

7701 000

PS359

# HISTOIRE DE L'EDUCATION

décembre  
1978  
n°1



*institut national de recherche pédagogique*

## HISTOIRE DE L'EDUCATION

est publié par le

Département de la recherche historique, documentaire  
et comparée de l'I.N.R.P.

29 rue d'Ulm – 75230 PARIS CEDEX 05

Rédaction : **Service d'histoire de l'éducation**

Secrétaire de la rédaction : **Pierre CASPARD**

Assistante de la rédaction : **Danielle LACOSTE**

4 numéros par an

Abonnement 4 numéros : France et étranger : 40 francs

Prix de ce numéro : 12 francs

Vente au numéro et demande d'abonnement :

*Service d'histoire de l'éducation*

*29 rue d'Ulm – 75230 Paris Cedex 05*

*Tél. 329.21.64 (postes 352 et 358)*

**Directeur de la publication : R. JACQUENOD**

SERVICE D'ÉTUDES  
et  
RECHERCHES

## AVERTISSEMENT

*Histoire de l'éducation* souhaite constituer un lien entre les chercheurs de toutes disciplines, qui portent un intérêt à l'histoire de l'éducation, de l'enseignement et de la pédagogie. Il veut ainsi répondre à une attente assez largement exprimée, notamment dans les réponses à l'enquête qu'a menée le Service d'histoire de l'éducation dans le courant de l'année 1978.

Il publiera des études ou des mises au point sur l'état et les orientations de la recherche, ainsi que sur les groupes ou organismes qui s'y consacrent. Il s'efforcera de donner une information systématique dans deux domaines où les besoins sont manifestes : les sources et la bibliographie. Enfin, des chercheurs eux-mêmes, il accueillera les informations, avis et annonces qui constituent l'actualité de la recherche en histoire de l'éducation. Il paraîtra, en principe, quatre fois par an.



## *LE SERVICE D'HISTOIRE DE L'EDUCATION HISTORIQUE ET MISSIONS*

Le Service d'histoire de l'éducation (S.H.E.), créé en 1977 dans le cadre de l'Institut national de recherche pédagogique, est chargé d'étudier et de mettre en œuvre toute mesure tendant à promouvoir la recherche en histoire de l'éducation.

Certes, de longue date, des chercheurs ont consacré des travaux à cette matière mais l'on observe que l'intérêt porté à ce domaine a été inégal selon les époques. Fait notable, un mouvement très productif se développa au cours de la seconde moitié du dix-neuvième siècle et le déborda légèrement ; des historiens mais aussi des pédagogues, des administrateurs, apportèrent une active contribution. Après la première guerre mondiale, le phénomène fit place à une surprenante léthargie, sans doute liée à des facteurs politiques et sociaux, mais encore mal expliquée. Au même moment, à l'étranger, les recherches relatives à l'histoire de la pédagogie et des transformations éducatives restaient en vogue et notre pays accusa de ce fait un certain retard.

Aujourd'hui, des efforts se manifestent, variables d'importance, entrepris au gré d'orientations diverses, au sein des institutions universitaires et de centres de recherche<sup>1</sup>, sans qu'aucune coordination ait été réalisée. L'existence d'un service central d'histoire de l'éducation est un adjuvant par rapport aux initiatives individuelles ou collectives. Par la constitution d'instruments de travail ou d'information venant en appui de la recherche, il permettra d'ouvrir des pistes ou de susciter des orientations.

1. Cf. l'enquête sur l'état de la recherche dont les résultats seront présentés par Pierre Caspard dans le prochain numéro du bulletin.

C'est dans l'administration centrale que le S.H.E. a trouvé ses origines, il y a plus de huit ans. Il nous a paru utile de retracer l'évolution qu'il a subie, car, au cours de cette assez longue période, la succession des hommes et l'enchaînement des circonstances ont concouru à définir les structures et les objectifs du service, tels qu'ils existent à l'heure actuelle<sup>1</sup>.

## I

### ORIGINES DE L'INSTITUTION : LE HAUT FONCTIONNAIRE ET LA COMMISSION PERMANENTE (6 juillet 1970 – 3 novembre 1974)

Un arrêté en date du 6 juillet 1970, pris sous la signature d'Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, nomma le recteur Maurice Bayen « Haut Fonctionnaire chargé de l'histoire de l'éducation » en lui confiant une triple mission :

- faire étudier et proposer au ministre les mesures destinées à préserver la recherche et la conservation des documents utiles à l'histoire de l'éducation ;
- assurer la représentation du ministre auprès de la commission des archives ainsi que la liaison avec la direction des Archives de France ;
- exercer, auprès des universités, une mission d'animation tendant à promouvoir la recherche en matière d'histoire de l'éducation.

L'idée était née dans l'entourage du ministre. La forme donnée à la décision revêtit un aspect personnalisé, situant le titulaire à un niveau hiérarchique élevé. Quelles qu'aient été les motivations du moment, le texte intervint comme une déclaration d'utilité, pour le département ministériel de l'Éducation nationale, de veiller à l'histoire de ses propres missions et de sauvegarder les éléments qui en constituent la mémoire. La perception du besoin et la conviction des promoteurs du texte importèrent peut-être moins que le contenu du texte, dont le sens était parfaitement clair. Il permit au recteur Bayen, fonctionnaire actif, qui venait d'être déchargé de ses responsabilités académiques, de se consacrer avec une ardeur passionnée à une nouvelle tâche.

Dans un premier temps, il entreprit des démarches auprès des responsables en vue d'obtenir des moyens. Dès 1971, il disposa d'emplois et de crédits, mais il ne chercha pas à les appuyer sur une

1. La reconstitution chronologique a été établie en s'appuyant sur les archives du Haut Fonctionnaire, divers témoignages et la connaissance directe que l'auteur a eue des événements.

structure administrative permanente<sup>1</sup>. En même temps, une commission fut installée officieusement. Elle tint neuf séances, avant qu'un arrêté du 5 juillet 1972 en assurât la consécration<sup>2</sup>.

Le texte qui créait la « Commission permanente de l'histoire de l'éducation nationale » énumérait les « tâches » qui devaient être les siennes :

- faire établir et tenir à jour le bilan des études et recherches portant sur l'histoire de l'éducation ;
- procéder au recensement des chercheurs qui s'y consacrent ou y collaborent ;
- sauvegarder et rassembler les matériaux concernant ce sujet.

La Commission permanente prenait le caractère d'instance consultative pour « proposer au ministre » : l'organisation de colloques, la réalisation de travaux et de publications et d'une manière générale, toutes mesures qui pourraient être jugées opportunes pour favoriser le développement de l'histoire de l'éducation.

L'existence de cette commission a contribué à l'orientation des activités du Haut Fonctionnaire. Elle comprenait 24 membres (18 membres nommés pour une durée de trois ans par le ministre ; 6 membres de droit) désignés nominativement ou es-qualité dans l'arrêté. La plupart étaient des universitaires historiens ou spécialistes de l'histoire de l'éducation. En fait, malgré la haute qualité de ses membres, la commission avait un fonctionnement trop lourd et trop irrégulier pour assurer les tâches qui lui étaient imparties, et qui eussent été, plus normalement, du ressort d'un service.

A ces difficultés structurelles s'ajouta le poids des circonstances. Le recteur Bayen ayant pris sa retraite, en décembre 1973, son successeur, Camille Duquenne, précédemment directeur de l'Administration générale et des affaires sociales, n'eut pas le temps de marquer de son empreinte son nouveau domaine ; très vite affecté par les troubles d'une grave maladie, il décéda en novembre 1974.

Tout ceci explique que, durant cette période, beaucoup des actions envisagées ou entreprises ne requèrent qu'un commencement d'exécution. Nous n'évoquerons ici que les principales d'entre elles.

1. Le recteur Bayen a débuté modestement. Installé dans un immeuble annexe (16 rue Lord Byron, Paris VIIIe) il a pendant longtemps dû partager son bureau avec un autre Haut Fonctionnaire, mais dès 1971 il obtenait des emplois et quelques crédits et l'on peut relever qu'en 1973 il disposait de trois fonctionnaires titulaires, de trois agents contractuels et de trois vacataires. Cette dotation constituait un potentiel de démarrage. Mais la plupart des personnels avaient reçu des affectations extérieures qui les éloignaient d'une action coordonnée. D'autre part le recteur Bayen qui pratiqua avec autorité une politique de présence, recevait beaucoup et attendait beaucoup d'entrevues et de relations personnelles qui furent nombreuses.

2. La première réunion a eu lieu le 17 mars 1971. Cinq séances furent tenues en 1971, six en 1972, une en 1973 et une en 1974. Les procès-verbaux des treize séances sont conservés et consultables à la bibliothèque de l'I.N.R.P.

En janvier 1972, fut lancée une enquête auprès des présidents des universités afin de connaître les recherches relatives à l'histoire de l'éducation entreprises dans les établissements d'enseignement supérieur. Vingt-trois universités de province ayant répondu, les résultats en furent diffusés en 1972. Une recherche portant sur les sources de l'histoire de l'éducation fut également menée, sur deux points précis. Elle aboutit à la constitution d'un fichier des informations contenues dans la série C des archives départementales (administrations provinciales), classées selon une grille désormais bien connue des historiens<sup>1</sup>. D'autre part, dans les catalogues des manuscrits des bibliothèques de France furent relevés tous les manuscrits relatifs aux cours professés, aux plans d'études ou d'éducation, ou aux méthodes pédagogiques. L'un et l'autre de ces fichiers se trouvent actuellement au S.H.E.<sup>2</sup>.

