratique, qui est pris en charge par le discours « pédagogique »; d'autre part une direction éducative, plus lointaine, qui s'inscrit dans une perspective d'innovation sociale » (p. 47).

On peut se demander pourquoi le cas de Léopold Charpentier est apparu « un des plus remarquables du genre »: est-ce à cause de la proximité et la prolixité des sources (notamment, écrits de l'instituteur lui-même) ou bien d'une impression de représentativité ou d'exemplarité que l'auteur choisit de nous décrire cette carrière? « Représentant typique de ces instituteurs d'élite » urbains, L. Charpentier a exercé des fonctions de directeur d'école publique durant plus de trente-cinq ans avant d'en rédiger un bilan personnel (1). Pour F. Jacquet-Francillon, l'intérêt de ce « curieux récit » est justement de situer « très précisément dans leurs différents contextes » les « conditions non scolaires de son activité professionnelle » (p. 63). Ce témoignage permet de décrire très précisément une situation de « conflits et concurrence » politiques et scolaires: les choix municipaux se matérialisent directement en termes de moyen, d'implantation, de valorisation et de méthodes pédagogiques en même temps que la carte scolaire de la ville de Reims évolue avec son urbanisation (2). L'auteur, en utilisant d'autres témoignages d'acteurs de cette époque, et en dépouillant partiellement les comptes rendus des conseils municipaux, construit ainsi une histoire politique de l'évolution des écoles à Reims et met en évidence l'utilisation de divers moyens afin d'exacerber ou de réduire la « concurrence professionnelle » (p. 82). Par exemple, les distributions de prix aux élèves deviennent même « une occasion de ritualiser la concurrence » (p. 85).

(1) *L'enseignement primaire et notamment l'enseignement mutuel à Reims de 1831 à 1868*, Reims, 1869.

(2) Encore une fois, le lecteur pourra avec bénéfice suivre ce texte avec une carte de la ville de Reims: l'évolution des implantations scolaires révèle à la fois un marquage progressif des écoles mutuelles et des écoles des Frères et une extension du réseau vers les faubourgs.

Il ne s'agit donc pas seulement d'un combat entre enseignement mutuel et enseignement simultané. Le destin de L. Charpentier est ponctué de blessures, d'échecs mais aussi de réussites et on peut encore se demander si la municipalité n'a pas utilisé cette guerre scolaire entre les Frères et les partisans de l'école mutuelle afin d'étendre à un moindre coût, le système de scolarisation. La volonté de conciliation, globalement, l'emporte toujours et la municipalité doit gérer efficacement une scolarisation généralisée ou généralisable. F. Jacquet-Francillon ne cite d'ailleurs pas une phrase extraite du *Mémoire sur la question de l'enseignement mutuel*, rédigé par L. Charpentier en 1866 : « ç'a été une grande faute, lors de l'introduction du système de Lancaster en France, d'avoir voulu assujettir tous les nouveaux établissements à un type unique, et d'avoir présenté la méthode mutuelle comme un mécanisme aveugle ». Le bilan est assez sévère : la méthode mutuelle n'est pas plus économique, n'est pas toujours mieux ressentie par les usagers, n'est pas significativement plus efficace, du point de vue pédagogique, que la méthode simultanée.

Ce serait donc bien cette situation de concurrence, synthétisée par l'auteur dans son introduction générale puis illustrée par le cas rémois, qui a favorisé à la fois l'ampleur du débat pédagogique, l'évolution des relations corporatistes entre instituteurs « attribuée, à tort, à la forte direction des réformateurs laïques de la période suivante » (p. 108), et l'extension de la scolarisation primaire.

Passant « de l'élite à la masse », F. Jacquet-Francillon consacre plus de la moitié de son ouvrage aux instituteurs « ordinaires » des années 1860, contribuant ainsi à améliorer la connaissance historique de l'école primaire de cette période, en fait assez méconnue et peu explorée. Près de la moitié des instituteurs publics était alors issue des écoles normales (avec, évidemment, des disparités très importantes entre les départements) et presque tous disposaient du brevet. L'enquête ordonnée par le ministre Rouland consistait à organiser un concours auprès de la totalité des instituteurs publics sur le thème des « besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale, du point de vue de l'école, des élèves et du maître » (p. 126). Un échantillon de 248 mémoires (sur environ 6000 textes envoyés en 1861) a été prélevé « dans 14 académies et 25 départements » afin d'être soumis à une analyse de contenu : « l'analyse thématique » (p. 130).

L'auteur fournit des informations et des justifications méthodologiques (méthode d'échantillonnage, établissement de la liste des thèmes) dans une annexe et on peut en déduire que la grille de lecture repose à la fois sur « une lecture préliminaire et diagonale » d'environ 450 textes (p. 287) ainsi que sur des présupposés essentiellement historiographiques. 7 thématiques ont été choisies, regroupant au total

33 thèmes (1), et déterminent le plan de cette seconde partie de l'ouvrage. Beaucoup de mémoires « n'ont été rédigés [...] que pour faire état d'une injustice criante, d'une souffrance trop vive » (p. 134) et même s'il est difficile d'admettre une totale liberté d'écrit de la part de ces instituteurs, les risques « sont bel et bien assumés » ; d'après l'auteur, ces témoignages ne se réduisent pas, « ou peu », à des manifestations « d'obéissance » ou à des actes publics « de soumission » (p. 135). Ces instituteurs auraient également été « mis en confiance par l'initiative ministérielle du concours » dans le contexte politique anti-congréganiste de 1861 (p. 167). On peut également postuler que c'est l'existence d'une forte identification professionnelle qui autorise cet état d'esprit. Rien d'étonnant, dans ce cas, à ce que « la protestation la plus générale, la revendication la plus insistante porte évidemment sur la situation pécuniaire des maîtres » (p. 137). Survivent ainsi, en 1861, des pratiques de la période précédente durant laquelle « le métier d'enseignant [...] coexistait avec un autre état » ce qui permettait aux maîtres d'école de compléter leur revenu. Mais cette situation est désormais incompatible avec leur représentation professionnelle.

Au niveau des conditions de travail et, en particulier, de l'état des maisons d'école, de nombreux constats « déplorables » établis sous la Monarchie de Juillet se retrouvent encore malgré l'évolution législative. Mais le niveau d'insatisfaction des instituteurs au début du Second Empire s'explique également par leur degré de professionnalisation : il ne s'agit plus d'obtenir un minimum et de lutter contre l'insalubrité, mais de dénoncer des retards d'équipement, en rapport avec une normalisation des locaux et des équipements scolaires.

La troisième grande inquiétude de ces instituteurs « porte sur la présence insuffisante et irrégulière des élèves » (p. 153) : globalement, c'est l'offre qui entend induire une régularité de la demande de scolarisation et imposer un rythme et un temps scolaire. D'ailleurs, de nombreux mémoires « se prononcent pour l'obligation scolaire » (p. 157) qui permettra aux instituteurs d'exercer correctement leur métier, la gratuité de l'enseignement pouvant inciter les parents à respecter cette régularité nécessaire. Les instituteurs réclament également une certaine normalisation de leurs rapports avec les autorités (les sous-préfets, capables de les déplacer arbitrairement), avec le clergé, avec les inspecteurs.

(1) « Les conditions de vie des instituteurs, l'insertion institutionnelle des instituteurs, les représentations sociales de l'instituteur, les obstacles à l'instruction, la conduite de la classe, solutions et propositions, les finalités de l'école » (p. 131).

De nombreux thèmes retenus dans la grille d'analyse choisie par F. Jacquet-Francillon sont directement liés à la « culture pédagogique » des instituteurs (p. 191) qui « ont souvent une prétention de modernité pour tout ce qui a trait aux questions générales de pédagogie et de didactique ». Même si cet aspect n'est pas vraiment nouveau (on retrouve de nombreux témoignages dans ce sens sous la Monarchie de Juillet), le recours aux « méthodes modernes » consacre bien l'évolution du corps des instituteurs, spécialistes reconnus de pédagogie. L'organisation générale des classes est justifiée selon cette logique, les maîtres cherchant au travers des choix effectués à « préserver coûte que coûte la régularité des activités, sans interruptions et sans confusions » (p. 198).

« Entre les maîtres et leurs élèves, entre ceux qui éduquent et ceux qui sont éduqués, la distance construit un ordre, c'est-à-dire une hiérarchie culturelle et morale, bien différente de ce qui serait le rapport simple d'une offre à une demande d'éducation » (p. 237). La rupture fondamentale qui caractérise l'évolution du corps des instituteurs entre 1830 et 1860 serait donc celle « entre les valeurs de l'école et celles des familles » qui « conduit les maîtres à examiner et flétrir les défauts et les vices de leurs élèves bien plus qu'à louer leurs qualités » (p. 238). Évidemment, l'école est considérée comme nécessaire, voire indispensable, par les parents mais, désormais, l'offre est imposée par des instituteurs qui s'éloignent culturellement du monde rural. Ces derniers peuvent donc entreprendre des « actions moralisatrices » (p. 248) et, par exemple, combattre la mixité dans les écoles (avec laquelle beaucoup d'entre eux se satisfaisaient dans la période précédente) (pp. 250-258).

En définitive, l'analyse thématique proposée par François Jacquet-Francillon illustre une « dynamique de revendication » qui « caractérise la profession d'instituteur dans les rapports sociaux où elle s'organise avant la Troisième République » (p. 263). Léopold Charpentier, comme ces instituteurs anonymes de 1861, se considèrent bien investis d'une « mission » en définitive constitutive de leur corps professionnel.

Cet ouvrage passionnant se révèle ainsi bien plus cohérent dans sa construction qu'il n'y paraît de prime abord : l'analyse du témoignage de Léopold Charpentier s'inscrit dans la même perspective que les dépouillements thématiques de l'enquête de Rouland, la construction d'une unité professionnelle qui semble donc bien installée dans la première moitié du Second Empire. À l'évidence, une confrontation d'une analyse plus exhaustive des mémoires de 1861 avec le dépouillement de l'enquête Guizot de 1830 permettrait une articulation plus précise des thèmes mis en évidence. De plus, une relativisation régionale semble s'imposer car, encore en 1860, plusieurs

modèles scolaires coexistent. Cet ouvrage ouvre donc des perspectives de recherche et de synthèse et, surtout, revalorise une source très importante pour l'histoire de l'éducation : les témoignages des acteurs eux-mêmes.

Gilles ROUET

HOFSTETTER (Rita), MAGNIN (Charles), CRIBLEZ (Lucien), JENZER (Carlo). – *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX^e siècle.* – Berne : P. Lang, 1999. – 376 p. (Exploration. Pédagogie, Histoire et pensée)

Ce livre réunit les contributions présentées à l'occasion d'un colloque organisé à Soleure, en automne 1996, par un comité scientifique spécialisé en histoire comparée de l'école au sein de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE). Il est dédié à Carlo Jenzer, directeur du Service de pédagogie du département de l'Instruction publique du canton jusqu'à son décès en 1997, qui en avait été l'organisateur. Comme son titre l'indique, l'ouvrage propose une approche historique sur les origines et le développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX^e siècle et ce au travers de l'émergence et de l'affirmation de ses trois principes fondateurs : obligation, gratuité et laïcité ou plus précisément déconcessionnalisation. Les textes sont répartis en trois groupes correspondant aux trois parties du livre.

De loin la plus longue, la première partie comprend onze études dont huit sont des monographies cantonales. Celles-ci traitent de la mise en place progressive des trois principes fondateurs dans les cantons suivants : Argovie, Soleure, Zoug, Zurich, Tessin, Valais, Genève et Fribourg. Elles montrent que l'affirmation de ces principes, du moins ceux d'obligation et de gratuité de l'enseignement, a été acquise précocement, dès la fin du XVIII^e siècle. Les premières législations scolaires cantonales datent du début du XIX^e siècle, sous l'influence de la Révolution française et du Consulat. Les auteurs montrent bien que le développement et la mise en place concrète de ces principes est souvent à imputer à l'alternance entre conservateurs et libéraux ou radicaux aux commandes des gouvernements cantonaux. Le plus souvent, en effet, les avancées obtenues par les gouvernements libéraux ou radicaux en matière d'obligation et de gratuité ne sont pas remises en cause par les conservateurs revenus au pouvoir. Mais cette lutte politique interne aux cantons se double d'une autre qui se déroule entre la Confédération, créée en 1848, et

les gouvernements des cantons. Ce conflit est surtout sensible en matière de laïcisation ou déconfectionnalisation de l'école primaire, concernant les programmes, les maîtres ou les inspecteurs. Les cantons étudiés sont jaloux de leur autonomie et ils ressentent le plus souvent les mesures scolaires votées par des majorités fédérales libérales comme des tentatives de centralisation portant, en tant que telles, atteinte à la spécificité de leur organisation scolaire interne. Ainsi, la proposition d'instituer des « baillis scolaires », corps d'inspecteurs scolaires de niveau fédéral, sera repoussée par une majorité lors de la votation de 1882.

La première partie comporte trois autres études spécifiques. La première retrace l'évolution comparée du principe de laïcisation dans deux cantons précédemment étudiés : Genève et Fribourg. Il s'agit de deux cantons opposés du point de vue de la sociologie religieuse. À Fribourg, canton catholique, patrie du P. Girard, la laïcisation n'aboutit pas. En revanche à Genève, canton protestant avec une minorité catholique héritée d'un redécoupage territorial, la laïcisation s'impose finalement malgré une opposition virulente de la minorité. Des deux derniers textes, l'un s'appuie sur des statistiques du canton de Fribourg pour analyser « à la loupe » les absences scolaires, les motifs invoqués par les parents et la mise en place d'un dispositif répressif assez rapidement contourné. La dernière étude présente l'apparition progressive, à partir de l'application de la constitution fédérale de 1874, de ce que l'auteur appelle les « figures de la déviance scolaire ». La généralisation de l'instruction obligatoire sur tout le territoire de la Suisse met en évidence toute une série de « déviants » ou d'« anormaux » scolaires, qui va des « récalcitrants » aux « arriérés » en passant par les indisciplinés.

Le caractère sensible et la complexité du thème de la laïcisation en Suisse sont bien mis en évidence dans l'étude de Martina Späni qui ouvre la série des contributions intercantionales constituant la deuxième partie de l'ouvrage. L'enjeu politique crucial est en effet de distinguer et de séparer l'exercice des droits civiques et l'appartenance confessionnelle. Cette laïcisation ne signifie pas l'effacement social des Églises et de la religion en général, mais une réorganisation juridique des institutions publiques, dont l'école. L'auteur montre comment ce processus se met progressivement en place dans l'organisation et les contenus scolaires et au prix de quels débats et évolutions théologiques dans les Églises protestante et catholique. L'étude de Josiane Thévoz évalue la contribution de la Société pédagogique romande, fondée en 1864, à la mise en place des grands principes scolaires jusqu'en 1885. Action modérée mais réserve à l'égard des tendances centralisatrices, à l'opposé des décisions prises par le *Schweizerischer Lehrerverein*.

L'article suivant est consacré aux examens pédagogiques des recrues militaires, une institution typiquement suisse. Initiée historiquement par le canton de Soleure, cette initiative a peu à peu été étendue à d'autres cantons. Par la suite, cet examen fut repris à son compte par la Confédération après la constitution de 1874: c'était pour elle un moyen indirect de contrôler le niveau de l'instruction délivrée par les cantons, faute d'avoir pu mettre en place une inspection fédérale. Une autre étude montre que les Expositions universelles, organisées dès 1851, à Londres, ont constitué, selon l'expression d'Alexandre Daguët, un « miroir » utile où chaque pays pouvait évaluer ses propres réalisations, notamment scolaires, en se comparant avec les autres pays exposants. C'est l'Exposition universelle de Vienne, en 1873, qui donna la plus large place à la partie scolaire et c'est à l'occasion de celle-ci que la Suisse eut le plus de succès. Par la suite, les participations helvétiques aux Expositions de Philadelphie, en 1876, de Paris en 1878 et 1889 ont été importantes et ont joué un rôle d'impulsion certain dans la réalisation des réformes scolaires.

La deuxième partie comporte enfin une étude consacrée à la constitution fédérale du 29 mai 1874 et plus précisément à son article 27, qui concerne l'instruction primaire. Cette contribution étudie dans le détail, et sur ce point précis, les travaux préparatoires à la révision de la constitution fédérale de 1848, entrepris dès le début des années 1870. Deux tableaux (p. 272 et 273) montrent très précisément les diverses formulations des principes scolaires qui, au fil des débats dans les instances fédérales, ont abouti à la rédaction définitive de l'article 27.

La dernière partie de l'ouvrage regroupe trois études réunies sous le titre judicieux de « La Suisse dans le miroir ». Elles proposent des « effets de miroir » avec d'autres pays et leur système scolaire: l'Allemagne, la France et l'Italie, correspondant d'ailleurs aux trois appartenances linguistiques du pays. La première présente « un regard allemand » sur l'histoire de l'école suisse au XIX^e siècle. Ce regard porte essentiellement sur la Suisse alémanique. L'auteur remarque d'abord, concernant l'histoire de l'école, la complète inversion de perspective entre l'Allemagne et la Suisse: alors qu'en Allemagne cette histoire, centrée sur la Prusse qui sert de modèle, a longtemps ignoré les particularités régionales, en Suisse l'histoire de l'école moderne s'est constituée à partir des cantons. Concernant les principes d'obligation, de gratuité et de laïcité, l'étude relève les similitudes et les différences, celles-ci portant notamment sur le rythme des réformes, mais surtout sur l'approche politique du problème, fédéraliste d'un côté, centralisatrice de l'autre. Ainsi, en matière de gratuité et d'obligation, la mise en place est dans

l'ensemble plus précoce en Suisse, alors qu'en Allemagne l'application de ces principes est réalisée dans le cadre de plans nationaux et avec l'appui d'un système davantage bureaucratique.

Dans le titre même de sa contribution, P. Caspard pose la question du miroir lui-même. En effet le modèle politique, patriotique, pédagogique et scolaire que renvoie le miroir suisse à travers les articles de la *Revue pédagogique* invite, à cause de certaines dissonances constatées, à s'interroger sur ce qu'il y a « derrière le miroir ». P. Caspard montre clairement que le regard français ne tient pas suffisamment compte de la différence entre la culture politique et l'histoire des deux pays. Ainsi, chacun des principes d'obligation, de gratuité et de laïcité requiert une analyse comparative particulière, à la lumière de l'histoire des deux pays. C'est à une telle analyse que se livre l'auteur à travers l'exemple du canton de Neuchâtel qu'il connaît bien.

Au temps du *Risorgimento*, la pédagogie italienne semble avoir eu, selon l'auteur de la dernière étude, « un certain arrière-goût helvétique ». Mais cette activité pédagogique n'était pas « destinée à devenir le moteur » du mouvement d'unification nationale qui a engendré l'Italie moderne. De même, si la méthode mutuelle y connut un certain succès, elle semble être restée sans grande influence sur la didactique des écoles de la nation nouvellement unifiée. Cependant, l'histoire de l'éducation scolaire en Suisse suggère au chercheur italien deux séries de questions. La première concerne la différence entre la vision protestante et la vision catholique en matière d'instruction. La vision protestante privilégie l'alphabétisation puisque la religion s'appuie sur une relation directe avec Dieu, fondée sur la lecture de la Bible. Pour la conception catholique, la relation à Dieu passe nécessairement par l'institution qui dispense l'instruction religieuse et se passe de la lecture des textes bibliques. La seconde série de questions s'articule sur les rapports entre le local et le central, pour lesquels la Suisse offre un exemple particulier. En conclusion, l'auteur pense que ces deux types de questionnements pourraient constituer d'utiles indicateurs de recherche pour l'histoire italienne de l'école.

