

NOTE DE SYNTHÈSE

L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend

Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie

Résumé : *Cette note de synthèse examine la façon dont l'histoire française de l'éducation aborde le phénomène scolaire dans sa dimension sociale et institutionnelle (la scolarisation) et dans sa dimension culturelle et pédagogique (l'enseignement). Alors que l'histoire de l'éducation avait gagné, depuis les années 1960, sa crédibilité scientifique en reliant les phénomènes éducatifs à l'évolution générale de la société, les vingt dernières années ont été marquées par l'émergence d'un intérêt nouveau pour l'institution et pour la culture scolaires, désormais reconnues dans leur spécificité et leur autonomie relative.*

Descripteurs (TEE) : acculturation, élaboration de moyens d'enseignement, France, histoire de l'éducation, historiographie, matière d'enseignement, production sociale du savoir, scolarisation, système scolaire.

Cette note de synthèse entend examiner la façon dont l'histoire française de l'éducation aborde le phénomène scolaire dans sa dimension sociale et institutionnelle (la scolarisation) et dans sa dimension culturelle et pédagogique (l'enseignement). Il ne s'agit pas d'un bilan historiographique complet mais plutôt d'une réflexion, à partir de la bibliographie, sur ce qu'apporte l'histoire de l'enseignement à la connaissance de l'école, et sur la façon dont elle le fait. Dans le débat éducatif, l'histoire est constamment mise à contribution, mais souvent à son corps défendant : les simplifications opportunes, les contresens et l'invocation d'un passé plus ou moins mythique font souvent office de culture historique. L'histoire de l'éducation est, de son côté, un domaine partagé entre des producteurs issus d'horizons variés, éclaté en une multitude d'objets parfois très éloignés les uns des autres, et sujet aux influences les plus diverses : il semble *a priori* très difficile de tirer des tendances générales d'une production aussi

disparate. Néanmoins, en analysant l'évolution du contexte institutionnel de la production historique en matière d'éducation, des présupposés théoriques ou idéologiques qui la sous-tendent, des objets qu'elle étudie et de la méthodologie qu'elle met en usage, il nous paraît possible de dégager des tendances et de proposer une périodisation. Nous avons renoncé à passer en revue les multiples objets d'une production qui se diversifie d'année en année et nous avons décidé de centrer notre analyse sur le phénomène qui nous semble en dominer les deux dernières décennies : l'émergence d'un intérêt nouveau pour l'école. Dans des champs de recherche très éloignés les uns des autres, un mouvement convergent tend à reconnaître l'institution scolaire dans sa spécificité et son autonomie au sein de la société, qu'il s'agisse des acteurs de son développement, de son fonctionnement, du sommet à la base et de l'intérieur aux marges de l'institution scolaire, ou de la culture et des pratiques scolaires.

Même si les racines de ce changement de perspective remontent pour partie à la période 1965-1985 (on en trouve un témoignage dans l'échantillon de la production française proposé par Baker & Harrigan, 1980), la place nouvelle accordée à l'école constitue une rupture par rapport à cette période qui avait vu les sujets relatifs à l'éducation émerger au sein de la discipline historique et le domaine de recherche se donner une consistance académique. Dans cette phase de fondation, la démarche dominante était de relier les phénomènes éducatifs à l'évolution historique générale, en particulier dans ses dimensions sociale, économique et culturelle, et d'analyser l'école pour ses fonctions sociales ou idéologiques plutôt que pour elle-même. Ce souci d'ancrer l'histoire scolaire dans l'histoire générale a laissé place, dans l'ensemble, à des démarches plus attentives aux données et aux conjonctures locales, au jeu des acteurs, aux lieux et aux dispositifs matériels, aux dimensions les plus obscures et les plus opératoires de l'acquisition des connaissances, de la mémorisation et du travail intellectuel – au total, à une véritable curiosité pour le fonctionnement, les logiques propres et les pratiques de l'école – et à la mise en évidence du caractère relativement autonome de la culture scolaire. Les enseignants eux-mêmes, ainsi que les autres catégories d'acteurs du système scolaire, sont aujourd'hui étudiés sous l'angle de la professionnalisation (Robert, 1995), de l'identité professionnelle (Jacquet-Francillon, 1999 ; Condette, 2003), catégorielle (Verneuil, 2005) ou disciplinaire (Poucet, 2005), de la carrière et des dimensions les plus diverses du métier (Compère & Savoie, 1997 ; Savoie, 2000b ; Hery, 2005), en bref dans leur rapport au monde scolaire plutôt que comme une catégorie au sein de la société.

De ces évolutions convergentes, il résulte un enrichissement considérable des connaissances, des points de vue, des problématiques, mais aussi une instabilité du paysage historique et un éparpillement des pistes de recherche peu propices aux synthèses. Nous sommes donc dans une période d'éclatement de la discipline et de ses certitudes, en attendant une probable prochaine phase de recomposition.

Dans les trois parties qui suivent, les sujets abordés, leur choix, la façon dont on les a traités ne doivent pas être considérés comme un compte rendu objectif et exhaustif de la bibliographie. L'objet central de ce bilan étant l'émergence d'une histoire de l'école, de la culture et des pratiques scolaires, on a pratiquement exclu l'historiographie non scolaire de l'éducation (enfance et jeunesse, éducation hors de l'école, mouvements de jeunesse) qui relève de problématiques différentes, sans doute plus éloignées des champs d'intérêt de la *Revue française de pédagogie*. L'histoire politique de l'éducation, y compris la question très documentée de la laïcité, ou l'histoire des acteurs (approches sociologiques,

anthropologiques, biographiques, prosopographiques, histoire du syndicalisme enseignant) sortent également du cadre de notre analyse qui, par ailleurs, accorde une place assez réduite à la période la plus contemporaine (depuis 1945) et ne porte sur l'enseignement supérieur que de façon très marginale. Dans une première partie nous essaierons de fournir quelques éléments de description et d'interprétation générale de l'évolution historiographique. Dans les deux autres parties, chacune pensée et rédigée principalement par l'un d'entre nous en fonction de ses investissements propres, nous aborderons respectivement la scolarisation, sa dynamique institutionnelle et la lecture qui en a été faite par les historiens depuis une trentaine d'années (Philippe Savoie) et les contenus, les méthodes de l'enseignement et la culture scolaire (Marie-Madeleine Compère).

LA CONJONCTURE ET LES CONDITIONS DE LA PRODUCTION EN HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT

La tension entre mémoire et histoire

L'historiographie de l'éducation en France est facile à aborder puisqu'elle fait l'objet de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française (BHEF)*, publiée chaque année depuis 1979 par la revue *Histoire de l'éducation* et très prochainement en ligne sur le site du Service d'histoire de l'éducation (SHE) : les références (entre mille et deux mille par an selon les années) sont présentées selon un cadre de classement prédéfini de dix rubriques dont la moitié seulement concerne l'histoire strictement scolaire. Cette masse d'informations a fait l'objet d'analyses bibliométriques (Sonnet, 1985 ; Havelange, 2002). Pierre Caspard a par ailleurs développé dans plusieurs articles sa réflexion sur les caractères originaux de l'histoire de l'éducation française (Caspard, 1998).

De ces analyses, on retiendra que la production résulte de l'action de deux moteurs principaux. Le premier ne lui est pas propre : c'est l'institution universitaire, parce qu'elle dispose d'une main d'œuvre de professeurs et étudiants obligée par fonction à produire. Dans les villes et départements qui sont sièges d'anciennes universités, les traditions académiques locales sont, de plus, vivifiées par cet héritage. L'implication universitaire se traduit par des choix spécifiques en matière de sujets traités. Comme les domaines historiques voisins (démographie, anthropologie, histoire religieuse) occupent de puissants bastions dans l'Université, les items qu'on range sous les rubriques correspondantes de la bibliographie d'histoire de l'éducation représentent globalement un tiers de la production totale. Dans les deux tiers qui relèvent de l'institution scolaire, l'influence de l'université se fait également sentir dans la part réservée à l'enseignement supérieur, estimée à la moitié de ceux-ci. L'histoire de la médecine et celle du sport sont particulièrement étudiées parce qu'elles ont une légitimité ancienne et reconnue dans les mémoires universitaires et les revues propres à l'une et l'autre disciplines. D'une façon générale, l'histoire de l'enseignement supérieur bénéficie de ses imbrications avec l'histoire des sciences et, plus généralement, celle des courants de pensée, champs d'études spécifiquement universitaires.

Le second moteur, dont les productions ressortissent davantage à l'histoire de l'enseignement de niveau primaire et secondaire, est au contraire propre à l'histoire de l'éducation : c'est le regard que l'institution scolaire porte sur son passé. Les commémorations révèlent de façon significative cette demande d'histoire et sont l'occasion de flux de production. C'est ainsi que le centenaire des

lois Ferry et le bicentenaire de la Révolution ont suscité toute une série de publications : pour les premières, des dossiers documentaires à l'usage des instituteurs, proposés en particulier par les services éducatifs des archives (Chassagne, 1982-1985) ; pour le second, des études sur l'éducation civique et militaire et sur les établissements scolaires créés à cette époque (écoles centrales, École polytechnique, École normale). Plus récemment, le bicentenaire de la loi créant les lycées et l'Inspection générale a donné lieu à plusieurs colloques et publications (Rioux, 2002 ; Charmasson & Le Goff, 2003 ; Gasnault, 2003 ; Boudon, 2004 ; Caspard, Luc & Savoie, 2005). L'intérêt accordé aujourd'hui au *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1882-1887 & 1911) relève aussi, dans une certaine mesure, de ce ressort patrimonial (Dubois, 2002 ; Denis & Kahn, 2003).

Ce regard vers le passé mobilise presque exclusivement les acteurs de l'enseignement. Les IUFM, certains d'entre eux du moins, y sont très sensibilisés. Les historiens de l'institution scolaire appartiennent pour la plupart, de près ou de loin, au corps enseignant. Dotés de cette culture, ils sont sensibles en premier lieu à la sauvegarde du patrimoine de l'institution qu'ils servent. C'est ainsi qu'ont pu avoir lieu des opérations d'inventaire et de sauvetage d'archives, de documents et d'objets produits par l'école (sur l'exemple des fonds des anciennes écoles normales, voir INRP, 2004). On doit souligner que cette préoccupation n'est pas absolument partagée : combien d'archives d'établissements sacrifiées sans scrupule à l'occasion de déménagements ou de démolitions ?

La vogue patrimoniale a fait essaimer les musées de l'école et les expositions à thème d'histoire scolaire. On observe parallèlement, grâce au progrès technique, des formes éditoriales nouvelles, à l'illustration riche et abondante (Gaulupeau, 1992 ; Alexandre-Bidon *et al.*, 1999 ; Gaulupeau & Prost, 2003). Les sites Internet multiplient les lieux où se développe la même histoire illustrative (1). Dans tous ces types de production, fondés sur des objets et des situations scolaires, représentés par l'image à défaut d'exposition ou de reconstitution, c'est d'abord l'émotion qui est recherchée : l'histoire est un album, un film plutôt qu'un discours. Les textes qui accompagnent les images ne sont pas pour autant dépourvus d'intérêt : les contraintes éditoriales obligent à la concision et à la précision, intégrant souvent des résultats récents de la recherche, qualités qui peuvent faire défaut à des évocations de large amplitude.

Cette implication comporte un risque : la confusion entre mémoire et histoire. Dans une opération historique, l'objet étudié sert à faire comprendre quelque chose qui le dépasse en tant qu'objet singulier. Si on étudie le recrutement d'une école ou la façon dont les élèves y réussissent ou y échouent, c'est pour mieux comprendre ce qu'opère la scolarisation dans la société : l'école étudiée ne l'est que comme le support de la démonstration, certes à prendre en compte dans la singularité de son contexte, mais pas comme la fin. Dans une opération de mémoire au contraire, c'est l'objet précis étudié, l'individu, l'établissement, etc., qui compte : la fin est une certaine communion dans le passé de gens qui ont un rapport personnel avec l'objet ainsi rappelé à leurs sens. Le risque est bien résumé dans l'heureuse formule de Pierre Nora : « l'histoire est une, la mémoire est plurielle ».

Il reste que, les choses étant bien clarifiées au niveau conceptuel, la démarche de l'historien l'engage dans un rapport personnel avec le passé qu'il étudie. Tout en s'efforçant de sauvegarder la nécessaire distance qui l'empêche de s'identifier, personnellement ou collectivement, aux acteurs du passé, il a pour mission de transmettre un savoir inaccessible à la conscience immédiate des contemporains et de faire reconnaître la part de l'héritage dans la culture

d'aujourd'hui. En matière d'histoire de l'éducation, l'État peut revendiquer en France une longue tradition dans cet exercice. La haute fonction publique chargée de l'instruction s'est très tôt adonnée à l'histoire (Octave Gréard, Louis Liard, Ferdinand Buisson), quelques ministres étant eux-mêmes historiens (Guizot, Duruy). Même si, au sein de la haute administration de l'éducation nationale, la fibre historique est loin d'être communément entretenue depuis la seconde guerre mondiale, on peut voir dans le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP une institution continuatrice de cette tradition.

Parmi les 1 000 à 2 000 références recensées chaque année par la *BHEF*, le quart représente des ouvrages en soi et les deux tiers des contributions à des ouvrages ou des articles de revues, le reste (10 % environ) étant constitué par des travaux universitaires non publiés et des brochures diverses. Au cours des vingt premières années d'existence de la revue, le nombre des articles de revues *stricto sensu* (plus de la moitié de la catégorie dans la période 1979-1983) baisse au profit des contributions à des colloques et autres ouvrages collectifs : la part de la commande dans la production scientifique s'accroît donc. On assiste d'ailleurs à une certaine poussée des publications commandées et soutenues par des organismes publics, en particulier des collectivités territoriales, ce qui n'est pas sans conséquences sur le choix des sujets et la façon dont ils sont présentés (la tendance à la commémoration se trouve encouragée d'autant).

Cette pesée globale, exclusivement quantitative, a ses limites : elle ne tient pas compte de la répétition des mêmes sujets et ne permet pas de faire émerger les éléments inventifs et fructueux, la majorité des items bibliographiques étant de simples études, d'ampleurs diverses, le plus souvent limitées. La production historique qu'on peut ranger sous la rubrique de la recherche ne constitue en fait qu'une part très minoritaire dans l'ensemble des publications. On ne peut en effet parler de recherche que quand le travail de l'auteur va au-delà des connaissances partagées par les spécialistes du même domaine, que les faits révélés ou leur interprétation dépassent l'anecdotique et le singulier et que la façon de poser et de traiter le problème comporte au moins une part d'originalité.

Essai de périodisation de la production

Le caractère très hétérogène de la production obscurcit quelque peu son évolution qualitative. La partie des parutions qui n'entre pas dans les critères de la recherche énoncés ci-dessus est fatalement perméable aux travers principaux qui, depuis très longtemps, ont suscité la méfiance de la discipline historique à l'égard du champ éducatif : la déférence institutionnelle, la passion partisane, le présentisme – qui réduit l'analyse historique aux catégories et aux problèmes d'aujourd'hui – et la sensibilité à l'air du temps. Même l'histoire de l'éducation scientifiquement légitime n'échappe pas totalement à ces travers, notamment au dernier. La primauté du rapport au document fait qu'en histoire, la construction théorique qui sous-tend l'analyse n'est pas toujours explicite. Elle peut être plus ou moins inconsciente, voire contradictoire. Malgré ces réserves préalables, il nous semble possible de discerner des conjonctures intellectuelles qui sont faites d'apports divers : le succès de certains ouvrages historiques, l'influence des sciences sociales, celle de l'actualité et des débats du jour. À ces facteurs conjoncturels s'ajoutent l'évolution des méthodes de travail en vigueur parmi les historiens, l'existence ou non d'instruments de travail spécialisés et de structures académiques permettant le débat, la mise en commun et l'émergence d'une culture scientifique commune. Sur cette base, les quatre dernières décennies nous semblent pouvoir être divisées en deux grandes périodes.

La première, du milieu des années 1960 au milieu des années 1980, est celle des fondations. C'est l'époque où des historiens consacrent leur thèse, ou une partie de celle-ci, à un sujet d'histoire de l'éducation (Gerbod, 1965 ; Corbin, 1975 ; Mayeur, 1977 ; Quénart, 1978 ; Gavaille, 1981), où des ouvrages consacrés à des thèmes comme le sentiment de l'enfance (Ariès, 1960) ou l'alphabétisation (Furet & Ozouf, 1977) propulsent les sujets éducatifs au premier plan de la discipline, leur ouvrant les pages des revues les plus prestigieuses. C'est à cette époque qu'ont été publiées la plupart des synthèses encore utilisées aujourd'hui (Prost, 1968 ; Chartier, Compère & Julia, 1976 ; Riché, 1979 ; Parias, 1981 ; Verger, 1986). On ne peut guère leur opposer, pour les vingt dernières années, que des ouvrages plus restreints, par leur taille ou par leur objet (Lelièvre, 1991 ; Albertini, 1992 ; Gaulupeau, 1992 ou Grevet, 2001). Enfin, c'est à la même époque que sont créés le Service d'histoire de l'éducation (SHE, 1970), intégré à l'Institut national de recherche pédagogique en 1977, et la revue *Histoire de l'éducation* (1978). Laboratoire de recherche et de service, le SHE se lance dans une politique de production d'instruments de recherche (recueils et répertoires de sources, guides, dictionnaires biographiques) et publie la « Bibliographie annuelle de l'histoire de l'éducation » française qu'on a déjà évoquée. Indépendamment de la qualité des travaux de ses chercheurs, il s'affirme ainsi comme un élément structurant de ce domaine de recherche en plein essor, dont il contribue à orienter l'évolution, non seulement par le choix d'objets de recherche peu en vogue dans la recherche universitaire mais aussi, à partir de 1989, par la publication des numéros thématiques de la revue.

La production de cette première période est en partie, comme on l'a souligné en introduction, dominée par une volonté de relier l'histoire de l'éducation à l'histoire culturelle, sociale et économique de l'époque. Elle adopte la méthodologie alors en vigueur chez les historiens, recourant volontiers à la quantification (Frijhoff & Julia, 1975), à l'analyse statistique (Furet, Ozouf, 1977 ; Gavaille, 1981 ; Prost, 1986) et à la cartographie (Julia, 1987), elle-même largement fondée sur la quantification. Du point de vue de la conjoncture intellectuelle, c'est l'âge d'or puis le début d'érosion des analyses fonctionnalistes et critiques de l'école (approche marxiste, théories de la reproduction et de la distinction, influence des travaux de Michel Foucault, contestation de l'utilité sociale de l'école par Ivan Illich). Contre ces discours critiques, la théorie du capital humain et la pensée économique néo-libérale en général suscitent un courant d'analyses qui mettent en avant la rationalité des choix individuels, le jeu des acteurs et l'existence d'un marché scolaire. Ces contradictions ont une influence sur le travail des historiens de l'éducation, que nous pointerons plus bas à propos de l'histoire de la scolarisation.