Enfin furent mises en chantier, à cette époque, diverses recherches dont l'aboutissement devait être sensiblement postérieur. Elles concernaient le recensement et le rassemblement des textes législatifs et réglementaires relatifs à l'histoire de l'orientation professionnelle, ainsi qu'à l'histoire de l'éducation physique et sportive à l'école<sup>3</sup>; un répertoire des sources de l'histoire des universités du moyen-âge<sup>4</sup>; enfin, un atlas des collèges aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles<sup>5</sup>. Ajoutons qu'une aide a été apportée à l'enquête conduite par François Furet et Jacques Ozouf sur l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. La *Revue française de Pédagogie* a publié un numéro spécial consacré à l'histoire de l'éducation<sup>6</sup> en liaison avec le Haut Fonctionnaire. Il faut ajouter qu'en dehors du secteur des recherches, le Haut Fonctionnaire qui avait autorité sur la Mission des archives a apporté à celle-ci un soutien, notamment pour l'obtention de moyens.

En même temps qu'ils engageaient ces recherches, le Haut Fonctionnaire et la Commission permanente s'efforçaient de préciser les objectifs qui leur avaient été fixés. Nous avons cherché à dégager une synthèse des idées émises au cours de discussions parfois confuses. L'on peut ainsi esquisser une doctrine et une délimitation du champ d'action qui, dans une large mesure, sont encore celles du S.H.E. actuel. Nous les résumerons ainsi :

— Du point de vue de la méthode, la Commission a pour rôle de stimuler la recherche plutôt que l'entreprendre elle-même. Le Haut Fonctionnaire est un animateur et un coordonnateur des travaux entrepris, ce qui implique une ouverture sur l'activité universitaire.

1. Cf. D. Julia : « Code de repérage pour les documents d'Ancien régime », *Revue française de Pédagogie*, avril-juin 1974, pp. 37-42.

2. Ces deux fichiers ont été réalisés par Pierre Roudil, agent contractuel.

3. Travaux accomplis par Georgette Gout, attaché principal d'administration centrale.

4. Répertoire établi par Marie-Henriette Jullien de Pommerol, agent contractuel.

5. Recherches poursuivies par Marie-Madeleine Compère, agent contractuel

6. *R.F.P.*, n° 27, avril-mai-juin 1974.

– La Commission se conçoit comme un lieu de rencontre entre chercheurs d'orientations diverses ; grâce à elle peuvent se concerter des programmes de recherche susceptibles d'être soumis au C.N.R.S. (E.R.A.-R.C.P.). Les jeunes chercheurs, surtout s'ils sont isolés, doivent trouver dans son existence un appui.

– Le domaine à explorer est essentiellement l'histoire de l'éducation en France mais avec ses prolongements (expériences ou applications outre-mer, enseignements des missions, etc...). En revanche, l'éducation est prise dans le sens large, incluant par exemple l'éducation familiale ou la formation professionnelle.

– L'inventaire des sources – archives et imprimés – revêt un caractère prioritaire parmi les actions proposées, y compris le recours à des monographies ou à la prosopographie universitaire (maîtres et étudiants). Cette priorité fit l'unanimité des membres.

– Quant aux directions de recherche, la Commission émit des avis plus divergents. L'effort devait prioritairement porter sur les universités du moyen-âge, les institutions scolaires et universitaires de l'Ancien Régime. Pour le dix-neuvième siècle et la période contemporaine, en raison de l'abondance et de la dispersion des sources d'information, des difficultés d'une autre nature apparaissaient incitant à inventorier les moyens, à faciliter l'accès aux documents, à constituer des équipes sur des secteurs insuffisamment investis (histoire de l'enseignement technique, évolution des universités par exemple).

Au total, lorsque l'on dresse un bilan de l'action du Service central d'histoire de l'éducation, il faut tenir compte des conditions particulières de sa création. Les nominations à un poste de « Haut Fonctionnaire » de personnalités quittant des responsabilités très élevées laissaient l'impression d'un destin interrompu. D'autre part, la fonction qui fut exercée activement et avait suscité un réel intérêt parmi les chercheurs ne s'était pas institutionnalisée de manière assez sensible vis-à-vis des interlocuteurs extérieurs. La faiblesse de l'organisation était l'absence de cellule structurée auprès du Haut Fonctionnaire. Celui-ci absent ou disparu, la continuité du service n'était plus assurée, les équipes restaient sans directives ni contrôle. La Commission permanente, au sein de laquelle le responsable éprouvait ses idées et en recueillait d'autres, perdait son président. Enfin la partition du ministère de l'Education nationale est venue modifier la position du Haut Fonctionnaire dans ses relations avec les universités. Néanmoins, les activités du Haut Fonctionnaire et les travaux de la Commission permanente avaient souligné l'utilité d'une fonction qui n'était pas assurée jusqu'à présent et dont la poursuite était devenue souhaitable sous une forme nouvelle.

## II LA MISSION D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION (17 novembre 1975 – 18 octobre 1976)

À la mort de Camille Duquenne le poste de Haut Fonctionnaire de l'histoire de l'éducation resta vacant. Aucun nouveau titulaire ne fut désigné<sup>1</sup>. La Commission permanente également était sans président. René Haby, Ministre de l'Éducation, désirant faire le point de la situation demanda une enquête qui fut confiée à Guy Caplat, Inspecteur général de l'administration. Dans un rapport daté du 30 novembre 1974, celui-ci fit le bilan des activités et exposa la situation matérielle du service. Il conclut à la nécessité de maintenir la fonction en l'adaptant, afin de remédier aux faiblesses constatées et proposa plusieurs solutions<sup>2</sup>.

Le Ministre lui confia un an plus tard le soin « d'organiser, animer et coordonner les actions relatives à l'histoire de l'éducation dans les domaines relevant de la compétence du ministère de l'Éducation ». Cette activité s'exerçait concurremment avec ses obligations d'Inspecteur général.

La lettre de mission du 17 novembre 1975 précisait ensuite que le titulaire aurait « notamment pour mission :

- d'organiser et diriger la Mission d'histoire de l'éducation ;
- de faire établir et tenir à jour le bilan des études et recherches portant sur l'histoire de l'éducation, de procéder au recensement des chercheurs qui s'y consacrent ou y collaborent, ainsi que des établissements ou organismes concernés ;
- de proposer au Ministre de l'Éducation les recherches et travaux à effectuer ainsi que toute action de nature à apporter un soutien au développement de la recherche en histoire de l'éducation ;
- de mettre à l'étude, en liaison avec la Mission des archives, et de proposer les mesures destinées à faciliter la recherche et la conservation des documents utiles à l'histoire de l'éducation ;
- d'assurer avec les établissements ou organismes compétents les relations nécessaires à l'accomplissement de ces différentes missions ».

L'année scolaire 1975-1976 fut occupée à la reconstitution de la Mission, dont les éléments avaient été dispersés. Les bases des actions

1. Il devait en résulter une période de vacuité assez longue (3 novembre 1974-17 novembre 1975).

2. « Le Haut Fonctionnaire chargé de l'histoire de l'éducation ». Bilan des activités et perspectives de l'institution – Liaison avec la Mission des archives – Rapport de G. Caplat, I.G.A.E.N., 30 novembre 1974 (service de l'Inspection générale).

essentielles furent mises à l'étude sous l'autorité du Directeur du cabinet, Michel Denieul, qui portait un intérêt personnel aux questions historiques.

Le 18 octobre 1976 fut décidé le rattachement de la Mission à l'Institut national de recherche pédagogique (I.N.R.P.), établissement public national qui venait d'être créé par le décret du 3 août 1976. En transférant la Mission dans un établissement distinct de l'administration centrale, ce rattachement ouvrait une période nouvelle dans l'histoire du service.

### III

#### LE RATTACHEMENT A L'I.N.R.P. (18 octobre 1976) ET LA SITUATION ACTUELLE

L'Institut national de recherche pédagogique (I.N.R.P.), qui s'est substitué à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique (I.N.R.D.P.) a pour mission « d'assurer et de faire assurer, conformément à un programme approuvé par le Ministre de l'Éducation nationale, des recherches fondamentales et appliquées concernant les enseignements de tous les niveaux ». Il est exclusivement un établissement de recherche et c'est à ce titre que la Mission de l'histoire de l'éducation s'est intégrée à lui.

Un arrêté du 3 mars 1977, repris depuis sous d'autres formes pour des raisons juridiques, fit de la Mission un Service d'histoire de l'éducation tel qu'il est encore à l'heure actuelle. Mais ce n'est qu'en janvier 1978 qu'eut lieu l'installation matérielle du S.H.E. au siège central de l'I.N.R.P., situé 29 rue d'Ulm, à Paris (Vème) <sup>1</sup>.

Actuellement, les services centraux de l'I.N.R.P. comprennent <sup>2</sup> :  
— le Département de la recherche historique, documentaire et comparée ;

1. En janvier 1977, la Mission avait abandonné l'immeuble situé 15 rue Boissy d'Anglas, où s'était installé Camille Duquenne en décembre 1973 pour se partager entre deux points de Paris : 142 rue du Bac (VIIème) et 13 rue Saint-Lazare (IXème).