Pierre OGNIER

CONDETTE (Jean-François). – *Les recteurs de l'académie de Lille (XIX^e et XX^e siècles)*. – Lille: CRDP, 2001. – 204 p. (Patrimoine éducatif)

Voici un titre et un sujet qui annonçaient, soit une méritoire monographie d'histoire locale, soit la prosopographie d'un corps de hauts fonctionnaires. Bien sûr, cette attente n'est nullement déçue, mais bien au-delà, c'est une précieuse contribution d'histoire politique que nous propose Jean-François Condettes : un récit des batailles menées pour et autour de l'école pendant un siècle et demi d'histoire française. Le livre est solidement informé, il a également le mérite de camper devant nous des personnages que nous ne sommes pas près d'oublier : collaborateurs de Jules Ferry et de Louis Liard appelés à appliquer les lois de 1880 à 1885, fondatrices de l'école et de l'université républicaines dans un environnement régional difficile, parce que les partisans de l'enseignement des congrégations et de la monarchie y furent longtemps influents et actifs. Recteurs constructeurs, également dignes de mémoire, qui dirigèrent les constructions et les aménagements au lendemain du transfert à Lille de toutes les facultés, demeurées jusqu'en 1882 à Douai, et qui de 1960 à 1995 durent faire face à la généralisation de l'enseignement secondaire puis de l'enseignement universitaire. C'est à travers l'école, l'histoire générale de la région et du pays que nous revivons quand J.-F. Condettes rappelle la conduite exemplaire du recteur Lyon demeuré à Lille pendant l'occupation allemande de 1914-1918, ou celle d'Albert Châtelet, révoqué par Vichy, grand mathématicien et organisateur des œuvres sociales pour les étudiants. L'un des plus longs séjours dans l'hôtel de la rue Saint-Jacques et l'un des plus féconds fut certainement celui du recteur Debeyre, en poste de 1955 à 1972. Pour faire face aux progrès spectaculaires de l'enseignement supérieur, il eut à organiser les deux campus de Villeneuve d'Ascq, mais fut aussi le promoteur des activités sportives et l'animateur, au sein du CERES, de la réflexion et de l'action en faveur d'une région frappée durement par la crise des industries charbonnière et textile. Quant aux recteurs responsables de l'académie au cours du dernier quart de siècle, l'auteur évoque avec justesse leurs efforts pour remédier aux conséquences scolaires de la fracture sociale, qui affecte notre société aux dépens des enfants des milieux du quart monde ou de l'immigration, tout en travaillant à élever le niveau des formations d'ensemble et à ouvrir de nouveaux débouchés professionnels pour les jeunes. Au total, une lecture qui maintient l'intérêt du lecteur et suscite assez souvent son émotion.

Le livre comporte, dans sa première partie, une histoire administrative de l'institution rectorale depuis la loi du 10 mai 1806 créant l'université impériale, puis les décisions de 1850 confiant pour un

temps la surveillance politique de l'enseignement primaire au préfet et le contrôle moral et intellectuel de l'école publique au clergé, jusqu'aux lois républicaines de 1880 à 1885 et à celle de 1896 installant le recteur à la tête du conseil d'université. La période postérieure à la Seconde Guerre mondiale voit restreindre l'étendue géographique de l'académie, réduite au Nord et au Pas-de-Calais, mais connaît une inflation prodigieuse de ses effectifs qui permet de rattraper son retard ancien par rapport aux moyennes nationales de scolarisation et de niveau de formation. C'est le moment aussi où les recteurs perdent la stabilité de leurs fonctions. C'est le ministre Alain Peyrefitte qui inaugure la pratique d'un *turn over* discutable, rythmé sur les alternances politiques. Le rectorat n'est plus une fin de carrière mais une mission temporaire confiée à un *manager* chargé de gérer une lourde et complexe administration, la plus lourde de toutes les administrations d'État. L'étude de J.-F. Condette comporte de précieuses précisions sur les origines géographiques et sociales des trente recteurs qui se sont succédé de 1806 à 1997 : en général des fils de la classe moyenne, issus des milieux de l'enseignement et du commerce, eux-mêmes promus par l'enseignement des facultés ou de l'École normale supérieure. Longtemps, les littéraires et les historiens monopolisèrent ces fonctions mais depuis quelques décennies, économistes et juristes y sont appelés beaucoup plus souvent, sans doute en raison de la complexité des problèmes juridiques et financiers liés à l'exercice de la fonction.

On a quitté des hommes d'ordre, des conservateurs chargés de contrôler avec l'aide du clergé des professions remuantes et peu sûres, on a découvert à partir de 1879 et du triomphe de la République des militants de l'école républicaine et de la laïcité. Avec l'apaisement des querelles anciennes, le temps est venu, dans ce dernier demi-siècle, des grands gestionnaires impliqués dans le développement d'une vaste et dynamique région métropolitaine. En tout cas, une lecture qui augure heureusement de l'aboutissement futur des recherches que poursuit maintenant J.-F. Condette sur l'ensemble du corps et l'ensemble des académies.

Pierre DEYON

CHOLVY (Gérard). – *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIX^e-XX^e siècles)*. – Paris: Cerf, 1999. – 420 p.

La quatrième page de couverture laisse planer une ambiguïté. L'auteur ne retrace pas ici, le titre de l'ouvrage est explicite, une « histoire de la jeunesse ». Il se livre à un historique de tout ce qui a été entrepris en France, durant deux siècles, pour encadrer la jeunesse chrétienne. Le terrain est donc immense et varié: il convient de saluer une telle entreprise qui s'essaie à tracer un tableau aussi complet que possible. Personne mieux que Gérard Cholvy ne pouvait la mener sur la longue durée. Non content en effet d'avoir abordé depuis longtemps et à de très nombreuses reprises ces questions, l'auteur n'a cessé de susciter, au sein du centre de recherches qu'il dirige à l'Université Paul-Valéry de Montpellier, des travaux relatifs à telle ou telle initiative (1).

L'ouvrage comporte onze chapitres qui rendent compte de la chronologie mais présentent aussi un caractère thématique. C'est ainsi qu'un développement particulier s'intitule « Les mouvements au féminin » (p. 235). La plus grande place est réservée aux naissances, créations, transformations, échecs connus par la jeunesse catholique. Une place est faite aux initiatives protestantes, dans leur originalité – on songe par exemple à l'influence barthienne ou au rôle identitaire très fort que jouent les mouvements réformés. Cela n'empêche pas un sentiment global de concomitance dans les formes adoptées de part et d'autre, même si un léger décalage se manifeste dans le temps entre les éclaireurs, qui apparemment les premiers en France et les scouts catholiques qui eurent bientôt droit de cité.

Même si la plus grande partie des développements successifs se trouve consacrée au XX^e siècle, le rappel du XIX^e siècle en son entier permet d'évoquer l'effet de la période révolutionnaire sur l'éducation de la jeunesse. Les progrès de l'industrie et l'illettrisme aidant, la jeunesse populaire en milieu urbain se trouve vers le milieu du siècle dans un état de grande ignorance religieuse. Quelques jeunes gens des milieux aisés, où le déisme est fréquemment de mise, pratiquent une réelle dévotion. Des œuvres antérieures à la Révolution, comme de M. Allemand (1772-1836) à Marseille, allient à la piété des activités qui s'apparentent aux futurs patronages. À Paris, Frédéric Ozanam, qui n'a pas vingt ans, écrit *Réflexion sur la doctrine de*

(1) Ainsi Jacqueline Roux: *Sous l'étendard de Jeanne*, Paris, Le Cerf, 1995, 310 p., sur les fédérations diocésaines de jeunes filles (1904-1945). La fin de celles-ci donne à méditer sur l'influence qu'avait la hiérarchie ecclésiastique à cette époque sur ce type d'organisation.

Saint-Simon par un catholique. Une pétition demande à l'archevêque des conférences à Notre-Dame, qu'inaugurera Lacordaire. Les Sociétés de Saint-Vincent-de-Paul, comme les Unions chrétiennes de jeunes gens, qui ont pour principe d'évangéliser les jeunes par les jeunes, sont créées par des jeunes gens : elles pratiquent la charité. À la Société de Saint-Vincent-de-Paul s'ajoute une floraison d'entreprises. J.-L. Le Prévost édite en 1844 le *Manuel du patronage*. Réussite aussi à Marseille où l'abbé Timon-David fait encadrer ses troupes par une élite ; son influence est certaine sur Daniel Brottier, futur fondateur des Orphelins apprentis d'Auteuil.

Longtemps réticent devant les patronages, le clergé s'y convertit, durant ce que l'auteur décrit comme « l'âge du positivisme ». On dépêche des vicaires auprès des patronages dont le nombre croît de manière considérable. 4168 patronages répondent en 1900 à l'enquête conduite par le recteur de l'Institut catholique ; il existe alors 96 œuvres protestantes et 800 patronages laïques. La persévérance connaît cependant l'échec après que l'enfant a dépassé l'âge de treize-quatorze ans. Il existe pourtant une « jeunesse militante » avec l'ACJF, dans un climat de renaissance spiritualiste et de catholicisme social, encouragé par *Rerum Novarum*, orienté vers le ralliement. Marc Sangnier crée le Sillon qui regroupe environ 10000 jeunes gens. La condamnation pontificale des « ambiguïtés » que contiendrait la doctrine amène Sangnier à porter son action sur le terrain politique avec la Jeune République et à fonder les Auberges de Jeunesse.

Les mouvements d'action catholique se spécialisent aux débuts des années 1930 : JOC, JAC, JEC et JIC, bientôt doublées de mouvements féminins homologues. La « prise en charge des loisirs » entraîne durant la première moitié du xx^e siècle un développement continu des patronages, facilités par les clubs de gymnastique et de sport qu'ils comportent. Viennent les compléter les colonies de vacances. Pour « revitaliser » l'institution, naissent « croisés », Cité des jeunes et surtout les Cœurs vaillants. Le dessinateur Hergé publia dans leur hebdomadaire, créé en 1929, *Tintin chez les Soviets*. Apparaissent les éclaireurs, mouvement de scoutisme protestant. La hiérarchie catholique se rallie au scoutisme, « greffe réussie de l'éducation nouvelle ». Il apparaît que beaucoup de l'histoire du scoutisme reste peu explorée, ce qui fait souhaiter des travaux sur « la base », au hasard des correspondances et de la conservation des archives.

C'est avec des cadres venus du scoutisme que Vichy a créé les Chantiers de jeunesse. Après quelque temps d'illusion, vient le tournant de 1943 qui est celui du témoignage à rendre, face à une majorité restée attentiste. La grande vitalité des mouvements s'essouffle dès 1950-1960. La chute était proche. Vint l'ère, qui précède et suit

immédiatement 1968, de l'« interdestruction soupçonneuse » (pasteur André Dumas). Pour G. Cholvy, la crise profonde qui suit vient du désaccord sur l'étendue du domaine « libre » dans l'action temporelle, étendue qui diffère entre l'Action catholique spécialisée mandatée par le pape, et l'ACJF non mandatée. Selon R. Rémond, la crise serait due à « la conjonction de la classe ouvrière et de l'ouvriérisme de l'autorité religieuse », ce qui paraît expliquer l'évolution de la JOC. Les relations avec la hiérarchie ecclésiastique revêtent cependant, nous semble-t-il, une autre complexité. La crise peut aussi bien être attribuée à une attitude plus générale des nouvelles générations, complètement décalée par rapport aux schèmes traditionnels qui gouvernaient la vision de l'éducation et de l'autorité chez ses aînés. Les scouts à la recherche de leur identité perdent la moitié de leurs effectifs en dix ans. Ils se divisent : ainsi, le catholicisme intransigeant refait son apparition avec les scouts d'Europe.

Le dernier mot ne reste pas à la description d'un déclin. Une série de groupes limités témoignent d'une demande d'approfondissement. Chartres retrouve des pèlerins, même s'il est désormais plusieurs « Chartres ». Le scoutisme recrute à nouveau des adeptes. Encadrés dans les aumôneries ou les paroisses, dans des mouvements éducatifs, les jeunes se retrouvent aux JMJ, au FRAT fondé en 1979. Plus de 4000 jeunes de 18 à 25 ans se préparent au baptême. Les Journées mondiales de la jeunesse regroupent enfin, à Paris en 1997, de 300 à 350000 jeunes, ce qui pose le problème des cadres à former.

Le livre prend fin avec un index des noms et une volumineuse bibliographie analytique, assez peu ordonnée et déparée de quelques coquilles. Il laisse l'impression d'une très grande accumulation de faits et de connaissances, tout en donnant le sentiment qu'une bonne partie de cette histoire mériterait encore réflexion et recherches.

Françoise MAYEUR

DUPONT-BOUCHAT (Marie-Sylvie), PIERRE (Éric) (dir.). – *Enfance et justice au XIX^e siècle. Essais d'histoire comparée de la protection de l'enfance, 1820-1914. France, Belgique, Pays-Bas, Canada.* – Paris : PUF, 2001. – 444 p.

Fruit d'une enquête pluridisciplinaire associant juristes, criminologues et historiens, cet ouvrage, publié sous la direction de deux éminents spécialistes du sujet, fera date. Il nous offre une brillante synthèse dans un domaine où nous ne disposons jusque-là que d'ouvrages, certes précieux, mais essentiellement descriptifs comme

celui d'Henri Gaillac pour la France (1). L'ampleur et la maîtrise de la réflexion, manifestement stimulées par la comparaison entre des pays aux traditions juridiques et politiques différentes, comme la richesse des informations mobilisées et l'aptitude à en exposer clairement les résultats suscitent l'admiration. On se reportera souvent à ce travail qui suscitera, sans nul doute, de nouvelles recherches sur l'enfance délinquante et son traitement judiciaire.

L'objectif des auteurs est d'étudier la genèse des politiques de protection de l'enfance dans trois pays européens et au Québec. Si l'accent est mis sur l'évolution des normes, celles-ci sont toujours analysées dans leur contexte, notamment celui des représentations de l'enfance délinquante au sein des élites contemporaines, inquiètes de la montée de la criminalité et du danger que fait courir à la société une jeunesse ouvrière estimée à l'abandon. À l'évocation des hommes, animateurs et praticiens des réformes en la matière, de leurs débats d'idées – qui prennent très tôt un caractère international – s'ajoute l'étude des institutions.

Deux parties structurent chronologiquement l'ouvrage, les années 1880 marquant un tournant dans le regard porté sur l'enfance: la moralisation et la correction cèdent alors la place à la protection d'enfants estimés bien plus victimes (de leur milieu familial et de la société) que coupables. L'ouvrage commence par décrire longuement la première génération des philanthropes et réformateurs dont la philosophie est résumée par les auteurs sous la maxime « qui aime bien, châtie bien ». Inspecteurs des prisons – Charles Lucas et Moreau-Christophe en France, Édouard Ducpétiaux en Belgique –, « belles âmes » partisans d'un retour à la campagne pour lutter contre la corruption urbaine et fondant chacune leur Mettray (Dumetz en France et Suringar aux Pays-Bas) et représentants de l'Église catholique prolongeant en direction de l'enfance une politique traditionnelle de charité – tel le père Rey à Lyon ou les sœurs du Bon-Pasteur d'Angers – sont tour à tour passés en revue. Tous ces hommes vantent leurs modèles (isolement cellulaire et colonie, avec diverses variantes) dans un débat encore centré sur la prison pour adultes: brochures développant les mérites d'une institution, récits de voyages (visite et critique des établissements des pays étrangers) ou participation aux congrès pénitentiaires, tout est bon pour exposer sa manière de « secourir toute la misère du monde ». Ces idées inspirent en partie la construction et le régime des établissements pour jeunes détenus nés pendant cette période. On commence d'abord par séparer les jeunes des adultes en construisant dans les prisons des quartiers spécifiques pour les mineurs. À part quelques tentatives de placement en appren-

(1) H. Gaillac : *Les maisons de correction, 1830-1945*, Paris, Cujas, 1971.

tissage et de premiers pénitenciers pour jeunes – comme la Petite Roquette en France, célèbre pour sa tentative d'appliquer un isolement cellulaire complet – c'est bien l'avancée principale des années 1840. Le relais va être pris ensuite par le « travail aux champs » et les colonies pénitentiaires agricoles, dont le modèle – peu suivi en fait – est Mettray. Les fondations, d'abord privées, sont imitées dans les établissements publics par la création de sections agricoles des maisons centrales. Après le milieu du XIX^e siècle, les administrations multiplient les établissements pour jeunes délinquants : le temps de l'enfermement a succédé à celui des discours, les effectifs de jeunes incarcérés atteignent leur apogée et la durée du séjour en correction augmente, par souci d'aboutir à une moralisation effective.

Mais ce modèle pénitentiaire, loin de faire des petits voleurs et vagabonds de bons agriculteurs, fabrique des récidivistes. La prise de conscience de l'impossibilité d'obtenir l'amendement par la prison ou la colonie aboutit, à partir des années 1880, dans le contexte d'une politique plus générale de l'enfance impulsée par les États, à une attitude plus soucieuse de protection et cherchant par divers moyens à éviter aux jeunes délinquants l'incarcération (seconde partie). On remet en cause les anciennes institutions qui sont remodelées dans leur gestion et leur tutelle (part renforcée du secteur public en France) tout en recevant de moins en moins de mineurs traduits en justice. De nouvelles sont créées, en rupture avec l'administration pénitentiaire comme en Belgique (création des Écoles de bienfaisance en 1890) et l'on commence à mettre en œuvre des solutions alternatives (patronage, assistance publique) en se fondant sur une législation remettant en cause l'autorité parentale défaillante. En adoptant une politique préventive, protégeant l'enfant contre un environnement corrompé, on espère ainsi tarir à la source le vivier des criminels, à défaut de pouvoir moraliser les incorrigibles que l'on abandonnera aux maisons de correction subsistantes. Puis, sur le modèle américain, les États adoptent, en général sous l'impulsion d'associations privées, et avec des nuances finement décrites dans un chapitre s'interrogeant sur les « convergences législatives », les tribunaux pour enfants et leur corollaire, la liberté surveillée. Pour une part, cette évolution législative est le résultat d'un mouvement international de protection de l'enfance, réunissant, en de multiples congrès pénitentiaires ou de patronages, une nouvelle génération de philanthropes, composée essentiellement de juristes en même temps hommes politiques et animateurs de sociétés de bienfaisance. Pour eux, le patronage apparaît comme « la panacée ». Comme l'écrivent les auteurs dans une conclusion très synthétique – à l'image de toutes celles qui terminent chacun des chapitres – « les murs de la prison d'enfants » ont cédé la place aux « formes douces et individualisées d'intervention ».

On regrette de devoir s'en tenir à ce rapide survol, bien insuffisant pour donner une idée de la très grande richesse de cet ouvrage. Tous les spécialistes de l'histoire de l'enfance en tireront profit et l'on ne peut que souhaiter lire, dans un avenir proche, les résultats d'une enquête similaire, conduite par les mêmes auteurs, sur le xx^e siècle. Ajoutons la réflexion stimulante de Jean-Marie Fecteau en postface. Ses interrogations sur l'intérêt et les limites d'une analyse comparative en histoire seront particulièrement méditées. De même, son évocation des problèmes posés par l'analyse de la punition de l'enfance – sur la conception de celle-ci, sur les rapports entre État et philanthropes, sur l'enfermement comme sur la population visée – est particulièrement bien venue. Là encore, les historiens de la justice ou de la prison, comme ceux de l'enfance en général, trouveront des hypothèses à discuter (par exemple, sur le « glissement des efforts philanthropiques et réformateurs des adultes criminels aux enfants » à partir des années 1840, en rapport avec l'impasse de la pensée libérale quant à la réforme pénitentiaire, p. 438) et des pistes de recherche. On ne peut que le suivre quand il pointe une des lacunes importantes de cette histoire : la brillante synthèse qui nous est proposée témoigne à l'évidence d'un acquis considérable de la recherche sur le traitement de la délinquance des mineurs comme sur les institutions mais, par contre, on connaît bien peu de choses sur les premiers intéressés, les mineurs traduits en justice.