La période qui commence vers le milieu des années 1980 rompt avec la précédente, tant du point de vue de la conjoncture intellectuelle – la dénonciation des fonctions de l'école fait place à une interrogation sur son fonctionnement – que de celui des méthodes de travail. Conformément à l'évolution générale des sciences sociales, et de l'histoire en particulier, le qualitatif l'emporte sur le quantitatif et l'intérêt pour le local, le singulier et l'individu prend le relais de la pensée en termes d'agrégats sociaux et d'évolutions globales. À ces éléments généraux s'ajoutent des déterminants propres au monde éducatif, tels que la décentralisation, la territorialisation de l'action éducative (politique des ZEP), la découverte par les sciences sociales et les instances d'évaluation de l'enseignement d'un « effet établissement », ou la création des IUFM, qui met sur le marché de la recherche un certain nombre de praticiens intéressés par l'histoire de l'école et de ce qu'on y enseigne. Ce contexte a renforcé l'évolution, déjà

présente, vers une histoire institutionnelle et sociale de l'enseignement plus attentive à l'école elle-même, à la dimension locale de la dynamique du développement scolaire, à la variété de ses acteurs ; il a fourni des bataillons de nouveaux chercheurs à une histoire des contenus et des méthodes pédagogiques profondément renouvelée et désormais dominante.

L'HISTOIRE DE LA SCOLARISATION

Une question historique : comment s'est développé la scolarisation ?

L'histoire de la scolarisation étudie le processus par lequel l'école a pris, dans la formation d'une proportion croissante de la population, le relais de l'éducation familiale et de l'apprentissage « sur le tas » d'un métier et de la vie elle-même, tout en allongeant progressivement cette période de formation. Quand les historiens pensent ce phénomène de scolarisation, ils sont confrontés à la tentation de l'envisager comme un progrès en soi, linéaire et continu, dont les étapes successives n'auraient été commandées que par sa fin : le triomphe nécessaire d'une cause indiscutable, celle de la scolarisation universelle. Or, la distance inhérente à la position de l'historien commanderait plutôt de considérer la scolarisation comme un processus complexe, problématique et discontinu ou, en tout cas, pas nécessairement continu – même si son sens général, jusqu'à présent, est incontestablement celui de l'expansion – qu'il s'agit de décrire et d'expliquer : décrire son évolution mesurable, ses modalités pratiques, ses formes institutionnelles, les finalités mises en avant par ses promoteurs, ses dimensions conflictuelles ; expliquer sa dynamique, le jeu des différents acteurs institutionnels, le poids des déterminants de tous ordres. En l'absence d'une telle position analytique et critique, la scolarisation peut être un objet d'histoire, mais pas une question historique. Cette remarque préalable paraît nécessaire pour situer l'importance de la mutation qui a affecté l'histoire de l'éducation entre la fin des années 1960 et le début des années 1990 en France. On trouve d'ailleurs un tournant équivalent, et à peu près contemporain, dans d'autres pays où l'histoire de l'éducation a des racines anciennes, notamment aux États-Unis, dans les années 1960 et 1970, quand l'exigence académique de la « nouvelle histoire de l'éducation » se conjugue au radicalisme critique du courant révisionniste pour faire exploser la tradition idéaliste qui avait enfermé l'histoire dans l'auto-célébration institutionnelle, puis dans le militantisme pédagogique (Jablonka, 2001).

En France comme ailleurs, l'histoire de l'éducation a longtemps fait l'économie d'une problématique de la scolarisation : aller à l'école était considéré comme un progrès imposé aux populations par l'Église et l'ancienne monarchie, puis par les régimes successifs du XIX^e siècle, la Troisième République étant supposée l'avoir rendue universelle. Cette image correspond certes en partie à la réalité d'un pays précocement et profondément centralisé. Mais sa persistance ne s'explique que par la longue indifférence de l'historiographie à l'égard de tout ce qui pouvait suggérer l'existence d'une volonté propre des populations ou de dynamiques institutionnelles indépendantes de la politique nationale (Savoie, 2003a).

La guerre scolaire qui a opposé l'Église et l'État depuis la Révolution, et qui a constitué le principal marqueur des identités politiques françaises, est une des raisons majeures de cette indifférence : l'histoire de l'école a longtemps eu une fonction politique et justificatrice. L'historiographie républicaine a donc glorifié

l'héritage intellectuel des Lumières et l'œuvre scolaire de la Révolution et de la Troisième République. À l'époque du centenaire de la Révolution, elle célébrait les écoles centrales créées en 1795 par la Convention. Au début du xx^e siècle, moment où la politique anticléricale atteignait son paroxysme avec l'interdiction des congrégations et la séparation de l'Église et de l'État, elle présentait sous un jour favorable la création des lycées, celle de l'université impériale, et le régime du monopole (Aulard, 1911). Les institutions liées à l'Église, universités d'Ancien Régime, collèges et écoles des congrégations, étaient considérées comme obscurantistes par nature, et Émile Durkheim (1938) n'avait lui-même pas de mots assez durs contre les jésuites et leur pédagogie. À l'inverse, une contre-tradition catholique s'employait à démontrer la richesse de l'héritage de l'Ancien Régime et à dénoncer la tyrannie du monopole universitaire – pourtant directement inspiré du régime des anciennes universités – ou l'écrasement des patois par l'école primaire de la Troisième République. Dans les deux cas, on admettait finalement la même idée d'une éducation essentiellement imposée d'en haut. Même quand l'enquête descendait au niveau des individus et de leur vécu, l'attention portée aux questions politiques, et en particulier à la « question scolaire » tendait à occulter le reste, comme l'ont eux-mêmes regretté Jacques et Mona Ozouf (1992) en revenant sur un passionnant recueil de témoignages d'instituteurs de la Troisième République (Ozouf, 1967).

Ce regret témoigne d'un déclin des passions autour de la question scolaire qui a permis de produire, à partir de sensibilités diverses, des travaux moins polémiques, plus nuancés et parfois à contre-courant des mythes dont se nourrit la mémoire nationale : c'est le cas notamment de l'ouvrage de Jean-François Chanet (1996), qui fait justice de l'image caricaturale – et, dans une certaine mesure, partagée par les laïques eux-mêmes – d'une école de la Troisième République exterminatrice des particularismes locaux et porteuse d'une conception jacobine de la citoyenneté. Une historienne américaine propose de son côté une lecture renouvelée de l'enseignement congréganiste au xix^e siècle (Curtis, 2003). Il reste que ces mythes sont réactivés aujourd'hui par l'attachement nostalgique que suscite, en ces temps de doute, la « mémoire de l'école républicaine », une mémoire volontiers enrôlée, non sans contresens, dans la condamnation du « pédagogisme », de la décentralisation ou de toute idée d'élitisme et de sélection.

Ce clivage fondateur est toutefois devenu moins vif depuis les années 1970, la guerre scolaire s'étant quelque peu apaisée et les études inspirées par les interprétations critiques de l'école ayant renvoyé dos à dos l'aliénation catholique et l'oppression étatique. On voit d'ailleurs parfois, depuis cette époque, remonter à la surface, dans la critique de l'école bourgeoise, les arguments autrefois utilisés par les catholiques contre l'ennemi napoléonien ou républicain (image du « lycée-caserne », dénonciation du génocide culturel régional). Mais, dans l'ensemble, la production inspirée par ces interprétations critiques s'est focalisée sur les fonctions de l'école (perpétuation de la structure de classe, légitimation de la reproduction sociale, soumission des corps et des esprits, inculcation des discriminations liées au genre) et a négligé ce qui relevait de son fonctionnement. Elle n'a donc pas mis en cause la tradition d'une lecture « par en haut » de l'histoire de la scolarisation, ajoutant souvent à ce travers celui d'une analyse *a priori* plaquée sur la réalité étudiée. En revanche, elle a incontestablement bousculé les grilles de lecture qui sous-tendaient jusque-là l'histoire scolaire, qu'elles relèvent du laïcisme, du confessionnalisme, de l'idéal égalitaire ou du progressisme pédagogique. Il est donc assez logique de voir à cette époque la scolarisation devenir une question historique en soi, autour de deux grands thèmes : celui de l'alphabétisation et celui de la démocratisation.

L'alphabétisation et la question du « pourquoi apprendre ? »

L'alphabétisation a offert à l'histoire scolaire son premier grand sujet quand les historiens se sont penchés sur le décalage, de part et d'autre d'une ligne Saint-Malo-Genève, entre une France du Nord-Est aux taux d'alphabétisation déjà très avancés au moment de la Révolution et bien plus encore à la veille des lois républicaines des années 1880, et une France du Sud-Ouest plus en retard. Le fait avait été documenté, un siècle auparavant, par une enquête menée, à l'initiative du recteur Maggiolo, à partir des signatures portées par les époux sur les actes de mariage, la capacité de signer étant interprétée comme un indice d'alphabétisation. Non seulement les chiffres de Maggiolo battaient en brèche le mythe d'une France essentiellement analphabète jusqu'à Ferry – Antoine Prost en fait état dans son *Histoire de l'enseignement* (Prost, 1968) –, mais ils suggéraient que, d'une région à l'autre, voire – comme les historiens ne tardèrent pas à le pointer –, d'une partie à l'autre d'un même département, l'action (ou l'inaction) des autorités politiques et religieuses avait produit des résultats très différents, ce qui ne manquait pas de renvoyer, soit à des différences dans les mentalités et les pratiques culturelles, éventuellement corrélées au facteur religieux, soit au contexte économique et social local.

Dans l'intérêt des historiens pour cette question nouvelle, on peut voir l'émergence au grand jour d'une histoire de l'éducation enfin intégrée dans la discipline. Pour la génération d'historiens modernistes, héritiers du courant des *Annales*, qui s'aventurent sur ce terrain, le sujet offre un caractère multidimensionnel qui ne peut que séduire les tenants d'une « histoire totale », et un important volet quantitatif tout à fait conforme aux canons de la nouvelle histoire de l'époque (Le Goff & Nora, 1974 ; Chartier, Compère & Julia, 1976). L'essor impressionnant de la démographie historique, à la même époque, peut s'expliquer de la même manière. On trouve d'ailleurs, parmi les premiers historiens de l'alphabétisation, des disciples du père de Dainville, un des précurseurs de l'histoire « historienne » de l'éducation (Compère, 2004).

Mais l'intérêt de la question, aux yeux de chercheurs plus portés sur l'histoire sociale et culturelle que sur l'histoire politique, tient surtout au fait qu'elle ouvre un continent nouveau en permettant d'introduire les populations dans l'histoire de leur propre éducation. C'est en effet à l'initiative des communautés villageoises ou urbaines, voire des familles ou des individus eux-mêmes, qu'on doit les résultats des régions précocement alphabétisées. Qu'il ait existé, bien avant la Révolution, un marché des maîtres d'école qui louaient leurs services aux communautés villageoises est un fait bien connu, mais qui a longtemps relevé, dans l'historiographie, du seul registre ethnographique. Les études menées localement pour éclairer les disparités d'alphabétisation, notamment dans le cadre de l'ensemble de monographies qui forment la substance de *Lire et écrire* (Furet & Ozouf, 1977), montrent que le facteur religieux, n'est pas le seul à entrer en compte et qu'il existe, jusque dans les villages de la France d'Ancien Régime, ce que Furet et Ozouf appellent une « demande sociale d'éducation » motivée, notamment, par des considérations d'ordre économique et professionnel, et dans laquelle ils voient le moteur essentiel des progrès de l'alphabétisation : ce n'est pas parce que l'État ou l'Église l'imposent que le peuple fait instruire ses enfants, c'est parce qu'il y voit son intérêt.

Ainsi posée en termes de choix rationnels, la problématique de la demande sociale d'éducation présente quelque parenté avec l'individualisme méthodologique que Raymond Boudon (1973) applique, à la même époque, à la question de l'inégalité scolaire. L'un et l'autre sont inspirés de la théorie du capital humain,

une extension encore récente de l'économie classique. Cette percée de la théorie du capital humain auprès des historiens doit beaucoup au succès international de l'ouvrage de Carlo Cipolla (1969), *Literacy and Development in the West*, qui, sur la base d'une vaste enquête statistique, avançait l'idée que le décollage économique des pays européens n'était devenu possible qu'à partir d'un certain seuil d'alphabétisation et que le décalage entre l'époque où cet investissement éducatif préalable avait eu lieu en Europe du Nord et celui où il s'était produit dans l'Europe du Sud expliquait celui qu'on observe entre les décollages économiques de ces deux ensembles régionaux. Cependant, la démarche de Cipolla relevait de l'échelle macroéconomique et du traitement statistique, comme celle de la plupart des économistes ou des historiens qui, depuis l'intégration de la notion d'investissement éducatif à la théorie économique, ont entrepris l'étude rétrospective des liens entre éducation et développement (Tortella, 1990 ; Nuñez, 1999). Malgré son volet statistique, *Lire et écrire* était largement fondé sur des études locales et sur une approche microéconomique ou microsociale.

On pourrait attendre de ces deux types d'approche – macroéconomiques, quantitatives et statistiques, d'une part, microéconomiques, ou microsociales, et qualitatives, d'autre part – qu'elles se complètent et s'accordent sur le fond à défaut d'employer la même méthodologie. C'est loin d'être la règle : le passage d'une échelle à l'autre ne se fait pas sans présupposés supplémentaires et la question méthodologique constitue un clivage majeur. Pour passer de l'idée d'investissement éducatif à l'échelle individuelle à son extrapolation macroéconomique, la théorie du capital humain s'appuie sur la notion d'un surcroît de productivité apporté par cet investissement éducatif à l'individu qui en bénéficie, ce qui expliquerait les avantages que celui-ci en tire en matière d'embauche et de salaire. Les gains individuels de productivité se cumuleraient plus ou moins harmonieusement, entraînant un progrès général de la production économique. À ce schéma de base, la critique sociologique et la théorie économique ont apporté toutes sortes de démentis et de correctifs, basés notamment sur l'observation du marché du travail. L'idée même d'investissement éducatif rationnel suppose des acteurs sociaux parfaitement informés, jouissant d'une grande autonomie, pouvant accéder à un marché des emplois ouvert : de telles conditions sont parfois approchées dans la réalité, mais c'est très loin d'être la règle. Par ailleurs, les séries statistiques sur lesquelles s'appuient les études rétrospectives sont rarement exemptes de toute critique. Comme on le verra plus bas, l'interprétation des statistiques scolaires suppose une connaissance approfondie de leurs conditions de production et du contexte institutionnel et scolaire. Enfin, l'établissement de corrélations entre des séries statistiques permet de crédibiliser ou d'invalider des hypothèses, éventuellement de les affiner ou d'en formuler de nouvelles qui peuvent se révéler très judicieuses, mais on en reste toujours au stade des suppositions, et celles-ci ne sont vérifiables qu'en recourant à des sources plus explicites. Cela est valable pour les travaux quantitativistes relevant de l'économie néoclassique comme pour ceux qui étudient la relation entre les cycles économiques longs et l'investissement éducatif (Fontvieille, 1990 ; Michel, 1999 ; Carry, 1999).

Le rôle des historiens semble donc être de saisir cette « demande d'éducation » au niveau même où elle est supposée se manifester. Comment faire ? Un historien se proposant d'étudier les motivations de familles qui, hors scolarisation obligatoire, ont envoyé ou non leurs enfants à l'école, ou celles d'individus qui ont entrepris des études, se trouve confronté à un gros problème de sources. Les familles et les individus laissent beaucoup moins de traces de leurs actions et des intentions qui les justifient que les institutions. Les autobiographies de gens

ordinaires sont très rares, et les récits de vie qui mettent en scène la réussite d'un enfant du peuple sont par nature suspects d'auto-célébration ou d'auto-justification. En revanche, les lettres qu'envoie un père ou une mère à son enfant en pension ou en apprentissage, ou au principal de son collège, constituent un témoignage plus solide sur le sens que ces parents donnent à cet investissement, sur ce qu'ils en attendent, sur les aménagements qu'ils souhaiteraient quant au contenu de la formation, sur la façon aussi dont ils vivent cet éloignement volontaire. Des correspondances du XVIII^e siècle ont ainsi pu faire justice de l'idée que la mise en pension témoignerait d'une indifférence parentale et mettre en évidence les attentes éducatives et pédagogiques des parents (Julia, 1998). Les travaux sur l'autodidaxie et l'éducation familiale (*Histoire de l'éducation*, 1996) constituent un autre apport, non pas, bien entendu, sur les motivations de la scolarisation mais sur l'investissement éducatif lui-même, et d'autant plus précieux que, dans ce cas, l'offre institutionnelle de scolarisation ne peut pas être invoquée pour relativiser l'autonomie de choix des acteurs.

Or, une des faiblesses du concept de « demande sociale d'éducation », tel qu'il a été introduit par Furet et Ozouf, est d'amalgamer des situations où des communautés créent elles-mêmes des écoles ou recrutent des maîtres, bien avant que l'État n'ait entrepris de s'en mêler, et d'autres situations où les populations sont supposées aspirer à l'instruction sans avoir l'initiative de l'offre. Dans le deuxième cas, la demande est comprise comme une réponse à une offre constituée : on est dans le paradigme du marché. Dans le premier cas, on est dans le registre de l'action collective, qui n'est d'ailleurs pas nécessairement l'expression d'une demande unanime de la population : il ne suffit pas de descendre à l'échelon le plus local pour abolir la hiérarchie sociale et trouver la démocratie directe. En revanche, les travaux de Pierre Caspard sur le canton suisse de Neuchâtel, montrent une société ouverte, démocratique, égalitaire où fleurissent l'éducation familiale et l'autodidaxie et où l'offre scolaire villageoise est déjà remarquable au XVIII^e siècle par son organisation, sa qualité et son étendue (Caspard, 1996). Gilles Rouet (1993) montre le rôle des acteurs locaux dans la généralisation, dans le Nord de la Champagne entre 1820 et 1850, d'un système de scolarisation cohérent. À l'inverse, les campagnes de l'Ouest de la France se montrent à ce point rétives à l'école que l'obligation scolaire y est encore médiocrement appliquée dans les années 1930 (Peneff, 1987). Un contraste aussi marqué renvoie manifestement, au moins pour partie, aux opportunités qu'ont les individus de valoriser leur formation, qui ne sont pas les mêmes dans une société ouverte et dans une société où l'inégalité des conditions semble inscrite pour toujours.