2. L'I.N.R.P. se trouve sous l'autorité d'un conseil d'administration et d'un directeur assisté d'un conseil scientifique. Ce conseil, placé sous la présidence du directeur de l'Institut, est composé de dix membres nommés par le directeur après avis du conseil d'administration pour une période de deux ans, renouvelables et choisis parmi des personnalités qualifiées par leurs titres, leurs travaux et leurs expériences dans le domaine de la recherche pédagogique (arrêté du 18 juillet 1977, article 11). Le conseil scientifique se réunit au moins deux fois par an sur convocation du directeur. Il est appelé à émettre des avis sur la préparation et l'exécution des programmes d'activités ou plans de travail que l'établissement soumet à l'approbation des instances ministérielles. En outre il doit être consulté sur le recrutement du personnel scientifique de l'établissement (décret 70-789 du 9 septembre 1970, article 10).

- le Département des études et recherches appliquées aux enseignements généraux et à la vie scolaire ;
- le Département des études et recherches sur les enseignements technologiques ;
- le Département sur les applications éducatives des technologies de la communication ;
- le Département de psychosociologie de l'éducation ;
- le Département de la recherche bio-médicale (situé à Chamalières) ;
- le Centre international d'études pédagogiques (situé à Sèvres).

C'est dans le Département de la recherche historique, documentaire et comparée que se trouve le Service d'histoire de l'éducation. Mais à côté du S.H.E., ce département comporte d'autres services de nature différente :

- le Service des études documentaires et internationales, chargé principalement de constituer une documentation sur l'enseignement à l'étranger ;
- un Laboratoire de photo-reportage ;
- le Service des collections historiques héritées du Musée pédagogique créé par Ferdinand Buisson le 13 mai 1879. Ces collections, qui comprennent des pièces très anciennes, sont destinées à être transférées dans un Musée national d'histoire de l'éducation en cours de construction à Rouen <sup>1</sup>.

Le texte créant le Département de la recherche historique définit de manière concise le rôle du Service d'histoire de l'éducation : « étudier et mettre en œuvre toute mesure tendant à promouvoir la recherche en histoire de l'éducation ». L'histoire du Service, telle que nous venons de la retracer, donne une idée plus précise de ce que peut recouvrir cet objectif. Quant à la réalisation, elle est assurée par une structure souple qui tend à faciliter les réajustements des moyens en fonction des tâches à accomplir. Les activités actuelles et les premières réalisations du Service, que Pierre Caspard décrit dans les pages suivantes, montrent qu'un plan de travail est maintenant ordonné. Les programmes traduisent le souci d'atteindre des objectifs concrets avec des préoccupations scientifiques et un esprit de méthode nouveau. La période de tâtonnements qui a marqué les débuts de l'institution est révolue.

Sans qu'elle ait traduit, au départ, un projet clairement ordonné, l'idée d'un Service d'histoire de l'éducation, après avoir été accueillie

1. A la différence des autres départements – plus homogènes du fait qu'ils sont tournés vers la recherche pédagogique et se consacrent exclusivement à des activités de recherche – se trouvent donc juxtaposés au sein du Département de la recherche historique un service de recherche, un service documentaire (n'ayant pas de lien fonctionnel avec lui), un service technique et une section de musée.

avec un certain scepticism, s'est donc imposée peu à peu ; il est d'ailleurs intéressant d'observer la coopération spontanée souvent obtenue. La prise en compte de la dimension historique de l'évolution du système éducatif français ne pouvait continuer à être sous-estimée par le vaste département ministériel de l'Education. Une action d'animation et d'information, conçue à un échelon central en liaison avec les spécialistes de l'histoire de l'éducation, est de nature à faire mieux connaître la diversité des champs de recherches historiques relatifs au domaine éducatif et à favoriser la collaboration des chercheurs à une entreprise qui ne veut que servir l'histoire.

Guy CAPLAT

Directeur du Département de la recherche  
historique documentaire et comparée

François de Dainville

*L'éducation des Jésuites (XVIIe-XVIIIe siècles)*

Textes réunis et présentés par Marie-Madeleine Compère,  
Service d'histoire de l'éducation (I.N.R.P.).

François de Dainville fut le pionnier d'une histoire renouvelée de l'éducation en France à l'époque moderne. Ce recueil, regroupant l'ensemble des textes qu'il a consacrés à l'enseignement secondaire, manifeste l'originalité des méthodes, la richesse de l'information, la diversité des angles d'attaque d'un sujet aussi vaste. L'étude quantitative des effectifs et l'analyse sociologique du recrutement des anciens collèves en révèlent les mécanismes de fonctionnement au moment de leur genèse. Les programmes d'enseignement, minutieusement détaillés, imprègnent le savoir de l'« honnête homme » d'humanisme chrétien et soulignent la prééminence de la rhétorique, dont le théâtre scolaire constitue l'exercice le plus goûté. La société civile, représentée par les notables locaux et les parents d'élèves, dissémine et transforme peu à peu une institution que l'État n'arrive pas à contenir dans les bornes qu'il lui assigne.

François de Dainville a frayé des pistes nouvelles que les historiens actuels sont loin d'avoir toutes parcourues. Il détruit en tout cas le mythe tenace selon lequel le collège jésuite serait cet espace clos sur lui-même où les bruits du monde ne parviennent pas.

Les Editions de Minuit

Collection « Le sens commun »

Un volume 13,5x22 de 576 pages, 75 F.

## **LES ACTIVITES DU SERVICE D'HISTOIRE DE L'EDUCATION**

L'objectif du S.H.E. étant d'aider et de promouvoir la recherche en histoire de l'éducation, les activités qu'il mène relèvent de deux orientations :

- une aide aux chercheurs par l'élaboration d'instruments de travail, pouvant revêtir des formes diverses (fichiers, guides, recueils de textes, etc...);
- une centralisation et une diffusion des informations concernant les sources, les publications et les recherches en cours.

Nous aurons ultérieurement l'occasion de préciser, dans *Histoire de l'éducation*, le contenu de ces activités. Nous voulons simplement, dans ce premier numéro, en faire un rapide tour d'horizon.

### **I LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL**

Les actions que le S.H.E. a entreprises dans ce domaine ont pour objet :

- La constitution de corpus de textes législatifs et réglementaires concernant l'histoire de l'enseignement. Un premier travail a porté sur l'éducation physique et sportive à l'école. Pour la période 1789-1945, environ deux mille lois, décrets, arrêtés, circulaires, instructions ou rapports d'enquêtes ont été réunis et indexés. Ils sont actuellement consultables à l'I.N.R.P. Un travail similaire est en cours sur l'histoire de l'Administration centrale de l'éducation.

- L'élaboration d'un atlas des collèges sous l'Ancien Régime. L'objet de cette recherche, menée dans l'ensemble des départements français, est de présenter un répertoire général des collèges depuis leur création jusqu'à la Révolution. Pour chacun des quelque 500 collèges recensés, une notice comprendra un historique de l'établissement, un

ensemble de données numériques sur son personnel enseignant et ses effectifs ainsi que la liste des sources et des ouvrages le concernant. Un ensemble de cartes et de graphiques fera la synthèse des principales données de la géographie et de la sociologie scolaire de l'Ancien Régime.

— L'élaboration d'un guide des revues pédagogiques, de la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle à 1939. Ont été définis comme pédagogiques, les périodiques ayant un but ou un contenu éducatif, s'adressant à des éducateurs ou ayant l'éducation pour objet, que ce soit dans une perspective d'enseignement, d'éducation familiale ou de formation permanente. Les milliers de revues qui répondent à cette définition contiennent, globalement, une masse d'informations d'une grande variété et d'une extrême richesse sur l'histoire de l'éducation en France. Le guide contiendra une description de chaque revue, ainsi qu'une analyse de ses objectifs et de son contenu. En raison de son importance, la *Revue de l'instruction publique*, publiée par Hachette entre 1842 et 1870, fait l'objet d'un dépouillement systématique. Sont également recensées, mais sans analyse, la presse syndicale ou corporative enseignante, ainsi que les revues d'élèves, d'anciens élèves ou de parents d'élèves.

— La constitution d'une banque de données pour une sociologie des professeurs de l'enseignement supérieur aux XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles. L'histoire de l'enseignement supérieur est un domaine relativement peu étudié, tout au moins par les historiens français. Afin d'encourager les recherches dans ce domaine, a été entreprise la constitution d'un fichier des enseignants, du XIX<sup>ème</sup> siècle au début du XX<sup>ème</sup> siècle, chaque fiche comportant des données sur l'origine sociale et géographique de l'enseignant, son cursus scolaire et universitaire, ses activités d'enseignement et de recherche, etc... Menée à partir du dépouillement de sources manuscrites et imprimées (dossiers personnels de fonctionnaires, biographies et nécrologies), cette recherche porte, dans un premier temps, sur les facultés de médecine.

— Une mise à jour du répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI<sup>ème</sup> siècle, établi en 1886 sous la direction de Ferdinand Buisson. Dans un premier temps sont recensés et décrits les ouvrages existant à la bibliothèque de l'I.N.R.P. Ce travail est effectué en liaison avec les responsables de la bibliothèque.