Jean-Claude FARCY

BRUCY (Guy). – *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*. – Paris : Belin, 1998. – 285 p. (Histoire de l'éducation)

L'histoire des examens, longtemps délaissée, retient depuis quelques années l'attention des chercheurs. En témoigne cette *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel* de Guy Brucy. Comme l'indique le titre, l'ouvrage n'est pas une histoire de l'enseignement technique mais une investigation sur la façon dont les diplômés de l'enseignement technique et professionnel ont été conçus et mis en œuvre, de la création des écoles manuelles d'apprentissage (1880) à l'intégration de l'enseignement technique dans l'ensemble du système éducatif dans les années 1959-1965. L'objectif de l'auteur est cependant beaucoup plus ambitieux que la seule description de la succession des diplômés. Il entend considérer ces

« objets socialement construits dont l'existence résulte d'une histoire » comme de « bons postes d'observation pour découvrir les stratégies, pour débusquer les enjeux et pour éclairer les compromis et les permanences qui ont fait l'originalité du cas français ». Il nous invite donc à une étude des acteurs – l'État et ses agents, les milieux professionnels – et de leurs stratégies. Cet angle d'attaque nous semble particulièrement pertinent si on considère que les diplômes de l'enseignement technique et professionnel sont une certification du savoir mais aussi du savoir faire permettant d'acquérir une qualification reconnue et monnayable sur le marché du travail. Cette histoire des examens de l'enseignement technique et professionnel est donc une histoire à la fois politique, sociale et pédagogique.

Dans la première partie de l'ouvrage, « Le temps des fondations 1880-1932 », qui s'ouvre avec une présentation du contexte économique et social, l'auteur rappelle à juste titre que l'élaboration d'une politique cohérente et efficace de formation des ouvriers et des cadres moyens, et donc de certification des savoirs acquis, s'est avérée difficile. Il faut en effet attendre la naissance des EPCI (Écoles pratiques de commerce et d'industrie) en 1892 pour que soient créés deux ans plus tard les deux premiers diplômes spécifiques de l'enseignement technique : le certificat d'études pratiques et commerciale (CEPC) et le certificat d'études industrielles (CEPI). En se déroulant au siège de chaque école, avec un jury où les représentants du système éducatif dominant ceux du monde économique, et en se donnant pour objectif de produire des ouvriers d'élite adaptés aux besoins économiques locaux, ces diplômes balancent d'emblée entre deux finalités, professionnelle ou éducative, et hésitent entre deux logiques de qualification, ouvrière ou technicienne. Cette ambiguïté est aussi caractéristique du diplôme d'élève breveté (DEB) créé pour les élèves des ENP (écoles nationales professionnelles instituées en 1880). En effet, la conception de l'examen se ressent de l'évolution des ENP qui, d'abord destinées à former les simples soldats de l'armée industrielle, deviennent des établissements formant la maîtrise et préparant au concours des écoles d'arts et métiers. Les disciplines générales l'emportent, loin devant l'enseignement théorique et le travail manuel. Si ces diplômes ne concernent qu'une minorité de jeunes gens, ils témoignent de la volonté de l'enseignement technique de produire des ouvriers qualifiés répondant aux besoins des employeurs dans un contexte local déterminé. Cette stratégie n'est guère priseée des employeurs. Une scolarisation des apprentissages ignorant les réalités du monde de la production et ne tenant pas compte des identités régionales et corporatives ne saurait être à leurs yeux une garantie des compétences qu'ils attendent de la future main-d'œuvre.

La création en 1911 par le ministère du Commerce du CCP (certificat de capacité professionnelle) destiné aux jeunes gens et jeunes filles de moins de 18 ans justifiant de trois années de pratique, vient satisfaire les professionnels à qui on laisse le soin de l'organisation et de la correction des examens, ce qui assure à leurs yeux sa légitimité et sa crédibilité.

Avec la loi Astier (25 septembre 1919), créant le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), nouveau virage. Le CCP valorisait la formation donnée par l'employeur. Le CAP, en revanche, est un certificat constatant la possession d'aptitudes et non plus celle de capacités professionnelles acquises au terme de plusieurs années d'expérience. Aussi, ne peut-il justifier de prétentions quelconques en terme de salaire. De plus, et c'est une revendication de l'inspection générale de l'enseignement technique qui voit dans cette mesure la possibilité de démontrer la supériorité de l'école sur l'atelier, l'examen conçu pour les apprentis est ouvert aux élèves des ENP et des EPCI. Enfin, en renforçant le pouvoir des instances locales responsables de l'élaboration des programmes, des épreuves pratiques et théoriques, la loi Astier va favoriser pour la même activité la multiplication des diplômes qui sont, dans la réalité, des variantes régionales du même métier. D'emblée, le CAP suscite craintes et doutes générateurs d'incompréhension et d'inertie dans le monde économique. Les employeurs se méfient d'un diplôme qui matérialise l'ingérence de l'État dans un secteur de la vie sociale où ils ne lui reconnaissent aucune compétence. Cependant, au terme de cette première période, le modèle de la certification de l'apprentissage par l'examen et le diplôme s'impose.

La seconde partie de l'ouvrage, « Le temps de l'organisation 1932-1953 », s'articule sur deux thèmes : la mutation du CAP et les efforts de l'État pour contrôler et organiser, selon une stricte hiérarchie, les diplômes professionnels.

Un double infléchissement marque l'histoire du CAP pendant cette période. D'abord, son homogénéisation réclamée par la Direction de l'Enseignement technique et les employeurs pour éviter sa dévalorisation croissante. C'est chose acquise en 1936, avec la définition de règles communes pour l'examen, associée à la notion de métiers de bases regroupés en huit familles et l'obligation de mentionner la profession sur le diplôme pour le rendre lisible aux yeux de l'employeur. Ensuite, sa scolarisation croissante voulue par la citadelle enseignante qui, en investissant tous les rouages du système – organisation et direction des cours, rédaction des programmes et des sujets d'examens – détourne peu à peu le CAP de sa vocation initiale pour en faire un examen réservé aux élèves des EPCI, et désormais inabordable aux apprentis auxquels il était primitivement destiné.

Autre aspect important de cette période : la politique initiée par Edmond Labbé, puis par Hippolyte Luc, responsables de la Direction de l'Enseignement technique, pour réaliser une adéquation parfaite entre les différents niveaux de qualification et le système de formation. Leurs efforts trouvent leur couronnement avec l'adoption, au lendemain de la Libération, de tout un arsenal législatif donnant à l'enseignement technique une gamme complète de diplômes publics, correspondant à tous les niveaux de qualification repérés.

Avec la troisième partie, « Le temps des réformes 1952-1965 », on entre dans une période qui conduit à l'intégration du réseau de l'enseignement technique dans le système, accompagnée d'une nouvelle remise en ordre des diplômes dominée par le souci d'ajustement aux nouvelles qualifications.

Rendue nécessaire par le passage du cadre local au cadre académique, la mise au point d'un règlement général du CAP révèle les contradictions des milieux patronaux sur la conception de la formation des ouvriers. Dans certains secteurs d'activité – le textile par exemple – où la notion de « poste de travail » s'est substituée à celle de « métier » pour privilégier la recherche de l'immédiate efficacité productive, on considère que le CAP doit être un diplôme rare et réservé à une minorité de professionnels. Cette attitude les conduit à imaginer un nouveau diplôme, le certificat de spécialité privilégiant l'acquisition de capacités limitées ajustées à des besoins déterminés. Le contrôle de la définition, de l'organisation et de la délivrance de ce diplôme par les seules instances professionnelles pose la question de sa reconnaissance par l'État. L'insuffisance des moyens et des ressources des centres d'apprentissage pour prendre en charge sa préparation le conduit à reconnaître les formations existantes mais en les limitant au textile et en restant intransigeant sur la dénomination de la sanction, attestation et non diplôme. En revanche, dans le secteur artisanal, toujours attaché à la notion de métier, la conception traditionnelle de l'apprentissage de longue durée garantissant la maîtrise des savoir-faire bien plus qu'un diplôme l'emporte toujours. Enfin, un courant moderniste, encouragé par le développement d'activités nouvelles, la radioélectricité par exemple, maintient une exigence de formation méthodique, complète, reconnue et vérifiée par un diplôme d'État. Au delà de leurs divergences, les milieux patronaux partagent l'idée que toute formation professionnelle doit répondre aux besoins réels du monde de la production. Ils doivent cependant composer avec leurs partenaires de l'enseignement technique attachés, comme le souhaitait E. Labbé, à un projet de formation considérant l'homme comme producteur, mais aussi comme citoyen.

Divergences chez les professionnels, divergences aussi chez les agents de l'institution scolaire qui, sur la question de la formation des

agents techniques et des techniciens, défendent dans les années 1952-1959 la logique de l'examen – maison, en opposition à celle de l'administration centrale défendant le caractère national des diplômes.

Avec la réforme Berthoin (1959), puis la réforme Capelle-Fouchet (1963), commence ce que l'auteur appelle la fin d'un ordre. Aux changements qui touchent les structures de l'enseignement technique intégré dans le système éducatif correspondent ceux qui affectent les diplômes. Au CAP, qui retrouve sa vocation initiale de formation à des métiers précis et spécialisés dans le cadre de l'apprentissage ou de cours professionnels, s'ajoute un nouveau diplôme, le BEP (le brevet d'enseignement professionnel) préparé à temps plein dans le cadre scolaire. Si les deux diplômes visent les mêmes niveaux de qualification, ils se différencient par leurs débouchés. Le CAP prépare à des métiers spécialisés tandis que le BEP, par ses modalités de préparation, permet des adaptations du diplômé à des métiers connexes. Et surtout, pour répondre aux besoins exprimés par les professionnels et au souci du ministère de l'Éducation nationale de valoriser l'enseignement technique, le brevet de technicien devient baccalauréat.

L'ouvrage de G. Brucy, qui se fonde sur de nombreuses lectures et d'importants dépouillements d'archives, constitue une référence incontournable pour les historiens de l'éducation, mais aussi pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire sociale contemporaine. L'auteur ne laisse rien ignorer des tensions qui traversent les réflexions sur l'enseignement technique et professionnel et sa lecture est donc d'une grande actualité. S'il démontre que la scolarisation des apprentissages a bien été voulue par l'État, il montre aussi que son rôle a été beaucoup plus complexe qu'on ne le dit trop souvent. Manifestement, l'État a su laisser pendant un temps une forte capacité d'initiative aux instances locales pour leur permettre d'adapter les formations à leurs besoins. On retiendra aussi la grande diversité des prises de position des différents acteurs de cette histoire. Pas de monolithisme chez les représentants de l'État, depuis la DET jusqu'aux établissements d'enseignement, pas de pensée unique chez les représentants des milieux professionnels. Enfin, le livre de G. Brucy appelle l'ouverture de nouveaux chantiers. Nous en voyons trois. Indiscutablement, on aimerait en savoir plus sur ces examens auxquels l'ouvrage est consacré, ce qui renvoie à des enquêtes sur les formateurs, sur le contenu des épreuves, sur les candidats. Les sources locales doivent permettre de les mener à bien. Deuxième chantier : la réalisation de biographies des grands acteurs de cette histoire. Nous pensons à Edmond Labbé et à Hippolyte Luc, mais aussi à tous les autres encore anonymes (Jean Pennel, par exemple) qui ont pu jouer un rôle important dans cette saga et, plus généralement, dans

celle de l'enseignement technique et professionnel. Ici encore, les sources locales doivent être interrogées. Enfin, des études comparatives s'imposent pour voir dans quelle mesure la scolarisation des apprentissages décrite par G. Bruzy constitue ou non une spécificité française.

Philippe MARCHAND

CONDETTE (Jean-François). – *Une faculté dans l'histoire: la faculté des lettres de Lille de 1887 à 1945.* / Préface de Bernard Ménager. – Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1999. – 430 p.

On ne peut que se réjouir de voir éditée la thèse de Jean-François Condette. Les études de ce type, où sont pris en compte et remis en lumière à peu près tous les aspects de la vie d'un établissement universitaire sur une durée de plus d'un demi-siècle, ne sont pas en si grand nombre qu'on doive se priver d'en saluer à la fois la richesse et la modestie. Cet ouvrage offre en effet, à son meilleur, la quasi exhaustivité de sources et l'exemplarité de méthode et, dans ses choix assumés, les limites inévitables du genre monographique auquel il se rattache. La rigueur de l'auteur, son souci de tirer sur la plus grande longueur possible les fils qui passent à sa portée, replacent constamment dans leur juste perspective nationale les problèmes que rencontrent à Lille l'organisation puis le développement de l'enseignement supérieur littéraire – et apportent inversement, à une vision trop uniforme du « système » national, les retouches locales qui témoignent de sa souplesse et de sa diversité. Aussi son maître et préfacier Bernard Ménager a raison de suggérer qu'à travers celle des destinées de la « vieille » faculté de la rue Angellier, c'est « une histoire de l'enseignement supérieur sous la Troisième République » qui nous est donnée à lire.

Le « délicat transfert » de Douai à Lille en 1887, au terme d'une compétition entre les deux villes périodiquement ravivée depuis la loi du 15 mars 1850 et dont J.-F. Condette résume les étapes et les arguments, reflète bien ce jeu d'intérêts locaux et nationaux, l'État ayant pris la peine de gagner à la cause de la modernisation universitaire les élites lilloises. De la construction du « palais universitaire » à son inauguration en 1895, J.-F. Condette met en évidence l'insertion de la faculté dans le tissu urbain lillois, avant de retracer son organisation administrative et financière jusqu'en 1914.

Dans la deuxième partie, l'auteur fait revivre ce qu'il appelle « le petit monde » de la faculté des lettres avant la guerre de 1914. « Petit monde », en effet, même si les enseignants, plus nombreux – quatorze en 1887, ils sont vingt-quatre en 1914 –, représentent un plus large éventail de disciplines. La disponibilité qui est la leur, pour un effectif qui passe d'un peu moins de huit cents à mille quatre cents étudiants dans la même période, n'est pas le moindre des atouts d'une faculté dont le succès n'était pas acquis d'avance, dans une métropole réputée plus scientifique que l'« Athènes du Nord ». La présentation des formations proposées ne se limite pas à une sèche nomenclature ; elle débouche sur un essai d'évaluation de la façon dont l'établissement a rempli le double objectif fixé par Louis Liard à la réforme de l'enseignement supérieur, constituer ensemble un centre de recherche et un « foyer d'esprit public ». Significatives apparaissent à cet égard les relations établies par le monde universitaire avec les sociétés savantes, au service d'un développement précoce de la géographie et de l'histoire régionales, encouragé par les autorités académiques aussi bien que par les élus, dans la logique de ce qu'était en ce temps-là la contribution des institutions scolaire et universitaire aux sentiments d'appartenance des citoyens. Non moins caractéristique est la constitution de la faculté en théâtre privilégié de l'affrontement entre dreyfusards et antidreyfusards.

La troisième partie suit l'histoire de l'établissement de la Première à la Seconde Guerre mondiale. J.-F. Condette montre au prix de quels efforts et de quels sacrifices celui-ci a survécu à deux occupations, et comment s'est reconstituée, au cœur même de l'épreuve, une vie universitaire d'autant plus ardente qu'elle se savait précaire et menacée. Des pages consacrées au premier des deux conflits, on retiendra les réticences du monde universitaire lillois devant la montée du nationalisme belliqueux de l'immédiat avant-guerre, et l'ampleur des pertes dans les rangs des étudiants, puisque 22 % des mobilisés sont morts en 1919. L'entre-deux-guerres se présente d'abord comme un nouveau départ, qui se traduit par l'augmentation plus rapide et plus considérable du nombre des étudiants inscrits : de 655 en 1918-1919, la courbe des effectifs s'élève à 3 520 en 1934-1935, avant de connaître, jusqu'à l'année universitaire 1939-1940, un déclin dont la brutalité reste frappante. La courbe de la composante féminine de cet effectif en épouse à peu de choses près le tracé : le maximum de 48,7 % est atteint en 1930-1931, mais la redescente n'est vraiment marquée que dans les trois années qui précèdent la seconde guerre. On ne saurait oublier ce qu'était, dans ces années de crise, et en dépit d'une rigidité de structures dont l'auteur rend compte avec précision, la qualité d'un corps enseignant où voisinaient René Jasinski (qui, en 1944, combatta dans les rangs des FFI

pour la libération de Paris), Vladimir Jankélévitch, Henri Gouhier, Victor-Lucien Tapié ou Édouard Perroy. Enfin, J.-F. Condet ne consacre pas moins d'une centaine de pages, toujours bien informées et nuancées, à la place qu'ont prise les activités de l'établissement dans la vie de la cité au long de cette décennie où se sont succédé le Front populaire, la défaite, les sévères contraintes du rattachement à la zone interdite, l'attentisme majoritaire puis les combats de la Libération, qui ont fait quelques victimes parmi les étudiants.

Nonobstant quelques erreurs ou lacunes vénielles (le ministre Spuller ne se prénomait pas Ernest mais Eugène), le livre de Jean-François Condet apporte, sur un objet encore peu étudié, beaucoup d'informations qu'il a su ne pas traiter séparément du contexte social, politique et culturel qui leur donne sens et épaisseur. On apprécie, à le lire, l'honnêteté de la manière autant que l'apport à la connaissance de l'institution universitaire en France sous la Troisième République.

Jean-François CHANET

GROSVENOR (Ian), LAWN (Martin), ROUSMANIERE (Kate) (eds). – *Silences & Images. The Social History of the Classroom.* – New York : Peter Lang, 1999. – 275 p.

Le silence des historiens sur les pratiques, le sens et la culture de la classe a décidé les auteurs à organiser, en 1995 et 1996, deux rencontres internationales (États-Unis, Belgique, Royaume-Uni, Suède, Pays-Bas, Canada) consacrées aux routines et aux activités de la classe. Comment rendre compte, à partir de sources hétérogènes, – images et photographies, récits autobiographiques, journaux de bord, lettres d'enseignants ou d'élèves, plans de locaux scolaires, manuels, etc. –, d'un objet lui-même composite tenant à la fois des éléments matériels de la salle de classe, des pratiques pédagogiques, des exigences curriculaires, des dynamiques et des expériences des acteurs, passés ou présents, etc. ? Quelle méthode définir pour aborder, en historiens, une facette de l'éducation, souvent voilée par les souvenirs et les émotions personnels, peut-être plus travaillée en thérapie psychanalytique qu'en histoire ? L'ouvrage cherche à innover en explorant des modes de travail, des méthodes, des théories, en visant davantage l'ouverture de perspectives nouvelles que l'établissement de preuves absolues. À côté des différences d'époques, d'architectures, de nationalités, il s'agit de comparer différentes conceptualisations des classes et différentes façons de les interroger. Il s'agit de ne pas gommer les tensions, les articulations, les réso-

nances, mais de les confronter pour atteindre la multiplicité des sens par celle des approches. Le livre, qui se veut animé de l'esprit novateur des rencontres, répertorie dans une première partie les questions émergentes et présente dans la deuxième partie sept études de cas illustrant la nouvelle histoire sociale de la classe. La troisième partie, « Questions émergentes/réponses à trouver », se limite à la publication de douze photographies de classe ou de pages de manuels quasiment sans commentaire.

La première partie s'ouvre sur une revue de l'histoire de la classe et de son évolution (Dams, Marc Depaepe, Frank Simon, pp. 15-46). L'interrogation sur le climat de la classe s'est constituée en champ spécialisé dans les années soixante pour constater la difficulté des historiens à rendre compte des perceptions des élèves à l'école. Que pouvons-nous savoir? Que voulons-nous savoir? Quelles sont les raisons qui nous poussent à faire des recherches sur l'histoire de la classe? (p. 17). Répondre, c'est, pour les auteurs, concevoir l'histoire de la classe comme l'ouverture de la boîte noire où s'articulent les prescriptions curriculaires, pédagogiques, etc., et les réalités humaines et sociales, où se construisent les effets des décisions et des pratiques. Répondre, c'est prendre conscience des limites de l'investigation et des précautions qu'elle demande. Plus que d'élaborer des certitudes, il s'agit de repérer « des effets possibles de l'école » (p. 22), comme ceux de la peur ou du silence sur la socialisation. Les auteurs étayaient leur propos par des exemples, surtout belges, pris entre 1880 et 1960. L'augmentation de l'intérêt des pédagogues pour les effets du climat de la classe doit être étudiée mais leurs textes et témoignages exigent une analyse rigoureuse car la confusion entre l'intention, la pratique et le résultat y est fréquente. L'évolution des rapports entre l'école et son environnement est devenue objet d'enquête. De l'intrusion dans la classe d'éléments extérieurs (la foire du village ou Internet) jusqu'à leur maîtrise par l'enseignant, les modes de gestion du rapport au monde varient, même si les argumentations perdurent d'une époque à l'autre et que l'école reste une institution à part (p. 46). L'évaluation aussi a changé, englobant aujourd'hui différents aspects de la personnalité de l'élève, au-delà de son instruction proprement dite, et bouleversant les interactions entre enseignant et élèves. Du châtiment corporel à la discussion, de l'ordre à la négociation, le quotidien de l'école s'est à l'évidence transformé.