La démocratisation : de la question politique à la question historique

Une fatalité sociale condamne, sauf exception, les fils à hériter de la condition, et généralement de l'activité, de leur père : ce constat, ou cette croyance, reste, dans l'ensemble, fortement ancrée dans la France du XIX^e siècle. D'une certaine façon, une fatalité du même ordre semble écarter les jeunes filles des classes supérieures et moyennes de la sphère publique et des activités professionnelles. C'est dans cette perspective qu'est pensée alors la question de l'accès aux études. Donner à un enfant du peuple une éducation élevée ne servira à rien, puisqu'il n'aura ni le capital ni les relations pour réussir, et cela risque d'en faire un raté aigri et dangereux pour la paix sociale : ce lieu commun revient sans cesse, et pas seulement chez les plus réactionnaires. L'enseignement secondaire, formation générale des élites, revendique d'ailleurs haut et fort son caractère non

utilitaire, attesté par la place centrale qu'y occupe l'enseignement du latin et du grec. Toutefois, un type d'études post-élémentaires modernes, plus ou moins tournées vers les applications pratiques, qui existait déjà sous l'Ancien Régime, se développe considérablement tout au long de ce siècle. Une amnésie frappante a longtemps conduit l'histoire de l'éducation à sous-estimer, voire ignorer, ces enseignements « moyens », « intermédiaires », « pratiques » que l'administration classe comme primaires supérieurs, spéciaux, professionnels ou techniques. Le récit canonique de l'histoire de l'école pose comme une donnée fondamentale l'opposition entre l'école des « notables » ou des « élites » et celle du peuple (Prost, 1968 ; Mayeur, 1981 ; Lelièvre, 1990 ; Albertini, 1992), et tend à déduire de la ségrégation réelle de ces deux publics – les lycées et collèges possédant leurs propres classes élémentaires, la plupart de leurs élèves n'ont pas connu l'école primaire – l'existence, non seulement d'une barrière, fondée sur le privilège de la naissance et de la fortune, que seuls quelques boursiers qu'on destine à la fonction publique, à l'enseignement ou à la cléricature sont autorisés à franchir, mais même d'une différence radicale de nature. Une célèbre étude comparative de Fritz Ringer (1979), peut-être trop peu prise en considération en France, a montré les nuances de cette ségrégation sociale. Le public des lycées et des facultés n'est pas homogène, et il est soumis à d'importantes variations locales, même si l'enseignement secondaire français semble plus fermé que son homologue allemand. Par ailleurs, l'étanchéité de la séparation entre les différents ordres d'enseignement est aujourd'hui largement nuancée, comme on le verra plus bas.

La sous-estimation des enseignements postélémentaires populaires et l'accent mis, de façon systématique, sur l'opposition entre l'école du peuple et celle des notables, relèvent d'une même focalisation sur la fermeture sociale de l'enseignement secondaire, focalisation héritée de décennies de débats sur la démocratisation de l'école. À partir de 1924, la Troisième République a endossé le projet de construction d'une école unique comportant un important tronc commun suivi d'une spécialisation fondée sur les capacités et les goûts de chaque élève. La Cinquième République a – formellement, au moins – réalisé cet objectif qui avait inspiré le plan Langevin-Wallon et servi d'horizon, depuis 1947, au projet d'une réforme structurelle de l'Éducation nationale. La virulence des controverses sur le sort du latin et des humanités a polarisé le débat tout entier autour de la fermeture du secondaire. Généralement issus de l'enseignement secondaire et sans doute aveuglés par ce débat central, les historiens de l'éducation ont eu longtemps tendance à faire peu de cas des enseignements qui avaient permis de prolonger au-delà du certificat d'études élémentaires la scolarité de très nombreux enfants, garçons et filles, de milieu plus populaire que ceux des lycées. Avant que Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié (1992) ne rendent aux écoles primaires supérieures toute leur place dans l'histoire, Antoine Prost (1968) avait toutefois souligné leur importance, et celle des cours complémentaires primaires, dans la démocratisation des études. Mais, s'il faisait état de quelques initiatives locales, il présentait alors pour l'essentiel la question des enseignements « intermédiaires » comme une réponse donnée par la puissance publique aux besoins de formation de nouvelles classes sociales. Même équilibrée par la notion de demande d'éducation, cette représentation verticale d'une offre scolaire conçue et organisée en fonction de besoins éducatifs identifiés en haut lieu laissait de côté l'analyse du fonctionnement de l'institution scolaire et d'une logique de développement propre à cette institution. Dix-huit ans plus tard, l'enquête statistique d'Antoine Prost (1986) sur la composition sociale des établissements de l'agglomération d'Orléans révélait le paradoxe d'une démocratisation de

l'accès au second degré plus forte avant les grandes lois de démocratisation scolaire de la Cinquième République qu'après leur adoption, et montrait le rôle joué dans ce phénomène par la présence dans les banlieues du réseau des cours complémentaires, dernier vestige de l'enseignement primaire supérieur, et par l'action des autorités scolaires locales.

Offre effective de places et fonctionnement de l'institution : un renversement de perspective

Il revient à Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie (1993) d'avoir fourni un cadre théorique permettant d'inclure la dimension institutionnelle dans l'analyse du développement de la scolarisation. Leur démarche, inspirée de la sociologie américaine, a consisté à traiter les établissements scolaires comme tout autre établissement recevant du public, un hôpital par exemple, et à examiner le fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire plutôt que de s'en tenir aux définitions et aux finalités éducatives et sociales qu'elle met en avant. Réfutant le caractère opératoire de l'explication de la croissance scolaire par la demande sociale, ils lui ont opposé la notion d'« offre effective de places » dans les établissements, qui met en jeu les facteurs matériels, financiers et institutionnels de la scolarisation. Ainsi, les choix des familles ne sont pas déterminés par une idée *a priori* mais plutôt par la proximité ou l'accessibilité de telle école, par l'existence de réseaux d'établissements, par la politique d'accueil des administrateurs nationaux et locaux. À cet égard, les critères de jugement de la gestion des établissements en usage dans l'institution scolaire du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle privilégient l'accroissement des effectifs : la pénurie d'élèves est en effet alors le principal danger qui menace les écoles post-élémentaires, soumises à la concurrence d'établissements analogues ou substituables, appartenant en outre, le cas échéant, à un réseau rival (primaire supérieur/technique ; confessionnel/laïque). Dans ce contexte, la définition institutionnelle des établissements n'est pas à prendre au pied de la lettre. Briand et Chapoulie (1992) montrent bien que le choix d'une ville en faveur du réseau technique ou du réseau primaire supérieur, à l'époque de leur rivalité, dépend souvent de considérations politiques, matérielles ou financières plutôt que du choix d'un modèle de formation.

Le schéma d'analyse de Briand et Chapoulie a de grandes vertus d'un point de vue historique : il met en avant un ensemble de déterminants plutôt qu'une explication globale de la scolarisation, et il invite à croiser les angles et les échelles d'observation. Dans leur démarche, l'utilisation de l'approche multi-monographique, associée à l'étude de la réglementation et des débats à l'échelon national semble particulièrement significative. Cette façon de traiter chaque établissement dans sa singularité tout en établissant, par le questionnement appliqué à chacun, un cadre comparatif rigoureux et riche, permet de dépasser la difficulté qu'on rencontre généralement en changeant d'échelle d'observation. La monographie isolée tend, en effet, soit à ne mettre en valeur que les aspects singuliers, glorieux ou pittoresques de l'histoire de l'établissement étudié, soit à plaquer sur cette réalité singulière un cadre d'analyse qui occulte ce que l'objet peut avoir de particulier. On notera la parenté, dans la démarche, de cette monographie en série des écoles primaires supérieures avec le travail accompli à la même époque dans le cadre du Service d'histoire de l'éducation sur les collèges de l'Ancien Régime (Compère & Julia, 1984 & 1988 ; Compère, 2002), et par la suite sur les établissements techniques (Bodé, 1995 ; Bodé & Vènes, 2004), et les établissements privés parisiens depuis le XIX^e siècle (Huguet, 2001). Cette communauté de démarche suggère une correspondance entre ce que Briand et

Chapoulie ont su théoriser et un déplacement plus général du regard porté sur le développement de la scolarité, et sur la place respective qu'y ont pris l'État, les différents échelons de la hiérarchie de l'Instruction publique, les chefs d'établissements, les collectivités locales, ou les groupes de notables. On peut trouver trace d'un déplacement analogue dès les années 1970 chez les historiens de l'éducation de l'époque moderne (le répertoire des collèges en est l'illustration), non seulement parce que le paysage scolaire de l'Ancien Régime reste très peu uniforme et centralisé et qu'on y rencontre déjà des phénomènes de concurrence entre établissements (Compère, 1985), mais aussi parce que la pratique scientifique de la génération d'historiens modernistes qui s'empare de l'histoire de l'éducation dans les années 1970 les invite à privilégier les sources locales et à interroger toutes les dimensions de la réalité historique. Il faut ajouter que les historiens anglo-saxons qui se penchent alors, à partir d'une tout autre tradition, sur l'histoire scolaire française, apportent à cette histoire leur lecture propre, qui est libre de toute obnubilation étatique. L'analyse que fait Robert Anderson (1975) de la politique éducative sous le Second Empire en est un exemple remarquable.

Mais, de toute évidence, la démarche de Briand et Chapoulie, et l'accueil favorable qu'elle a reçu parmi les historiens de l'éducation, s'inscrivent dans un contexte plus général qui comporte notamment la redécouverte du local par l'action publique et par les sciences sociales, l'influence directe à cet égard des exemples de politiques publiques du monde anglo-saxon – politiques territoriales et de « discrimination positive » – et l'influence nouvelle de la sociologie anglo-saxonne. On peut ajouter à cette liste un élément de contexte plus propre à la discipline historique : la montée en puissance, à partir de la fin des années 1970 et sous l'influence, notamment, de la *microstoria* italienne, des approches locales et centrées sur les individus au détriment des travaux embrassant la totalité d'une catégorie sociale, et l'effondrement de la quantification.

Du quantitatif au qualitatif, du global au local

L'analyse critique des conditions de production des statistiques scolaires a constitué un des points de départ de l'entreprise de Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie et Henri Peretz (1979). Les statistiques engagent le jugement porté par la hiérarchie sur le travail des administrateurs locaux. En effet, ceux-ci produisent ces statistiques au double sens du terme : non seulement en fournissant des chiffres à l'administration centrale, mais aussi, jusqu'aux années 1930, en s'efforçant d'améliorer la fréquentation de leur établissement. Quand la réalité ne se conforme pas aux objectifs politiques, il arrive aussi que la statistique en dissimule ou en corrige les imperfections. Jacques Gavaille (1981 & 1986) a montré les arrangements pris localement, dans le Doubs, département bien scolarisé, avec les normes d'assiduité de l'enseignement primaire. Jean Peneff (1987), en confrontant les registres matricules des élèves aux données de l'état civil, a pu mettre en cause la statistique nationale et révéler la persistance d'un important déficit de scolarisation dans l'ouest de la France, un demi-siècle après Jules Ferry.

Sans que la bonne foi des responsables soit en cause, l'établissement de séries statistiques de longue durée est délicate en raison du glissement des critères et des modes de calcul, sans parler des erreurs et des négligences des producteurs. C'est sur cette base que Jean-Noël Luc (1985 & 1986 ; cf. aussi Gavaille & Luc, 1987) a mis en cause la validité des résultats présentés dans les *Annales* par Raymond Grew et Patrick Harrigan (1984 & 1986) ainsi que leur ouvrage de 1991 sur la scolarisation en France entre 1829 et 1906, et déclenché

une polémique mémorable, conclue par Antoine Prost (1993) qui, tout bien pesé, se demandait s'il n'y avait pas lieu de « réviser l'histoire révisionniste » de l'école – c'est-à-dire l'idée d'une scolarisation massive acquise avant Jules Ferry – et plaidait pour une histoire « par en bas » de la scolarité républicaine. Il se trouve qu'on observe justement depuis cette date un tarissement des thèses départementales ou régionales sur l'enseignement primaire qui, en croisant les données économiques, sociales et démographiques et les données scolaires, ont alimenté jusqu'au début des années 1990 les débats sur la chronologie de la scolarisation et sur la relation entre développement économique et développement scolaire (Gavoille, 1981 ; Grevet, 1991). L'histoire de l'enseignement primaire a pris un tour plus qualitatif, plus attentif aux contenus et méthodes d'enseignement, à la culture scolaire, aux aspects matériels de la scolarité, à l'identité professionnelle des enseignants ou à leur identité régionale (Chanet, 1996 ; Jacquet-Francillon, 1999 ; Nicolas, 2004). Plus largement, les historiens – ceux de l'éducation en l'occurrence – se sont détournés de la quantification, ce qui n'était certainement pas l'objectif des auteurs qui ont porté un regard critique sur les statistiques officielles, mais aussi, pour certains d'entre eux, publié un recueil des statistiques des enseignements primaire élémentaire, primaire supérieur et technique (Briand *et al.*, 1987) ou une interprétation des statistiques départementales montrant le renversement des inégalités de scolarisation au cours du xx^e siècle (Briand, 1995). Là encore, l'histoire de l'éducation baigne dans l'air du temps : le recul du quantitatif a affecté à des titres divers l'ensemble des sciences sociales orphelines des grands systèmes d'interprétation naguère dominants, et le scepticisme quant à la validité des catégories et méthodes statistiques a eu pour contrepartie une réévaluation du local (Savoie, 1998a) et de l'individu comme clés de la compréhension du monde.

Pour les historiens de l'éducation, le repli sur le local n'a pas entraîné un changement radical des objets d'étude ou des méthodes, comme cela a pu être le cas pour les sociologues. Il n'a d'ailleurs pas enrayé le déclin quantitatif et qualitatif de la monographie d'établissement, genre dominant de l'ancienne histoire de l'éducation (Caspard, 1988 ; *Histoire de l'éducation*, 2001, introduction). Si l'historiographie actuelle de l'éducation est, dans l'ensemble, plus attentive au local, l'échelle des travaux est moins significative à cet égard que la place que les études accordent au contexte des phénomènes scolaires : densité et distribution de la carte scolaire, localisation des écoles, accessibilité physique (moyens de transport, présence ou non d'internats) et financière (coûts de scolarité et de pension), variations du flux des élèves et de sa composition sociale, spécificité du financement, rôle des notables locaux, nature de l'encadrement pédagogique, etc. Bien au-delà de la notion restrictive d'« effet de contexte », il s'agit d'une inversion du regard : l'existence d'une école et les modalités de scolarisation qu'elle propose (conditions d'admission, contenus et méthodes d'enseignement, cursus, organisation scolaire, encadrement) ne sont plus considérées comme essentiellement motivées par des facteurs externes et déterminées d'en haut, mais comme le produit d'une situation donnée et d'un processus où interviennent des acteurs divers (administrateurs scolaires, familles, représentants de l'État et des autorités locales, notables, etc.) en fonction de logiques qui leur sont propres.

Cette nouvelle perspective a favorisé le développement d'une histoire scolaire pensée dans le cadre de la ville, non seulement comme espace scolarisé mais aussi comme lieu d'initiative et de décision. L'ouvrage pionnier de Raymond Oberlé (1961) sur l'enseignement à Mulhouse est longtemps resté un cas isolé dans la production française. La municipalité, les industriels du textile, la société

industrielle, les directeurs d'école, les représentants de l'État y apparaissent comme les différents protagonistes d'un développement scolaire remarquable et exemplaire quant à la place qu'y occupait la formation technique.

L'exemple mulhousien apparaît aujourd'hui un peu moins singulier grâce aux nombreux travaux récents ou en cours qui font surgir peu à peu la réalité foisonnante de l'offre scolaire des grandes villes françaises au XIX^e siècle, en particulier dans le domaine longtemps négligé des enseignements techniques et intermédiaires, mais aussi dans ceux de l'enseignement secondaire privé (Huguet, 2001) ou de l'enseignement préélémentaire (Luc, 1997 ; Thivend, 1999). Le paysage et la politique scolaires de Nantes et Lyon ont fait l'objet de deux thèses importantes (Suteau, 1999 ; Thivend, 1997) qui montrent, au-delà de la question purement éducative, les larges enjeux, d'ordre politique, social, urbanistique, de la politique de développement et de construction scolaires menée par ces municipalités. Inversement, Marc Le Cœur (2001) s'est penché sur l'évolution de la relation, de l'hostilité à l'apaisement, entre les lycées parisiens et leur environnement urbain. Outre la synthèse déjà évoquée de Briand et Chapoulie (1992) sur l'enseignement primaire supérieur, très riche en observations sur les différents contextes urbains où s'est développé cet enseignement de statut généralement municipal, la lecture de plusieurs publications collectives (*Formation Emploi*, 1989 ; *Histoire de l'éducation*, 1995 ; Bodé et Marchand, 2003 ; Charmasson, 2005) permet de mesurer, à travers les exemples d'autres agglomérations, à quel point notre connaissance du paysage scolaire des grandes villes de province du XIX^e et du début du XX^e siècle s'est enrichie.

Les travaux menés dans le cadre urbain mettent en avant une série d'acteurs institutionnels ou individuels – municipalité, administration préfectorale, chambre de commerce et d'industrie, syndicats patronaux et ouvriers, administrateurs, notables, philanthropes, chefs d'établissements publics et privés – souvent négligés par l'historiographie. La municipalité constitue en général le premier de ces acteurs locaux. Disposant d'instruments financiers et réglementaires non négligeables et, souvent, d'une certaine maîtrise du patrimoine foncier et immobilier, les municipalités ont les moyens d'agir. Ont-elles pour autant une politique éducative ? La question est au cœur du travail de Marc Suteau, qui s'appuie notamment sur l'étude du budget de la ville de Nantes. La réponse – confirmée par d'autres travaux – est que la municipalité s'intéresse avant tout aux écoles qu'elle contrôle – c'est-à-dire à celles qu'elle finance, qu'elle crée, qu'elle soutient d'une façon ou d'une autre – et que sa politique, bien que discontinue, obéit à certaines lignes directrices : l'idée qu'elle se fait de l'intérêt de sa population, la rivalité avec les institutions privées, religieuses ou laïques, la rivalité avec une grande ville voisine (Nantes/Rennes, Nancy/Metz). Ces moteurs de l'action municipale engagent les villes, en particulier sous la Troisième République et dans les grandes agglomérations industrielles, à investir volontiers dans le domaine des enseignements populaires post-élémentaires (primaire supérieur, technique), mais aussi à réclamer l'implantation ou à soutenir la prospérité d'établissements qui servent le rayonnement de la ville : lycée ou établissement d'enseignement supérieur. Parallèlement, un des principes les plus constants de l'action publique en matière d'éducation, pratiquement jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, est de laisser aux autorités locales le soin d'adapter les enseignements en fonction des activités localement dominantes. C'est l'esprit qui préside, par exemple, à la création de l'enseignement secondaire spécial en 1865, ou à l'organisation des cours de perfectionnement obligatoires prévus par la loi Astier de 1919 et du certificat d'aptitude professionnelle (Brucy, 1998), et qui oppose une logique de la diversité à celle de l'uniformité et de l'égalité de traitement. Un des produits les

plus intéressants de cette foi partagée dans l'adaptation locale de l'enseignement aux besoins de l'économie est certainement celui des instituts universitaires de sciences appliquées, du tournant des xix^e et xx^e siècles, qui ont fédéré, selon des modalités diverses, municipalités, milieux industriels et milieux universitaires. Il paraît symptomatique que l'importance de ces instituts, et plus largement de l'orientation pratique des facultés des sciences à partir de la deuxième moitié du xix^e siècle, ait d'abord frappé des historiens anglais et nord-américains (Fox & Weisz, 1980 ; Weisz, 1983 ; Paul, 1985) avant que les Français ne s'en emparent (Grelon, 1989 ; Grelon & Birck, 1998).