Le résultat de ces travaux est destiné à faire l'objet d'une diffusion la plus large possible. Le S.H.E. a d'ores et déjà participé à la publication d'ouvrages présentant un caractère d'aide ou de soutien à la recherche, tels ceux de S. Guinée : *Bibliographie de l'histoire des universités françaises des origines à la Révolution, t. II, d'Aix-en-Provence à Valence et académies protestantes*, A. et J. Picard, 1978 ; M.-H. Jullien de Pommerol : *Les sources de l'histoire des universités françaises, Orléans*, Imprimerie nationale, 1978 ; A. Chauleur : *Bibliothèques*

*et archives : comment se documenter*, Economica, 1978 ; F. de Dainville : *L'éducation des jésuites (XVIème-XVIIIème siècles)*, Editions de Minuit, 1978. Il publiera en 1979, de P.J. Harrigan : *Lycéens et collégiens sous le second Empire. Etude statistique sur les fonctions sociales de l'enseignement secondaire public, d'après l'enquête de V. Duruy (1864-1865)*.

## II CENTRALISATION ET DIFFUSION DES INFORMATIONS

Dans ce domaine, le S.H.E. a fait porter l'essentiel de son action sur la constitution d'un fichier bibliographique couvrant intégralement et systématiquement les travaux, ouvrages et articles consacrés à l'histoire de l'éducation en France. Ont été effectués, dans un premier temps, le dépouillement des grandes bibliographies françaises, ainsi que celui du fichier de plusieurs bibliothèques parisiennes. Le dépouillement se poursuit, parallèlement à la définition d'un plan de classement : pour le moment les dix-huit mille fiches déjà établies sont classées par ordre alphabétique des auteurs.

Ce fichier donnera également lieu, de la part du Service, à des publications de bibliographies, tant rétrospectives que courantes. Pour les études n'ayant pas fait l'objet de publication, le Service s'efforce de recenser, voire de collecter et mettre à la disposition des chercheurs, les travaux manuscrits, d'origine universitaire ou autre, consacrés à l'histoire de l'éducation. Une enquête portant sur les mémoires de maîtrise a été entreprise.

Le S.H.E. entend également centraliser et répercuter les informations concernant les recherches en cours. A ce sujet, un questionnaire a fait l'objet d'une large diffusion auprès des chercheurs, ainsi que des établissements d'enseignement et de recherche. Les réponses ont permis l'établissement d'un annuaire, qui paraîtra dans le deuxième numéro de ce bulletin. Par la suite, il sera régulièrement actualisé.

A plus long terme, le S.H.E. projette de mener une enquête sur les sources de l'histoire de l'éducation. Dans cette perspective, et sur deux points particuliers, des fichiers ont déjà été constitués. Le premier répertorie les renseignements sur l'histoire de l'éducation contenus dans la série C des archives départementales (9 000 fiches). Le second porte principalement sur les cours manuscrits, rédigés par les maîtres ou écrits par les élèves, du moyen-âge au XIXème siècle, et qui sont conservés dans les bibliothèques de France (4 000 fiches). Un travail, actuellement en cours, porte sur l'enseignement sous l'Occupation.

D'une manière générale, dans un domaine où les besoins des chercheurs sont patents, la collecte et la diffusion des informations sont destinées à occuper, dans l'avenir, une place importante parmi les activités du Service.

Pierre CASPARD

Chef du Service d'histoire de l'éducation

Pour permettre la constitution d'une *Bibliographie de l'histoire de l'éducation en France* aussi complète que possible, dont la première livraison, couvrant les années 1976-1977, paraîtra dans le troisième numéro de ce bulletin, les lecteurs sont priés de bien vouloir signaler à

Monsieur Willem Frijhoff  
Service d'histoire de l'éducation  
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE  
29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

les livres, articles ou travaux multigraphiés dont ils auront connaissance, particulièrement ceux qui paraissent à compte d'auteur, aux frais d'institutions scolaires, dans des revues peu diffusées à l'étranger (même et surtout en langue étrangère).

Le Service appréciera particulièrement de recevoir, de leurs auteurs, les livres, tirés-à-part ou copies de travaux manuscrits intéressant l'histoire de l'éducation. Les ouvrages reçus donneront lieu à recension ou compte-rendu dans le bulletin.

**LES RECHERCHES SUR  
L'HISTOIRE DE L'EDUCATION EN FRANCE  
AU SIECLE DES LUMIERES \***

Les recherches sur l'histoire de l'éducation en France se sont considérablement renouvelées depuis quelques années (1). Plusieurs raisons concomitantes sont à l'origine de ce regain d'intérêt qui modifie quelque peu les perspectives partisans qui animaient l'historiographie de l'orée de ce siècle. Il ne s'agit plus en effet pour les historiens d'aujourd'hui de défendre les valeurs de l'Ancien Régime ou de proclamer à l'inverse les victoires remportées par la Révolution française, héritière des lumières, sur l'obscurantisme clérical. Le développement récent d'une histoire religieuse largement influencée par les questions venues de la sociologie a poussé de nombreux auteurs à s'interroger sur le degré d'instruction des masses chrétiennes, et, partant, à analyser l'appareil éducatif d'une région à un moment donné. Dans le même temps, beaucoup d'historiens venus de l'histoire économique et sociale à l'histoire culturelle n'ont pas voulu abandonner les instruments de mesure quantitatifs qui avaient fait leurs preuves dans les secteurs les plus avancés de l'historiographie ; de ce fait, au cours des quinze dernières années, l'histoire culturelle a progressivement forgé ses outils de recherche en appliquant des méthodes empruntées à la sociologie ou à l'économie à des questions aussi diverses que la production du livre (2), ou l'évolution des pratiques de dévotion relatives à la mort (3), pour ne citer que deux exemples bien connus de ce renouvellement historiographique.

L'histoire de l'éducation pouvait d'autant moins rester à l'écart de ce mouvement qu'au même moment, la crise qui ébranlait l'ensemble

\* Le texte de cette communication a été présenté au colloque organisé par l'Académie des sciences de Pologne (Institut d'histoire des sciences, de l'éducation et des techniques) à Mogilany (5-7 septembre 1978).

du système scolaire français à partir des années 1960-1970 invitait les historiens à réfléchir sur les conditions sociales et culturelles qui ont donné naissance à ce système scolaire et ont rendu possible son développement. Comment cet immense héritage culturel s'est-il accumulé et déformé au cours des siècles et quelles raisons peuvent rendre compte de l'extrême rigidité des structures scolaires françaises ? Autant de questions qui sortaient l'histoire de l'éducation de la seule histoire des institutions ou de l'enseignement pour la relier à l'ensemble de l'histoire sociale.

Nous voudrions présenter ici un bilan rapide des recherches récentes ou en cours sur l'éducation au siècle des lumières sans prétendre aucunement à l'exhaustivité, mais en traçant simplement les principales lignes de force qui se dégagent des publications des dernières années ou des sujets de thèse et de mémoire de maîtrise déposés.

## I

### GEOGRAPHIE ET SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION DANS LA FRANCE D'ANCIEN REGIME

#### A. Inventaire des ressources scolaires de la France d'Ancien Régime

L'histoire de l'enseignement primaire a constitué sous la III<sup>ème</sup> République une arme essentielle du combat idéologique où s'affrontaient républicains (défenseurs des lois Ferry) et « cléricaux » (soucieux de démontrer le rôle fondamental de l'Eglise dans le domaine de l'instruction). Malgré le caractère souvent polémique de ces ouvrages, il faut reconnaître la prodigieuse érudition de la plupart des auteurs, si bien que nous pouvons relire aujourd'hui ces livres pour en tirer une information quantitative sur le nombre et le pourcentage d'écoles élémentaires à des dates précises dans une région donnée. La confrontation des résultats partiels obtenus par chaque monographie est tout à fait éclairante pour une esquisse de la carte scolaire de la France d'Ancien Régime (4). Des chercheurs continuent actuellement à analyser le treillis scolaire dans une région particulière (ainsi en Champagne (5), en Normandie (6), en Languedoc (7), en Provence (8), en Aquitaine (9), en Rouergue ou dans les Pyrénées (10)) et leurs études permettent d'affiner la cartographie, voire de proposer parfois des taux de scolarisation probables : l'utilisation sérielle des documents tels que les procès-verbaux de visites pastorales ou les enquêtes administratives rend possible une approche quantitative de la scolarisation au niveau élémentaire. D'autres enfin s'intéressent au réseau des écoles tenues par telle ou telle congrégation : ainsi les Frères des Ecoles chrétiennes (11), les différentes congrégations de

Frères enseignants au début du XIX<sup>ème</sup> siècle (12), les Sœurs d'Ernemont (13) ont fait l'objet d'études nouvelles tirées le plus souvent des archives mêmes des congrégations.