À propos de l'évolution curriculaire suédoise, l'article de Johansson (pp. 49-62) plaide pour un recentrage sur l'école « réelle », dégagée des stéréotypes marxisants ou structuralistes, pour une histoire vécue du curriculum. L'histoire de l'éducation ne doit pas se confondre avec la recherche des conditions de la reproduction. L'histoire du curriculum doit replacer l'être humain au centre de ses précoc-

cupations et choisir résolument des approches post-modernes et post-structuralistes. Briser le silence de la classe, c'est écouter toutes les voix, y compris les plus faibles, tous les témoignages, y compris ceux qui paraissent très indirects, sous toutes leurs formes. L'auteur dresse l'inventaire des sources, très diverses qu'elle a utilisées, en particulier pour l'étude des cours de tempérance. C'est aussi s'interroger sur les silences de ces sources et les contradictions qu'elles révèlent, par exemple, entre le refoulement des initiatives des élèves en classe et leur inventivité dès qu'ils en sortent.

Martin Lawn traite de ce qu'il nomme la technologie de la classe (pp. 65-82), c'est-à-dire la combinaison d'éléments matériels et humains qui constituent l'action d'enseignement. Insistant sur les réajustements permanents des personnes et des objets, il amorce une bibliographie commentée concernant le mobilier, les matériels, la forme de la salle, celle du bâtiment scolaire, et leur impossible séparation de l'action pédagogique dans la classe et du sens, en particulier social, de cette action. Que tirer des photographies ? Ian Grosvenor (pp. 86-104) propose une méthode d'analyse où la critique historique est prépondérante. Un cliché mérite autant d'analyse qu'une autre source et Grosvenor le démontre grâce au schéma d'observation détaillé de photographies de classe qu'il présente. Tout doit faire question et permettre une véritable déconstruction de l'image produite par le photographe, qu'il soit professionnel ou familial. Un dernier type de source, les lettres, est abordé par Harry Smaller (pp. 107-120) qui commente la courte lettre qu'un administrateur local canadien adresse, en décembre 1865, à l'autorité provinciale sur les obligations du nettoyage de la salle de classe par le maître. Au-delà d'éléments descriptifs, c'est le témoignage sur la professionnalisation du métier d'enseignant et sur les relations entre élèves et maître qui fait tout l'intérêt de cette lecture et montre la richesse de ce type de sources.

Sans classement ni cohérence évidents, ni nette rupture de point de vue avec les questions émergentes de la première partie, la seconde partie cherche des réponses à travers sept études de cas de la nouvelle histoire sociale de la classe.

Pour Philip Gardner (pp. 125-144), comprendre la classe, c'est comprendre un personnage central, le maître, qu'il étudie au Royaume-Uni de 1903 à 1945. Pour Valinda Littlefield (pp. 147-161), reconstruire l'histoire d'une classe afro-américaine, c'est retrouver, à un moment et dans un lieu particuliers, la complexité des valeurs d'une société, politiques, religieuses, raciales, de *gender*, culturelles, grâce à une analyse fine de témoignages, d'anecdotes sur des pratiques ludiques en classe. Pour Lars-Göran Högman (pp. 163-179), l'étude de la vie d'Éva, de 1982 à 1995, lui permet d'explorer

l'importance de la classe dans la construction identitaire d'une enseignante, devenue responsable du développement pédagogique dans sa ville suédoise après avoir été professeur. Pour David Vincent (pp. 181-197), l'histoire de l'apprentissage de la lecture, fondée sur l'étude de manuels et de méthodes anglais, permet d'éclairer le débat actuel en dégageant deux clans: celui qui, depuis le xvii^e siècle, s'affronte sur les techniques et celui, plus récent, qui met en avant l'importance du sens de la lecture pour l'apprenant. Jo Anne Preston (pp. 199-216) conforte le dossier de l'intérêt des sources épistolaires à propos de lettres d'enseignantes de Nouvelle-Angleterre au xix^e siècle. Elles fourmillent d'informations sur les équipements, les approches pédagogiques, la vie de la classe et les relations humaines et sociales qui l'animent, les relations avec la hiérarchie, le plus souvent masculine. La correspondance des enseignantes et leurs écrits personnels constituent donc une source majeure, que l'auteur invite à répertorier et à analyser. Ann Short Chirhart (pp. 220-234) analyse la culture professionnelle d'enseignantes afro-américaines et blanches en Géorgie de 1920 à 1950. Leur foi dans les bénéfices de l'éducation conduisit les unes et les autres à accroître les enseignements fondamentaux et à faire reculer les références aux valeurs communautaires et culturelles de l'économie et de la société cotonnières. Kate Rousmaniere (pp. 238-255) s'intéresse à Margaret Haley qui, au tournant du xix^e et du xx^e siècles, quitta sa classe de Chicago après seize ans d'exercice pour diriger le plus grand syndicat d'enseignants des États-Unis. La biographie du personnage lui permet de relier entre elles différentes facettes, personnelles ou institutionnelles, d'un individu en s'appuyant sur tous les types de sources disponibles. Loin de l'historien traditionnel, le biographe est une sorte de chiffonnier qui récupère tout ce qui peut servir à regarder l'expérience enseignante dans la durée.

La réduction de la troisième partie à une série de clichés photographiques accentue l'impression de travail en train de se faire que revendique l'ouvrage.

Silences & Images s'inscrit ainsi dans plusieurs courants contemporains, la montée de l'histoire patrimoniale, le mouvement post-critique, la réhabilitation de l'émotion comme objet d'étude. Il s'agit, à la fois et plus ou moins selon les contributions, de s'écarter d'un positivisme trop réducteur, de chercher des racines plus locales à l'action et d'en explorer les conditions en s'attardant autant, peut-être davantage, sur les écarts que sur les constantes, en traquant les sens différents qu'elle peut prendre selon les personnes, les environnements, etc., en ayant moins peur d'inclure les émotions, les sentiments dans le champ des analyses, tout en restant aussi rigoureux que possible. Tout travail sur un objet positif doit être accompagné d'un

regard sur la construction même du travail. La méthode de production du livre est elle-même révélatrice de cette attitude à la fois téméraire – s'attaquer différemment à l'histoire sociale de la classe – et contrôlée puisque des réunions internationales permettent aux chercheurs de comparer leurs objets, leurs regards et, surtout, de s'assurer qu'il peut être construit autrement, qu'ils ne se sont pas enfermés dans une problématique ou une épistémologie. De ce point de vue, le livre ne rend pas assez compte des productions de ces réunions et retrouve les sentiers battus de la juxtaposition des interventions.

L'intérêt principal du livre, outre l'ouverture sur la bibliographie anglo-saxonne des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, nous semble être ailleurs, dans une proximité d'intérêt avec les sociologues. L'approche de la classe privilégiée dans l'ouvrage aborde ce que les sociologues appellent la situation d'enseignement. Comme en sociologie de l'éducation, il s'agit de pénétrer une complexité, celle de la classe, et de comprendre comment les acteurs, chacun à leur manière, avec leurs références, leurs modes d'action, tentent de la réduire pour y trouver leur place et la vivre. La perspective a changé. Il s'agit de dégager ce qui fait sens pour ceux qui se retrouvent directement engagés dans la situation de la classe, de l'établissement, ou qui participent, de près ou de plus loin, comme les parents, à ce qui s'y déroule. Cette question du sens de l'action pour les acteurs implique que des sources, écartées dans les approches antérieures, deviennent centrales. Plus que l'attention accordée aux archives personnelles, déjà largement développée par les historiens francophones, c'est la combinaison de sources hétérogènes autour de l'investigation d'un même objet qui constitue l'intérêt de l'ouvrage, même si cet objet reste largement à construire.

Marie-Claude DEROUET-BESSON

RAVITCH (Diane). – *Left Back: A Century of Failed School Reforms.* – New York: Simon & Schuster, 2000. – 555 p.

Diane Ravitch est bien connue aux États-Unis de tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'éducation et aux problèmes auxquels le système scolaire doit actuellement faire face. Elle a enseigné l'histoire de l'éducation au prestigieux Teachers College de l'Université Columbia et est aujourd'hui professeur à la non moins prestigieuse New York University. De 1991 à 1993, elle a servi comme conseiller auprès du secrétaire à l'Éducation à Washington, responsable du Bureau de la recherche au ministère de l'Éducation. Elle est l'auteur

de nombreux livres (1). Elle publie régulièrement des articles et des éditoriaux sur l'actualité du monde scolaire et participe à différents groupes de réflexion pour envisager des réformes, très nécessaires, en vue de l'amélioration de l'ensemble du système public. Diane Ravitch fait également de nombreuses conférences, non seulement aux États-Unis, mais aussi en Amérique latine, au Japon et en Europe de l'Est. En 1985, elle s'est rendue, en Pologne en qualité de conseiller à la demande du ministère de l'Éducation polonais; en 1991, le gouvernement polonais lui remettait une médaille d'honneur en récompense de ses services.

Les positions défendues par D. Ravitch sont extrêmement controversées. Dans tous ses écrits, dans toutes ses interventions, elle défend inlassablement une éducation de qualité, la même pour tous les élèves, et la recherche de l'excellence. Ses ennemis critiquent son attitude conservatrice qui privilégie des programmes d'étude de type extrêmement classique comme étant la seule chance de succès. Dans le cadre des débats portant sur les moyens et les réformes capables d'améliorer l'instruction aux États-Unis, elle a abondamment écrit contre la prise en compte des revendications multiculturelles dans les programmes scolaires. En 1990, notamment, elle publiait un article dans la revue *The American Scholar*, dans lequel elle s'exprimait pour la sauvegarde du principe « E Pluribus Unum » (devise des États-Unis), en insistant sur le mot « Unum », et contre le danger de fragmentation, ce qu'elle appelait alors « E Pluribus Plures », qui menace, à ses yeux, la culture et la société américaines. Après quoi, une polémique s'était engagée dans les pages de cette même revue entre elle et Molefi Kete Asante, professeur d'études afro-américaines à la Temple University, qui l'accusait d'eurocentrisme. Elle a encore écrit des articles contre la discrimination positive, *affirmative action*, et l'enseignement bilingue pour les élèves non-anglophones.

Récemment, D. Ravitch s'est exprimée en faveur de la « déréglementation » des structures scolaires, pour que les établissements aient tous pouvoirs de décision affectant la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Comme d'autres réformateurs, elle souhaite qu'ils soient tenus pour entièrement responsables des résultats obtenus par leurs élèves, de leurs succès comme de leurs échecs. Dans cette perspective, elle est particulièrement favorable aux nouvelles *charter schools*, ces écoles publiques ou privées qui passent un contrat avec l'administration centrale de leur district scolaire, définissant certains

(1) Diane Ravitch : *The Great School Wars : New York City, 1805-1973* (1974), *The Revisionists Revised* (1978), *The Troubled Crusade : American Education, 1945-1980* (1983), *The Schools We Deserve* (1985), *What Do our 17-Year Olds Know ?* en collaboration avec Chester E. Finn, Jr. (1987).

objectifs concrets qu'il leur faut atteindre dans une durée déterminée à l'avance et qui ne voient leur contrat d'exercice renouvelé que si les objectifs ont été effectivement atteints dans les délais impartis. Pour compléter cette déréglementation, il faut également, dans cette optique, donner la plus grande liberté de choix à tous les parents ; le système des *vouchers*, des bons distribués par le gouvernement fédéral, permet aux parents qui n'en ont pas les moyens de choisir, eux aussi, d'envoyer leurs enfants dans des institutions privées lorsqu'ils ne sont pas satisfaits des écoles publiques. Comme on le voit, ces principes de fonctionnement introduisent des notions de performance, d'efficacité, de rendement et aussi de concurrence, des notions propres à l'entreprise bien plus qu'au monde scolaire et à la transmission d'un savoir.

Diane Ravitch fait aussi campagne en faveur de l'établissement de critères d'apprentissage clairement définis et en faveur d'examens de niveau pour la certification des professeurs, en fonction d'exigences déterminées par chacun des cinquante États, dans un effort pour relever le niveau scolaire d'ensemble.

Le titre de son dernier ouvrage ne laisse planer aucun doute quant au jugement qu'elle porte sur l'efficacité des différentes politiques scolaires menées tout au long du *xx^e* siècle (titre que l'on pourrait traduire par : « Laissés pour compte ; un siècle d'échec des réformes scolaires »). Ce livre est en effet essentiellement une réflexion sur les raisons de l'échec des réformes successives mises en œuvre par les éducateurs pour réaliser les objectifs qu'eux-mêmes, ainsi que les parents et l'ensemble de la société américaine, ont assigné à l'école. *Left Back*, est une lecture de l'histoire de l'éducation et de ses réformes dans la perspective des grandes questions relatives à l'éducation que la société n'a cessé de se poser : quels doivent être les objectifs de l'école et comment les atteindre ? D. Ravitch voit l'histoire de l'éducation au *xx^e* siècle comme essentiellement influencée par une fracture entre, d'un côté, les partisans d'une éducation qualifiée au début du siècle de « libérale » ou « académique », classique, visant à transmettre une certaine idée de la culture, qui serait partagée par tous les Américains, une culture sans doute fondée sur les bases d'un eurocentrisme remontant aux origines de l'Amérique et, de l'autre, les partisans de l'école progressiste. Ces derniers engagèrent l'école, selon l'auteur, dans une direction qui est étrangère à sa vocation première, celle d'éduquer, en pensant qu'elle avait les moyens de résoudre les problèmes sociaux et politiques et que telle était sa mission sociale. Pour être en meilleure adéquation avec les besoins de la société, l'auteur montre comment les réformateurs progressistes mirent en place des filières, différents programmes censés être adaptés aux possibilités intellectuelles mesurées par les tests de Q.I.,

datant de la fin de la Première Guerre mondiale, ainsi qu'aux perspectives d'avenir des élèves. Les filières eurent un effet pernicieux essentiellement sur ceux qui étaient en apparence les moins doués et qui furent laissés pour compte et relégués dans des programmes de formation professionnelle ou, au mieux, dans des programmes intellectuellement moins exigeants que ceux que suivaient les futurs étudiants des universités. Les conséquences sociales de ces politiques scolaires s'avèrent désastreuses essentiellement pour les pauvres, les immigrés et les minorités raciales.

L'analyse historique que présente l'auteur est donc faite au travers du prisme de la dichotomie qui a opposé les progressistes aux traditionalistes. Les éducateurs progressistes croyaient que l'école devait donner aux élèves des outils d'apprentissage, les préparer à la vie en société et leur apprendre les responsabilités du citoyen; selon l'auteur, ils n'ont fait qu'instaurer la médiocrité dans l'instruction américaine, cette médiocrité que chacun s'accorde aujourd'hui à déplorer. Quant aux traditionalistes, les grands perdants dans ce conflit d'influence, ils prônaient un enseignement fondé sur la rigueur intellectuelle et un programme d'étude unique et classique, programme qui est celui que Diane Ravitch souhaite à nouveau voir adopter dans tous les établissements.

Pour pouvoir porter un jugement sur les thèses défendues dans cet ouvrage, il faut, d'une part, replacer ce dernier dans le débat qui s'est engagé aujourd'hui à propos de l'avenir de l'enseignement et, d'autre part, prendre en compte la réalité sociale propre aux États-Unis. En effet, la notion de culture normative est fortement contestée par les enseignants et par une société très diversifiée. Est-ce là la meilleure option pédagogique, en particulier en ce qui concerne les établissements des principaux centres urbains où les élèves, pour la plupart, appartiennent aux différentes minorités raciales et ethniques et sont souvent des non-anglophones? De plus, la prise en compte de la question du financement des écoles est essentielle dans cette réflexion et D. Ravitch ne l'aborde aucunement. Or, dans ce système américain décentralisé à l'extrême, financé pour la majeure partie par de l'argent local (municipal et provenant des caisses de chaque État, l'État fédéral ne finançant les établissements scolaires que pour un peu moins de 7 % en moyenne), les écoles situées dans des zones défavorisées ne peuvent faire appel à aucune instance pour leur venir en aide en cas de difficultés financières. Le problème des écoles américaines, en réalité celui des écoles situées dans les zones défavorisées, les écoles implantées dans les zones suburbaines prospères étant épargnées, est, semblerait-il, celui du manque d'argent davantage que celui d'un manque de compétence.

Cet ouvrage est une étude historique fortement engagée, que chacun appréciera donc selon sa propre sensibilité politique.

Malie MONTAGUTELLI

VINOVSKIS (Maris A.). – *History & Educational Policymaking*. – New Haven/London: Yale University Press, 1999. – 336 p.

Maris Vinovskis est professeur d'histoire à l'université du Michigan et membre de l'Académie nationale pour l'éducation. Il a été conseiller et consultant auprès du Bureau fédéral pour la recherche sur l'éducation. C'est actuellement l'un des plus éminents chercheurs dans le domaine de l'histoire sociale de l'éducation aux États-Unis. Dans cet ouvrage, il fait le point sur ce que les historiens peuvent apporter au monde politique et aux décideurs, le postulat de base étant qu'une bonne connaissance de l'histoire permet de prendre des décisions éclairées.

M. Vinovskis fait d'abord un rappel historique de la relation entre historiens et hommes politiques, relation qui fut forte dans le courant de la seconde moitié du XIX^e siècle, à une époque où l'idée que la connaissance de l'histoire était indispensable aux membres de la classe politique était communément acceptée. Avec le XX^e siècle, l'histoire devint une discipline plus rigoureuse et la conviction que son étude scientifique pouvait améliorer la société américaine se répandit. Histoire et historiens étaient à l'honneur: la première occupait alors une place importante dans les programmes scolaires et les seconds servaient volontiers de conseillers dans les prises de décision à tous les niveaux de gouvernement. Les deux guerres mondiales ne firent qu'accentuer cette tendance, des historiens ayant fait office de conseillers ou ayant dirigé des bureaux d'enquête pour le ministère des Affaires étrangères. Plus récemment, on se souvient d'Arthur Schlesinger, Jr. qui fut l'un des conseillers du président Kennedy, d'Éric Goldman qui était « l'intellectuel de service » (p. 33) du président Johnson et, bien sûr, d'Henry Kissinger qui servit le président Nixon en tant que conseiller, puis ministre des Affaires étrangères.

En revanche, la réorientation de l'histoire à la fin des années 1960 vers des études « *from the bottom up* » contribua à fragmenter la recherche et favorisa le développement de l'histoire sociale, au détriment de l'histoire politique et diplomatique. Ceci contribue à expliquer, à partir de cette époque, le désintéressement relatif des historiens pour l'histoire des institutions et aussi l'éloignement progressif entre les historiens et le pouvoir.

En ce qui concerne l'école et l'enseignement, le gouvernement fédéral, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation créé en 1979, a toujours compté parmi ses principales responsabilités celle de rassembler des informations, qualitatives et quantitatives, concernant l'ensemble du système scolaire. Mais Vinovskis note que, depuis la fin des années 1980 environ, le ministère emploie pour ce faire bien peu de chercheurs universitaires expérimentés (p. 55); il remarque aussi que lorsque des universitaires définirent les grandes lignes d'un programme national en histoire, en 1994, celui-ci fut fort critiqué par l'ensemble de la classe politique, y compris par Richard Riley, le ministre de l'Éducation de l'époque, ainsi que par le président Bill Clinton.