Si la grande ville constitue, avant la massification de l'enseignement, le territoire de prédilection du développement des enseignements postélémentaires populaires, c'est évidemment, outre la présence des acteurs évoqués ci-dessus, parce qu'elle concentre une population suffisante, dans une période où les élèves fréquentant ce genre d'écoles sont encore rares. En fin de compte, l'unité d'analyse est bien l'établissement scolaire, puisqu'il est à la fois l'unité administrative de la scolarisation et le lieu où se concentrent les contraintes de tous ordres qui conditionnent la rencontre des élèves et de leurs maîtres. Nous laisserons de côté ici une partie de la problématique de l'établissement scolaire – son historicité, son identité, son unité et ses relations avec l'extérieur – analysée dans le cadre d'un numéro spécial d'*Histoire de l'éducation* (2001), pour en venir aux conséquences qu'on peut tirer, en matière d'histoire de l'enseignement, d'une lecture contextualisée de l'histoire de la scolarisation.

Une inversion du regard sur l'offre d'enseignement

Le besoin de remplir les classes et la concurrence qui oppose en conséquence les diverses écoles qui opèrent sur le même territoire constituent de toute évidence un moteur majeur du développement et de la diversification scolaire. Ainsi, qu'elles soient privées ou municipales, beaucoup d'écoles urbaines proposent au xix^e siècle, à côté d'études convenant aux futurs instituteurs, des sections commerciales et industrielles qui comportent souvent une préparation aux écoles d'arts et métiers, écoles d'État destinées par Napoléon à former des ouvriers et des contremaîtres et devenues peu à peu des écoles d'ingénieurs. Cette préparation, initiée par quelques pensionnats privés dès les années 1840, est à l'origine de l'association entre enseignement théorique et travail manuel qui caractérise le modèle de l'enseignement technique industriel français (Savoie, 2003b). Ce modèle n'a pas été pensé d'en haut ; il a été imposé par une logique propre au monde scolaire : c'est la logique, à l'œuvre dès les premières années de l'École polytechnique, qui a fait que la préparation aux grandes écoles a imposé et maintenu tout au long du xix^e siècle, en dépit des revirements de la réglementation, l'enseignement scientifique dans les lycées (Belhoste, 1989). On retrouve la même logique dans l'influence exercée sur les contenus et les méthodes de l'enseignement secondaire par le baccalauréat – le bachotage, la hiérarchisation des matières et des exercices par l'examen de sortie, mais aussi l'harmonisation des programmes d'enseignement et des exercices – et sur celles de l'enseignement primaire, sous la Troisième République par le certificat d'études primaires et sa dictée tyrannique. Dans un autre ordre d'idée, Marc Le Cœur (2004) montre le rôle déterminant des contraintes matérielles, en l'occurrence du problème des gymnases, dans le développement tardif de la gymnastique scolaire en France, que les historiens du sport attribuent plus volontiers à des facteurs culturels. C'est une illustration de l'intérêt que peut avoir, pour une appréciation plus juste des dispositifs pédagogiques ou de l'organisation scolaire, l'apport de l'histoire de l'architecture (*Histoire de l'éducation*, 2004), de la culture matérielle ou des techniques.

Ces exemples tirés de l'historiographie récente permettent d'opposer, jusque dans l'histoire des contenus et méthodes d'enseignement, une lecture contextualisée de l'évolution scolaire à la conception externaliste qui a longtemps prévalu. Pour des raisons évidentes, l'histoire des enseignements techniques et professionnels a été particulièrement affectée par la vision externaliste (Savoie, 1998b). Supposés former, plus ou moins directement, leurs élèves à exercer un métier, ces enseignements ont été principalement envisagés de ce point de vue, au détriment de leur caractère scolaire. Le plus souvent, pourtant, les établissements techniques ou professionnels ont été créés en dehors du monde du travail. Au niveau local, le patronat y était souvent associé à travers la participation de représentants à des conseils de perfectionnement ou de patronage ayant pour utilité d'orienter l'adaptation des enseignements et de faciliter le placement des élèves, vocation principale de ce type d'écoles (Savoie, 2003a). Au niveau national, le dialogue entre l'État et le patronat a évolué au xx^e siècle vers une définition commune des compétences requises dans le monde du travail (Brucy, 1998 ; Moreau, 2002) qui a accompagné la scolarisation de la formation (Troger, 1990). Les monographies consacrées à des écoles d'entreprise mettent d'ailleurs en lumière l'existence d'une dynamique institutionnelle autonome et de finalités qui sont propres à ces écoles (Hatzfeld, 1989 ; Quenson, 2001). Quant aux contenus et méthodes d'enseignement des matières techniques, l'historiographie est longtemps restée assez maigre, comme si l'enseignement des gestes et des pratiques dérivait naturellement de ce qu'ils sont dans le cadre professionnel. La monographie d'Yves Legoux (1973) sur l'École Diderot, qui apportait un éclairage précieux sur les finalités, les modalités et les enjeux de l'apprentissage scolarisé du travail manuel et du travail sur machine-outil, a eu un prolongement tardif dans l'historiographie. Des démarches très diverses (Lebeaume, 2000 ; Enfert, 2003 ; Dupont, 2000 ; Savoie, 2003b) permettent aujourd'hui d'entrevoir la complexité de la relation de l'enseignement des techniques à l'école avec les besoins de savoir-faire dans le cadre du métier, et le caractère artificiel de certaines oppositions entre enseignement pratique et enseignement théorique, ou entre enseignement technique et enseignement artistique. La formation comporte ses enjeux, ses exigences propres et une part de stratégie sociale, comme le montre Anne-Françoise Garçon (2004) en pointant le glissement vers plus de science dans la formation des ingénieurs à l'École des mines de Saint-Étienne au cours du xix^e siècle. Bruno Belhoste (2003) fait de l'École polytechnique des deux premiers tiers du xix^e siècle le cœur d'une institution qui la dépasse très largement, véritable creuset de la technocratie française, sur lequel s'exerce le pouvoir des savants.

La dimension scolaire de l'enseignement technique étant largement occultée et les études de cas à peu près inexistantes, les historiens se sont longtemps focalisés sur les discours : discours de défiance d'une partie du monde ouvrier, soucieux de préserver son identité de classe ; et, surtout, discours de déploration des milieux économiques, sociaux et politiques sur la crise de l'apprentissage et les carences de l'école en matière de formation professionnelle. Ce faisant, ils ont souvent pris parti *a posteriori* dans la rivalité institutionnelle opposant l'administration du Commerce et de l'industrie à celle de l'Instruction publique (Chapoulie, 1989 ; Briand & Chapoulie, 1992) et ils sont passés à côté d'une réalité beaucoup plus riche qu'ils ne le soupçonnaient, notamment en province. En outre, ils ont pris au pied de la lettre l'opposition ainsi marquée entre deux enseignements, le primaire supérieur et le technique, nominalement distincts mais pas toujours aussi éloignés dans les faits et souvent substituables l'un à l'autre aux yeux des décideurs locaux, à commencer par les conseils municipaux.

La tradition historiographique aurait-elle, de manière générale, exagéré l'étanchéité des frontières entre ordres d'enseignement comme elle l'a fait dans le cas des enseignements technique et primaire supérieur ? La question émerge manifestement de l'historiographie récente. Bruno Belhoste (1989) a montré le poids de la formation des ingénieurs sur un enseignement secondaire du XIX^e siècle pourtant voué aux humanités classiques. La tension entre l'idée dominante d'un enseignement de culture désintéressé et un enseignement à vocation utilitaire traverse d'ailleurs toute l'histoire de l'enseignement secondaire. La nécessité d'élargir le recrutement encourage les autorités à abriter au sein des lycées et collèges du XIX^e siècle des sections spéciales ou primaires supérieures, tout en faisant une place, au sein du cursus classique, aux matières modernes (sciences, histoire et géographie, langues vivantes, français). Jean-Yves Dupont (2005) montre que l'histoire de l'enseignement de la mécanique dans les classes préparatoires scientifiques des lycées se comprend mieux en intégrant l'enseignement technique à l'analyse. Renaud d'Enfert (2005) souligne, pour sa part, les convergences entre primaire et secondaire en matière d'enseignement des mathématiques après la réforme de 1902. Considérer que les définitions institutionnelles des enseignements ne relèvent que du discours ou de la représentation serait évidemment tomber dans l'excès inverse. On peut certes évoquer le cas des écoles centrales, dont la réalité a eu peu à voir avec ce qui ressort de la lecture des textes officiels ou de l'analyse de la distribution des cours (Mérot, 1985). En dehors de ce cas extrême – celui d'une forme d'enseignement à la fois radicalement novatrice et éphémère –, on peut considérer que textes officiels, discours et traces de la pratique s'éclairent mutuellement, si on sait les recouper, plus qu'ils ne s'opposent. Si l'histoire est une, elle ne peut être circonscrite à une source unique.

CE QU'ON ENSEIGNE, COMMENT ON L'ENSEIGNE

Il peut paraître paradoxal que la spécificité de l'institution scolaire, à savoir l'enseignement au sens propre, c'est-à-dire les dispositifs concrets de transmission des savoirs et des valeurs, n'ait pas constitué l'objet premier des travaux d'histoire de l'éducation. Certes on s'est toujours posé la question des contenus et des programmes d'enseignement, mais les réponses étaient traditionnellement cherchées dans les textes normatifs que sont les projets des fondateurs d'ordres et de congrégations enseignants, ou les divers plans d'études, programmes et rapports émanant de l'administration de l'instruction publique. Le déplacement depuis ces textes normatifs, pris en soi, vers leur construction et leur application remonte cependant à quelques décennies. Le Père F. de Dainville fut un des pionniers de ces nouveaux terrains : dans son étude de la *Ratio* de Jouvancy, manuel à l'usage des régents jésuites, il montre par exemple qu'un manuel ne doit pas être considéré comme un objet isolé mais qu'on doit comprendre sa genèse, les fonctions qu'on lui a assignées, l'usage qu'il a eu (Dainville, 1951) ; de même, il esquisse, pour connaître l'enseignement de la rhétorique, la mise en série des cours professés par les jésuites et en détermine les évolutions au gré du goût de la société et des personnalités des professeurs (Dainville, 1968).

Mais l'effort qu'a fait Dainville pour élargir l'exploration des sources est resté sans suite, en France du moins. Laurence Brockliss qui a tenté une étude synthétique – la seule disponible à ce jour – à partir du matériau constitué par les traces qui ont été conservées des cours universitaires, peut être considéré

comme son meilleur disciple sur le terrain de l'enseignement classique (Brockliss, 1987). En donnant la première place aux disciplines scolaires dans son programme de recherches, le Service d'histoire de l'éducation a mis à disposition des chercheurs des corpus systématiques de textes et donné l'impulsion à l'ouverture de nombreux chantiers. Les résultats offrent aujourd'hui une belle moisson.

André Chervel et le renouvellement des problématiques

Ce renouvellement de la recherche est marqué conceptuellement par l'œuvre d'André Chervel. Dans un article fondateur publié dans *Histoire de l'éducation* en 1988 il propose des hypothèses fortes. Il affirme l'autonomie de l'école par rapport aux injonctions politiques et administratives et sa faculté à produire ce qu'il appelle de « l'enseignable » : l'école traduirait en procédures pédagogiques, en particulier en exercices, ce qu'elle estimerait être de sa fonction de transmettre. Chervel se fonde sur l'exemple de la grammaire scolaire : loin d'être, comme on le pensait, une adaptation de la grammaire savante à l'école, c'est une pure création scolaire en vue de l'apprentissage de l'orthographe, sur la nécessité duquel le consensus s'établit entre les maîtres et leur hiérarchie administrative (Chervel, 1977). Cette construction interprétative très puissante et efficace n'épuise pourtant pas les perspectives de recherche. Au contraire, tout en étayant sa propre démonstration, Chervel questionne en effet en termes nouveaux et précis le processus même de l'enseignement : quel objectif est réellement visé par le maître ? Au prix de quel éventuel écart par rapport au programme officiel ? Quel degré de réussite atteignent les élèves ? Quant aux sources qui permettent d'apporter des réponses à ces questions, elles recouvrent tous les instruments didactiques, objets ou livres, et les productions des maîtres et des élèves : le seul critère de leur validité est leur implication dans l'acte concret d'enseigner.

La date de 1988 peut être considérée comme l'ouverture de la période qu'on examine ici. Les perspectives théoriques et pratiques qu'a proposées André Chervel se greffent sur un malaise propre à susciter la démarche historique : on reconnaît alors que la culture contemporaine, en proie aux doutes et aux contradictions, souffre d'une crise de la transmission. Combattant en première ligne sur le front de la résistance culturelle, les professeurs se tournent volontiers vers le passé pour trouver des arguments ou des illustrations à leur existence. Dans leur quête de sujets à traiter, ils disposent du mode opératoire suggéré par André Chervel. Les nouvelles recherches ne se conforment pas pour autant aux définitions qu'il a données ni au schéma interprétatif qu'il a tracé. L'ambiguïté du terme « discipline scolaire » est l'obstacle principal qui brouille son héritage : dans la tradition française, une discipline scolaire est liée aux programmes de l'enseignement secondaire et aux concours de recrutement des professeurs, où s'enracine leur identité corporative. Telle n'est pas la définition qu'en donne Chervel pour qui tout objet d'enseignement devient discipline scolaire à partir du moment où il se structure en dispositifs concrets, en procédures d'apprentissage, qui visent la formation de l'esprit. Or c'est moins selon la définition de Chervel que dans l'acception traditionnelle que les disciplines scolaires sont généralement étudiées, ne serait-ce que parce qu'elles constituent le cadre de référence des professeurs du second degré qui forment la majorité de ces nouveaux historiens.

Textes officiels et manuels

Si les textes normatifs ne sont pas l'*alpha* et l'*oméga* des ressources en matière de contenus d'enseignement, ils restent indispensables pour en définir

les finalités et en appréhender les moyens : pour acquérir ces notions, préliminaires à toute étude, il faut bien avoir accès au volume considérable de documents qu'ils représentent. Le Service d'histoire de l'éducation s'est donné cette publication comme une de ses tâches de base : la collection des textes officiels, par discipline et niveau, forme la majorité des recueils de sources qu'il publie ; le service a été également partie prenante de l'édition bilingue de la *Ratio studiorum* jésuite (1997).

C'est ce type de textes qui documente en premier lieu les réformes de l'enseignement, qu'elles portent ou non sur les contenus. En ce dernier cas, qui seul nous intéresse ici, ils doivent être complétés par les argumentaires des savants qui en ont eu l'initiative, les débats auxquels ces réformes ont donné lieu, les commentaires des ministres et des fonctionnaires qui les ont mises en œuvre, éventuellement les appréciations sur leur impact. Les réformes qui ont fait l'objet d'études récentes concernent l'enseignement scientifique. Nicole Hulin (1989) a étudié l'émergence de cet enseignement au niveau secondaire sous le Second Empire (dans ce qu'on appelle aussi la « bifurcation ») ; on lui doit également un dossier documentaire dans lequel les savants républicains qui sont à l'origine de la réforme de 1902 prônent l'avènement des humanités scientifiques (Hulin, 2000) ; elle a par ailleurs contribué à un groupe de travail qui a prolongé l'étude de ces réformes de l'enseignement scientifique jusqu'à la décennie 1970 (Belhoste, Gispert & Hulin, 1996).

Quant aux manuels, seconde ressource traditionnelle de l'histoire des disciplines, leur disponibilité dans les collections des bibliothèques, leur abondance et leur diversité en font un matériau de prédilection. Alain Choppin a lancé sur cette production numériquement massive une enquête exhaustive qui a été imitée dans d'autres pays, comme le laisse déjà voir le numéro spécial d'*Histoire de l'éducation* (1993) consacré à la question ; les résultats de cette enquête sont partiellement disponibles sur Internet. Lui-même a su compléter cette mine d'informations en mettant en garde contre les pièges de son utilisation naïve, dans ses propres écrits (Choppin, 1986 & 1992), comme dans la tenue à jour de la bibliographie qui en est issue.

Les manuels de lecture et d'histoire ont procuré en leur temps un aliment de prédilection à une littérature engagée, fondée sur la dénonciation du sexisme, du nationalisme, du colonialisme, de l'occidentalisme, etc. (Maingueneau, 1979 ; Struminger, 1983 ; Clark, 1984 ; Citron, 1984 & 1987). Cette vision exclusivement critique des représentations s'épuise aujourd'hui dans ses manifestations militantes. La démarche historique devrait consister en effet à restituer les logiques des rédacteurs de ces manuels, sans porter de jugement, mais le ton de la dénonciation se prend d'autant plus facilement que le discours tenu par eux est, symétriquement, fortement injonctif.

Comment l'analyste peut-il garder un regard critique tout en replaçant les messages des manuels dans la culture qui les a produits ? C'est l'enseignement de l'histoire qui offre le meilleur terrain pour développer cette contradiction et ses éventuelles résolutions. Du fait de sa nature même, l'histoire reste la discipline la plus sensible au questionnement sur son passé. Elle a vécu de plus, au cours du xx^e siècle, un bouleversement paradigmatique qui a mis à mal les certitudes qui la fondaient au début de la Troisième République : sa mission d'intégration nationale (le fameux « nous » de Lavisse postulant l'identité française sans solution de continuité depuis les Gaulois) ; la foi dans le progrès (« la » civilisation, qui n'a que des bienfaits et ne demande qu'à se répandre). L'histoire se trouve au cœur des paradoxes qui affectent la culture contemporaine : d'un côté la scientificité

revendiquée dans la construction et l'exposé des faits, un système de valeurs en référence à l'universalité des droits de l'homme ; de l'autre, le relativisme culturel, une forme de bien pensance qui justifie les infractions aux règles établies du moment qu'elles sont le fait des dominés. Les difficultés rencontrées pour dépasser ces contradictions ont fait logiquement entrer l'enseignement de l'histoire dans une crise durable, ponctuée de vagues de publications, la première dès les premières années de la décennie 1980 (voir Crubellier, 1985). Rien d'étonnant à ce qu'abondent sur ces thèmes colloques et ouvrages collectifs sans parler des essais divers fondés sur des témoignages et des analyses de praticiens (*Espaces Temps*, 1998 ; Carpentier, 1999 ; Robert, 2000 ; Derouet, 2000 ; Moniot & Serwanski, 2000).