Pour l'enseignement secondaire, l'historiographie est tout aussi considérable que pour l'enseignement primaire. Les établissements jésuites – en général les plus gros – sont aussi les mieux connus dans la mesure où les pères jésuites eux-mêmes ont consacré à l'histoire de la Compagnie des ouvrages solides. Un recueil rassemblant des notices historiques détaillées sur tous les établissements jésuites français a été publié, à l'occasion du quatrième centenaire de la Compagnie, de 1949 à 1957 (14). En dépit de certains articles tout à fait hagiographiques, ce recueil reste irremplaçable par l'abondance des sources citées – et en premier lieu des archives romaines de la Compagnie. Un recueil des articles que le Père François de Dainville, pionnier en France d'une histoire quantitative de l'éducation, a consacré à l'enseignement des collèges jésuites, paraît cette année même et constitue un outil de travail indispensable pour quiconque veut apprécier le rôle des Jésuites dans la société française (15). Cependant il ne faut pas perdre de vue que les Jésuites n'ont enseigné que dans moins du tiers des collèges français. Les autres étaient dirigés soit par des prêtres séculiers soit par d'autres congrégations enseignantes. L'une d'entre elles, celle des Pères de la Doctrine Chrétienne qui desservait une trentaine de collèges à la fin de l'Ancien Régime, a fait l'objet de la thèse récente de Monsieur Jean de Viguerie qui apporte des informations précieuses sur une famille spirituelle dépourvue jusqu'alors d'historien (16). D'autres chercheurs ont récemment étudié soit un établissement particulier (17), soit l'ensemble des collèges d'une ville (18) ou d'une région (19), tous travaux qui sont des contributions puisées aux sources originales et par là même essentielles. Il reste cependant qu'aucun répertoire global des établissements secondaires n'existe encore : pour repérer les cohérences de la carte scolaire, et pouvoir l'interpréter correctement, il faut disposer d'une information sûre et définitive : or nombre de petits établissements (régences latines ayant un seul régent de latin, ou petits collèges ayant seulement deux, trois, ou quatre régents) n'ont jamais fait, en raison de leur obscurité même, l'objet d'une étude particulière. Il convient cependant de ne pas les négliger car c'est seulement à partir de ce repère global sur l'ensemble du territoire qu'il sera possible d'établir une typologie des établissements suivant leur taille (grâce au chiffre d'effectifs et au nombre des régents), leur fonction (type d'enseignement délivré : école militaire, petit séminaire, collège classique), leurs revenus (importance de ceux-ci et répartition suivant leur origine : revenus d'Eglise, revenus municipaux, biens propres reçus par dons ou par legs).

Telles sont les informations que collecte l'inventaire systématique de tous les établissements publics enseignant le latin sous l'Ancien

Régime, en cours d'élaboration au Service d'histoire de l'éducation de l'Institut national de recherche pédagogique (20). Deux résultats s'affirment au fur et à mesure que l'enquête avance : la distribution extrêmement inégale des collèges selon les régions, inégalité qui est le signe de fonctionnements fort différents : ainsi la Bourgogne ou la Franche-Comté présentent-elles une hiérarchie d'établissements secondaires très diversifiée qui correspond assez précisément à la taille et aux fonctions administratives des différentes villes de leur ressort ; en revanche la Bretagne ne possède qu'un nombre restreint de collèges répartis dans les grandes villes, dont la vocation essentielle est d'assurer la formation du clergé. Par ailleurs on observe une modification profonde de la carte scolaire à partir des années 1750 qui atteste des transformations fondamentales du dispositif : multiplication dans les villes de pensions privées qui entraîne une chute globale des effectifs des collèges locaux soumis également à la concurrence des pensionnats nouvellement érigés à la campagne, professionnalisation des filières éducatives avec le développement des petits séminaires et la création des écoles militaires dont le modèle est immédiatement imité dans plusieurs collèges.

## **B. L'alphabétisation**

Longtemps l'étude de l'alphabétisation en France s'en est tenue aux données d'une enquête réalisée voici un siècle par le recteur Maggiolo avec le concours bénévole des instituteurs qui dans leur commune avaient dépouillé les vieux registres paroissiaux en relevant les signatures au mariage pour quatre périodes quinquennales (1686-1690, 1786-1790, 1816-1820, 1872-1876). Mais seuls furent publiés alors les chiffres obtenus département par département, et ils ne furent accompagnés d'aucun commentaire interprétatif. Sans doute ces statistiques n'étaient-elles alors que d'un faible secours pour trancher le grand débat idéologique qui divisait les historiens : priorité à l'Ancien Régime (et donc à l'Eglise) ou à la Révolution en matière d'instruction élémentaire ? A aucun moment les chiffres n'indiquaient un bouleversement dû à la coupure révolutionnaire, et chaque parti pouvait aisément démontrer, en choisissant bien sûr ses échantillons, soit l'avance, soit le retard de la France d'Ancien Régime (21).

La relecture de ce précieux dossier quantitatif, de nombreux sondages opérés en des sites choisis, les données fournies soit par les monographies de démographie historique soit par l'enquête de l'Institut national d'études démographiques, ont permis à François Furet et Jacques Ozouf de proposer un réexamen du test de la signature comme signe du processus d'acculturation de toute une société à la civilisation de l'écrit (22). De ce point de vue ils ont d'abord analysé les rythmes de croissance de l'alphabétisation au niveau départemental

depuis le XVII<sup>ème</sup> siècle jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, la répartition régionale des scores obtenus, l'évolution comparée des signatures masculines et féminines. Au-delà de ces premiers résultats, il ont tenté de rendre compte des facteurs qui ont pu favoriser ou retarder le passage à une maîtrise de l'écriture : dimension des agglomérations (avance des villes sur les campagnes, l'importance des agglomérations étant en outre un facteur de réduction de l'inégalité des sexes), structure de l'exploitation paysanne (métayage ou fermage), type d'habitat (groupé ou dispersé, mesuré par le rapport entre population agglomérée et population totale), mais plus encore richesse ou pauvreté des communautés rurales, concept qui englobe les facteurs précédents. L'analyse, menée ici à l'intérieur d'un ou de plusieurs départements descend à l'échelle du canton et permet de mieux saisir les contrastes qui affectent des régions voisines. Soit l'Eure-et-Loir, département proche de Paris, où l'on observe tout au long du XIX<sup>ème</sup> siècle une inégalité d'alphabétisation entre le Perche et la Beauce ; cette inégalité renvoie à la différence radicale entre deux agricultures : d'un côté un pays de grande culture, la riche terre à blé de Beauce où les journaliers agricoles sont toujours moins analphabètes que ceux du Perche ; de l'autre, le Perche terre de petites cultures bocagères et pauvres, aux écoles beaucoup moins nombreuses, où les cultivateurs sont à peine plus alphabétisés que les journaliers de Beauce. Le contraste entre bocage et *openfield* n'est cependant pas partout aussi net, et bocage n'est pas forcément synonyme d'analphabétisme. L'on observe par exemple tout au long du XVIII<sup>ème</sup> siècle dans le diocèse de Rouen une avance dans l'alphabétisation du pays de Bray, pays bocager, sur toutes les autres zones qu'elles soient des bocages ou des *openfields*. C'est que l'habitat dispersé correspond dans le pays de Bray à un capitalisme rural de petites et moyennes exploitations qui présente pour l'époque une économie laitière avancée ouverte sur le marché parisien par opposition à une culture céréalière le plus souvent routinière. La présence de nombreux prés communaux où les paysans les plus pauvres peuvent faire paître leurs vaches donne à cette région un atout supplémentaire. A l'inverse, le pays de Caux, terre de bocage à vocation céréalière connaît un blocage de ses scores d'alphabétisation masculine à partir du milieu du XVIII<sup>ème</sup> siècle en raison du poids des journaliers et des ouvriers du textile. Bref, il semble bien que l'alphabétisation se trouve favorisée quand elle se trouve en présence « d'une moyenne paysannerie de propriétaires et de fermiers vivant à l'aide d'une production commercialisable et disposant d'un surplus monétaire ». En revanche la paysannerie est analphabète lorsqu'elle est dépendante et misérable : ainsi lorsqu'on examine au début du XIX<sup>ème</sup> siècle en Bourgogne (départements de Côte-d'Or et de la Saône-et-Loire) les différences d'alphabétisation il n'y a pas seulement un Massif central (Morvan, Autunois, Charolais) bocager et retardataire

par rapport aux *openfields* du Nord et à la ligne Nord-Sud des vignobles aux scores nettement supérieurs ; il y a aussi contraste entre un bocage du Massif central où le mode d'exploitation dominant est le métayage (la petite propriété ne couvrant que 10 % des surfaces) et où la pauvreté se repère par la faiblesse extrême de l'impôt foncier, et un bocage du Brionnais et de la Bresse où règne le faire-valoir direct et où l'impôt foncier par habitant est quatre fois supérieur. Il n'y a donc pas une variable unique qui puisse à elle seule expliquer les différences entre départements ou entre cantons : c'est un ensemble d'indicateurs définissant la structure de la société rurale et permettant d'apprécier le degré d'aisance de la paysannerie qui rend le mieux compte de la propension des familles à éduquer leurs fils.

L'un des apports les plus originaux du livre de François Furet et Jacques Ozouf est la mise en évidence d'un niveau d'alphabétisation élémentaire qui se limite à apprendre à lire seulement. Cette variable qu'on peut isoler à partir des recensements de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, ne constitue pas l'étape d'un cursus allant jusqu'à la maîtrise de l'écriture, mais bien la totalité d'une instruction. Or les régions où ce niveau autonome apparaît le plus fortement (Bretagne, bordure Sud-Est du Massif central, départements alpins) sont en même temps celles où l'on repère encore aujourd'hui les plus forts taux de pratique religieuse. L'Eglise catholique aurait donc joué, par une éducation non seulement scolaire mais aussi familiale-religieuse, un rôle décisif dans cette éducation partielle limitée à la seule lecture : il y aurait eu là — et on ne peut saisir le phénomène que dans sa phase résiduelle, au moment où il est en train d'être recouvert par la formation scolaire complète allant jusqu'à l'écriture — un type d'acculturation original né de la Contre-Réforme qui, par l'intermédiaire de fraternités de prêtres ou de tiers-ordres comme celui des Béates, aurait suppléé à l'absence quasi-totale d'écoles en réunissant les enfants — et surtout les filles — pour leur apprendre en même temps à filer la laine, à broder la dentelle et à lire catéchismes et livres de piété. Lire seulement serait donc le signe d'un développement culturel autonome à base de fidélité religieuse plus que d'apprentissage scolaire.