Ce livre est avant tout un plaidoyer pour le travail de recherche effectué par les historiens de l'éducation. C'est un plaidoyer prononcé dans l'espoir de voir se resserrer la relation entre chercheurs universitaires et décideurs, en matière de politique scolaire dans le système public. Il montre comment l'historien peut donner au décideur une perspective à long terme, qui évitera ces réformes « *band-aid* », ponctuelles et sans vision, qui n'apportent aucune amélioration réelle et durable au système scolaire. M. Vinovskis évoque certains des grands dossiers de la recherche, portant sur l'enseignement préscolaire et sur des programmes sociaux en faveur des tout jeunes enfants, comme *Head Start* par exemple. Pour chacun d'entre eux, il présente une synthèse très complète du travail effectué depuis les années 1960 par les différentes équipes de chercheurs. Un peu plus loin, dans un chapitre intitulé « Réforme systémique de l'éducation », il évoque les travaux de Jennifer O'Day et Marshall Smith qui ont permis de développer le concept de « réforme systémique » en éducation et qui concluent sur la nécessité d'instaurer des programmes et des critères nationaux pour une amélioration uniforme et généralisée du système. On sait les polémiques que suscitent la réflexion sur l'établissement de critères nationaux aux États-Unis. Dans ce cas précis, M. Vinovskis montre bien que c'est sans doute l'historien qui est le mieux placé et le plus apte à définir des programmes efficaces, parce qu'il est le mieux à même de porter un jugement objectif et général à la fois dans la durée et dans l'espace.

Le présent ouvrage a été publié en 1999, à un moment critique dans l'histoire de l'école américaine. En effet, depuis le rapport « *A Nation at Risk* » de 1983, l'Amérique n'a cessé de s'interroger sur la meilleure façon d'améliorer le niveau général des élèves du primaire comme du secondaire. On parle de plus en plus de la nécessité d'établir des critères nationaux, mais les discussions achoppent toujours sur ce point si contraire au système fédéral américain et au partage des responsabilités entre les différents niveaux de pouvoir, fédéral,

d'État ou local. Une multitude de voix se fait actuellement entendre en une cacophonie où, curieusement, les historiens sont loin de dominer. En revanche, les patrons d'industrie, les grands hommes d'affaires ont, eux, une écoute favorable lorsqu'ils proposent de prendre en main la gestion d'une école en difficulté ou d'ouvrir des « *charter schools* » et d'y enseigner des programmes d'études qu'ils auront eux-mêmes définis. Ce livre milite pour que l'historien puisse pratiquer son métier (son art?), dans la cité, pour le bien commun. Il est réconfortant de lire l'œuvre d'un scientifique qui n'a pas peur de s'engager.

Malie MONTAGUTELLI

Guy CAPLAT – Bernadette LEBEDEFF-CHOPPIN

**l'inspection générale
de
l'Enseignement supérieur
au XIX^e siècle**



Des inspecteurs généraux qui contrôlent l'état et le fonctionnement des facultés, mais inspectent également les professeurs et les cours qu'ils dispensent ? Cette fonction a existé au XIX^e siècle. Plus de huit cents rapports de tournées en témoignent.

L'analyse de ces rapports permet de comprendre la nature exacte des missions confiées aux inspecteurs, les méthodes d'investigation qu'ils ont adoptées et les conclusions auxquelles ils sont parvenus.

L'ouvrage contribue ainsi à l'histoire de l'administration de l'enseignement, tout en offrant aux historiens des universités un outil d'investigation original sur leurs personnels, leurs étudiants, les conditions matérielles de leur fonctionnement et les spécificités locales et régionales de cet ordre d'enseignement.

1 vol. de 318 p.

30 €

Institut national de recherche pédagogique

2002

COMPTES RENDUS

TOMAMICHEL (Serge). – *Le collège d'Annecy au xvi^e siècle. Une école de la Réforme catholique ?* – Paris: Éd. Don Bosco, 1999. – 239 p.

La ville d'Annecy, qui compte 3 000 habitants à la mi-xvi^e siècle, dispose alors de plusieurs écoles de grammaire, dont une est placée sous la dépendance directe de son conseil, quand elle reçoit en cadeau un collège nouveau, fondé par un de ses enfants, Eustache Chapuys (1490-1556). Celui-ci, après des études supérieures en Savoie (Turin), en France (Valence) et à Rome, remplit de hautes fonctions ecclésiastiques et administratives (il est ambassadeur de Charles Quint à Londres) avant de se retirer à Louvain, ville universitaire depuis 1425. Comme bien des fondateurs de collèges, qui attribuent à leurs études le succès de leur carrière, il décide de consacrer une partie de sa fortune à des institutions éducatives, choisissant d'associer dans cette œuvre les deux villes qui ont vu le début et la fin de sa vie. Il fait simultanément de sa fondation un instrument de fidélité à l'orthodoxie catholique. Louvain formerait des jeunes gens instruits d'abord à Annecy et cette formation garantirait en retour la qualité et l'orthodoxie des maîtres annéciens. Serge Tomamichel examine, en recourant aux archives, les deux institutions issues de la fondation d'Eustache Chapuys.

À Annecy, le collège se met en place dès avant la mort de Chapuys. En 1549, des statuts (« articles ») sont rédigés, une première maison achetée. En 1556, le testament du fondateur assure à l'établissement un patrimoine confortable de plus de 10 000 écus, dont la ville est usufruitière. L'administration est tripartite: le doyen de l'église collégiale, le prieur des dominicains et deux des quatre syndics de la ville constituent un bureau qui gère les biens, recrute le personnel, inspecte les études, sous la tutelle théorique du proviseur du collège de Savoie à Louvain. Le personnel augmente graduellement: à l'origine composé d'un recteur et de deux bacheliers, il comprend quatre régents en 1553 et assure en 1607 le cursus complet de la sixième (où l'on apprend à lire) jusqu'à la rhétorique; la philosophie, enseignée d'abord par intermittence, bénéficie d'un poste de professeur stable en 1607, d'un second en 1611.

La liste complète des principaux, chargés simultanément d'une haute classe, et leur succession est restituée. Plus ils se recrutent au loin (en particulier à Louvain), moins ils restent longtemps dans la

place. Pellisson, grammairien et pédagogue, passe une année à Annecy (1562-1563) à la fin d'une longue carrière, qui l'a retenu en particulier à Tournon. Cinquante-six régents sont répertoriés entre 1553 et 1614 : douze ont été formés à Louvain (dont onze originaires d'Annecy) ; les classes de rhétorique et philosophie sont confiées à des gradués, les classes de grammaire à d'anciens collégiens ayant achevé leur cursus ; les classes inférieures à n'importe qui (le régent de sixième est en même temps portier). À partir de 1570, la stabilité dans les postes est de règle.

Les élèves sont nombreux. Les Annéciens ne paient pas de rétribution jusqu'à la grammaire. Ceux qui logent au collège sont placés sous l'autorité de pédagogues (au nombre de onze en 1563). Six pauvres sont nourris gratuitement. Jusqu'en 1556, les locaux s'agrandissent pour accueillir pensionnaires et personnel.

Pourquoi a-t-on recours aux barnabites en 1614 ? La gestion du patrimoine qui assure jusqu'en 1579 des excédents connaît des difficultés à partir de 1579. À ces difficultés financières s'ajoute le dynamisme des congrégations issues de la Réforme catholique. Le duc de Savoie pousse à remettre le collège aux jésuites ; il est appuyé ensuite par l'évêque François de Sales, évêque à partir de 1602. À défaut des jésuites, récalcitrants, les barnabites, nés à Milan, se laissent convaincre.

L'histoire du collège universitaire de Louvain est également retracée. Fonctionnant dès 1547, le collège est censé accueillir comme boursiers des élèves d'Annecy, tirés au sort sur une liste établie par les régents, qui retourneraient en Savoie pour y conforter le catholicisme. En fait, le « président » du collège, en particulier Thomas Goose qui le dirige de 1556 à 1571, considère le collège comme une pension privée et y reçoit les boursiers qu'il estime utile d'assister : aux Savoyards, jugés incapables d'études, il préfère les catholiques persécutés des îles britanniques. À partir de 1566, la guerre d'indépendance des Pays-Bas contre le joug espagnol, même si elle connaît des périodes d'accalmie, aboutit à couper les liens avec la Savoie. La volonté du fondateur d'associer les deux sites n'était pas réaliste : à l'éloignement géographique se conjugue l'appartenance à deux États politiques différents ; la séparation se produit effectivement au xvii^e siècle.

En traitant de près la naissance et les débuts de la vie du collège d'Annecy, S. Tomamichel apporte sur un site précis une contribution riche et originale aux premiers développements de l'enseignement secondaire. Il témoigne de grandes qualités d'exposition et sait restituer les situations et les procédures concrètes qu'il mentionne (par exemple, les premières classes du collège, installées dans une maison d'habitation, p. 46). Il est particulièrement à l'aise dans ce qui regarde

la gestion financière (par exemple le système de la rente foncière, p. 49, ou le rôle de banquier de l'économiste, chapitre V).

On peut regretter des usages qui nuisent à l'agrément de la lecture : le développement de certaines notes qui aurait gagné à être intégré dans le corps du texte ; le statut des citations, dont on distingue mal, à la première lecture, s'il s'agit de textes cités à titre de documents originaux ou d'appréciations formulées par des historiens contemporains.

Marie-Madeleine Compère

La Querelle des Anciens et des Modernes, xvii^e-xviii^e siècles, précédé de *Les Abeilles et les araignées*, essai de Marc Fumaroli, de l'Académie française. Postface de Jean-Robert Armogathe. Édition établie et annotée par Anne-Marie Lecoq. – Paris : Gallimard, 2001. – 893 p. (Folio classique)

Mettre à la disposition d'un large public un choix de textes peu connus, français et étrangers, sur ce qu'il est convenu d'appeler la « Querelle des Anciens et des Modernes » aux xvii^e et xviii^e siècles était en soi une idée excellente, même si on peut, comme chaque fois que paraît une anthologie, déplorer certaines lacunes ou s'interroger sur certains choix. Chacun des extraits est précédé d'une brève présentation de son auteur, ainsi que de la référence bibliographique de l'ouvrage utilisé. Outre un dossier composé d'une chronologie (qui débute en 1594 avec le *Traité de l'éloquence française* de Du Vair pour s'arrêter en 1770 sur l'article « Anciens et Modernes » de Voltaire dans *Questions sur l'Encyclopédie*) et d'une bibliographie « critique » (qu'il eût mieux valu dire sélective), toutes deux dressées par Anne-Marie Lecoq, ainsi que d'un index, l'ouvrage offre deux textes contemporains qui encadrent les extraits proposés : un essai introductif de Marc Fumaroli en forme de commentaire de texte, qui propose une sorte de chronique textuelle de la Querelle depuis 1612 jusqu'à 1720 environ et s'achève par un survol rapide (en six pages), parfois vertigineux, de son destin au xviii^e siècle ; et une postface de Jean-Robert Armogathe qui inscrit la Querelle dans la longue durée, décrivant l'évolution de ses termes depuis Sénèque jusqu'à Leibniz.

On ne chicanera pas ici sur certaines incohérences (par exemple, entre la période couverte par les extraits eux-mêmes et celles qui couvrent les textes qui les encadrent, elles-mêmes différentes de celle à laquelle correspond la chronologie proposée), et on n'entrera pas dans une discussion des thèses défendues dans la préface et la post-

face. On voudrait simplement signaler le tour de force que représente le fait de traiter un tel sujet sans faire une seule fois référence aux pratiques et institutions d'enseignement de l'époque considérée : l'unique allusion à la question se trouve dans une note commentant le passage bien connu du *Discours de la méthode* expliquant pourquoi Descartes écrit en français « qui est la langue de mon pays, plutôt qu'en latin, qui est celle de mes précepteurs » ; encore cette note se contente-t-elle de dire que les pères jésuites « insistaient beaucoup sur l'usage universel du latin comme vecteur de communication autant que comme langue de culture » (p. 833), ce qui, sans être faux, donne une idée déformée du modèle éducatif dominant à l'époque, entièrement fondé sur l'étude des auteurs anciens, et semble l'attribuer aux seuls jésuites alors qu'il débordait largement leurs collèges.

Les allusions aux problèmes éducatifs ne manquent pourtant pas dans le recueil. Certains des extraits qui le composent émanent d'ailleurs directement d'une institution scolaire, tel le texte de Vico qui y figure : c'est « l'un des discours inauguraux, traditionnellement à la charge du titulaire de la chaire de rhétorique, qui marquaient chaque année la rentrée solennelle de l'Université royale de Naples » (p. 433) ; tel encore le texte du jésuite Claude Buffier, du reste improprement présenté comme « professeur [...] de belles lettres à Paris » (p. 592), titre qui n'exista jamais au collège jésuite de cette ville (le collège Louis-le-Grand) : le père Buffier, selon la documentation existante, y fut préfet de chambre et *scriptor*.

On se demande donc quel était l'objectif des auteurs de l'ouvrage : donner au lecteur les moyens de replacer la Querelle dans son contexte historique, ou soutenir une thèse, celle de la nécessité du contact avec les Anciens ? Les deux n'étaient pas forcément incompatibles. Les atteindre ensemble supposerait toutefois de donner au lecteur le minimum d'informations dont il a besoin pour comprendre le rôle joué par les auteurs de l'Antiquité dans la vie culturelle du temps – ce qui nécessiterait une description des pratiques éducatives de l'époque. Mais la pédagogie est, sans doute, affaire de pédants et non de grands esprits... On peut craindre qu'un tel ouvrage, écrasant le lecteur sous une érudition qui fonctionne ici comme argument d'autorité, ne fournisse au rejet des Anciens une de ses meilleures armes : associant le commerce des auteurs antiques à l'aristocratie intellectuelle au lieu de le lier à des pratiques éducatives qui permirent, en leur temps, de fulgurantes ascensions sociales en même temps que la création d'une culture devenue « classique », contribue-t-il vraiment à en régénérer l'image ?

FIÉVET (Michel). – *Les Enfants pauvres à l'école. La révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle.* / Préface d'Arlette Farge. – Paris : Imago, 2001. – 254 p.

Il est vraiment impossible de rendre compte d'un ouvrage qui revendique à ce point l'anachronisme comme principe de fréquentation et de jugement du passé. Cela vaut pour la terminologie employée : l'introduction et la conclusion évoquent ainsi, à propos du xvii^e siècle, une « France qui piétine socialement », où règne une « pensée unique », peuplée d'enfants « défavorisés », « en mal de repères », « astreints à la productivité » par les « nantis » et les « possédants-rentiers ». Cela vaut aussi pour les comparaisons explicitement faites avec l'enfance contemporaine : « enfants précarisés des zones dites sensibles », enfants chinois mourant dans l'explosion de leur école, ou « gones de Chaâba ». On peut toutefois dire, avec la préfacière, qu'il s'agit d'un « livre de chaleur, bienveillant et optimiste », écrit par un lassallien ayant l'expérience de l'enseignement en Chine, en Afrique et en Amérique latine, et se déclarant lui-même soucieux de « s'abreuver aux intuitions d'hier pour y chercher des points d'ancrage à l'action d'aujourd'hui ».

Pierre Meyer

Jouets de princes, 1770-1870. – Paris : Réunion des musées nationaux, 2001. – 192 p.

L'exposition « Jouets de princes, 1770-1870 », qui s'est tenue d'octobre 2001 à janvier 2002 au château de Malmaison, a été l'occasion de publier, outre une pochette pédagogique, un catalogue précédé d'une série d'articles destinés à replacer les objets présentés dans leur contexte historique. Le premier article, dû à Claudette Joannis, présente les différents princes dont il est question dans l'exposition, le second, de Jeanne Damamme, s'essaie à situer les jouets princiers parmi les jouets de l'époque, tandis que Michel Manson étudie plusieurs des fournisseurs de ces beaux joujoux. Celui de Christophe Pincemaille sur la représentation des enfants princiers, qui signale certes l'aspect « propagandiste » des images des princes livrées au public, consiste pour l'essentiel dans une étude des cadeaux faits à ceux-ci par la ville de Paris ; il est complété par quelques pages sur « le roi de Rome et ses jouets dans la caricature anglaise », dues à Jérémie Benoit. La synthèse de C. Pincemaille sur l'éducation des princes de 1810 à 1870, éloquemment intitulée « Du palais au

collège », clôt la série par une remarque désabusée : aucun des princes dont il est question dans cette exposition, de Louis XVII au prince impérial, fils de Napoléon III et d'Eugénie, n'a finalement régné... Le catalogue comprend aussi, outre bien entendu les photographies des objets présentés dans l'exposition, des annexes proposant un arbre généalogique, un lexique, quelques textes inédits (factures de fournisseurs, inventaires de bibliothèques, lettres) et une bibliographie. On le referme en ayant vu de jolies images et appris maints détails pittoresques ou érudits sur les princes concernés et leurs occupations, mais en regrettant que la conception du contexte historique nécessaire à une telle exposition soit trop étroite pour donner une vue d'ensemble des évolutions – économique et pédagogique, notamment – qui ont préparé, au XIX^e siècle, l'accession du jouet au statut d'objet de consommation de masse au XX^e.

Annie Bruter

CONEJEROS MALDONADO (Juan Pablo). – *La influencia cultural francesa en la educación chilena 1840-1880*. – Santiago de Chile : Universidad católica cardenal Raúl Silva Henríquez, 1999. – 121 p.

Le livre de J.P. Conejeros nous propose un exercice rare : le croisement entre l'histoire culturelle et éducative de deux pays, la France et le Chili. Suite au processus d'indépendance (1808-1826), la nouvelle classe dirigeante, qui voulait rompre les ponts avec l'Espagne, chercha en effet ses modèles dans le siècle des Lumières marqué par les philosophes français, même si la France que ces nouvelles élites admiraient n'était pas une « réalité historique-sociale concrète » mais plutôt « une France symbolique ». L'auteur assume en tous cas la notion de transfert culturel qui implique un processus complexe d'influences d'un espace culturel référentiel (La France) vers un espace social d'appropriation (le Chili). La fascination que suscitèrent le libéralisme et le romantisme français conduisit les jeunes générations à adopter un modèle exogène qui leur paraissait le *nec plus ultra* pour faire entrer leur pays dans ce qu'on appellerait aujourd'hui la modernité. Le français devint la langue du savoir, de l'art et de la mode. Les modèles éducatifs français furent adoptés à partir des années 1830. De grands noms comme ceux de José Victorino Lastarria, Francisco Bulnes ou Manuel Caro sont encore bien présents aujourd'hui dans la mémoire du Chili comme penseurs et hommes politiques de premier plan : certains ont puisé en France

leurs idées, d'autres les ont reçues au travers de livres français ou grâce à des professeurs venus de France. Cela justifie que deux chapitres soient consacrés par l'auteur à l'importation de ces livres et à la présence d'enseignants français au Chili.

J.P. Conejeros montre aussi que les idées importées de France ne se limitèrent pas au domaine littéraire et à la réflexion philosophique, mais qu'elles exercèrent une influence considérable sur l'organisation sociale et politique du pays. C'est dans cette perspective que surgit en 1850 la *Sociedad de la igualdad*; celle-ci désirait assumer les idéaux sociaux et fraternels développés outre-mer par Blanc, Fourier, Lammenais ou Proudhon. Francisco Bilbao, considéré comme le plus représentatif des jeunes libéraux qui attaquèrent les bases de l'ordre aristocratique avec son pamphlet *Sociabilidad chilena* (1844), était un fervent admirateur de savants comme Quinet. À l'âge de 22 ans (1845), il séjourna à Paris et, au Collège de France, assista aux cours de Michelet sur la Révolution française. « Le rôle de cette génération, le regard porté vers le futur, imprégnée d'une culture exogène, dominée par un fort esprit d'imitation, sera très significatif pour le processus complexe de transfert culturel qui affectera une partie importante de la société chilienne de la moitié du siècle, en incorporant de nouveaux éléments idéologiques et utopiques à l'imaginaire collectif local », peut conclure l'auteur (p. 38). En mettant en lumière l'action médiatrice de l'élite libérale locale, il montre enfin que de nombreuses idées discutées à l'époque aboutirent à la création d'institutions durables, telle l'Université du Chili, dont la fondation fut décrétée en 1842, par une loi inspirée de la loi napoléonienne de 1808.

Andrés Bansart

BOULET (Michel), LELORRAIN (Anne-Marie), VIVIER (Nadine). – *1848. Le printemps de l'enseignement agricole*. – Dijon: Educagri, 1998. – 146 p.

CHARMASSON (Thérèse), DUVIGNEAU (Michel), LELORRAIN (Anne-Marie), LE NAOU (Henri). – *L'Enseignement agricole. 150 ans d'histoire. Évolution historique et atlas contemporain*. – Dijon: Educagri, 1999. – 254 p.