Pour rester ici à l'intérieur du champ historique, on peut distinguer la catégorie la plus abondante de cette production, celle qui révèle les implications idéologiques des manuels d'histoire. Marc Ferro (1981) l'avait fait à l'échelle internationale dans un ouvrage qui a eu beaucoup d'impact médiatique. Les manuels d'histoire visent à façonner les esprits dans une culture nationale spécifique. Les analyses s'attachent reconstituer les cohérences qui organisent les discours et, surtout, les images, les scènes ou les récits qui ont vocation à rester imprégnés dans les mémoires. C'est ainsi que Christian Amalvi retrace la généalogie de deux histoires de France parallèles, la républicaine qui voit dans Vercingétorix son fondateur mythique, la chrétienne pour laquelle l'acte originel est constitué par le baptême de Clovis (Amalvi, 1998 & 2001). Un ouvrage récent compare de ce même point de vue les identités nationales allemande et française (Bauvois-Cauchepin, 2002). Tout l'éventail des interprétations de l'histoire à l'usage de la jeunesse apparaît dans la façon dont sont traitées la découverte et la conquête du continent américain dans les manuels du monde entier, objet d'un ouvrage collectif (Perez Siller, 1992) : la dissymétrie entre les pays ex colonisateurs et les autres reflète le retournement des consciences du côté des occidentaux dont les manuels bannissent comme catégories de pensée le sauvage ou le barbare au profit du colonisé et de l'exploité, victimes du pouvoir imposé de l'extérieur ; en revanche, les pays qui ont été colonisés revendiquent leur identité anéantie et exaltent la grandeur perdue ; dans les pays extérieurs à l'événement (Afrique, Asie), il est jugé selon les critères de l'idéologie en vigueur dans chacun d'eux : ici marxiste (la conquête est capitaliste et impérialiste), là nationaliste (les conquérants sont par définition criminels).

Comment dépasser cette prise de conscience salutaire sur le message des manuels et faire vraiment œuvre d'historien ? Les analystes contemporains se font illusion en pensant avoir atteint une universalité transhistorique : n'est-il pas vain de dénoncer l'obsolescence des valeurs que véhiculent les manuels une fois qu'elles ne sont plus reconnues comme telles ? L'obsession moralisatrice qui marque l'établissement de l'école de la République correspond à la volonté de contrebalancer les préceptes religieux et l'influence de l'Église. Si l'exaltation du sentiment national paraît critiquable aujourd'hui, c'est tout simplement que la nation n'est plus l'univers culturel identitaire de référence – en Occident du moins. Même construite selon des critères rigoureusement scientifiques, l'histoire enseignée sert et servira une finalité d'abord éducative. L'historien de l'éducation aura atteint son but quand il aura fait comprendre les tenants et aboutissants de cette visée éducative et replacé les manuels, et l'enseignement en général, dans la culture qui les a produits. Au-delà, les jugements de valeur sortent le discours tenu du cadre de l'histoire.

Disciplines à forts enjeux idéologiques (histoire, philosophie)

Les recherches qui vont au-delà des textes officiels et des manuels croisent inévitablement l'œuvre d'André Chervel ; comme on l'a dit, elles sont majoritairement le fait de professeurs. La constitution des disciplines scolaires au sens traditionnel, associées aux pratiques enseignantes, s'est développée à l'ombre de la didactique, domaine dont l'expansion doit beaucoup aux difficultés de la massification. De la didactique on passe aisément à l'histoire, et réciproquement : l'une et l'autre confortent les professeurs dans leur culture professionnelle. La recherche historique a été encouragée institutionnellement avec l'introduction en 1991, dans les concours de recrutement des enseignants, d'une épreuve qui porte sur les évolutions de chaque discipline et sur sa dimension formatrice et civique. On ne s'étonnera donc pas que les IUFM aient constitué un terreau de choix pour les recherches, et que les premiers travaux faits dans cet environnement aient porté sur le niveau secondaire de l'enseignement, avec la volonté de remonter aux origines de l'enseignement contemporain.

Mais autant la définition chervelienne des disciplines scolaires est générale, autant leur définition traditionnelle induit des systèmes référentiels, des habitus professionnels distincts, qui rejaillissent sur les façons d'écrire leur histoire. Les disciplines de nature discursive, à forte teneur idéologique, comme l'histoire ou la philosophie, se pensent volontiers en termes de résistance par rapport au pouvoir politique. Les historiens des disciplines scientifiques sont généralement plus sensibles la « transposition didactique », répandue avec puissance dans le milieu enseignant, qui se fonde sur l'homologie postulée entre la discipline enseignée et la science de référence. L'autonomie de l'école paraît en revanche plus adaptée à l'étude des enseignements qui comportent de nombreux exercices et travaux d'élèves, de nature linguistique ou technique. Si le renouvellement des recherches peut cependant être mis, dans son ensemble, à l'actif de Chervel, c'est que la restitution des pratiques d'enseignement, dans leurs procédures concrètes, s'est inscrite désormais comme l'objectif principal et qu'on atteint celui-ci en recourant à une multiplicité de documents, au delà des textes officiels et des manuels.

C'est ainsi que, s'interrogeant sur l'origine de la discipline historique avant qu'elle n'entre dans les programmes en tant que telle, Annie Bruter distingue deux généalogies, une qui remonte à la prélection humaniste des textes anciens de nature historique et une qui relève des apprentissages propres à la noblesse, pratiqués en particulier dans le cadre des pensionnats (Bruter, 1997). Le travail d'Annie Bruter constitue une exception par la profondeur historique de l'enquête. La plupart des travaux placent le début de leur périodisation dans la seconde moitié du XIX^e siècle, associée pour eux à la République fondatrice. Cette période constitue le départ de la recherche d'Évelyne Hery qui restitue la pratique enseignante des professeurs d'histoire au lycée en utilisant les rapports d'inspection et les revues professionnelles (Hery, 1999). Se fondant sur un dossier documentaire exceptionnel de copies du certificat d'études de part et d'autre de la Première Guerre mondiale conservées dans le département de la Somme, Brigitte Dancel détaille, étape par étape, l'ensemble du cycle pédagogique depuis le cours, fidèle au manuel, donné par les instituteurs, jusqu'aux résultats constatés dans les copies et évalués quantitativement (Dancel, 1996). Ces ouvrages émergent, par la nouveauté de leurs résultats, d'une bibliographie particulièrement fournie sur l'enseignement de l'histoire qui reste la discipline la plus étudiée, au point qu'une première synthèse est d'ores et déjà publiée (Garcia, Leduc, 2003 ; voir Marchand, 2002).

Ces travaux intègrent bien le rôle des professeurs dans l'analyse : ils sont reconnus comme les acteurs principaux des changements, mais aussi les responsables des inerties. La culture professionnelle des professeurs fait même l'objet principal de la recherche de Bruno Poucet sur l'enseignement philosophique. Faisant démarrer son étude en 1863, date à laquelle l'agrégation de philosophie est rétablie par Duruy après la politique destructrice de Fortoul, il met en valeur les ambiguïtés de cette discipline, qu'on représente comme le couronnement des études secondaires et le symbole de leur gratuité : rendue obligatoire pour tous les baccalauréats à partir de 1965, elle est cependant inopérante dans les critères de sélection scolaire, ce qui manifeste le peu de cas qu'on fait d'elle en réalité. L'ambiguïté marque aussi son contenu : les professeurs la présentent comme l'instrument privilégié de l'éducation de l'élève à la liberté personnelle, mais ils ont longtemps dû composer pour maintenir une clientèle convoitée par l'enseignement catholique ; recrutés par des jurys idéologiquement marqués, ils manifestent eux-mêmes des similitudes générationnelles fortes (Poucet, 1999). Les professeurs de lettres sont aussi au cœur de la démonstration de Martine Jey : eux, qui avaient été formés dans les humanités classiques, ont inventé la discipline « littérature » au tournant des *xix^e* et *xx^e* siècles ; ils ont remplacé la rhétorique, établi les programmes d'auteurs et de textes français et mis au point les exercices, sans pour autant renoncer à l'apprentissage des langues anciennes (Jey, 1999 ; voir également Houdard-Merot, 1998). D'autres disciplines littéraires ont donné lieu à des ouvrages novateurs (Espagne & Werner, 1990 sur les langues vivantes ; Robic, 2004 sur la géographie).

Savoir scolaire, savoir scientifique

Il ne faudrait pas cantonner ce champ des disciplines scolaires aux formateurs ou aux historiens de l'éducation. Telle a précisément été la puissance exercée par cette approche au départ didactique qu'elle a associé à l'enseignement la production même des savoirs : toute étude historique sur une science ou une discipline s'interroge désormais sur les implications que les exigences pédagogiques ont eues dans sa constitution même (Belhoste, 1998). L'expérience de l'enseignement peut être à l'origine d'une création théorique : on sait depuis les travaux de Joël Sakarovitch l'importance de l'expérience de Gaspard Monge comme professeur de coupe des pierres à l'école du Génie de Mézières dans la mise au point de la géométrie descriptive (Sakarovitch, 1998). D'une façon plus générale, il s'agit de comprendre comment se diffuse un savoir scientifique quand il a son équivalent disciplinaire dans l'enseignement général. Par exemple, entre le moment où il a soutenu sa thèse de pure linguistique sur la grammaire du latin et celui où elle a été publiée, Bernard Colombat a eu le souci de montrer les affiliations théoriques des manuels scolaires et leur évolution en fonction de la finalité de l'enseignement – composition en latin, thème, version (Colombat, 1999). L'édition des classiques entretient des rapports analogues entre les savants philologues qui établissent le texte et l'agrémentent de notes et ce qu'on en fait en classe – commentaire, explication, traduction (Volpillac-Augier, 2000). Mal intégrées au programme médiéval de philosophie, les mathématiques se sont répandues dans l'enseignement jésuite à l'échelle de l'Europe et au-delà grâce à une stratégie claire de Christoph Clavius, persuadé de leur importance dans la formation des esprits : les maîtres étaient instruits par leur participation à des académies (au sens de groupes savants échangeant leurs recherches) dont la première a fonctionné au Collège Romain, les cours circulaient parmi les collèges, des manuels étaient diffusés (Romano, 1999, 2004). Dans le cadre d'un projet lancé par le CNRS (Action concertée incitative « Histoire des savoirs », dirigée par

Karine Chemla), une équipe tente, sous la direction d'Annie Bruter, d'inventorier, de décrire et de resituer dans leur contexte les modalités et usages divers qu'a pu avoir le cours magistral selon les époques et les objets enseignés : c'est donc une forme spécifique d'enseignement qui est prise pour objet, et non un contenu (Waquet, 2003). Ce déplacement de la problématique classique rend commun le questionnaire sur des pratiques enseignantes, quelle que soit la science ou la matière enseignée. Il permet à des historiens de cultures différentes (historiens des sciences, de la littérature, de l'éducation) de réfléchir ensemble sur les procédures de transmission des savoirs et de reconnaître des périodisations communes à travers la disposition des lieux, l'attitude et les gestes du professeur et des élèves, les caractères de la prise de notes (par exemple, la rédaction du cours).

À l'autre extrémité de la chaîne des savoirs enseignés, l'enseignement élémentaire pose d'une autre façon la question du rapport au savoir savant : la scientificité requise porte moins sur les objets que sur les procédures, élaborées en sciences de l'enseignement ou en vulgate pédagogique. En effet, les composantes traditionnelles de l'instruction élémentaire, lire, écrire, compter, ne sont pas des disciplines scolaires mais des savoir-faire dont les usages sont aussi bien sociaux que scolaires. L'histoire de leur enseignement a donc longtemps été l'inventaire des méthodes. L'article « Lecture » de James Guillaume (Buisson, 1887) a ainsi servi de source d'information et de modèle d'analyse jusqu'aux années 1980 : il décrit la cumulation des inventions techniques, le progrès des choix linguistiques, privilégiant le latin, puis le français, abandonnant la dénomination A, Bé, Cé, Dé pour adopter la prononciation de Port-Royal (Be Ke De), plus proche de la valeur sonore, et les avancées « théoriques » concernant l'apprentissage, la progression, l'acquisition successive puis simultanée de la lecture et de l'écriture. Cette conception linéaire de l'histoire oppose à la routine de maîtres mal formés les hardis précurseurs dont l'institution scolaire finit par reconnaître la valeur. Durant la « guerre des méthodes » (syllabique/globale, mixte ou « naturelle » dans les années 1960, puis idéo-phonique/idéo-visuelle dans les années 1980), chacun a puisé dans cette vulgate des arguments propres à justifier des positions antagonistes, au nom de la scientificité de ses théories de référence (la psychologie de l'enfant, la linguistique) ou de la supériorité des outils (manuels illustrés, étiquettes imprimées, cahiers d'exercices grapho-moteurs, ou imprimerie, textes authentiques, matériel ludique, etc.).

Tandis que le calcul scolaire, assimilé à l'arithmétique, était absorbé dans la didactique des mathématiques, l'approche historique de l'enseignement du lire-écrire se trouvait bouleversée par les recherches sur l'alphabétisation (Furet & Ozouf, 1977) autant que par une approche culturelle des pratiques de lecture, croisant les regards d'anthropologues, sociologues, psychologues, littéraires, avec celui des historiens (Chartier, 1985). Les méthodes d'alphabétisation, loin de se réduire à des procédures de déchiffrement plus ou moins efficaces, apparaissent solidaires des pratiques de lecture visées. Dans une étude pionnière, Jean Hébrard (1988) montrait comment le *curriculum* élémentaire popularisé par J.-B. de la Salle au début du XVIII^e siècle (lire, écrire et compter en français) assumait à la fois certaines visées de la formation des clercs (lire-écrire en latin à partir de textes religieux imprimés) et celles d'une tradition marchande urbaine (écrire-compter en langue vulgaire). Les visées catéchétiques modernisées visaient toujours un *habitus* chrétien consolidé par un « réciter-lire » reléguant en fin de cursus l'écrire-compter. Loin d'être un savoir-faire invariant, faisant partie, comme aurait dit Lucien Febvre, de l'outillage mental d'une population plus ou moins nombreuse à un moment donné, le « savoir lire et écrire » (ou le « savoir

lire seulement ») devenait une compétence culturelle, autant que cognitive et linguistique, inscrite dans une histoire de la lecture de très longue durée (Cavallo & Chartier, 1997). Pour les ^{xix}^e et ^{xx}^e siècles, l'étude des discours prescriptifs sur la lecture (Chartier & Hébrard, 2000) montraient qu'au modèle partagé par l'Église et l'École, celui des lectures collectives encadrées, lentes, sur un corpus choisi et clos, s'opposait le modèle moderne promu par les bibliothécaires, celui de la lecture individuelle libre, rapide, d'information ou de loisir. L'adoption de ce modèle consumériste par une école en butte à la concurrence des médias audiovisuels dans les années 1960-1970 permettait d'éclairer d'un jour nouveau l'explosion des échecs précoces en cours préparatoire (CP) : c'est la définition même du « savoir lire-écrire » qui, à nouveau, avait changé.

L'histoire des méthodes ne pouvait plus considérer les procédés inventés au fil du temps sans traiter de la culture écrite visée. Il fallait ainsi distinguer les outils et procédés de l'instruction préceptorale ou maternelle, conçus pour initier les enfants à la culture écrite des humanités chrétiennes et latines, puis classiques et françaises, et les dispositifs d'alphabétisation conçus pour des élèves souvent patoisants (Chartier, 2000). Il s'agissait aussi de suivre le rodage d'une progression scolaire en lecture sur trois niveaux avant Ferry, puis l'invention du cours préparatoire, une fois que les technologies de l'écriture manuelle sont mises à la portée de tous les enfants (ardoises et craies, cahiers bon marché et plumes métalliques) vers 1850. Cette mutation accompagne la genèse du manuel « moderne » d'alphabétisation collective supposant l'enseignement simultané et interactif de la lecture et de l'écriture manuelle (Chartier, 2005a). La chronologie des « méthodes » est ainsi revisitée : la méthode épellative ancienne s'effectue sur un socle de textes entendus et récités avant d'être lus (les prières latines puis françaises des alphabets chrétiens) et c'est seulement dans un deuxième temps que les règles de l'épellation construites pour analyser les mots lus « par cœur » sont transférées sur des textes inconnus des enfants, mais appartenant au même corpus culturel socialement partagé (psaumes latins, catéchismes français, civilités). En revanche, les méthodes épellatives « modernes », mises au point par les précepteurs du ^{xviii}^e siècle, font de l'apprentissage des règles de correspondance lettres-sons un préalable à la lecture de n'importe quel texte. On comprend dès lors les critiques (de Rousseau à Freinet) à l'égard de la débauche des méthodes cherchant à raccourcir le temps de la syllabisation, mais coupant cette technique de toute visée de signification, comme un « solfège sans musique » (Chartier, 2000). L'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture permet d'abandonner l'épellation et d'installer la méthode syllabique, débutant par des « mots normaux » découpés en syllabes prononcées directement. Comme la méthode épellative, la méthode « globale » du ^{xx}^e siècle existe sous deux versions, celle qui, comme la méthode épellative ancienne, cherche à construire le décodage sur des mots et textes connus (dictés par les enfants ou lus par le maître) et la méthode qui, symétrique inversée de l'épellation moderne, fait mémoriser des textes et attend que l'enfant transfère les irrégularités constatées aux mots inconnus qu'il rencontre. Mais il faut attendre la fin du ^{xx}^e siècle pour que les psychologues théorisent le savoir empirique des praticiens conscients, depuis un siècle, de l'aide qu'apporte au décodage l'enseignement de l'écriture (Chartier, 2005b).

L'évocation de cette mise en perspective historique veut ici seulement souligner, avec Anne-Marie Chartier, combien cette maîtrise de la lecture atteint les dimensions culturelles d'une civilisation entière : les premiers textes que la jeune génération lit, et la façon dont on les lui fait lire, scellent son lien au savoir et à la culture commune. C'est sa valeur sociale qui fait l'enjeu de la lecture, même si celui-ci reste caché. Dans sa forme primitive, correspondant à l'acculturation

religieuse, la lecture représente le socle commun de la scolarisation, l'écriture et le calcul, réservés à une minorité, constituant des étapes ultérieures. Fondée sur des recueils de prières déjà vues parce qu'entendues au cours des diverses liturgies auxquelles il assiste, cette lecture imprègne l'enfant dans ce qui manifeste l'union symbolique de la communauté des adultes. Le catéchisme succède au psautier dans la même logique ; on commence aujourd'hui à reconnaître son usage scolaire (Saint-Martin, 2003) et, plus largement, la place de l'éducation religieuse dans l'histoire de l'école. L'étude de l'examen préalable à la première communion dans le canton de Neuchâtel apporte ainsi un éclairage précieux sur la genèse de l'évaluation scolaire (Caspard, 2002). Finalement, pourquoi savoir lire ? Est-ce pour une raison socio-économique (avoir un emploi, s'élever dans la hiérarchie sociale) ? Est-ce pour accéder à une transcendance (le Salut, le patrimoine culturel de l'humanité) ? Les frères des écoles chrétiennes visaient le second but mais, sachant l'objectif des parents limité au premier, ils se rabattaient auprès d'eux sur l'argument selon lequel leurs enfants « ne seraient presque jamais capables de rien pour aucun emploi, faute de savoir lire et écrire », sans essayer de leur faire admettre « le tort que leur peut faire le défaut d'instruction des choses de leur salut, dont les pauvres sont ordinairement peu touchés, n'ayant pas eux-mêmes de religion » (La Salle, 1993, p. 680). Tous les professeurs ne sont-ils pas dans la même ambiguïté ?