Au total l'intérêt du livre de François Furet et Jacques Ozouf est de décrocher l'histoire de l'alphabétisation d'une histoire scolaire entendue *stricto sensu*. Ils placent à la base une demande sociale d'instruction qui se généralise progressivement. Au fur et à mesure que l'alphabétisation gagne des couches sociales plus larges, sa nécessité s'impose comme norme et favorise la création d'écoles qui elles-mêmes font progresser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il n'y a donc pas une corrélation unilinéaire qui irait de l'école à l'alphabétisation mais une causalité réciproque qui engendre la part croissante — et prépondérante au XIX<sup>ème</sup> siècle — de l'école dans ce grand processus d'acculturation.

### C. Sociologie du personnel enseignant

Les recherches récentes sur le personnel enseignant ont surtout porté sur les instituteurs et les professeurs du XIX<sup>ème</sup> siècle, aussi bien laïcs que membres de congrégations. Il est vrai que la richesse des archives, leur classement systématique, les possibilités de dépouillement sériel rapide qu'elles présentent constituaient un puissant facteur d'attraction auprès des historiens. Pour la période moderne, les études sont moins nombreuses. Des analyses partielles du recrutement des Jésuites ont été récemment publiées pour le début du XVII<sup>ème</sup> siècle (23) et la mi-XVIII<sup>ème</sup> siècle (24) : celles-ci s'attachent à établir les courbes des entrées dans l'ordre et des effectifs, l'origine géographique des novices, les études qu'ils ont faites, la répartition des emplois et la carrière poursuivie au sein de la Compagnie. La thèse déjà citée consacrée aux Pères de la Doctrine chrétienne porte une attention particulière à l'origine géographique et sociale des membres de cette congrégation (25). Une analyse du recrutement des Oratoriens (congrégation qui détenait 26 collèges au moment de l'expulsion des Jésuites) est en cours (26), ainsi qu'une recherche sur l'ensemble des congrégations féminines qui dressera un bilan de leur vitalité à la veille de la Révolution (27). Les professeurs, prêtres séculiers ou laïcs, n'ont pas bénéficié jusqu'à présent du même intérêt, en raison principalement de la dispersion des sources qui les concernent : il est clair cependant qu'un « corps » professoral est en voie de constitution dans les trente dernières années du XVIII<sup>ème</sup> siècle et que le modèle sacerdotal du professeur, développé par la Contre-Réforme et les congrégations enseignantes qu'elle a suscitées, tend à se laïciser ; s'y substitue progressivement la notion d'une véritable « carrière » enseignante (28). Et il serait tout à fait précieux de pouvoir suivre le destin de ces professeurs de la fin de l'Ancien Régime jusqu'à l'Empire : ainsi pourraient mieux ressortir les continuités et les discontinuités qui existent entre l'enseignement de l'Ancien Régime et celui de la France révolutionnaire ou napoléonienne.

Les instituteurs des petites écoles, comme les professeurs des universités, sont beaucoup moins connus. Dans le premier cas, seul un dépouillement minutieux des contrats passés entre les communautés rurales (29) et les maîtres qu'elles rétribuent comme le recours aux registres paroissiaux et aux archives notariales pourront permettre de dresser un profil de l'instituteur de village : au reste, sous l'Ancien Régime, la silhouette de celui-ci est multiforme et il y a loin du maître ambulant des Hautes-Alpes ou de Bretagne à celui, plus stable, de Champagne, de Bourgogne, de Franche-Comté ou de Lorraine. Les professeurs des universités ont souvent fait, soit en raison de l'importance de leurs écrits, soit au moment de la célébration des fastes universitaires, l'objet de notices biographiques détaillées. Il serait fort

utile de rassembler cette documentation éparse pour pouvoir dresser sur le long terme une sociologie du corps universitaire et analyser les règles internes de fonctionnement qui peuvent rendre compte de la décadence globale qui semble toucher les universités françaises au siècle des lumières (30). Il conviendrait d'ailleurs de ne pas limiter l'étude aux seules universités mais d'examiner aussi les grands établissements parallèles qui connaissent en revanche un développement tout à fait remarquable à la même époque, tels le Collège de France ou le Jardin du Roi. La confrontation des résultats obtenus avec les recherches récentes de Daniel Roche qui ont analysé le rôle culturel des académies et des académiciens provinciaux (31) au siècle des lumières serait particulièrement instructive.

#### D. Sociologie des élèves

Les bouleversements qui ont traversé le système scolaire français au cours des vingt dernières années ont très naturellement inspiré les travaux des sociologues sur les rapports de la réussite ou de l'échec scolaire avec les déterminismes socio-culturels qui différencient les élèves formellement égaux dans la classe. Dès 1955 et 1957 le Père François de Dainville avait, dans deux articles de la revue *Population*, repris dans le recueil que nous avons déjà cité (32), tenté une sociologie rétrospective des élèves de collèges jésuites des XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles à partir des catalogues conservés. Il avait pu, en particulier, démontrer l'ouverture des collèges jésuites à des couches sociales populaires telles que les artisans ou les laboureurs. Il avait par ailleurs mis en rapport le recrutement des collèges avec la conjoncture économique et prouvé qu'en période de disette et de cherté du prix du blé, ces couches populaires étaient les premières à désertir le collège alors que les classes sociales plus favorisées (officiers, professions libérales, nobles) n'étaient que peu touchées par la crise et maintenaient la scolarisation de leur progéniture. Cependant la sociologie ainsi esquissée souffrait d'un double handicap : tout d'abord elle ne mesurait pas pour chaque catégorie socio-professionnelle le pourcentage de parents d'élèves dans l'ensemble de la population, s'interdisant par là-même d'analyser les différences de scolarisation entre catégories. Ensuite, la méthode utilisée reposant sur de simples comptages, il était impossible à l'auteur de reconstituer le cursus suivi par chaque élève. Lors d'une récente étude que nous avons consacrée, en collaboration avec Willem Frijhoff (33), à quatre collèges d'Ancien Régime, nous avons tenté de rassembler sur chaque élève le maximum de renseignements : origine sociale des parents, cote d'imposition fiscale de ceux-ci, âge de l'enfant à l'entrée, rang de celui-ci dans la famille, cursus poursuivi (avec les redoublements de classe) carrière ultérieure à la sortie du collège (entrée dans le clergé séculier ou les ordres

religieux, passage dans les différentes universités, profession au moment du mariage). Il va de soi que, pour la période d'Ancien Régime, la *collecte de ces données* est extrêmement longue et n'est pas réalisable dans tous les cas, en raison du silence des archives. Mais, lorsque ces dernières ont pu être rassemblées, elles permettent de suivre attentivement les possibilités d'accès à l'enseignement secondaire des différentes catégories socio-professionnelles. Lorsqu'on étudie, par exemple, les élèves de la ville où est situé le collège, on obtient grâce aux registres paroissiaux et aux tables de mortalité des taux de scolarité probables à différentes périodes du XVIII<sup>e</sup> siècle ; à l'aide des cotes fiscales qui permettent d'établir une répartition socio-professionnelle de l'ensemble d'une ville, on peut mesurer le pourcentage des parents d'élèves à l'intérieur de chaque catégorie socio-professionnelle (nobles, offices et professions libérales, marchands, artisans) et à l'intérieur de chaque tranche d'imposition (celles-ci étant distribuées en suivant une progression géométrique par rapport à la moyenne d'imposition) ; en calculant le nombre des enfants scolarisés par famille, on mesure la différence des chances d'accès à l'enseignement secondaire des cadets par rapport aux aînés selon les catégories sociales. Quant à l'analyse des *cursum*, elle permet d'abord de mesurer la position d'un collège dans les filières scolaires : collège de début de cycle ou établissement où l'on suit le cycle complet des études. Elle précise ensuite les modèles différents de *cursum*, suivant la résidence (ville ou campagne, l'entrée se faisant plus tardivement dans ce dernier cas), suivant la classe sociale aussi : les entrées se font d'autant plus précocement et à un niveau d'autant plus élevé à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie sociale ; les fils de marchands ou d'artisans quittent fréquemment le collège avant la fin du cycle d'études : l'analyse des redoublements permet d'ailleurs de prouver que c'est sans doute moins pour des raisons strictement scolaires (les élèves issus des couches sociales les moins élevées, laboureurs ou artisans, ayant une réussite scolaire supérieure aux enfants de notables) que pour des raisons sociales. Le dépouillement attentif des catalogues est donc un instrument essentiel pour évaluer la variation sociale de la réussite scolaire et décrire les modèles différents d'utilisation de l'école. Il va de soi qu'une telle étude esquissée pour quatre collèges devrait être poursuivie sur d'autres échantillons afin de saisir les différences de fonctionnement suivant les régions, les périodes et les classes sociales considérées. D'ores et déjà, des études sont en voie d'achèvement ou achevées sur la scolarisation des élites à la fin de l'Ancien Régime à partir des registres des grands pensionnats (34). Une confrontation des résultats à l'échelle européenne serait tout à fait éclairante comme le montre déjà le récent ouvrage de Gian Paolo Brizzi pour l'Italie (35).