BOULET (Michel) (dir.). – *Les Enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945*. Actes du Colloque, ENESAD, 19-21 janvier 1999. – Dijon: Educagri, 2000. – 530 p.

Le 150^e anniversaire de la promulgation du décret du 3 octobre 1848 portant création « officielle » de l'enseignement agricole a fourni l'occasion d'un certain nombre de manifestations à l'initiative

du ministère de l'Agriculture et de l'ENESAD (Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon, ex-INRAP) : « journée verte de Toulouse », expositions locales, publications et finalement un grand colloque tenu à Dijon en janvier 1999. Les trois ouvrages présentés ici s'inscrivent dans cette commémoration. Les deux premiers constituent une histoire grand public de l'enseignement agricole du XVIII^e siècle à nos jours. De lecture agréable, agrémentés d'illustrations, d'encarts explicatifs et, en fin du second volume, d'un intéressant atlas des établissements d'enseignement agricole actuels, ces deux livres marquent certainement une étape pour la diffusion de l'histoire de cet enseignement vers les non spécialistes.

Le premier (*1848. Le printemps de l'enseignement agricole*) retrace la genèse de cet enseignement puis analyse les débats qui ont mené à son institutionnalisation. Il tente de le replacer dans le contexte économique, social et politique de l'époque. Il y réussit si bien que sur les quatre parties de l'ouvrage, seules deux sont consacrées à l'enseignement agricole. Il ne s'agit pas d'un ouvrage d'érudition mais d'une honnête tentative de faire le point, non d'une histoire linéaire mais d'une succession de tableaux (une loi pour l'enseignement agricole, les fermes-écoles, les écoles régionales d'agriculture, l'Institut national agronomique, etc.) dont le principal mérite est bien de combler une lacune ancienne.

Le second volume (*L'Enseignement agricole. 150 ans d'histoire*) suit, pour la période 1848-1944, le plan de l'introduction de Thérèse Charmasson dans le recueil de textes publié par l'INRP (1). C'est dire qu'à la différence du volume précédent, c'est bien une histoire de l'enseignement agricole qui est proposée ici, moins détaillée et moins érudite que l'introduction dont elle s'inspire, mais solide, complète et bien documentée. Les différentes étapes de l'évolution de cet enseignement sont analysées en six parties chronologiques cohérentes. Le projet éditorial du volume précédent (illustrations, tableaux, portraits d'acteurs, encarts) est maintenu. L'ouvrage se termine par un « atlas contemporain », déjà mentionné, comprenant une série de cartes nationales sur les établissements, les effectifs, les parcours de formation, etc., suivies de cartes régionales répertoriant les établissements actuels.

Le dernier livre (*Les Enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture*) compose les actes du colloque tenu à Dijon les 19-21 janvier

(1) Charmasson (Thérèse), Le Lorrain (Anne-Marie), Ripa (Yannick) : *L'Enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération : textes officiels avec introduction, notes et annexes*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1992, CXLV-745 p.

1999. À quelques exceptions près, il publie la quasi totalité des communications en les regroupant en cinq parties thématiques : agriculture et enseignement, diffusion du progrès agricole, étude de certains établissements, l'enseignement colonial, approches internationales. La répartition des communications laisse quelquefois à désirer : pour ne prendre qu'un exemple, la communication de Thérèse Charmasson sur le corps des professeurs d'agriculture aurait fort bien pu figurer dans la partie relative à l'enseignement plutôt que dans celle relative à la diffusion du progrès agricole. Liées aux communications proposées et retenues, les différentes parties sont inévitablement d'importance inégale : les deux dernières sont assez maigres alors que la troisième, multipliant les monographies d'établissements, aurait pu en constituer deux.

Il est toujours très difficile de rendre compte d'un ouvrage rassemblant autant d'articles. Le meilleur y côtoie le pire (par exemple, l'article de R. Iehl sur l'Alsace-Lorraine, qui fait l'histoire d'une province et y oublie presque l'enseignement agricole). On retrouve des travaux déjà développés ailleurs (exemple : l'article sur l'école de Roville) alors que d'autres balisent des secteurs peu étudiés telle que la presse pédagogique ou les conférences agricoles.

L'ouvrage propose en tous cas diverses approches de l'enseignement agricole. On y trouve aussi bien des monographies d'« acteurs » (c'est bien le thème affiché par ce colloque), que de nombreuses monographies d'établissements depuis les fermes modèles jusqu'aux écoles supérieures, des études locales sur des départements ou des régions, des analyses portant sur le corps enseignant ou sur la sociologie des élèves, des examens du contenu des enseignements, etc. Pour échapper au débat hexagonal, le colloque esquisse également une approche comparatiste utile, même si la part du Québec paraît un peu hégémoniste. Un ouvrage bien utile donc, qui ouvre de nombreuses pistes que l'on souhaiterait voir empruntées par la recherche future.

Gérard Bodé

DURAND (Romain). – *La Politique de l'enseignement au XIX^e siècle. L'exemple de Versailles*. – Paris : Les Belles-Lettres, 2001. – 387 p.

La ville de Versailles occupe une position particulière dans l'histoire de France. Siège de la Cour sous l'Ancien Régime, de l'Assemblée nationale puis du Parlement français de 1871 à 1879, Versailles est tout au long du XIX^e siècle peuplée de militaires, mais aussi de fonctionnaires. Ces catégories forment une bourgeoisie que les

diplômes délivrés par l'enseignement secondaire intéressent, car ils permettent l'accès aux charges de l'État, que ce soit dans l'armée, la magistrature ou l'enseignement. Cette formation des élites est précisément le point de départ retenu par Romain Durand pour évoquer la politique de l'enseignement au XIX^e siècle à Versailles. Il montre par exemple comment l'histoire du lycée de Versailles est très liée à celle des lycées parisiens. C'est vrai des enseignants, pour lesquels une nomination à Versailles constitue une étape dans la carrière avant d'obtenir un poste à Paris. C'est vrai aussi des élèves, dont le recrutement s'effectue toujours au-delà des limites de la ville et en particulier au sein de la bourgeoisie parisienne: seuls 40 % des élèves du lycée sont domiciliés à Versailles au début des années 1860 et encore à peine deux sur trois au début des années 1890. R. Durand évoque également la concurrence que livrent au lycée les pensions privées et les établissements catholiques de la ville en s'adressant au même public et en préparant également aux concours d'entrée à Saint-Cyr, l'école militaire toute proche, ou aux autres grandes écoles d'État. Cet inventaire s'accompagne de nombreuses notices biographiques sur les enseignants ou sur des personnalités versaillaises impliquées dans la vie intellectuelle de l'époque. Les débats qui ont jalonné l'histoire du secondaire en France, en particulier l'opposition entre enseignement classique et enseignement moderne, sont évoqués en détail, et l'enseignement secondaire féminin, ainsi que l'histoire de disciplines nouvelles, comme l'éducation physique ou militaire, font également l'objet de développements spécifiques. Mais plus largement, c'est à une évocation de l'histoire politique, intellectuelle, religieuse, voire militaire de la France et de Versailles au XIX^e siècle que se livre l'auteur. Une place de choix est aussi faite à des figures nationales comme Victor Cousin et Jules Simon ou des figures semi-locales comme Octave Gréard et Ernest Bersot, qui furent un temps professeurs au lycée de Versailles.

Pourtant, le livre de R. Durand ne convainc pas véritablement le lecteur. Le titre de l'ouvrage d'abord est trompeur. Car même en tirant les conséquences du choix de ne retenir que le cas de l'enseignement secondaire, on peut s'étonner que l'auteur n'ait pas envisagé de mettre davantage cette histoire en relation avec celle de l'enseignement primaire, voire celle, plus tardive dans le cas de Versailles, de l'enseignement primaire supérieur et technique. Une présentation du système local d'enseignement et un plan d'ensemble de l'évolution de l'offre scolaire qui font défaut ici – y compris pour le secondaire pour lequel les statistiques d'élèves sont rares – auraient en effet permis de mieux comprendre ce que la situation de Versailles avait de spécifique. Il est également curieux que le point de vue des élus versaillais ainsi que la politique qu'ils ont conduite n'apparaissent quasi-

ment pas. Plusieurs indices, comme la présence de professeurs ou d'anciens professeurs du lycée au sein du conseil municipal, suggèrent pourtant qu'ils devaient, à leur niveau, contribuer à définir la politique locale de l'enseignement même si le secondaire ne relevait pas strictement de leur compétence. Enfin, il est étonnant de voir que les documents institutionnels produits par les écoles secondaires ou les rapports établis sur celles-ci aient été si peu utilisés et exploités. Au final, les données sur les écoles de Versailles occupent moins de la moitié du livre et l'on sait peu de choses des caractéristiques scolaires et sociales des élèves, sinon les succès enregistrés aux concours d'accès aux grandes écoles. Plutôt que l'histoire de l'enseignement à Versailles, il semble que ce soit l'histoire de l'enseignement en France au XIX^e qui a intéressé R. Durand, histoire d'abord saisie à partir des grands débats qui ont agité l'Université sur cette période. Versaillais de cœur, R. Durand semble d'abord avoir voulu rendre une forme d'hommage aux beaux esprits de la ville qui ont œuvré au développement et à la défense de l'enseignement secondaire.

Marc Suteau

LOEFFEL (Laurence). – *Ferdinand Buisson, apôtre de l'école laïque*. – Paris : Hachette/Éducation, 1999. – 142 p. (Portraits d'éducateurs)

Ce petit volume de la nouvelle collection « Portraits d'éducateurs » des éditions Hachette est particulièrement bien venu en l'absence d'une biographie intellectuelle récente du grand « apôtre de l'école laïque ». Curieusement, la pensée et l'œuvre multiforme de ce collaborateur de Jules Ferry font de plus en plus l'objet de travaux universitaires sans que ces études donnent lieu à une « vulgarisation » de bonne tenue. Celle-ci est amorcée avec le livre de Laurence Loeffel, qui a rencontré F. Buisson dans les recherches qu'elle a conduites, dans le cadre d'une thèse, sur la question du fondement de la morale laïque sous la III^e République.

Le plan choisi par l'auteur restitue bien l'essentiel des activités variées de l'infatigable Buisson. En quelques pages, elle retrace sa très longue existence depuis l'adolescence pauvre jusqu'à sa mort dans la modeste maison où il s'était retiré. La rénovation de l'enseignement primaire est évidemment l'œuvre centrale dans cette longue carrière. C'est dans cette œuvre et dans sa défense vigilante qu'il a investi l'essentiel de ses grandes qualités d'organisateur, de pédagogue mais aussi ses talents de publiciste. Le plus long chapitre est

évidemment consacré au philosophe de la laïcité ; chapitre riche en informations et en analyses intéressantes sur la laïcité, la morale laïque scolaire, le rapport de celle-ci avec la religion, le spiritualisme et la libre pensée. Toutes ces questions ont joué un rôle dans l'évolution intellectuelle de F. Buisson, qui les a marquées de sa forte pensée. L'auteur consacre également un chapitre à son « engagement démocratique ». C'est en effet l'affaire Dreyfus, provoquant chez lui une véritable crise de conscience, qui motive son engagement politique total. Un engagement qui se prolonge avec la loi sur la suppression de l'enseignement congréganiste, votée le 7 juillet 1904, dont il est le rapporteur à la Chambre des députés. Ce militantisme laïque ne le conduit pas cependant à partager l'idée du monopole de l'enseignement, qu'il repousse vigoureusement. F. Buisson anticipe également l'idée d'une « école unique » et prend position en faveur du vote féminin. Les 46 pages de textes choisis, qui représentent un bon tiers du volume, illustrent parfaitement les grandes étapes de cette biographie intellectuelle. Certains sont des classiques, souvent cités dans les ouvrages consacrés à l'histoire de l'école ; les autres sont beaucoup moins connus et il est heureux qu'ils revivent sous les yeux des lecteurs.

Dans un chapitre final qui sert de conclusion, L. Loeffel se propose de montrer l'actualité de F. Buisson. Actualité de sa pensée pédagogique puisque celle-ci « s'inscrit de plein droit dans la généalogie de l'école moderne », notamment avec la notion d'activité, située au centre de la méthode intuitive. Quant à la laïcité, l'héritage est certes toujours là, mais beaucoup trop réduit à sa dimension juridique (l'affaire des foulards islamiques l'a bien montré). La morale civique préconisée par Claude Allègre et Ségolène Royal en 1997 se situe-t-elle dans la filiation historique de la morale laïque scolaire des origines ? L'auteur ne le pense pas, car « elle passe totalement sous silence la référence à la laïcité ». Pourtant, résolument optimiste, elle estime qu'en France il serait possible, à l'heure actuelle, de restaurer un enseignement laïque de la morale dans l'enseignement primaire et même dans le secondaire. Il est vrai qu'à côté de chez nous, la Belgique donne le témoignage qu'un tel enseignement est viable.

Pierre Ognier

KOTOVTCHIKHINE (Stéphane). – *Paul Bert et l'Instruction publique*. / Préface de Jean Bart. – Dijon : Éditions de l'Université de Dijon, 2000. – 501 p.

Si le nom de Jules Ferry reste attaché à l'idée d'école républicaine, laïque, gratuite et obligatoire, celui de Paul Bert n'évoque plus grand chose aujourd'hui en dépit de sa présence au fronton de maintes écoles. C'était donc *a priori* une bonne idée que de chercher à voir qui fut ce personnage. Stéphane Kotovtchikhine s'y essaie dans un ouvrage offrant, après un survol de la carrière scientifique et politique de Paul Bert, une analyse de ses textes sur l'instruction publique, une bibliographie, quelques reproductions de documents d'époque et un index. Ayant mené des investigations dans les dépôts d'archives, locales et nationales, ainsi que dans les bibliothèques, l'auteur a recensé l'ensemble des publications de Paul Bert, tant scientifiques que politiques ou scolaires, ainsi que les « portraits, médailles, bustes, statues... » consacrés à celui-ci : il fournit ainsi à la recherche un instrument de travail très utile.

La mise en œuvre des matériaux amassés, certes consciencieuse, suscite en revanche des réticences : elle illustre les vertus, mais aussi les limites de la biographie et de l'analyse de contenu traditionnelles. Le style, qui ne distingue pas la paraphrase du commentaire, et le mode pointilliste de contextualisation, qui éclaire des détails sans les replacer dans une situation d'ensemble, aboutissent trop souvent à une « héroïsation » du personnage qui ne permet guère de prendre la mesure de son apport propre au fonds commun d'idées et de positions – anticléricalisme, libre pensée, scientisme – qui fut celui de tant de républicains de l'époque. Ce fonds commun a par ailleurs fait l'objet de nombreux travaux on aimerait les trouver systématiquement et commodément rassemblés dans la bibliographie générale au lieu de voir celle-ci s'éparpiller dans diverses directions en mentionnant – non sans coquilles fâcheuses – des ouvrages pas toujours indispensables (et dont certains ne semblent connus que par leur titre, comme *La Condition universitaire en France* de Paul Gerbod, curieusement rangé sous la rubrique « Enseignement supérieur »), alors que d'autres questions, touchant de plus près le sujet, ne sont abordées qu'à travers des ouvrages d'initiation. Un « Que sais-je ? » et un ouvrage à destination du grand public, quels que soient le sérieux et le talent de leurs auteurs, sont-ils vraiment les appuis qui conviennent à un travail scientifique sur l'anti-jésuitisme de l'époque ?

C'est que le propos de l'ouvrage, selon une problématique qui d'ailleurs reste implicite, est de montrer la fidélité de Paul Bert à l'idéal éducatif de la Révolution française au lieu d'étudier la façon dont une certaine vision de cet « idéal » fut façonnée en fonction des

besoins de la III^e République commençante. On regrette que le temps utilisé à une course-poursuite assez vaine derrière des textes révolutionnaires justiciables d'un meilleur traitement n'ait pas été mis à profit pour approfondir la connaissance de la période où vécut Paul Bert : il aurait été mieux employé.

Annie Bruter

ROULLET (Michèle). – *Les Manuels de pédagogie 1880-1920*. – Paris : PUF, 2001. – 187 p.

Trente manuels de pédagogie composent le corpus étudié par Michèle Roulet entre la période « ferryste » et la réforme des études en écoles normales en 1920. À qui étaient destinés ces manuels ? « Outils professionnels destinés aux instituteurs » auxquels ils doivent donner des règles d'action et une déontologie professionnelle, ils ont souvent « été testés auprès des élèves-maîtres » à en croire leurs préfaces (le Certificat de fin d'études normales en troisième année comportait un devoir de pédagogie). L'auteur émet « l'hypothèse que ces manuels restituent assez fidèlement l'enseignement de la pédagogie en école normale ». De fait, ces traités s'adressent aussi, plus ou moins explicitement, à ceux qui vont faire cours aux normaliens. C'est le cas des *Leçons* de Marion, « cours complet de psychologie et de morale appliqué à l'éducation », « composé tout exprès pour les écoles normales » et professé « à l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses ». Sans s'arrêter à cette hétérogénéité des publics visés (inspecteurs ou professeurs d'école normale, normaliens préparant un devoir d'examen ou instituteurs en exercice), non plus qu'aux disparités de point de vue ou de statut des auteurs (célèbres universitaires ou obscurs inspecteurs), M. Roulet cherche à repérer dans leur homogénéité « les principes de cette pensée pédagogique naissante, la rhétorique qui l'articule, les applications qui en découlent », c'est-à-dire ses « lieux communs », au sens que la rhétorique donnait à cette expression.

Les avertissements, avant-propos et introductions situent l'actualité pédagogique au terme d'une histoire narrée en morceaux d'anthologie, « histoire-écran » pour l'auteur, puisque « de ce passé se dégage une morale sans ambiguïté ». Quant à la pédagogie, elle est définie à la fois comme « moderne » (elle rompt avec les préjugés archaïques) et « naturelle » (les lois de l'âme, les principes de la raison et les visées de la culture découlent également « de la nature »), « efficace » et « scientifique » car à la fois inductive et déductive. Cet

appui sur la psychologie scientifique des facultés de l'âme permet d'articuler les trois dimensions de l'éducation, physique, intellectuelle et morale. M. Rouillet pointe la dimension religieuse de cette éducation laïque (qui évolue sans doute entre 1880 et 1920) avant d'en venir aux méthodes recommandées, à la fois actives et directives, fondées sur l'expérience et l'enseignement direct, l'effort et le plaisir.

Cette impossible conciliation des contraires manifeste un grave déficit théorique, enraciné dans une confusion conceptuelle persistante : le discours pédagogique déduit de la description métaphorique (« l'enfant est comme une plante en développement ») une praxéologie (« il faut en prendre soin »). On fait l'économie de la compréhension et on aplatit l'injonction morale sur de pseudo-constats scientifiques, en fait sur les évidences de sens commun que la psychologie rendrait légitime. L'auteur dévoile ainsi la dimension « idéologique » de ces discours, eu égard à la science dont ils se réclament (ce que rend plus facile le recul d'un siècle).

Resterait à interroger les écarts entre textes, signés par des auteurs singuliers, pour mieux saisir comment chacun, du fait qu'il exprime une position institutionnelle, obéit à une double contrainte : contrainte politique (adhérer à la laïcité, c'est-à-dire refuser toute « préférence » métaphysique) et contrainte sociale (lutter contre la suspicion d'immoralité et prévenir les instituteurs républicains de « troubler l'ordre public »). Avant de verser l'inconsistance philosophique des manuels du côté de la défaillance ou de la défaite de la pensée, peut-être faudrait-il les inscrire dans l'espace discursif des polémiques politiques, qui demandent aux hussards noirs de se montrer conformistes et conservateurs (« la morale de nos pères ») pour être, aux yeux du peuple des parents d'élèves, des novateurs légitimes (républicains, laïques, ayant foi dans le progrès et la science).

Anne-Marie Chartier

La comtesse de Ségur et ses alentours. / Actes du colloque international « La comtesse de Ségur et les romancières de la Bibliothèque rose », Université de Rennes II, 3-4 septembre 1999. / Numéro dirigé par Isabelle Nières-Chevrel. – Arras : Cahiers Robinson, n° 9, 2001. – 256 p.

Les *Cahiers Robinson* présentent ici les vingt-quatre contributions d'un colloque s'inscrivant dans les diverses manifestations qui, en 1999, ont marqué le 200^e anniversaire de la naissance de la grande romancière pour enfants.