Exercices scolaires

C'est sur les exercices, lieux de l'interaction entre le maître qui les propose, après les avoir éventuellement conçus, et l'élève qui les réalise, *a priori* du mieux qu'il peut, que se révèlent les ambitions de l'institution scolaire à un moment donné. La restitution de ces processus rencontre des difficultés spécifiques : l'univers dans lequel ils se sont inscrits est perdu parce que c'est celui de l'enfance, que les adultes en gardent une mémoire déformée et que les témoignages des maîtres sont rares ; qui plus est, les conservatoires de la culture de référence, archives et bibliothèques, ne recèlent qu'à titre exceptionnel des documents pertinents. Mais plus ces traces sont nombreuses et diversifiées dans une discipline donnée, plus la recherche pénètre avant dans la pratique enseignante. Si on dispose d'un corpus significatif de devoirs effectivement rendus, on peut même mesurer, de plus, le résultat obtenu. Le chantier a été ouvert par deux numéros spéciaux de la revue *Histoire de l'éducation*, intitulés « Travaux d'élèves : pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation » (1990, n° 46 & 1992, n° 54), qui présentent un certain nombre de dossiers de nature diverse couvrant une large période, du début du xx^e siècle à l'entre-deux guerres.

Même si leur intérêt historique dépasse cet aspect des choses et mérite donc d'autres approches (Chartier, 2003) les examens et concours permettent une appréciation synthétique des compétences escomptées des élèves que sont les candidats : les épreuves en représentent, suivant les cas, le reflet ou la pointe extrême et les résultats mesurent l'écart entre l'attente et la réalité. Un numéro spécial d'*Histoire de l'éducation* montre comment cet objet d'études se décline dans des institutions multiples, de l'examen de communion aux tests psychologiques (Belhoste, 2002). Les examens les plus communs ne sont pas forcément les plus étudiés, à l'exception du certificat d'études dont la mort institutionnelle récente a occasionné un flux d'études approfondies : on sait maintenant les étapes de sa progression dans certains départements, ses effets bénéfiques, mais aussi pervers, et on soupçonne l'hétérogénéité des savoirs acquis à la fin de la scolarité obligatoire (Cabanel, 2002 ; voir aussi Carpentier, 1996 et Savoie,

2000a) – on a déjà évoqué ce dernier aspect à propos de l'histoire. Une belle étude de Guy Brucy pose les bases de la certification des apprentissages techniques (Brucy, 1998). Sur le baccalauréat, la seule monographie est ancienne (Piobetta, 1937) ; le brevet élémentaire n'est malheureusement pas loti d'un équivalent. L'historiographie est plus riche s'agissant d'examens touchant des populations restreintes. L'agrégation des lettres est bien connue jusqu'en 1950 dans ses épreuves et ses lauréats grâce à André Chervel (1993). Étudiant les concours pour l'accès aux grandes écoles, en particulier à Polytechnique, Bruno Belhoste a éclairé la genèse de cette exception française qui en est le pendant, les classes préparatoires : les dispositifs qui y sont mis en place (en particulier les « colles ») répondent aux exigences des épreuves de ces concours (Belhoste, 2003). Au total, sur ce terrain en cours de défrichage, on perçoit combien la définition des épreuves d'examen mérite l'attention ne serait-ce que par les conséquences qu'elle porte en amont sur les dispositifs institutionnels et pédagogiques de leur préparation, sans parler des éventuels excès (bachotage, surmenage) auxquels celle-ci peut donner lieu.

On s'arrêtera ici sur les exercices de composition qui permettent de vérifier chez les élèves « l'aptitude à exprimer leurs idées par écrit », selon la définition donnée par le Conseil royal de l'instruction publique en 1836 à propos des épreuves du brevet élémentaire. Du temps où régnaient les humanités, c'est en latin que les élèves étaient entraînés à composer, après avoir fait maints thèmes qui leur garantissaient l'aisance en cette langue, et s'être essayés à une multitude de courtes phrases, en vers ou en prose. Dans le cadre des devoirs écrits rendus en classe, la poésie l'emportait sur la prose : on commençait par « retourner » des vers en quatrième, c'est à dire à mettre dans un ordre conforme aux règles de la prosodie un texte fourni par le maître ; on devait ensuite agrémenter de développements de plus en plus longs et personnels une « matière » proposée. La composition en prose intervenait seulement dans la dernière année du cycle des humanités, ou classe de première, et prenait la forme exclusive du discours ou amplification (voir *Histoire de l'éducation*, 1997, où on trouvera une bibliographie sur l'histoire des humanités). En se francisant, ces compositions se sont détachées de leurs modèles latins. La composition française a d'abord été le décalque de l'amplification latine : elle apparaît sous cette forme à la moitié du XVIII^e siècle. Mais elle s'est émancipée et diversifiée. Les vers français n'ont jamais été admis comme exercice officiel : leur production, répandue en marge des classes à la charnière des XVIII^e et XIX^e siècles (poèmes et couplets clandestins, souvent frondeurs, ou récitation au cours de fêtes et cérémonies scolaires), n'a jamais été légitimée par les autorités universitaires qui jugeaient l'exercice moralement pernicieux et littérairement vain.

La variété des compositions en français est si étendue que leur catégorisation même mérite attention : André Chervel s'y est attelé dans une série d'articles qui permettent ici d'en dessiner les linéaments avant qu'il n'en fasse lui-même la synthèse dans l'ouvrage qu'il prépare sur l'enseignement du français (Chervel, 1985, 1987, 2002 & 2004). Excluons d'abord avec lui les exercices de langue française en vigueur au XIX^e siècle qui ne relèvent pas de la « composition » strictement dite : la rédaction du cours, qui consiste à mettre au propre, dans toutes les matières, le cours du professeur ; « l'analyse », résumé d'un texte littéraire dont l'aspect de connaissance d'une œuvre sera réinvesti dans la dissertation littéraire. Pour faire l'inventaire des types de compositions françaises demandées à l'élève, partir des définitions qui se trouvent dans les textes officiels ou les manuels comporte des risques : comment décrire l'exercice précis qui se cache derrière une définition, sachant la polysémie des termes employés ? Comment

savoir si les prescriptions ont été suivies d'effet ? La démarche inverse, qui consiste à partir des sujets proposés, a l'avantage de considérer les choses de l'intérieur : le recueil des sujets de composition française donnés dans les principaux examens et concours au XIX^e siècle (Chervel, 1999) et leur analyse statistique pour la période de la Troisième République (Jey, 1998) permettent de constater la juxtaposition de formes *a priori* antagonistes, la percée de certaines, la persistance d'autres ; ils permettent aussi de restituer les références culturelles des professeurs, leur imagination et leur conformisme.

La longue gestation de la dissertation française offre un bel exemple de la façon dont un exercice se crée par expérimentations successives. Si on commence l'histoire par la fin, on sait que la composition française « sur un sujet de littérature ou d'histoire » devient en 1881 une épreuve du baccalauréat à la place du discours latin. Parallèlement, le cours de littérature française remplaçait celui de rhétorique. Cette substitution peut paraître brutale : ce n'est pas en effet dans le cadre du collège ou du lycée, où les langues anciennes continuaient de peser le plus lourd dans l'enseignement et les devoirs écrits, que la composition en français a gagné son autonomie. La dissertation a acquis ses galons dans d'autres lieux. En tant que forme discursive, elle est attachée à la philosophie et aux sciences : c'est, au départ, le développement d'un point de doctrine ou de démonstration confié à l'imprimé par un expert ou un savant ; elle s'écrit à l'origine en latin (la dissertation latine est une épreuve au concours de l'agrégation de philosophie institué en 1766). Dès avant la Révolution, les apprentis ingénieurs des Ponts et Chaussées sont évalués, entre autres épreuves, sur un développement en français d'un sujet moral. Les compositions en français constituent des épreuves dans les facultés des lettres du XIX^e siècle où trois catégories de sujets coexistent, à la licence comme à l'agrégation des lettres : les amplifications rhétoriques, les généralités de culture, les sujets littéraires. Dans les premières décennies, l'énoncé des sujets laisse difficilement déterminer si le texte exigé relève de la dissertation ou du discours, mais la première s'impose progressivement. Au niveau secondaire, la dissertation littéraire est l'exercice de prédilection prescrit par les professeurs pour les élèves faibles ou pour ceux qui sont écartés des études latines, dans les petits établissements de province et dans l'enseignement moderne et féminin. C'est dans un second temps, contre le bastion des humanités classiques traditionnelles, que la dissertation littéraire conquiert l'ensemble de l'enseignement secondaire.

En philosophie, la dissertation n'a pas à se justifier comme catégorie de texte à produire puisque, comme on l'a vu, elle représente la forme sous laquelle s'expriment traditionnellement penseurs et savants. Ses avancées doivent être mesurées à sa pénétration comme exercice écrit dans les classes de philosophie à la place d'exercices jusque là exclusivement oraux (disputes, résolution de problèmes), l'exercice d'écriture exigé des élèves de cette classe se réduisant, depuis des temps immémoriaux, à la rédaction du cours dans la langue dans laquelle il avait été délivré (latin, puis français). La dissertation, rédigée aussi dans l'une ou dans l'autre langue – en fait le latin apparaît comme une survivance, passées les premières décennies du XIX^e siècle – est au départ une épreuve de recrutement des professeurs (agrégation, concours d'entrée à l'École normale), ainsi que du concours général (réservé jusqu'en 1863 aux seuls lycéens de la région parisienne). Elle est cependant pratiquée en classe par des professeurs pionniers comme Charles Bénard (Poucet, 1999 & 2001). Introduite comme épreuve du baccalauréat en 1866, sous la dénomination de composition française (pas forcément philosophique), elle reçoit sa reconnaissance officielle quand, à partir de 1874, le baccalauréat est dédoublé en deux sessions, une après la classe de

rhétorique ou première, l'autre après la classe de philosophie. La diffusion de la dissertation philosophique suit donc un mouvement inverse de celui qui a imposé la dissertation littéraire : il part de l'élite professorale, normaliens et agrégés, alors que la dissertation littéraire avait gagné les lycées parisiens, sommet des études classiques, à partir d'institutions d'enseignement moins prestigieuses. D'abord dogmatique (et ressemblant étrangement au discours avec introduction, corps, récapitulation, conclusion), la dissertation philosophique acquiert sa structure discursive (thèse, antithèse, synthèse) sous la République : on y attend de l'élève qu'il exprime une opinion et qu'il la fonde sur des raisonnements.

Pourquoi ce triomphe de la dissertation, dont le règne, en littérature comme en philosophie, commence aujourd'hui seulement d'être entamé ? En lettres, il est une des conséquences de la « crise allemande de la pensée française » : les discours emphatiques truffés de citations et de réminiscences latines paraissent, après la défaite, des fanfaronnades creuses ; à l'opposé, la dissertation emploie une langue sobre, précise, claire, efficace, qui exalte les caractères nationaux supposés de la littérature française authentique. En philosophie, professeurs comme élèves disposent de l'instrument qui convient à l'autonomie que la République naissante revendique pour chaque individu en matière d'opinion et de pensée.

Le renouvellement des types d'exercices dans une perspective historique permet de nourrir la réflexion sur les rapports entre l'école et la société. Plus aucun historien ne prétend, comme le faisait Durkheim à propos des langues anciennes, que la nature des exercices est consubstantielle à la matière étudiée : les exercices naissent et meurent, certes à des rythmes divers. La première tâche de l'historien consiste à identifier et à périodiser ce renouvellement incessant. Mais quels moteurs l'animent et pourquoi une telle inégalité de vie des exercices ? Selon une première hypothèse, il s'agirait d'harmoniser les productions scolaires avec les pratiques scientifiques ou sociales ambiantes : au temps où la rhétorique régnait sur les études, les futures élites politiques et administratives étaient appelées à faire des discours ; les vers, épitaphes et autres inscriptions correspondaient au culte rendu aux grands hommes ; l'art épistolaire devait être inculquée aux jeunes filles, futures maîtresses de maison, si délicates dans les relations interpersonnelles. Mais cette explication paraît souvent inadaptée : pourquoi la dissertation, qui n'a aucun équivalent dans la vie sociale ou littéraire, l'emporte-t-elle sur le discours précisément à l'époque où triomphe la démocratie, généralement associée à la parole publique ? Si l'on admet que l'école est la véritable souveraine en la matière, il est plus judicieux de chercher en son sein l'initiative du changement : constat d'incapacité ou de dégoût des élèves ; incompatibilité avec la culture des maîtres au fil des générations ; recherche d'une adéquation avec les finalités éducatives selon les publics et les filières ; sélection des exercices en fonction de leur capacité à hiérarchiser les performances et de leur commodité.

En matière d'exercices de composition, il est indéniable que le paradigme a changé du tout au tout sur le long terme. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'élève est bridé de partout. Les exercices peuvent se ramener au type de l'exercice « à trous » : il s'agit de compléter un canevas, souvent déjà très construit et abondant. Les ajouts ne doivent avoir rien d'original : il faut ressortir des bribes de texte apprises par cœur et se conformer étroitement aux règles d'un style à imiter. Il ne faudrait pas pour autant admettre sans esprit critique qu'avec la dissertation, les jeunes gens deviennent à la fois libres de penser par eux-mêmes et capables de rendre compte de cette liberté : l'exercice exige seulement qu'ils

montrent qu'ils se sont convenablement approprié les tenants et aboutissants de positions en les justifiant par le raisonnement et en les exprimant avec clarté et précision. Naguère encore l'exaltation de la créativité et du plaisir, associés à la foi dans la spontanéité enfantine, poussait à valoriser la touche originale, voire insolente, dans la forme comme dans le fond du texte à produire. On observe aujourd'hui, dans la conception de nouveaux exercices, le retour aux procédures strictes d'élaboration, dans les devoirs écrits comme dans les discours oraux. Comme si un cycle s'achevait sur la non-réponse à la question de savoir comment former l'enfant à l'autonomie, dans sa pensée et l'expression de celle-ci : l'expérience de la contrainte, traditionnelle dans les humanités, et rejetée avec elles, n'y serait-elle pas, en fin de compte, plus favorable que son absence ?

Le niveau monte ?

Si l'on quitte l'idéal de l'exercice tel qu'il est conçu pour chercher à savoir comment il est réalisé par des écoliers réels, les études restent rares. Il faut disposer de *corpus* de copies et leur exploitation pose de difficiles questions de méthode : comment rendre compte de textes en série ? Les deux études les plus complètes à ce jour portent d'une part sur des exercices de latin (thèmes, versions, vers latins) faits par les collégiens de Louis-le-Grand vers 1720 (Compère & Pralon-Julia, 1992), d'autre part sur les copies d'histoire du certificat d'études primaires dans l'entre-deux Guerres (Dancel, 1996). Les *corpus* de copies de Louis-le-Grand mettent l'historien dans la même situation que le correcteur, position du professeur, qui n'exige que l'habitude et la rigueur professionnelles. En revanche, la difficulté réside dans l'étrangeté des exercices. Il a fallu restituer le cycle des vers latins, tombés en désuétude, de la conception de l'exercice aux produits des élèves : quelle « matière » ou texte en prose a fourni le professeur, d'où l'a-t-il tirée, qu'est-ce qu'on attendait de l'élève, comment chacun a-t-il répondu à cette attente ? Même dans le cas du thème latin ou de la version, naguère encore en usage, les critères linguistiques du latin correct, l'échelle et l'étalonnage des expressions jugées fautives ou, au contraire, heureuses, exigent un effort d'adaptation. Confrontées à des textes sans homogénéité aussi formelle, Brigitte Dancel a dû mettre au point une grille permettant d'évaluer les connaissances manifestées selon leur degré de précision et de pertinence (noyau dur et expansion, erreurs graves ou mineures). Quant aux résultats, se déclinant dans les deux ouvrages en analyses complexes, les présenter en quelques lignes ici relève de la gageure. On retiendra dans les deux corpus le caractère rare des excellentes copies, comme si les attentes étaient par définition hors de portée des capacités du grand nombre.

Sans aller jusqu'à faire admettre que l'échec serait en quelque sorte consubstantiel de l'institution scolaire, ces études relativisent son efficacité. Les nostalgiques de l'école de Jules Ferry à l'apogée de la Troisième République doivent reconnaître avec Brigitte Dancel que, parmi les candidats au certificat, qui ne représentent déjà que la moitié des élèves, seule une minorité a en tête un schéma précis des événements marquants de l'histoire nationale. Philippe Marchand faisait un constat analogue en étudiant les rapports des professeurs interrogeant en histoire au baccalauréat à la même époque, quand l'épreuve était orale (Marchand, 2005). Il est vrai que, dans l'appropriation d'une culture commune qui reste l'objectif de l'école, l'histoire est peut-être valorisée à l'excès dans ces études.

La maîtrise de la langue française, et tout particulièrement de l'orthographe, autre référence culturelle nationale, offre un terrain plus pertinent dans la mesure

où le partage de cette compétence conditionne davantage la vie culturelle et sociale. La belle étude d'André Chervel et Danièle Manesse (1989) comparant trois mille dictées faites de 1873 à 1877 à un *corpus* quantitativement égal réalisé dans un échantillon représentatif d'écoles et collèges au cours de l'année 1986-1987 montrait la généralisation d'un savoir orthographique entre les deux périodes : certes, le second *corpus* comportait moins de copies absolument sans faute, mais la réussite moyenne y était nettement supérieure et les textes illisibles, témoignant de l'incompréhension de la langue même, en avaient disparu. En matière d'orthographe, le niveau a donc indéniablement monté, ce qu'affirmaient la même année les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet (1989), en mettant en valeur les progrès sur un siècle de l'ensemble de la population masculine française en matière de formation générale et de diplômes.

Il reste qu'au-delà de ce constat massif, toute comparaison de corps limités de connaissances à des dates différentes exige des préalables épistémologiques de mise en contexte extrêmement sophistiqués. Véritable passion française, l'orthographe reste objet de débat : nos contemporains sous-estiment combien ce savoir est complexe, combien de temps il a mis pour être maîtrisé par les instituteurs eux-mêmes, combien il nécessitait jadis d'exercice intensif chez les élèves. Peut-on savoir l'orthographe si on ne l'a pas apprise, et peut-on la faire apprendre avec autant de soin si on considère que d'autres apprentissages méritent plus de temps et d'attention ? La comparabilité des résultats de l'enseignement à des époques différentes est donc extrêmement délicate. L'entreprise de Claude Thélot et de son équipe visant à mesurer l'évolution du niveau des élèves au cours du xx^e siècle (*Les cahiers d'éducation et formations*, 1996) livre des résultats dérangeants – bien que méthodiquement atténués, selon certains (2) – dont A.-M. Chartier (1998) souligne qu'ils doivent être mis en relation avec le changement des priorités éducatives.