La même recherche s'étend désormais à l'histoire sociale des

universités grâce à l'enquête entreprise à l'Ecole des hautes études en sciences sociales sur les universités européennes à l'époque moderne (36). A partir des matricules où sont inscrits les étudiants, une analyse géographique et sociale du recrutement peut être esquissée, de même que peut être mesuré très précisément le rôle de la *peregrinatio academica* qui, au moins au XVII<sup>e</sup> siècle et dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, gonfle arbitrairement les effectifs universitaires. La construction d'une courbe probable des effectifs réels permettra de répondre en partie aux questions soulevées par le modèle de la « révolution éducative » des années 1560-1640 – période qui connaît les maxima d'effectifs à Oxford et à Cambridge – modèle que propose Lawrence Stone pour l'Angleterre (37), qu'il relie à l'expansion des bureaucraties d'Eglise et d'Etat et que Richard Kagan retrouve pour l'Espagne de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle et du début du XVII<sup>e</sup> siècle (38).

Toutes les recherches que nous venons de décrire laissent cependant un champ mal exploré : celui de l'éducation des filles. Quelques études récentes se sont intéressées à la formation des jeunes filles de l'élite : l'une porte sur la maison de Saint-Cyr, fondation de Madame de Maintenon destinée aux filles de la noblesse pauvre (39) ; deux autres sont consacrées à une congrégation féminine enseignante, les Visitandines et apportent quelques éléments d'information sur l'éducation reçue au couvent (40). En revanche l'enseignement donné par les autres congrégations, notamment les Ursulines, et surtout l'enseignement élémentaire féminin, mériteraient une vaste enquête du même type que celles qui sont menées pour l'éducation des garçons (41) : quelle distribution spatiale a-t-il connue, quel public a-t-il touché, quelles représentations de la femme véhicule-t-il, quel accueil reçoit-il des familles ?

C'est dire déjà que l'analyse quantitative dont nous avons présenté les grandes lignes doit naturellement s'accompagner d'une étude qualitative : elle seule saisit en effet sur le vif les attentes familiales devant l'instruction et les modifications du statut de l'enfant : mémoires (42) et correspondances (43) sont ici des sources privilégiées qui apportent à l'interprétation sèche des courbes la vision des utilisateurs de l'appareil éducatif, essentielle à une juste appréhension des phénomènes.

## II

### ETUDE DES CONTENUS EDUCATIFS

#### A. L'histoire des doctrines pédagogiques

L'histoire de la pensée pédagogique est une discipline qui a depuis longtemps constitué un secteur de recherches propre aux philosophes. Est-il besoin de rappeler que le texte de Durkheim fut écrit pour un

cours de la Sorbonne en l'année 1904-1905 (44) ? Le développement des sciences de l'éducation n'a pas peu contribué non plus à l'étude de la pensée des grands ancêtres de la pédagogie : Erasme (45), Claude Fleury (46), Jean-Baptiste de la Salle, Locke, Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi. Pourtant l'intérêt des historiens se déporte aujourd'hui d'une pure histoire des systèmes idéologiques à l'analyse de leur insertion sociale. En ce qui concerne plus particulièrement le XVIIIème siècle, il faut remarquer la poussée extraordinaire de production de livres relatifs à l'éducation à partir des années 1760. Poussée qui s'explique par les problèmes que suscite l'expulsion des Jésuites aussi bien sur le plan de l'organisation de l'enseignement que sur celui des disciplines à enseigner, et qui s'accroît au moment de la Révolution française : fonder une société nouvelle implique d'emblée une visée pédagogique et la formation des générations futures constitue un souci essentiel des membres des assemblées révolutionnaires. Il convient donc de relire l'ensemble des plans d'éducation publiés des années 1760 à la réforme napoléonienne, en saisissant les enjeux politiques qui se jouent autour de l'instruction : leurs auteurs n'écrivent pas *sub specie aeternitatis* mais en fonction de buts précis, dans la mesure même où ils sont pour la plupart directement impliqués dans les réformes qu'ils suggèrent. Parce que ce sont des textes « moyens », ils rendent compte de l'impact réel qu'ont rencontré auprès des éducateurs, des administrateurs ou des hommes politiques le développement prodigieux des sciences exactes ou les théories éducatives de *l'Emile* (47). Précisons tout de suite qu'il ne suffit pas de rechercher, comme l'a fait longtemps l'histoire littéraire, telle ou telle influence sur nos textes, souvent hypothétique au demeurant. Il faut bien plutôt se demander comment telle option prise sur le plan éducatif se rattache à la position occupée par l'auteur dans le champ social (et plus particulièrement à l'intérieur de l'appareil institutionnel des collèges) ou dans le champ politique. Ainsi se dessineront plus clairement les lignes de force qui partagent les discours sur l'éducation. Mais pas seulement les discours car la lecture des textes ne peut jamais être dissociée des réformes entreprises soit au niveau local soit au plan général : ainsi, les nombreux textes de parlementaires rédigés à propos de l'éducation doivent-ils être mis en relation avec la pratique effective de ces mêmes parlementaires à qui a été confiée la mise en place d'une nouvelle organisation de l'enseignement après l'expulsion des Jésuites. L'historien de l'éducation s'intéresse au moins autant au contenu idéologique des programmes d'instruction qu'à leur application locale ou nationale. Dans cette perspective, il serait particulièrement fructueux de reprendre l'analyse des Ecoles centrales de la Révolution qui ont suscité dans la période 1890-1930, au moment où le débat sur la Révolution française constituait encore un enjeu politique important, de très nombreuses études locales (48). Les Ecoles centrales offrent

justement la possibilité d'examiner le rapport qui existe entre les textes programmatiques et la réalisation effective de ceux-ci.

### **B. L'histoire du matériel pédagogique : livres, cours, thèses**

Celle-ci peut être conduite à plusieurs niveaux. Une première voie consiste à étudier la production du livre scolaire et sa circulation. Pour l'extrême fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle (1778-1789) subsiste un registre des permissions simples demandées par les libraires de province pour éditer des livres après l'expiration du privilège accordé temporairement par le Roi : il indique les tirages annoncés par les libraires et permet par là de mesurer la consommation provinciale des rééditions : sur un jeu de deux millions d'exemplaires tirés entre 1778 et 1789, les livres scolaires en représentent environ huit cent mille, soit plus du tiers. La répartition régionale de cette production de livres scolaires met en évidence deux pôles régionaux, la Normandie et la Lorraine (avec des tirages qui tournent autour de deux cent mille exemplaires pour les dix années) ; dans le Midi, seul le Languedoc avec Toulouse (93 000 exemplaires) peut être comparé aux centres du Nord-Est et du Nord-Ouest ; le Sud-Ouest comme le Massif central n'impriment quasiment aucun livre pour l'école (49). La production du livre scolaire n'est sans doute pas sans rapport avec la densité des établissements.

Mais l'utilisation des livres scolaires peut être étudiée aussi à partir des programmes imprimés de certains établissements, des registres de pension qui mentionnent les livres achetés pour chaque enfant (afin de pouvoir en adresser la note aux parents au moment du paiement de chaque quartier), ou des livres de compte de libraires (50) : ces derniers indiquent non seulement les lieux de production du livre où s'opère l'approvisionnement, mais aussi ceux de destination finale à travers les comptes de chaque client. Tentée déjà sur quelques exemples, une géographie sociale du livre scolaire reste encore à faire pour l'Ancien Régime. La même observation vaut pour les livres destinés aux enfants dont la vogue prend naissance au XVIII<sup>ème</sup> siècle (51).

Une autre voie d'approche est l'étude des contenus véhiculés par les manuels ou les cours professés aux élèves. Un ouvrage collectif a fait récemment le point sur l'enseignement des sciences dans les collèges jésuites, oratoriens et bénédictins au XVIII<sup>ème</sup> siècle (52) en partant aussi bien des cours manuscrits que des exercices publics (représentation de fin d'année précédant la distribution des prix où des élèves choisis exposaient en public les matières étudiées pendant l'année dans chaque classe), et la thèse récente consacrée aux Doctrinaires vient compléter le tableau pour les collèges de cette congrégation (53). Tout en reconnaissant l'apport fondamental de ces travaux, nous suggérons à des chercheurs (éventuellement philosophes...) l'intérêt

qu'il y aurait à entreprendre une analyse sérielle des cours de philosophie : seuls à être dictés de bout en bout, le plus souvent en latin, ils sont massivement conservés parmi les manuscrits des bibliothèques et des archives. Une telle étude, menée à une dimension nationale, saisirait l'évolution de cet enseignement, la géographie et la chronologie différentielles de ses mutations, selon les congrégations ou les villes d'implantation : il est important de pouvoir dater précisément l'introduction du système de Descartes ou de celui de Newton (les implications idéologiques de l'adoption de tel système n'étant pas les mêmes suivant les périodes), la naissance des cabinets de physique expérimentale.