Isabelle Nières-Chevrel commence par mettre en perspective l'apport des diverses études et les approches multiples de l'œuvre. Approche éditoriale d'abord : un des propos du colloque était de réinscrire l'œuvre de la comtesse de Ségur dans son contexte, dans l'histoire éditoriale et la culture de son temps. Il s'agissait en premier lieu de préciser les liens de la romancière avec son éditeur et les autres romancières de la « Bibliothèque rose illustrée ». Jean-Yves Mollier nous rappelle que la comtesse de Ségur vivait sous un régime qui ignorait la liberté de presse. Francis Marcoin et Jacques Chupeau examinent le réseau des romancières dans lequel elle vient s'inscrire. Christa Delahaye évoque plus spécifiquement le dialogue identifié avec Julie Gouraud dans l'étude que la comtesse consacre au *Petit Colporteur*. Gérard Millot retrace un siècle de Bibliothèque rose. Annie Renonciat éclaire le double aspect, encore mal connu, de l'immense succès de Sophie de Ségur, dû à ses talents d'écrivain, mais qui a servi en retour la bonne fortune des éditeurs. Elle pose aussi les premiers jalons d'une enquête sur la réception internationale de l'œuvre. Si le travail d'ensemble d'une « carte » au delà des frontières françaises reste à faire, les contributions de Lena Kareland sur la Suède, de Claire Malarte-Feldman sur les États-Unis et d'Isabel Vila Maior sur le Portugal sont suggestives. Enfin, Yves Pincet interroge quelques aspects de cette postérité en France en évaluant la place que l'école primaire a accordé à la comtesse dans les livres de lecture.

Après l'aspect éditorial vient l'analyse interne de l'œuvre, intimement liée à la biographie de la comtesse. Son univers mental se retrouve très tôt présent dans les *Nouveaux contes de fées*, étudiés par Penny Brown. Il se traduit par l'évocation répétitive des angoisses alimentaires (principalement chez Élise Noetinger), du syndrome d'abandon, des fantasmes d'endogamie (Valérie Lastinger), de la violence des rapports au corps (Claudine Giachetti) et des ambivalences profondes du rapport à la mère (Denise von Stockar-Bridel ou Hélène Dottin). Marie-José Strich nous montre par ailleurs l'écrivain au travail à travers l'étude du manuscrit de *La Bible d'une grand-mère* (1869), de ses ratures et de ses corrections.

Laura Kreyder aborde la dimension généalogique de l'œuvre, montrant comment l'écrivain « adopte » le lignage des Ségur, construisant dans son œuvre la revanche de la branche cadette sur la branche aînée. Rémy Saudray évoque les conditions de vie difficiles de la romancière au moment où elle écrit *François le Bossu*. Plusieurs auteurs mettent en lumière l'extrême complexité de l'onomastique ségurienne. Enfin Jean Perrot et Bénédicte Le Ru interrogent, chacun à leur manière, le « versant russe » de la romancière. Marielle Gastelier se penche quant à elle sur le personnage de Gribouille, assimilable aux grandes figures de sots de la littérature russe.

Plusieurs communications, enfin, nuancent l'image d'une comtesse de Ségur conservatrice et figée dans les prérogatives et les valeurs de sa classe : Hervé Chevaux aborde la perception du monde militaire que présente la comtesse ; Bernard Derivry étudie le thème du travail dans *Diloy le Chemineau* ; Valérie Lastinger souligne combien, en cette fin du Second Empire, les cartes du jeu social du mariage se sont brouillées.

Ces approches savantes et multiples illustrent la modernité d'une œuvre dont la pérennité intrigue, tant elle continue à survivre à un monde disparu. Elles ont de quoi passionner les amateurs de la comtesse de Ségur.

Isabelle Havelange

La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes ? / Présenté par François Jacquet-Francillon. – Lille : *Mélanges de la Maison Saint-Exupéry*, n° spécial, 2000. – 288 p.

Les onze communications rassemblées ici par François Jacquet-Francillon encadrent et expliquent une exposition réalisée par l'INRP, que la Maison Saint-Exupéry a fait venir à Lille entre mai et juin 2000. L'exposition, « Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la "photo de classe", 1890-1990 », a été conçue comme une interrogation sur un des phénomènes majeurs de l'école au XIX^e siècle : la féminisation progressive à la fois du personnel enseignant et des élèves.

Les contributions des historiens apportent un éclairage stimulant sur le processus de féminisation bien avant la période concernée par l'exposition. Un article de F. Jacquet-Francillon, concepteur de l'exposition, présente d'emblée la féminisation comme une conquête et le résultat d'une action volontaire des femmes, plutôt que la conséquence d'un abandon par les hommes d'un terrain professionnel au prestige déclinant. L'analyse de Philippe Marchand adopte une problématique similaire en considérant l'enseignement secondaire féminin. Reprenant les travaux de Françoise Mayeur, sa contribution est enrichie de sources écrites et iconographiques (des textes d'E. Legouvé et du *Gaulois* autour de la loi Camille Sée et une série de cartes postales d'institutions lilloises) qui nous font mieux comprendre une féminisation, qui, encore sous la III^e République, cantonne les femmes à un rôle domestique. Enfin Jean-François Chanet examine en détail les discours et les réalités qui construisent la figure

et le métier de l'institutrice. Les autres articles rédigés par des historiens de la littérature, des bibliothécaires ou des spécialistes de films, nous font découvrir sommairement, entre autres, la représentation des petites filles dans les manuels scolaires de la III^e République (Guillemette Tison), la figure d'une institutrice exceptionnelle, Louise Michel (Michèle Hecquet), la place des femmes dans les films de Jean Gremillon (Louisette-Marie Faréniaux), l'École normale supérieure de jeunes filles, étudiée à travers mémoires et romans (Anne-Rachel Hernetot), et la figure de pédagogues d'Ancien Régime (Brigitte Lepez).

Un tel mélange produit évidemment quelques incohérences – on lit avec surprise que les « protagonistes du débat [sur l'éducation féminine] ne [sont] plus au XIX^e siècle que des hommes... » (p. 161), alors que d'autres communications montrent le contraire. Mais dans l'ensemble, cette collection offre un aperçu rapide et globalement juste du processus de féminisation, invitant au passage les chercheurs à renouveler leurs interrogations, en s'intéressant de plus près aux transformations qu'induit la féminisation de l'enseignement au cours de la période contemporaine.

Rebecca Rogers

AUBERT (Françoise). – *Travaux d'élèves italiennes à l'exposition de Paris 1900. Les devoirs des cours de langue et littérature françaises d'un institut florentin: la Santissima Annunziata*. – Bologne: CLUEB, 1999. – 252 p.

L'ouvrage que présente Françoise Aubert est un témoignage de plus de l'intérêt manifesté depuis plusieurs années par les historiens de l'enseignement pour les travaux d'élèves, et l'auteur rend hommage aux deux numéros spéciaux d'*Histoire de l'éducation*, qui sont à l'origine de cette orientation. Professeur associé de langue française à l'Université de Florence, F. Aubert appartient également au groupe de recherche sur l'histoire de l'enseignement de la langue et de la culture française en Italie qui, sous la direction de Nadia Minerva et de Carla Pellandra, a récemment élaboré un répertoire analytique des manuels de français publiés en Italie de 1625 à 1860.

Fondé en 1823 par le grand-duc de Toscane sur le modèle de la maison royale de Saint-Denis, l'institut pour demoiselles de la Santissima Annunziata est, malgré son nom, une institution laïque, qui devient en 1861 établissement d'État. Félix Pécaut, qui lui consacre une visite à l'occasion de sa tournée d'étude de l'autre côté des

Alpes (1), en parle comme de la maison « la plus en renom de toute l'Italie », point de vue partagé par l'inspection générale italienne (c'est la « meilleure d'Italie », selon une inspectrice « gouvernementale », en 1890) (2). Il semble même que Camille Sée, au moment où il prépare sa loi sur l'enseignement secondaire féminin, ait pu s'inspirer des programmes et des méthodes en usage à Poggio imperiale (nom de la « villa » où est installé l'établissement). L'atteste en tout cas une correspondance échangée avec la directrice en 1879. Mais nul doute que Camille Sée n'ait également fait leur part aux réticences exprimées par Félix Pécaut, qui s'est déclaré impressionné par le système de « réclusion absolue » infligée aux élèves pendant plusieurs années, et par le refus d'y accepter toute jeune fille qui n'aurait pas été élevée dans la religion catholique ; et pourtant on n'y respire pas l'air d'un cloître, reconnaît le futur directeur spirituel de l'école de Fontenay.

C'est que les mérites de l'institution florentine sont importants, et particulièrement dans le domaine des langues étrangères dont elle s'est fait une spécialité. S'appuyant d'une part sur l'ouvrage de Silvia Franchini (3), et d'autre part sur ses propres recherches menées surtout aux archives de l'établissement, F. Aubert nous présente successivement les carrières des maîtresses de langue (et du professeur d'allemand), le cursus des élèves, les programmes d'études, les manuels utilisés et le catalogue de la bibliothèque. La formation aux langues vivantes (français, pratiqué dès la première année, anglais, qui ne débute qu'en sixième année, et allemand facultatif) y a été organisée dès l'origine suivant la « méthode naturelle » ; et Charles de Lasteyrie, qui a été un des plus célèbres propagateurs de la méthode, a fait le déplacement de Florence peu après la création de l'institut. L'apprentissage du français commence dès la première année et sous une forme uniquement orale. Pendant trois ans, la jeune « poggiolina » est entraînée à la compréhension et à l'expression en écoutant des récits faits par la maîtresse et en les répétant après les avoir traduits. C'est que « la conversation française » est, pour les jeunes filles de la bourgeoisie italienne, une véritable discipline, qui prépare à l'étude plus formalisée de la langue vivante. La lecture du français n'intervient qu'en quatrième année, et l'on ne commence les exercices écrits qu'en cinquième année. « Notre langue est enseignée dès l'enfance, et bien enseignée », commente Pécaut.

(1) Cf. *Deux mois de mission en Italie*, 1880.

(2) Cf. Michela de Giorgio : *Le Italiane dall'Unità ad oggi*, p. 417.

(3) *Élites ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*, 1993.

La maîtresse française en charge de cet enseignement à l'époque, nommée en 1877, passera quarante-deux ans dans l'institution. C'est la jeune Marie Leredde (24 ans) qui, titulaire du brevet supérieur, a été préférée à des concurrentes plus âgées. Les pièces qui jalonnent l'histoire de son recrutement nous font pénétrer dans le domaine de l'émigration des enseignants au cours des siècles passés, et en particulier des jeunes enseignantes au XIX^e siècle, domaine dans lequel un certain nombre de travaux ont été publiés depuis quinze ans, particulièrement dans les *Documents* de la SIHFLES. Une « institutrice » auxiliaire, également française, lui est adjointe en 1898 pour assurer l'enseignement initial, celui de la « conversation française ».

Les travaux des élèves de l'institut figurent en bonne place dans la section pédagogique de l'Exposition universelle de 1900, et l'essentiel de l'ouvrage de F. Aubert est constitué d'une documentation iconographique commémorant cet événement. Après quelques photos de l'exposition, de la villa de Poggio impériale et des salles de classe, sont reproduits (pp. 91-219) une trentaine de devoirs de français rédigés par les élèves (de la 5^e à la 10^e classe). Y figurent successivement des exercices de grammaire (mais pas d'analyse grammaticale); des dictées, les unes préparées, les autres improvisées, les unes présentant des textes cohérents, les autres des successions de formes verbales ou de propositions simples, mais également des dictées de « nomenclature » (de la table, des repas; la même nomenclature pouvant être écrite « de mémoire »); des conjugaisons, des rédactions ou « exercices de style » (lettre à une couturière, installation de mon jardin, ma bibliothèque), qui vont de l'imitation très stricte de l'exposé préalable fait par la maîtresse jusqu'à la « composition d'invention », qu'on peut imaginer parfaitement libre; des poésies de Victor Hugo, enfin, reproduites de mémoire. On regrettera seulement que la qualité de la photographie ne permette pas toujours une lecture facile: peut-être n'eût-il pas été inutile de joindre à chaque copie une transcription qui aurait permis d'apprécier non seulement la qualité de l'écriture, mais également les mérites du style. Au total, un ouvrage utile, le premier sans doute à nous offrir la production d'un enseignement (d'élite) dans le domaine du français langue étrangère.

André Chervel

MUSSELIN (Christine). – *La Longue marche des universités françaises*. – Paris : PUF, 2001. – 218 p.

Spécialiste de la structure contemporaine des universités, notamment dans leurs relations avec l'État (1), l'auteur adopte ici, au départ, une démarche plus historique destinée à montrer l'échec des réformes entreprises depuis la Révolution, Elle voit au contraire un grand changement dans le comportement récent du ministère. Il cesse en effet de centrer son action sur les disciplines (les anciennes facultés) pour la porter, à partir de 1988, sur les universités qui vont ainsi accroître leur autonomie.

Une première partie brosse à traits un peu trop larges ce qui aboutit, dans une centralisation étatique et corporative, à « l'échec » des réformes conduites par la III^e République. L'« émergence d'une nouvelle représentation de ce que devraient être les universités françaises et du rôle de la tutelle » provient apparemment des contrats quadriennaux entre chaque université et l'administration centrale. L'évolution de cette dernière a pour conséquence un renforcement du gouvernement des universités. Ce qui permet à l'auteur de « proposer un cadre d'analyse des systèmes universitaires et de leurs évolutions ». Regardée d'abord comme une panacée, la contractualisation s'avère une « solution fragile » et contient une contradiction entre un « mode interventionniste centralisateur » et un « mode différenciateur » qui tient mieux compte des diversités locales. Passé un bref hommage à l'action de Claude Allègre (p. 118), Christine Musselin mène, style et vocabulaire compris, son développement à la manière des sociologues et l'histoire n'est plus qu'une série de repères chronologiques. Les organisations, les « configurations » finissent par occulter les acteurs qui les ont fait évoluer (2). Allégés ainsi du poids des singularités, les lecteurs se voient en face d'une interprétation du changement qui en fait la « greffe d'un nouveau référentiel sur le précédent » (p. 186).

La conclusion, passablement volontariste (« Elles doivent », « il faut... il faut ») constate un point commun : l'évolution renforce le gouvernement des universités. Elle envisage les « défis à venir » : comment intégrer, dans le gouvernement de l'établissement, les directeurs d'UFR, dont elle assombrit la marginalisation ? Quel sera « le positionnement des universités en matière d'offre de formations » ? Le dernier et non le moindre de ces défis regarde la gestion

(1) Cf. entre autres E. Friedberg et C. Musselin : *L'État face aux universités*, Paris, Anthropos, 1993 et *En quête d'universités*, Paris, L'Harmattan, 1989.

(2) La troisième partie : « D'une configuration universitaire à l'autre » ne cite presque intégralement que des travaux de sociologues.

des personnels et enseignants, comme l'implication des présidents et des instances universitaires dans les décisions de recrutement. D'où l'appel à des formes d'expertise plus indépendantes de la tutelle.

L'ouvrage, à l'évidence, relève plus de la sociologie des organisations que de l'histoire. L'opposition entre l'Université « napoléonienne », « facultaire », immobile, et l'évolution subie par les universités durant ces trente dernières années se révèle en quelque sorte manichéenne. C'est méconnaître les mutations survenues auparavant, même si certaines initiatives ont essuyé un échec au moins partiel. Elles montrent qu'un même cadre institutionnel peut supporter ces mutations. Compte tenu des changements numériques qui eurent lieu durant tout un siècle, le rôle que connurent les acteurs dans ces petits univers où tout le monde se connaissait et où les universitaires avaient plus de poids qu'aujourd'hui devant l'autorité de tutelle, n'apparaît pas si négligeable.

Françoise Mayeur

BARREAU (Jean-Michel). – *Vichy contre l'école de la République. Théoriciens et théories scolaires de la « Révolution nationale »*. – Paris : Flammarion, 2000. – 335 p.

Que Vichy ait été contre l'école de la République, à vrai dire, on s'en doutait. Jean-Michel Barreau s'emploie à le démontrer. Paradoxalement pourtant, c'est moins à Vichy qu'il s'intéresse qu'à ce qu'il appelle, sans interrogation sur la conception téléologique de l'histoire qu'implique la formule, « Vichy avant Vichy ». Cent vingt pages sont en effet consacrées à l'inventaire des critiques réactionnaires ou conservatrices de l'école et du projet d'école unique entre les deux guerres et parfois même avant. Là réside l'apport principal de l'ouvrage. J.-M. Barreau, qui est un familier de la littérature pédagogique de l'entre-deux-guerres, a dépouillé livres et revues de la mouvance Action française : les *Cahiers du Cercle Fustel de Coulanges*, *L'instituteur patriote*, *L'instituteur français*, etc., sans négliger pour autant la *Revue des deux Mondes* ou la *Revue universelle* (1). Gageons que cette abondante moisson de citations, toutes plus croustillantes les unes que les autres, sera abondamment pillée, et mettons en garde les pilleurs trop pressés contre les erreurs de référence car les notes 13 à 212 (pp. 94-136) sont décalées par rapport aux appels de notes.

(1) Mais pas la *Revue de Paris*.

Cet apport méritait d'être souligné et salué. C'est la principale qualité de l'ouvrage auquel l'on peut reprocher d'abord quelques erreurs fâcheuses (1). On ne peut écrire, par exemple, que Vichy a « écourté » la formation des instituteurs en la ramenant de trois ans à dix-huit mois, ou à dix mois, deux chiffres différents fournis à quelques lignes d'intervalle (p. 232). Les trois années de formation en école normale comprenaient à la fois une formation académique et une formation professionnelle. J. Carcopino maintient trois années de formation académique, pour préparer en lycée le baccalauréat, et il ajoute, compte tenu des vacances, une année de formation professionnelle.

Plus grave sans doute est la faiblesse de l'analyse. Vichy n'est pas un bloc homogène et sa politique scolaire n'est pas continue en tous points. L'auteur note justement (p. 236) que Bonnard s'étonne que son prédécesseur ait totalement ignoré les cours complémentaires. Au vrai, les deux ministres ont conduit, sur ce point, des politiques opposées. De même, il y a des différences parmi les critiques réactionnaires de l'école avant 1940. On ne peut pas mettre dans le même sac R. Benjamin et le directeur de l'école des Roches, G. Bertier. Il aurait fallu au moins tenter de dégager des types ou des familles de critiques. Dans les thèmes développés par ces critiques, il aurait fallu distinguer ce qui était propre aux différentes familles réactionnaires ou conservatrices et ce qui était repris, à des titres divers, par la plupart des commentateurs de l'époque. La volonté d'une école enracinante, qui prépare à la vie et aux métiers, d'une école ouverte à l'éducation physique et au grand air, c'est aussi un programme républicain et ce fut un élément de celui du Front populaire. Le propre des lieux communs est qu'ils nourrissent aussi bien les discours de droite que ceux de gauche. En ce sens, l'habileté de Vichy est de retourner contre l'école de la République des projets élaborés par l'école de la République elle-même.