Culture scolaire

Plutôt que mettre en compétition des époques différentes, l'historien de l'enseignement reste dans son rôle d'analyste distant en restreignant son ambition à l'intelligence fine de l'acculturation scolaire, comme phénomène global, à un moment donné. L'expression de culture scolaire fait florès depuis quelques décennies, mais sa polysémie entretient les ambiguïtés. Dominique Julia, par exemple, l'emploie au sens anthropologique : pour lui, elle désigne l'ensemble des pratiques qui structurent de l'intérieur le milieu scolaire depuis l'organisation de l'espace et du temps dans la classe jusqu'aux habitus professionnels des maîtres (Julia, 1995). Même si on limite le champ de la culture scolaire aux savoirs et compétences intellectuelles acquis à l'école, les définitions restent plurielles. C'est là qu'on rencontre de nouveau André Chervel pour qui c'est une « culture » au sens traditionnel du terme : ensemble cohérent de connaissances, la culture scolaire prend sa source et ses caractéristiques essentielles dans l'école et présente une originalité foncière par rapport aux cultures qui lui sont contemporaines (Chervel, 1998 & 2005).

C'est bien une telle définition qu'on a adoptée dans tout ce qui précède. L'histoire de la culture scolaire sous cette définition restreinte est en train de prendre la place qui lui revient : elle doit certes être prise au sérieux dans sa spécificité, mais elle sert aussi de matrice aux cultures des différents groupes sociaux. On peut évoquer ici, par exemple, les travaux de Francis Goyet et de son équipe (Équipe « Rhétorique et Ancien Régime », université Stendhal-Grenoble III) sur l'explication des discours latins dans l'enseignement de la

rhétorique du ^{xvi}^e au ^{xix}^e siècle : mettant à jour la technique pédagogique qui consiste à distinguer chaque unité de base du commentaire, ils ont su reconnaître l'usage d'une grille très subtile de concepts, hérités en particulier du traité des passions d'Aristote, et rendre compte de son efficacité dans la production de textes, moyens par leur longueur et leur qualité littéraire, comme les plaidoieries d'avocats.

CONCLUSION

Dans cette note de synthèse, nous avons choisi de mettre l'accent sur le mouvement convergent qui a conduit l'histoire de l'enseignement à se recentrer sur l'institution scolaire, son fonctionnement propre et, finalement, sa culture, telle que nous venons de proposer de la définir : une culture scolaire spécifique qui, loin de se réduire à une transposition de la culture savante, à un reflet, ou à un sommaire, des connaissances, savoir-faire et représentations présents dans la société au même moment, engendre des savoirs qui lui sont propres, qu'ils n'aient d'utilité que dans le contexte scolaire ou qu'ils se prêtent, comme dans le cas des avocats et autres gens de justice qu'on vient d'évoquer, à un réinvestissement professionnel ou social. En proposant cette définition, nous revenons au cœur de la question posée aux historiens depuis qu'ils ont entrepris, non plus de raconter la scolarisation, mais de l'analyser : celle de la place de l'école dans la société.

Que l'école appartienne à la société, qu'elle soit avant tout un lieu de formation (dans tous les sens du terme, du plus ordinaire au plus oppressif) dont la vocation première est de remplir des finalités qui lui sont extérieures, cela tombe sous le sens. Mais, comme Bruno Belhoste (2003) l'exprime parfaitement dans la conclusion de son étude sur l'École polytechnique, elle est aussi une institution qui, comme toutes les institutions, organise sa sphère de compétence en fonction de règles et de schèmes de fonctionnement qui lui sont propres et sont particulièrement complexes, en raison de sa longue histoire et des investissements de toute nature placés en elle, – nous ne sommes pas très éloignés, ici, du sens que Dominique Julia donne à la notion de culture scolaire. Le singulier employé ici a, bien entendu, valeur simplificatrice : l'analyse institutionnelle du monde éducatif est complexe, chaque établissement étant en soi une institution, mais des ensembles globaux (l'institution scolaire d'État, une congrégation) ou intermédiaires (l'enseignement secondaire, un réseau scolaire municipal) pouvant également être analysés comme tels. Éluder cette épaisseur institutionnelle relève en tout cas d'une forme d'idéalisme qui, en se focalisant sur les liens entre l'école et la société, l'enseignement et son utilité sociale, ne fait qu'en brouiller la compréhension.

Si l'histoire de l'enseignement semble aujourd'hui renouer avec la tradition internaliste et étroitement institutionnelle qui prévalait avant les années 1960, avant l'ouverture sur la grande histoire culturelle, sociale et économique, la régression n'est donc qu'apparente. Derrière la rupture qu'on pourrait déplorer entre une histoire ouverte sur la société et une histoire enfermée entre les murs de l'école, on peut distinguer, depuis les années 1960, la continuité d'une histoire qui cherche à contextualiser le fait éducatif, mais en fonction d'une lecture de la société qui a profondément changé. Ce primat de la contextualisation rend très difficile le dialogue entre historiens et usagers de l'histoire. Importer des faits historiques dans le débat d'aujourd'hui, c'est bien souvent les couper de leur

contexte, donc les dénaturer ou les instrumentaliser abusivement : tout le contraire de la culture historique que les historiens de l'éducation rêvent de transmettre aux observateurs, acteurs et décideurs d'aujourd'hui.

Marie-Madeleine Compère
marie-madeleine.compere@inrp.fr

Philippe Savoie
philippe.savoie@inrp.fr

Service d'histoire de l'éducation
Unité mixte de recherche INRP-ENS Ulm

NOTES

(1) Voir les pages consacrées par Henri Chamoux aux « instruments scientifiques anciens » conservés dans les établissements d'enseignement, sur le site web du SHE : <http://www.inrp.fr/she/instruments> (consulté le 6 octobre 2005).

(2) Voir le site de Michel Delord : <http://michel.delord.free.fr> (consulté le 6 octobre 2005).

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTINI P. (1992). *L'école en France (xix^e-xx^e) siècles : de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette.
- ALEXANDRE-BIDON D. et alii. (1999). *Le Patrimoine de l'Éducation nationale*. Charenton : Éd. Flohic.
- AMALVI C. (1998). *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France : essais de mythologie nationale*. Paris : A. Michel.
- AMALVI C. (2001). *Les héros de l'histoire de France : de Vercingétorix à De Gaulle : un tour de France en quarantevingt personnages*. Toulouse : Privat.
- ANDERSON R. D. (1975). *Education in France, 1848-1870*. Oxford : Clarendon Press.
- ARIÈS P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.
- AULARD A. (1911). *Napoléon I^{er} et le monopole universitaire : origines et fonctionnement de l'université impériale*. Paris : A. Colin.
- BAKER D. N. & HARRIGAN P. J. [dir.] (1980). *The Making of Frenchmen : Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*. Waterloo [Ontario] : Historical Reflections Press.
- BAUDELOT C. & ESTABLET R. (1989). *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Éd. du Seuil.
- BAUVOIS-CAUCHEPIN J. (2002). *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale : Allemagne-France du début du xx^e siècle aux années 1950*. Bern : P. Lang.
- BELHOSTE B. (1989). « Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique de la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre mondiale ». *Histoire de l'éducation*, n° 41, p. 3-45.
- BELHOSTE B. (1998). « Pour une réévaluation du rôle de l'enseignement dans l'histoire des mathématiques ». *Revue d'histoire des mathématiques*, vol. 4, p. 289-304.
- BELHOSTE B. (2003). *La Formation d'une technocratie : l'École polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*. Paris : Belin.
- BELHOSTE B. ; GISPERT H. & HULIN N. [dir.] (1996). *Les sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*. Paris : Vuibert : INRP.
- BODÉ G. (1995). « Constitution d'un atlas-répertoire des établissements d'enseignement technique de 1789 à 1945 ». *Histoire de l'éducation*, n° 66, p. 201-207.
- BODÉ G. & MARCHAND P. [dir.] (2003). *Formation professionnelle et apprentissage, xviii^e-xx^e siècles. Actes du Colloque international « L'histoire de la formation technique et professionnelle en Europe du xviii^e siècle au milieu du xx^e siècle », Villeneuve d'Ascq, 18-20 janvier 2001*. Villeneuve d'Ascq : Revue du nord ; Paris : INRP.
- BODÉ G. & VÈNES H. (2004). *Les établissements d'enseignement technique en France, 1789-1940 : tome 1 : la Corréze*. Saint-Fons : INRP.
- BOUDON J.-O. [dir.] (2004). *Napoléon et les lycées : enseignement et société en Europe au début du xix^e siècle : actes du colloque des 15 et 16 novembre 2002*. Paris : Éd. Nouveau Monde : Fondation Napoléon.
- BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.
- BRIAND J.-P. (1995). « Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France, fin xix^e-milieu xx^e siècle ». *Histoire de l'éducation*, n° 66, p. 159-200.

- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. (1992). *Les Collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris : INRP ; CNRS ; Fontenay-aux-Roses : École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M. (1993). « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble ». *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV, n° 1, p. 3-42.
- BRIAND J.-P. ; CHAPOULIE J.-M. ; HUGUET F. ; LUC J.-N. & PROST A. (1987). *L'Enseignement primaire et ses extensions, XIX^e-XX^e siècles : annuaire statistique*. Paris : INRP : Économica.
- BRIAND J.-P. ; CHAPOULIE J.-M. & PÉRETZ H. (1979). « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité ». *Revue française de sociologie*, vol. XX, n° 4, p. 669-702.
- BROCKLISS L. W. (1987). *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. A Cultural History*. Oxford : Clarendon Press.
- BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965) : l'État, l'École, les entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.
- BRUTER A. (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle*. Paris : Belin.
- BUISSON F. [dir.] (1882-1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- BUISSON F. [dir.] (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- CABANEL P. (2002). *La République du certificat d'études : histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris : Belin.
- CARPENTIER C. (1996). *Histoire du certificat d'études primaires : textes officiels et mise en œuvre dans le département de la Somme (1880-1955)*. Paris : l'Harmattan.
- CARPENTIER C. [dir.] (1999). *Identité nationale et enseignement de l'histoire : contextes européens et africains*. Paris : L'Harmattan.
- CARRY A. (1999). « Le compte rétrospectif de l'éducation en France (1820-1996) ». *Économies et sociétés : histoire quantitative de l'économie française*, t. XXXIII, n° 1-2, p. 1-281.
- CASPARD P. (1988). « Histoire et historiens de l'éducation en France ». *Les dossiers de l'Éducation*, n° 14-15, p. 9-29.
- CASPARD P. (1996). « Pourquoi on a envie d'apprendre : l'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel, XVIII^e siècle ». *Histoire de l'éducation*, n° 70, p. 65-110.
- CASPARD P. (1998). « L'Éducation, son histoire et l'État : l'exemple français ». *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 1998, p. 101-123. Repris dans INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE : SERVICE D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION (1998). *Rapport scientifique 1996-1998*. Paris : INRP : CNRS, p. 75-106.
- CASPARD P. (2002). « Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI^e-XIX^e siècles ». *Histoire de l'éducation*, n° 94, p. 17-74.
- CASPARD P. ; LUC J.-N. & SAVOIE P. [dir.] (2005). *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP [à paraître].
- CAVALLO G. & CHARTIER R. [dir.] (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHANET J.-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- CHAPOULIE J.-M. (1989). « Deux expériences de création d'établissements techniques au XIX^e siècle ». *Formation Emploi*, n° 27-28, p.
- CHARMASSON T. & LE GOFF A. [dir.] (2003). *Mémoires de lycées : archives et patrimoines : actes de la journée d'études du 8 juillet 2002*. Paris : Direction des Archives de France : INRP.
- CHARMASSON T. [dir.] (2005). *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*. Paris : Éd. du CTHS.
- CHARTIER A.-M. (1998). « Épreuves du certificat d'études primaire en 1995 : étude de quelques facteurs ayant pu agir sur les résultats des élèves ». *Éducation et formations*, n° 53, p. 19-34.
- CHARTIER A.-M. (2000). « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture ». *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 34, p. 41-56.
- CHARTIER A.-M. (2003). « Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée ». *Le Télémaque : philosophie, éducation, société*, n° 24, p. 81-110.
- CHARTIER A.-M. (2004). « Teaching Reading : a Historical Approach ». In T. Nunès & P. Bryant (éd.), *The Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht : Kluwer, p. 511-538.
- CHARTIER A.-M. (2005). « Des abécédaires aux méthodes de lecture : genèse du manuel moderne avant les lois Ferry ». In J.-Y. Mollier (dir.), *Histoires de lecture, XIX^e-XX^e siècles*. Bernay : Société d'histoire de la lecture, p. 78-102.
- CHARTIER A.-M. (2005). « L'enfant, l'école et la lecture : les enjeux d'un apprentissage ». *Le Débat*, n° 135, p. 194-220.
- CHARTIER A.-M. & HÉBRARD J. (2000). *Discours sur la lecture, 1880-2000*. Paris : BPI-Centre Pompidou : Fayard.
- CHARTIER R. [dir.] (1985). *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages.
- CHARTIER R. (1987). *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARTIER R. (1996). *Culture écrite et société*. Paris : A. Michel.
- CHARTIER R. ; COMPÈRE M.-M. & JULIA D. (1976). *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris : SEDES.
- CHASSAGNE S. (1982-1985). « Jules Ferry : entre la recherche et la pédagogie ». *Histoire de l'éducation*, n° 14, p. 68-74, et n° 26, p. 66-67.
- CHERVEL A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHERVEL A. (1985). « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire [À propos du livre d'Antoine Compagnon, *La Troisième République des Lettres : de Flaubert à Proust*. Paris : Éd. du Seuil, 1983] ». *Histoire de l'éducation*, n° 25, p. 3-10.
- CHERVEL A. (1987). « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française ». *Histoire de l'éducation*, n° 33, p. 21-34.

- CHERVEL A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119 [repris dans Chervel (1998), p. 9-56].
- CHERVEL A. (1993). *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris : Kimé : INRP.
- CHERVEL A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin.
- CHERVEL A. (1999). *La composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*. Paris : Vuibert : INRP.
- CHERVEL A. (2002). « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire, 1874-1881 ». *Histoire de l'éducation*, n° 94, p. 103-139.
- CHERVEL A. (2004). « L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français ». *Pædagogica Historica : International Journal of the History of Education*, vol. XL, n° 3, p. 263-277.
- CHERVEL A. (2005). « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? ». In *Actes du colloque La crise de la culture scolaire*, Paris : 4-6 septembre 2003. [à paraître].
- CHERVEL A. & MANESSE D. (1989). *La dictée : les Français et l'orthographe 1873-1987*. Paris : INRP : Calmann-Lévy.
- CIPPOLA C. M. (1969). *Literacy and Development in the West*. Baltimore : Penguin Books.
- CITRON S. (1984). *Enseigner l'histoire aujourd'hui : la mémoire perdue et retrouvée*. Paris : Éd. ouvrières.
- CITRON S. (1987). *Le Mythe national : l'histoire de France en question*. Paris : Éd. ouvrières.
- CLARK L. (1984). *Schooling the Daughters of Marianne : Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*. Albany : State University of New-York Press
- CHOPPIN A. (1986). « Le Livre scolaire ». In R. Chartier, H.-J. Martin & J.-P. Vivet (dir.), *Histoire de l'édition française : IV : le livre concurrencé (1900-1950)*. Paris : Promodis, p. 280-306.
- CHOPPIN A. (1992). *Les Manuels scolaires, histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- COLOMBAT B. (1999). *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique : théories et pédagogie*. Grenoble : ELLUG.
- COMPÈRE M.-M. [éd.] (1985). *Du collège au lycée (1500-1850) : généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris : Gallimard : Julliard.
- COMPÈRE M.-M. (2002). *Les collèges français (XVI^e-XVIII^e siècles) : répertoire : t. 3 : Paris*. Paris : INRP.
- COMPÈRE M.-M. (2004). « La postérité du Père de Dainville en histoire de l'éducation ». In C. Bousquet-Bressolier (dir.), *François de Dainville S. J. (1909-1971) : pionnier de l'histoire de la cartographie et de l'éducation : actes du colloque international, Paris : 6-7 juin 2002*. Paris : École des chartes, p. 69-79.
- COMPÈRE M.-M. & JULIA D. (1984). *Les collèges français (XVI^e-XVIII^e siècles) : répertoire : t. 1 : France du Midi*. Paris : INRP : CNRS.
- COMPÈRE M.-M. & JULIA D. (1988). *Les collèges français (XVI^e-XVIII^e siècles) : répertoire : t. 2 : France du Nord et de l'Ouest*. Paris : INRP : CNRS.
- COMPÈRE M.-M. & PRALON-JULIA D. (1992). *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime : étude de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-Grand vers 1720*. Paris : Publications de la Sorbonne : INRP.
- COMPÈRE M.-M. & SAVOIE P. (1997). « Temps scolaire et condition des enseignants en France depuis deux siècles ». In M.-M. Compère (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris : INRP : Economica, p. 267-312.
- CONDETTE J.-F. (2003). « "Traîtres fatigués" ou élites administratives ? Une recherche en cours sur les recteurs d'académie de 1809 à 1940 ». *Histoire de l'éducation*, n° 97, p. 37-77.
- CORBIN A. (1975). *Archaisme et modernité en Limousin au XIX^e siècle, 1845-1880*. Paris : M. Rivière.
- CRUBELLIER M. (1985). « Enseigner l'histoire : analyse historique d'un malaise ». *Histoire de l'éducation*, n° 26, p. 39-60.
- CURTIS S.A. (2003). *L'enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon, 1801-1905*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2003.
- DAINVILLE F. de (1951). « Le *Ratio discendi et docendi* de Jouvancy ». *Archivum historicum Societatis Iesu*, t. XX. [Repris dans DAINVILLE (1978), p. 209-266].
- DAINVILLE F. de (1968). « L'évolution de la rhétorique au XVII^e siècle ». *XVII^e siècle*, n° 80-81. [repris dans DAINVILLE (1978), p. 185-208].
- DAINVILLE F. de (1978). *L'Éducation des jésuites (XVI-XVIII^e siècles)*. Paris : Éd. de Minuit.
- DANCEL B. (1996). *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*. Paris : PUF.
- DENIS D. & KAHN P. [dir.] (2003). *L'École républicaine et la question des savoirs : enquête au coeur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Paris : Éd. du CNRS.
- DEROUE J.-L. [dir.] (2000). *L'École dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : INRP.
- DUBOIS P. (2002a). *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson : aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. Bern : P. Lang.
- DUBOIS P. (2002b). *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson : répertoire biographique des auteurs*. Paris : INRP.
- DUPONT J.-Y. (2000). « Le cours de Machines de l'École polytechnique, de sa création jusqu'en 1850 ». *Bulletin de la Société des amis de la bibliothèque de l'École polytechnique*, n° 25, p. 1-101.
- DUPONT J.-Y. (2005). « Deux siècles d'enseignement de la mécanique dans les classes préparatoires aux concours scientifiques ». In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP [à paraître].
- DURKHEIM É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : F. Alcan.
- ENFERT R. d' (2003). *L'enseignement du dessin en France : figure humaine et dessin géométrique, 1750-1850*. Paris : Belin.
- ENFERT R. d' (2005). « L'enseignement mathématique dans le primaire et le secondaire au début du XX^e siècle : vers une culture commune ? ». In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP [à paraître].

- EspacesTemps : les cahiers*, 1998, n° 66-67 : « Histoire/géographie, 1. L'arrangement ».
- ESPAGNE M. & WERNER M. [dir.] (1990). *Philologiques I : contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX^e siècle*. Paris : Éd. de la MSH.
- FERRO M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants, à travers le monde entier*. Paris : Payot.
- FONTVIEILLE L. (1990). « Education Growth and Long Cycles : The Case of France in the 19th and 20th Centuries ». In G. Tortella (éd.), *Education and Economic Development since the Industrial Revolution*. Valencia : Generalitat Valenciana.
- Formation-Emploi*, 1989, n° 27-28 : « L'enseignement technique et professionnel dans l'histoire (1830-1960) ».
- FOX R. & WEISZ G. (éd.). *The Organization of Science and Technology in France, 1808-1914*. Cambridge : Cambridge University Press ; Paris : Éd. de la MSH.
- FRIJHOFF W. & JULIA D. (1975). *École et société dans la France d'Ancien Régime : quatre exemples, Auch, Avallon, Condom et Gisors*. Paris : A. Colin.
- FURET F. & OZOUF J. (1977). *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Éd. de Minuit.
- GARCIA P. & LEDUC J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : A. Colin.
- GARÇON A.-F. (2004). *Entre l'État et l'usine : l'École des mines de Saint-Étienne au XIX^e siècle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GASNAULT F. et alii [dir.] (2002). *Archives et mémoires lycéennes de Paris. 1802-2002*. Paris : Archives de Paris.
- GAULUPEAU Y. (1992). *La France à l'école*. Paris : Gallimard.
- GAULUPEAU Y. & PROST A. (2003). *Dessins d'exode*. Paris : Tallandier.
- GAVOILLE J. (1981). *L'école publique dans le département du Doubs de 1870 à 1914*. Paris : Les Belles Lettres.
- GAVOILLE J. (1986). « Les types de scolarité : plaidoyer pour la synthèse en histoire de l'éducation ». *Annales : économies, sociétés, civilisations*, t. 41, n° 4, p. 923-945.
- GAVOILLE J. & LUC J.-N. (1987). « Faut-il brûler la statistique de l'enseignement primaire ? ». *Histoire de l'éducation*, n° 33, p. 47-64.
- GERBOD P. (1965). *La condition universitaire en France au XIX^e siècle*. Paris : Université de Paris : Faculté des lettres et sciences humaines.
- GRELON A. (1989). « Les universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) ». *Formation Emploi*, n° 27-28, p. 65-88.
- GRELON A. & BIRCK F. [dir.] (1998). *Des ingénieurs pour la Lorraine, XIX^e-XX^e siècles*. Metz : Éd. Serpenoise.
- GREVET R. (1991). *École, pouvoirs et société, fin XVII^e siècle-1815 : Artois, Boulonnais-Pas-de-Calais*. Villeneuve-d'Ascq : Centre d'histoire de la région du Nord et de l'Europe du nord-ouest.
- GREVET R. (2001). *L'avènement de l'école contemporaine en France, 1789-1835 : laïcisation et professionnalisation de la culture scolaire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- GREW R. & HARRIGAN P. J. (1984). « La scolarisation en France, 1829-1906 ». *Annales : économies, sociétés, civilisations*, t. 39, n° 1, p. 117-157.
- GREW R. & HARRIGAN P. J. (1986). « L'offuscation pédantesque : observations sur les remarques de J.-N. Luc ». *Annales : économies, sociétés, civilisations*, t. 41, n° 4, p. 913-922.
- GREW R. & HARRIGAN P. J. (1991). *School, State and Society. The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth Century France. A Quantitative Analysis*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- HATZFELD N. (1989). « L'école d'apprentissage Peugeot (1930-1970) : une formation d'excellence », *Formation-Emploi*, n° 27-28, p. 115-128.
- HAVELANGE I. (2002). « Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation française (1979-1998) ». *Histoire de l'éducation*, n° 93, p. 59-90.
- HÉBRARD J. (1985). « Les nouveaux lecteurs ». In R. Chartier, H.-G. Martin & J.-P. Vivet (dir.), *Histoire de l'édition française : 3 : Le temps des éditeurs*. Paris : Promodis, 1985, p. 526-565.
- HÉBRARD J. (1985). « L'autodidaxie exemplaire : comment Jameray-Duval apprit-il à lire ? ». In R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot, 1992, p. 29-77
- HÉBRARD J. (1988). « La scolarisation des savoirs élémentaires ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 7-58.
- HÉBRARD J. (1995). « Des écritures exemplaires : l'art du maître écrivain en France entre les XVI^e et XVIII^e siècles ». *Mélanges de l'École française de Rome : Italie et Méditerranée*, t. 107, p. 473-523.
- HERY É. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire : l'histoire enseignée au lycée de 1870-1970*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- HERY É. (2005). « Les professeurs de lycée et l'application de la réforme de 1902 : vers de nouvelles pratiques pédagogiques ? ». In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP [à paraître].
- Histoire de l'éducation*, 1990, n° 46 : « Travaux d'élèves : pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation », sous la direction de P. Caspard.
- Histoire de l'éducation*, 1992, n° 54 : « Travaux d'élèves : pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles ».
- Histoire de l'éducation*, 1993, n° 58 : « Manuels scolaires, États et sociétés, XIX^e-XX^e siècles », n° spécial sous la direction d'A. Choppin.
- Histoire de l'éducation*, 1995, n° 66 : « L'offre locale d'enseignement : les formations techniques et intermédiaires, XIX^e-XX^e siècles », n° spécial sous la direction de G. Bodé & P. Savoie.
- Histoire de l'éducation*, 1996, n° 70 : « Autodidaxies, XVI^e-XVI^e siècles », n° spécial sous la direction de W. Frijhoff.
- Histoire de l'éducation*, 1997, n° 74 : « Les humanités classiques », n° spécial sous la direction de M.-M. Compère et A. Chervel.
- Histoire de l'éducation*, 2001, n° 90 : « L'établissement scolaire : des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire (XVI^e-XX^e siècles) », n° spécial sous la direction de M.-M. Compère et P. Savoie.
- Histoire de l'éducation*, 2002, n° 94 : « L'examen : évaluer, sélectionner, certifier (XIX^e-XX^e siècles) », n° spécial sous la direction de B. Belhoste.

- Histoire de l'éducation*, 2004, n° 102 : « L'architecture scolaire : essai d'historiographie internationale », n° spécial sous la direction d'A.-M. Chatelet & A. Le Cœur.
- HOUDARD-MEROT V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- HUGUET F. (2001). « Les pensions et institutions privées secondaires pour garçons dans la région parisienne (1700-1940) ». *Histoire de l'éducation*, n° 90, p. 205-221.
- HULIN-JUNG N. (1989). *L'organisation de l'enseignement des sciences : la voie ouverte par le Second Empire*. Paris : Éd. du CTHS.
- HULIN N. [dir.] (2000). *Physique et humanités scientifiques : autour de la réforme de l'enseignement de 1902 : études et documents*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE : SERVICE D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION [SHE] (2004). *Rapport scientifique 2000-2003*. Paris : INRP : CNRS.
- JABLONKA I. (2001). « Les historiens américains aux prises avec leur école : l'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis ». *Histoire de l'éducation*, n° 89, p. 3-58.
- JACQUET-FRANÇILLON F. (1999). *Instituteurs avant la République : la profession d'instituteur et ses représentations de la monarchie de Juillet au Second Empire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- JEY M. (1998). *La littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz : université de Metz : Centre d'études linguistiques des textes et des discours.
- JULIA D. [dir.] (1987). *Atlas de la Révolution française. 2 : L'enseignement, 1760-1815*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- JULIA D. (1995). « La culture scolaire comme objet historique ». *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, Supplementary Series vol. 1, p. 353-382 : « The Colonial Experience in Education » sous la direction de A. Novoa, M. Depaepe & E. V. Johannngmeier.
- JULIA D. (1998). « L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800) ». In E. Becchi & D. Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris : Éd. du Seuil, 2004, t. 2, p. 7-119.
- LA SALLE J.-B. de (1993). *Œuvres complètes*. Rome : Éd. des Frères des écoles chrétiennes.
- LEBEAUME J. (2000). *L'éducation technologique : histoires et méthodes*. Paris : ESF.
- LE CŒUR M. (2001). « Les lycées dans la ville. L'exemple parisien (1802-1914) ». *Histoire de l'éducation*, n° 90, p. 131-167.
- LE CŒUR M. (2004). « Couvert, découvert, redécouvert... L'invention du gymnase scolaire en France (1818-1872) ». *Histoire de l'éducation*, n° 102, p. 109-135.
- LE GOFF J. & NORA P. [dir.] (1974). *Faire de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- LEGOUX Y. (1973). *Du compagnon au technicien : l'École Diderot et l'évolution des qualifications. 1873-1972 : sociologie de l'enseignement technique français*. Paris : Technique et vulgarisation.
- LELIÈVRE C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.
- Les dossiers d'éducation et formations*, 1996, n° 62 : « Connaissances en français et en calcul des élèves des années vingt et d'aujourd'hui : comparaison à partir des épreuves du Certificat d'études primaires », rédigé par V. Dejonghe, J. Levasseur, B. Alinaud, C. Peretti, J.-C. Petrone, C. Pons & C. Thelot [France : ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : direction de l'évaluation et de la prospective].
- Les dossiers d'éducation et formations*, 1996, n° 69 : « L'évolution des compétences scolaires des meilleurs élèves depuis 40 ans : évaluation des épreuves ou des copies de lauréats pour un ensemble de concours représentatifs de l'élite scolaire », rédigé par C. Peretti, J.-C. Petrone & C. Thelot [France : ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : Direction de l'évaluation et de la prospective].
- LUC J.-N. (1985). *La statistique de l'école primaire, XIX^e-XX^e siècles : politique et mode d'emploi*. Paris : Économica : INRP.
- LUC J.-N. (1986). « L'illusion statistique ». *Annales : économies, sociétés, civilisations*, t. 41, n° 4, p. 887-911.
- LUC J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin.
- MAINGUENEAU D. (1979). *Les livres d'école de la République 1870-1914 (discours et idéologie)*. Paris : Le Sycomore.
- MARCHAND P. (2002). « Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire : questions de méthode ». *Histoire de l'éducation*, n° 93, p. 37-57.
- MARCHAND P. (2005). « L'interrogation d'histoire au baccalauréat, 1880-1914 ». In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP [à paraître].
- MAYEUR F. (1977). *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris : Presses de la FNSP.
- MAYEUR F. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation : t. II : 1789-1930*. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- MÉROT C. (1985). « Le recrutement des écoles centrales sous la Révolution ». *Revue historique*, n° 556, p. 357-384.
- MICHEL S. (1999). *Éducation et croissance économique en longue période*. Paris : L'Harmattan.
- MONIOT H. & SERWANSKI M. [dir.] (2000). *L'Histoire et ses fonctions : une pensée et des pratiques au présent*. Paris : L'Harmattan.
- MOREAU G. [dir.] (2002). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.
- NICOLAS G. (2004). *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle : les instituteurs du Second Empire*. Paris : Belin.
- NUÑEZ C. E. (1999). « Educación y desarrollo económico ». *Revista de Educación*, n° 318, p. 9-33.
- OBERLÉ R. (1961). *L'enseignement à Mulhouse de 1798 à 1870*. Paris : Les Belles Lettres.
- OZOUF J. (1967). *Nous les maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle époque*. Paris : Julliard.
- OZOUF J. & OZOUF M. (1992). *La république des instituteurs*. Paris : Gallimard : Le Seuil.

- PARIAS L.-H. [dir.] (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris : Nouvelle librairie de France : G.-V. Labat, 4 vol. [rééd. Paris : Perrin, 2004-2005].
- PAUL H. W. (1980). « Appolo courts the Vulcans : the applied institutes in nineteenth century French science faculties ». In R. Fox & G. Weisz (éd.), *The Organisation of Science and Technology in France*. Cambridge : Cambridge University Press ; Paris : Éd. de la MSH, p. 155-181.
- PELPEL P. & TROGER V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette.
- PENEFF J. (1987). *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest (1880-1967)*. Paris : L'Harmattan.
- PEREZ SILLER J. [dir.] (1992). *La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris : L'Harmattan ; Brunswick : Georg-Eckert Institut.
- PIOBETTA J.-B. (1937). *Le baccalauréat*. Paris : J.-B. Baillière.
- POUCET B. (1998). « De la rédaction à la dissertation : évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France, dans la seconde moitié du XIX^e siècle ». *Histoire de l'éducation*, n° 89, p. 95-120.
- POUCET B. (1998). *Enseigner la philosophie : histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*. Paris : Éd. du CNRS.
- POUCET B. (1999). *De l'enseignement de la philosophie : Charles Bénard philosophe et pédagogue*. Paris : Hatier, 1999.
- POUCET B. (2005). « Quelle identité pour les professeurs de philosophie (1809-2000) ». In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP [à paraître].
- PROST A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : A. Colin.
- PROST A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : PUF.
- PROST A. (1993). « Pour une histoire "par en bas" de la scolarisation républicaine ». *Histoire de l'éducation*, n° 57, p. 59-74.
- QUÉNIART J. (1978). *Culture et société urbaines dans la France de l'Ouest au XVIII^e siècle*. Paris : Klincksieck, 1978.
- QUENSON E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault, 1919-1989*. Paris : Éd. du CNRS, 2001.
- Ratio studiorum : plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus* : édition bilingue latin-français (1997). Paris : Belin.
- RICHÉ P. (1979). *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du V^e siècle au milieu du XI^e siècle*. Paris : Aubier-Montaigne.
- RINGER F. (1979). *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington : Indiana University Press.
- RIOUX J.-P. [dir.] (2002). *Deux cents ans d'Inspection générale, 1802-2002*. Paris : Fayard.
- ROBERT A. D. (1995). *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*. Paris : La Documentation française.
- ROBERT A. D. [dir.] (2000). *Les contenus d'enseignement en question : histoire et actualité : actes du colloque organisé par le CDDP des Côtes-d'Armor, à Saint-Brieuc, les 24 et 25 mars 1999*. Rennes : CRDP de l'académie de Bretagne.
- ROBIC M.-C. (2004). « La diffusion de la géographie dans l'enseignement français (fin XIX^e-début XX^e siècle) : force du mouvement et variété des projets ». *Pædagogica Historica : International Journal of the History of Education*, vol. XL, n° 3, p. 292-314.
- ROMANO A. (1999). *La Contre-Réforme mathématique. Constitution et diffusion d'une culture mathématique jésuite à la Renaissance (1540-1640)*. Thèse de doctorat : histoire, université Paris 1 (1996). Rome : École française de Rome.
- ROMANO A. (2004). « Réflexions sur un champ disciplinaire : les mathématiques dans l'institution jésuite à la Renaissance ». *Pædagogica Historica : International Journal of the History of Education*. vol. XL, n° 3, p. 245-259.
- ROUET G. (1993). *L'invention de l'école : l'école primaire sous la monarchie de Juillet*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- SAINT-MARTIN I. (2003). *Voir, savoir, croire : catéchismes et pédagogie par l'image au XIX^e siècle*. Paris : H. Champion.
- SAKAROVITCH J. (1998). *Épures d'architecture : de la coupe des pierres à la géométrie descriptive, XVI^e-XIX^e siècle*. Basel : Birkhäuser.
- SAVOIE P. (1998). « L'État et le local dans l'histoire éducative française ». *Éducation et sociétés : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 1, p. 123-139.
- SAVOIE P. (1998). « Société et école : réflexions autour de l'enseignement technique français (XIX^e-XX^e siècles) ». *Pædagogica Historica : International Journal of the History of Education*, Supp. Series, vol. IV, p. 69-88 : « Schooling in Changing Societies : Historical and Comparative Perspectives », édité par C. Majorek, E. V. Johannimgmeier & F. Simon.
- SAVOIE P. (2000). « Quelle histoire pour le certificat d'études ? ». *Histoire de l'éducation*. n° 85, p. 49-72.
- SAVOIE P. (2000). *Les enseignants du secondaire : le corps, le métier, les carrières : textes officiels. 1 : 1802-1914*. Paris : INRP : Economica.
- SAVOIE P. (2003). « The Role of Cities in the History of Schooling : a French Paradox (Nineteenth-Twentieth Centuries) ». *Pædagogica Historica : International Journal of the History of Education*, vol. XXXIX, n° 1-2, p. 37-51.
- SAVOIE P. (2003). « L'enseignement technique industriel en France : l'influence des écoles d'arts et métiers ». In G. Bodé & P. Marchand (dir.), *Formation professionnelle et apprentissage, XVIII^e-XX^e siècles*. Villeneuve-d'Ascq : Revue du Nord ; Paris : INRP, p. 129-141.
- SONNET M. (1985). « Cinq années de *Bibliographie d'histoire de l'éducation française, 1976-1980* : repères pour un bilan historiographique ». *Histoire de l'éducation*, n° 26, p. 17-38.
- STRUMINGHER L. S. (1983). *What were Little Girls and Boys made of ? Primary Education in Rural France, 1830-1880*. Albany : State University of New-York Press.
- SUTEAU M. (1999). *Une ville et ses écoles : Nantes, 1830-1940*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- THIVEND M. (1997). *L'école et la ville : Lyon, 1870-1914*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Lumière-Lyon 2.
- THIVEND M. (1999). « L'école maternelle entre la municipalité et les familles : Lyon, 1879-1914 ». *Histoire de l'éducation*, n° 82, p. 159-188 (n° spécial : « L'école maternelle en Europe, XIX^e-XX^e siècles », coordonné par J.-N. Luc).
- TORTELLA G. [éd.] (1990). *Education and Economic Development since the Industrial Revolution*. Valencia : Generalitat Valenciana.
- TROGER V. (1991). *Histoire des centres d'apprentissage (1939-1959) : les enjeux économiques, politiques et culturels de la constitution de l'enseignement technique court*. Thèse de doctorat : histoire, université Paris IV.
- VERNEUIL Y. (2005). *Les agrégés : histoire d'une exception française*. Paris : Belin.
- VERGER J. [dir.] (1986). *Histoire des Universités en France*. Toulouse : Privat.
- VOLPILHAC-AUGER C. [dir.] (2000). *La collection Ad usum Delphini : l'Antiquité au miroir du Grand Siècle*. Grenoble : ELLUG.
- WAQUET F. (2003). *Parler comme un livre : l'oralité et le savoir XVI^e-XX^e siècle*. Paris : A. Michel.
- WEISZ G. (1983). *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*. Princeton : Princeton University Press.