Antoine Prost

(1) Erreurs sur les hommes : le secrétaire général de la CGT, connu s'il en est, Léon Jouhaux, prénommé Alain (p. 63 et dans l'index) ; Georges Lamirand, ingénieur centralien, présenté comme un général (p. 24) et son livre, *Le rôle social de l'ingénieur*, daté de 1937 alors qu'il s'agit de la réédition d'un titre paru en 1932 ; le chartiste, agrégé d'histoire, académicien Louis Madelin confondu avec son frère, le général René Madelin, et présenté comme « général académicien » (p. 55) ; Jacques Chevalier qui ne fut jamais professeur de philosophie à la Faculté des Lettres de Paris donné pour tel en 1920 (p. 109). Erreurs factuelles : l'étoile jaune mise au compte de Vichy (p. 36), après une lecture trop rapide de J.-P. Azéma, alors qu'il s'agit d'une mesure purement allemande qui n'a jamais été appliquée en zone libre, même après son occupation ; le Cercle Fustel de Coulanges fondé en 1926 p. 158 et en 1927 p. 89 ; l'« amalgame » daté de 1924 (p. 117) et non de 1925 ; l'école d'Administration « créée » par J. Zay (p. 61)

DE LUCA (Virginie), ROLLET (Catherine). – *La Pouponnière de Porchefontaine. L'expérience d'une institution sanitaire et sociale.* – Paris : L'Harmattan, 1999. – 213 p. (Logiques sociales)

« Porchefontaine est une utopie réalisée » : tel est le bilan flatteur que dressent, au terme de leur étude, ces deux spécialistes de l'enfance et de l'assistance, démographes et membres du laboratoire Printemps de l'université de Saint-Quentin-en-Yvelines. La pouponnière de Porchefontaine, créée à l'origine pour aider les mères célibataires et sauver les nouveau-nés, s'installe dans un quartier de Versailles en 1893. Reconnue d'utilité publique en 1896, elle se développe ensuite sous la direction d'Olga Veil-Picard, sa présidente de 1904 à 1943. Les principes de la pouponnière reposent sur le solidarisme, philosophie quasi-officielle de la Troisième République, et sur les progrès médicaux dus au pastorisme. Les filles-mères y sont accueillies avec leur nourrisson, et formées aux cours ménagers et à la puériculture, en échange de quoi elles doivent allaiter et élever des enfants issus de la classe moyenne (souvent de mères employées, commerçantes ou institutrices). Le système fait des émules dans toute la France, à Antony par exemple, où la pouponnière Paul-Manchon est fondée en 1911 (son histoire est retracée dans une belle monographie, *Recueillir... accueillir*, publiée à l'occasion de l'exposition organisée en avril-mai 2000 par les Archives départementales des Hauts-de-Seine). Dans les années 1910, l'établissement de Porchefontaine se transforme en véritable complexe médico-pédagogique : une consultation de nourrissons inspirée des Gouttes de lait voit le jour, complétée par une infirmerie, une société de placement des nouveau-nés (les Nids), un institut de puériculture apte à former des nurses et un centre de formation pour jeunes filles (la Nouvelle étoile, des petits enfants de France).

Comme les centres maternels, la pouponnière de Porchefontaine souhaite donner la priorité à la relation mère-enfant. Mais, à la fois « crèche interne, nourricerie modèle [et] véritable pensionnat de nouveau-nés », elle se voit dans l'obligation de séparer les enfants en bas âge de leurs mères, requises par le travail salarié. Aérée, aseptisée, dirigée par un personnel médical compétent, la pouponnière ne s'en inscrit pas moins dans la tradition de l'élevage mercenaire décrié

alors que ce projet d'école nationale d'administration n'a pas abouti. Qu'importe au juste le lieu et la circonstance du discours de Pétain aux jeunes élèves de France, le 13 octobre 1941 ? L'auteur croit judicieux de préciser que ce « discours de Perpigny » a été prononcé lors de l'inauguration de l'école (p. 176). Deux erreurs insignifiantes qu'il aurait pu s'épargner : l'école proche de Vichy choisie pour la mise en scène de ce discours est celle de Périgny (45 élèves) et rien dans le discours n'indique une inauguration. De même, on ne « nomme » pas les députés (p. 116), on les élit.

depuis la fin du XIX^e siècle. À partir de la Première Guerre mondiale, les critiques convergent qui dénoncent la rupture du lien maternel, la promiscuité dans les établissements, leur coût et leurs taux de mortalité excessifs (plus de 3 % en 1911). En 1921, une Maison maternelle est ouverte à Porchefontaine: en organisant des repos pré et post-nataux, elle vise à « attacher la mère à l'enfant ». Cette capacité d'évolution souligne le dynamisme d'une institution qui, à partir des années 1920, inscrit dans un encadrement médico-social complet la relation triangulaire entre la mère, son enfant et la puéricultrice.

Jean-Noël Luc

YOUNG (Brian). – *Le Mc Cord. L'histoire d'un musée universitaire, 1921-1996.* / Trad. de l'anglais par M.C. Brasseur. – Québec: Cahiers du Québec, 2001. – 288 p.

Écrit par un universitaire historien, qui a lui-même fréquenté les collections en tant qu'enseignant-chercheur, puis en a été administrateur (impuissant) dans les années 1990, ce livre est à plusieurs entrées. On y trouve d'abord (chap. 1) l'histoire singulière d'une famille presbytérienne d'Écosse, émigrée en Ulster, puis au Canada vers 1760, juste au moment de la victoire sur les Français, sa conversion ultérieure à l'anglicanisme, son intégration (par les alliances matrimoniales, y compris juives) à la bourgeoisie anglophone montréalaise, et la constitution par David Ross Mc Cord (1844-1930) d'une collection hétéroclite d'objets (du marteau de la porte d'un couvent détruit à des costumes de cérémonie d'Indiens Mohawks), témoignant d'un sens aigu d'un passé en train de disparaître irrémédiablement sous l'effet d'un capitalisme industriel auquel il reste étranger. Naturellement, l'histoire égotiste de la famille occupe une place de choix dans ce fonds (la hantise de la mort l'a en effet poussée à tout conserver – ce qui est de fait exceptionnel). Sans enfant, et sans grande fortune, David Mc Cord cherche donc à transmettre sa collection à une institution anglophone capable d'en assurer la conservation et la diffusion (chap. 2), d'où de longues négociations avec l'Université Mc Gill (1908-1921), menées en son nom par un avocat ami, car sa santé mentale décline rapidement.

Dès lors, le Musée, propriété de l'Université et livré à un personnel exclusivement féminin donc considéré comme inférieur (chap. 3), est ballotté au gré des administrateurs tous anglophones de cette prestigieuse institution: fermé au public en 1936, rouvert aux chercheurs à partir de 1955 grâce à un nouveau conservateur Isabel Dobell (une

femme divorcée, qui se voue à la survie matérielle du Musée et démarche les mécènes pour forcer la main aux autorités universitaires), transformé en société, autosuffisante en 1980, et tiraillé ensuite entre les exigences forcément contradictoires de la conservation, liée à la communication aux chercheurs (archaïque), et de l'ouverture au grand public par le net et le virtuel (moderne), synonyme de rentabilité, évidemment illusoire. Quand la communication l'emporte sur la conservation, la crise éclate : succession de directeurs (masculins), pétition collective des conservateurs aux autorités académiques, renvoi de l'archiviste (et fermeture des archives évitée de justesse) en 1996. L'auteur s'arrête volontairement à la nomination d'une nouvelle directrice en avril 1998. Comme il écrit dans l'introduction (p. 21) : « Dans l'essence, la question se résume à ceci : qu'est-ce qu'un musée ? Que voit la gardienne de sécurité lorsqu'elle examine ses caméras, tranquille dans son domaine [...] ? Ce qu'elle observe dans un musée d'histoire, ce sont des objets sauvegardés du passé et qui éclairent la condition humaine ». Combien, en dehors de l'auteur, en sont encore persuadés ?

Serge Chassagne

HOCK-DEMARLE (Marie-Claire), LIAUZU (Claude) (dir.). – *Transmettre les passés. Nazisme, Vichy et conflits coloniaux. Les responsabilités de l'Université*. – Paris : Éditions Syllepse, 2001. – 322 p.

L'histoire de l'éducation n'était pas le propos de ce livre issu d'un colloque commémorant le trentième anniversaire de l'université Paris 7, mais l'historien des universités trouvera à glaner dans cet essai de bilan critique. Si certaines contributions y traitent plutôt du présent, voire de l'avenir, on y lira aussi des témoignages sur la fondation de l'université, sur certains des travaux pionniers effectués en son sein (hématologie, étude du « tiers monde », histoire des femmes...) et sur le rôle tenu dans son histoire par certaines personnalités (notamment par Jean Dresch). La majorité des contributions traitent des savoirs universitaires, en les situant dans le temps long du xx^e siècle. Se dessine ainsi un panorama intellectuel certes fragmentaire, mais unifié par l'interrogation vigoureuse sur les fonctions sociales des savoirs que pose Claude Liauzu en introduction : ce n'est pas le moindre intérêt du volume que de convoquer, pour y répondre, l'histoire des disciplines médicales en même temps que celle des sciences humaines. À côté de plusieurs études questionnant certaines disciplines (la

démographie, la géographie, la géopolitique, la psychiatrie) ou certains hommes de science (Paul Rivet), ou encore posant diverses questions historiographiques (dans la partie « Guerres de mémoire et histoire »), on notera le travail proprement historique de Céline Lesourd sur l'épuration dans les facultés et les écoles de médecine à la Libération, qui apporte un complément aux travaux de Claude Singer sur l'histoire des universités pendant la Seconde Guerre mondiale.

Annie Bruter

DEMOUGIN (Patrick), MASSOL (Jean-François) (coord.). – *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école.* – Grenoble : CRDP, 1999. – 186 p.

Issu d'un colloque tenu à l'IUFM de Nîmes en mars 1998, ce livre tourne autour d'une injonction scolaire paradoxale : « Lisez librement et avec plaisir ! ». Peut-on, à travers les lectures obligées, programmées, besogneuses, évaluées, former des lecteurs qui aimeront lire par eux-mêmes ? Les lectures collectives inventées par l'institution peuvent-elles réellement accroître les lectures personnelles ? Les quatre premières communications pointent l'évolution dans le temps des positions institutionnelles à cet égard. Dans les collèges d'Ancien Régime, rappelle Monique Bouquet, relisant Jouveny et Rollin, les lectures privées sont refusées à l'élève mais aussi au maître. Le jeune régent doit lire et relire en latin les bons auteurs, mais à lire par plaisir en français, il « perdrait grandement son temps et probablement ses mœurs ». Étude et divertissement sont donc bien séparés et les lectures scolaires ne peuvent relever du « plaisir ».

Mais arrivent bientôt sur les pupitres des textes qui ont fait rire ou pleurer leurs lecteurs. La tradition des morceaux choisis, des textes « adaptés » perdure jusqu'au ^{xx}e siècle, permettant de sauvegarder morale et convenances. Comment pourrait-on commenter en classe certains passages « délicats » ? Les éditions scolaires de *Candide* de 1934 à 1990 (Anne-Raymonde de Beudrap), censurées ou réécrites avant guerre, intégrales aujourd'hui, montrent le chemin parcouru. Paradoxalement, ce n'est pas « la leçon de physique expérimentale » donnée par Pangloss à la soubrette qui fait problème aujourd'hui, mais la perte des connivences littéraires (comme le montre l'évolution des notes explicatives). Sans elles, Voltaire peut-il encore faire rire ? Dans son étude des textes officiels sur le collège depuis 1968 (1972, 1980, 1985, 1996), Patrick Demougin joue sur un temps encore plus

court pour saisir différents regards pédagogiques sur la question. En 1972, les lectures en dehors de la classe sont supposées compléter les lectures encadrées du temps scolaire; en 1980, « à la logique de l'annexion, succède une logique de la reconnaissance mutuelle ». On ne croit plus que la lecture, d'ailleurs mise à mal par la télévision, soit le meilleur outil de démocratisation culturelle, à voir l'échec des élèves défavorisés. Il faut donc faire lire des œuvres « intégrales », comme hors de l'école. En 1985, on sait que, même privée, la lecture n'est pas solitaire mais socialisée: la classe doit devenir un lieu de médiation, tout comme le CDI et la BCD, « espaces de transition » dit l'article d'Annick Lorant-Jolly qui en retrace la dynamique. En 1996, voici la « lecture cursive », nouvelle pratique recommandée, à côté de la lecture méthodique, comme la forme scolaire de la lecture personnelle, permettant les échanges et acceptant les goûts singuliers: tout professeur peut essayer d'être Pennac.

Une deuxième partie permet d'approfondir l'opposition entre lecture privée et lecture scolaire, prenant en compte le regard subjectif des souvenirs d'enfance (Thiphaine Samoyault), pointant les risques pris à s'immiscer sur des territoires intimes (Annie Pibarot), ou retrouvant, par l'enquête de terrain, quels livres les élèves mettent sous chacune des deux étiquettes (275 élèves de collège dans l'enquête d'Annie Rouxel, 439 lycéens dans celle de Jean-François Massol). La séparation assez nette des deux ensembles n'empêche pas des intersections, mais l'approche littéraire exige une « posture » absente des pratiques ordinaires. Dominique Bucheton analyse ces « postures » de lecteurs en construction (elle en identifie cinq), montrant que chacun entre en classe avec ses pratiques privées, c'est-à-dire socio-familiales, puisque, dans deux classes de 3^e socialement contrastées, les lectures flexibles des uns s'opposent à l'approche rigide des autres.

Ouvert sur un article de problématisation clair et nourri d'une abondante bibliographie sur le sujet (Karl Canvat), l'ouvrage se clôt joliment sur une expérience d'écriture « dans les pas de la Fontaine » en CMI. Marlène Lebrun montre comment on peut mener d'un même pas une initiation exigeante aux grands classiques dans un cadre collectif et l'appropriation singulière d'une œuvre dans ses multiples réécritures. L'opposition évolutive, instable et parfois contradictoire entre lecture privée et lecture scolaire trouve ici une belle élucidation, « en pratique », sinon en théorie. Ce que l'école vise, finalement, quels que soient les corpus et les façons de lire, ce sont ces lectures qui laissent des traces, qui font mémoire, qui nourrissent les échanges, qui éclaireront d'autres lectures, bref qui changent leur lecteur: lecture de formation et non lecture de consommation.

DESCAMPS (Florence). – *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation.* – Paris : Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2001. – 860 p.

Fruit d'une longue et fructueuse expérience pratique au Comité pour l'histoire économique et financière de la France, ainsi que d'une réflexion théorique affinée par la responsabilité d'un séminaire sur les archives orales à l'École pratique des hautes études, c'est bien, pour reprendre l'expérience de Dominique Schnapper dans son avant-propos, « une somme pour qui s'interroge sur les archives orales », que nous propose Florence Descamps. Somme, car ce beau livre est à la fois un brillant et chaleureux plaidoyer pour la source orale, son originalité et sa reconnaissance au même rang que les autres sources, plus traditionnelles, pour l'étude de l'histoire de notre temps ; et un manuel méthodologique rigoureux pour tout chercheur soucieux d'une collecte et d'une exploitation scientifique et archivistique des témoignages oraux.

L'auteur nous présente d'abord, dans une première partie très détaillée et remarquablement documentée, l'histoire des archives orales (pp. 11-249) ; bannie de l'espace des historiens en France, l'enquête orale a d'abord été pratiquée par les sociologues et ethnologues au XIX^e siècle ; l'intégration de l'oralité en histoire s'est faite dans la seconde moitié du XX^e siècle avec le rapprochement entre l'histoire et les sciences sociales, dans le contexte de mai 1968 et sous l'influence d'un courant particulier, l'histoire orale pratiquée aux États-Unis dans les deux universités de Chicago et de Columbia. À partir des années 1970 se créent des Comités d'histoire ministériels ayant notamment comme objectif de constituer des archives orales, et se multiplient les Fondations qui organisent des colloques faisant appel aux témoins-acteurs. Aujourd'hui, F. Descamps peut parler d'une acclimatation définitive des sources orales dans le paysage historiographique français.

La seconde partie (pp. 251-428) s'adresse d'abord aux administrations, entreprises et associations qui souhaitent organiser une collecte d'archives orales patrimoniales mais le chercheur individuel peut tirer un profit certain de la présentation de « l'ingénierie des archives orales » : tous les aspects de la mise en place d'un système de collecte d'archives orales sont minutieusement exposés, de la définition des objectifs et du choix du type d'entretien à la sélection des témoins et aux choix techniques ; l'auteur propose ensuite des recommandations pour la conduite de l'entretien et fournit en annexes des fiches d'analyse, d'inventaire et des contrats-types à établir entre témoins et chercheurs.

Dans la troisième partie, intitulée « Archives orales et exploitation historique » (pp. 429-555), l'auteur montre les limites de l'exploitation des archives orales en raison de leur spécificité : le recours à la transcription s'impose pour appliquer à ces documents oraux les méthodes traditionnelles de l'analyse et de la critique historiques ; l'auteur met également en garde contre les séductions de « l'illusion biographique ». La quatrième partie (pp. 559-745) montre d'abord les richesses et les points forts des sources orales par comparaison avec les sources écrites : les sources orales sont les seules à réintégrer ou à intégrer dans l'histoire les « clandestins de l'écrit » (professionnels du Renseignement, membres de mouvements clandestins) et les « exclus » ou « oubliés de l'écrit » (non-francophones, illettrés, masse des « petits », des humbles, population-cible de l'histoire orale vue « d'en-bas » qui s'est développée en Europe dans les années 1970).

L'auteur termine en explorant les champs d'études immenses qui restent ouverts aux archives orales, avec un exemple à retenir : la contribution à l'histoire des organisations, nouvel objet d'histoire depuis une quinzaine d'années. Au total, F. Descamps nous offre une rigoureuse, passionnante et enthousiasmante apologie pour l'histoire orale, qui sera une référence obligée pour tous les historiens, y compris ceux de l'éducation et de l'enseignement.

Pierre Mignaval

Bestandskatalog der deutschen Schulbücher im Georg-Eckert-Institut erschienen bis 1945. / Établi par Kerstin Schattenberg sous la direction de Gisela Teistler. – Teil 1 : ***Lese- und Realienbücher, einschliesslich Fibeln*** ; Teil 2 : ***Geschichtbücher und -atlanten*** ; Teil 3 : ***Geographie- und Staatsbürgerkundebücher einschliesslich geographischer Schulatlanten.*** – Hannovre : Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1997-2001. – 397 p. + 297 p. + 275 p.

La bibliothèque du Georg Eckert Institut nous livre ici l'inventaire de son fonds de manuels scolaires de lecture, d'histoire, de géographie et d'instruction civique. Un travail préparatoire a consisté à distinguer, dans l'ensemble des livres de la bibliothèque, ceux qui pouvaient être considérés comme des manuels scolaires. Ont ainsi été admis comme manuels de lecture, les anthologies et les *Realien* (livres contenant ce qu'on appellerait en France les leçons de choses). L'indication « aptes à servir à l'apprentissage de la langue allemande » a facilité leur sélection. Ils sont dans leur grande majorité destinés aux écoles primaires et aux écoles techniques.

Pour chaque manuel figurant dans ce catalogue, présenté dans l'ordre alphabétique, sont indiqués : le titre et le sous-titre, le public destinataire (type d'école et niveau), la date d'édition, les auteurs, le lieu d'édition, l'éditeur, la présence d'illustrations (en couleurs ou en noir et blanc), le nom des illustrateurs, le nombre de pages, la cote de la bibliothèque. Les rééditions éventuelles sont également indiquées.

L'inventaire contient 2968 références de manuels de lecture. 1739 d'histoire, 1362 de géographie et 381 d'instruction civique. De nombreux index se trouvent à la fin de chaque volume, d'un accès plutôt malaisé et parfois difficilement compréhensible. Pourquoi, par exemple, donner la liste des titres quand le catalogue est classé dans l'ordre alphabétique ? Si on connaît la date limite d'édition des manuels de cet inventaire (1945), on ignore en revanche la date du début de parution. La plus ancienne référence trouvée semble être celle d'un manuel datant de 1812, mais on ne pourrait avoir une réponse systématique à cette question que grâce à la présence d'un index chronologique, qui fait défaut. Par contre, il est clair que la très grande majorité des ouvrages date de la première moitié du XX^e siècle.

La très brève préface nous fournit peu d'informations sur le processus de constitution de ce corpus (grâce à des dons ou à des acquisitions) et pas d'historique sur les manuels scolaires allemands. Mais l'existence de ce répertoire représente déjà un pas important dans l'inventaire des sources qui se tisse patiemment à travers le monde dans le domaine de l'histoire de l'éducation.

Pénélope Caspard-Karydis

TARIFS D'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	Tarifs jusqu'au 31 juillet 2003
France (TVA 2,1 %)	32,00 € ttc
Corse	32,00 € ttc
DOM	31,69 €
Guyane, TOM	31,34 €
Étranger	38,00 €
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	10,00 €
- spécial	16,00 €
- double	16,00 €

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 librair

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.



service d'histoire de l'éducation

ISBN : 2-7342-0903-9
Réf. : RH 093

INRP - Service des publications
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 91 56 - www.inrp.fr