La mise en série des exercices publics des collèges fournit le moyen d'apprécier les changements intervenus aussi bien dans la répartition globale des disciplines les unes par rapport aux autres que dans le contenu même de chaque enseignement (54). Il est clair par exemple que l'histoire et la géographie prennent une place de plus en plus grande et que le contenu enseigné varie suivant les types d'établissements et la chronologie. Sous quelles conditions et dans quel sens se modifie la présentation des faits (guerres, règnes) ? Comment passe-t-on d'une histoire des seuls rois à une histoire de mœurs et des coutumes (55) ? Quel rôle joue l'histoire récente dans l'éducation ? La réponse à ces questions se trouve, là encore, dans une analyse sérielle du contenu soit des exercices publics soit des manuels utilisés, dans la mesure où ces ouvrages répètent en règle générale leurs devanciers et n'évoluent que très lentement, il faut mener l'étude sur le long terme pour déceler les ruptures : c'est ce qui a été récemment fait en suivant les livres d'histoire du XVII<sup>ème</sup> au XIX<sup>ème</sup> siècle pour les chapitres concernant la Saint-Barthélémy (56), la Réforme du XVI<sup>ème</sup> siècle (57), ou la guerre des Camisards (58). De la même façon, les stéréotypes qui commandent la présentation des figures royales distribuées suivant un palmarès d'excellence qui les répartit entre « bons » et « mauvais » rois ont été récemment décrits (59). D'autres recherches en cours envisagent plus globalement l'évolution des représentations que l'on s'est faite de l'histoire de France à travers les manuels d'histoire et de géographie (60). Dans une perspective voisine de la précédente, l'analyse des cahiers de thèmes latins fait découvrir, à travers les textes proposés à la traduction, les modèles de conduite morale et sociale que les professeurs souhaitent inculquer aux enfants : ceux-ci semblent nettement détachés des préoccupations religieuses, signe que, dès cette époque, la dichotomie entre enseignement profane et pratiques religieuses s'est opérée (61).

La plupart des questions portées sur les contenus véhiculés par l'enseignement au siècle des lumières sont nées de la crise profonde que traverse actuellement notre système scolaire. En témoigne encore l'intérêt que portent aujourd'hui les professeurs de français à une

histoire de la pédagogie de la langue : ils s'interrogent à juste titre sur cette langue fictive qu'est le français appris à l'école (62), français qui est très éloigné de l'usage oral et se trouve tout entier soumis à la tyrannie d'une orthographe omnipotente (63). Or c'est justement à la fin du XVIIIème siècle que naît la grammaire scolaire française, ensemble de règles qui n'ont que peu de rapports avec une théorie de la langue mais qui par leur simplicité et leur brièveté facilitent l'apprentissage d'une écriture correcte de la langue maternelle. Charles-François Lhomond publie en 1780 les *Eléments de la grammaire française*, manuel qui devait connaître une prodigieuse fortune tout au long du XIXème siècle puisqu'on ne dénombre pas moins de 760 éditions jusqu'en 1893 à la Bibliothèque nationale. Avec lui, la grammaire scolaire française prend son départ, se détache de toute la tradition grammaticale latinisante et se focalise entièrement sur l'orthographe (64).

### C. Techniques disciplinaires et dressage des corps

Depuis quelques années tout un courant de recherches – où s'est rencontrée une interrogation des philosophes ou des psychanalystes sur les normes et les symboles qui atteignent le corps avec le désir des professeurs d'éducation physique, praticiens sur le terrain, d'élucider les fondements de leur discipline – s'est attaché à retracer la genèse et la modification du regard porté sur le corps et en particulier sur celui de l'enfant (65). La thèse récente de Georges Vigarello constitue l'apport récent le plus précieux (66). Au XVIIème siècle, l'attention portée aux attitudes relève d'un code de l'élégance : les bonnes manières et la bienséance exigent une tenue droite, des mouvements mesurés. La nécessité de « bien porter le corps » aboutit alors à une formalisation très stricte des postures qui deviennent les éléments d'un véritable spectacle comme en témoignent les manuels d'escrime ou les leçons de danse : souvenons-nous simplement du maître à danser ridiculisé par Molière dans *le Bourgeois gentilhomme*. Dans cette pédagogie, il s'agit avant tout d'apprendre à contrôler le mouvement pour en maîtriser la violence et les débordements. Contrôle qui se renforce d'ailleurs par le déplacement du lieu où s'effectue la pratique des armes ou de la danse : le transfert de celles-ci des académies à l'intérieur des collèges traduit la volonté d'initier les enfants aux codes du monde tout en les préservant des influences perverses qu'ils pourraient y subir en y étant plongés trop tôt. L'extension des plaidoyers et du théâtre développe une mise en représentation du corps qui constitue un apprentissage du bien-dire et des belles manières, préparation à la société de cour. Lieu pédagogique privilégié, le spectacle, comme l'écrit le Père Porée, permet de « donner de l'inflexion et de l'agrément à la voix, de l'élégance au geste, de la dignité à la démarche, au

port et à la contenance de la décence et de la grâce ». De ce codage de la posture le discours médical contemporain n'est pas absent, qui entend contraindre le corps enfantin par des corsets correcteurs : mais il s'agit moins d'une thérapeutique destinée à corriger des déformations — avec la découverte du rachitisme, une catégorie pathologique autonome apparaît cependant où se lisent déjà les balbutiements d'une analyse mécanique des déviations — que d'une pratique préventive permettant de garantir la rectitude, de soutenir un corps que sa faiblesse même menace, et de lutter contre le désordre des mouvements spécifiques à l'enfance.

Avec la naissance de l'orthopédie (67), les médecins renouvellent la pédagogie du corps : une surveillance plus attentive repère avec précision les attitudes susceptibles d'entraîner des déviations et définit la bonne position par référence à la « nature », en précisant gestes et exercices qui doivent être nécessairement adoptés pour corriger la posture défectueuse. Insérée à l'intérieur d'une histoire « naturelle » qui l'englobe — et qui sert désormais de référence théorique — l'espèce humaine est soumise, tout comme les espèces animales à des influences extérieures qui minent sa force originelle : différences de climats, de reliefs géographiques, grossièreté des aliments ou hygiène collective. Dans cette perspective, le code aristocratique des attitudes et postures mondaines est de plus en plus critiqué comme facteur d'affaiblissement, voire de féminisation. On célèbre au contraire la robustesse physique qu'il faut retrouver par des efforts coordonnés. Un ordre des valeurs se substitue à celui des belles manières. Les civilités d'antan font place aux traités d'hygiène infantile qui ne masquent pas leur visée pédagogique. La description minutieuse des déformations renvoie aux contraintes exercées artificiellement sur l'architecture osseuse et musculaire, dont l'analyse se fait moins fruste. La valeur de l'attitude droite est désormais justifiée par son efficacité fonctionnelle : elle est physiquement nécessaire pour une bonne marche de la physiologie corporelle. D'où un apprentissage plus dynamique et musculaire qui envisage le corps comme un tout où les organes exercent une action réciproque les uns sur les autres, et qui récuse les postures de la danse comme l'expression d'un maintien trop figé. La conception — tout embryonnaire qu'elle soit — d'un développement graduel du corps diversifie les exercices suivant les zones organiques qu'il faut renforcer.

S'agit-il pour autant d'une libération de l'enfance dont Rousseau serait le représentant le plus prestigieux, et d'une confiance accrue dans le dynamisme de la nature ? Sans doute, à première vue, la tolérance à l'égard de la vitalité de l'enfance paraît-elle plus grande. Mais le contrôle pédagogique s'exerce en même temps d'une manière plus rigoureuse, même si elle est plus indirecte. A cet égard, la référence constante aux épreuves et fatigues de la vie militaire n'est pas fortuite :

elle vise un affermissement biologique par la durée et l'intensité d'exercices commandés. Le réseau des explications proposées à l'enfant tend à lui faire reconnaître la nécessité de la bonne position, non plus à travers des exigences morales ou esthétiques, mais dans l'élucidation du montage de son corps. Cette rationalisation des positions par un appel à la vigilance et à l'effort tend à faire mieux intérioriser le contrôle sur le corps : la tenue est devenue technique disciplinaire. En témoignent d'ailleurs aussi bien les traités d'apprentissage de l'écriture, que l'attention portée au matériel (dimension des tables et des bancs, taille de la plume) et à l'espace (quadrillage de la classe) pédagogiques dans les textes normatifs ou les règlements. Marquée en effet par les transformations du discours médical, l'évolution du regard sur le corps l'est tout autant par l'essaimage des mécanismes disciplinaires dont Michel Foucault a récemment souligné l'importance (68). S'il privilégie dans son analyse la *Conduite des écoles chrétiennes* de Jean-Baptiste de la Salle, c'est que ce texte est particulièrement symptomatique pour sa démonstration puisqu'on y trouve tous les éléments constitutifs de la discipline moderne : répartition de l'espace scolaire qui permet de contrôler l'activité de tous les enfants, maîtrise de la journée qui élimine toute vacuité, échelle des savoirs qui rend le temps scolaire cumulatif, mise en place de singaux qui obligent les élèves à réagir quasi-machinalement, surveillance hiérarchique, établissement du couple gratification-sanction qui se substitue au châtimeur corporel et hiérarchise en termes de valeur les capacités de chaque individu. Autant de procédures qui, combinées, assurent la docilité des corps et des âmes. A cet égard, il serait intéressant de poursuivre (pour la vérifier ou l'infirmier) l'analyse esquissée sur un texte général par une mise en série des règlements depuis le XVIème jusqu'au XIXème siècle.

Nous espérons avoir suffisamment suggéré au cours de cet article que l'histoire de l'éducation constitue un chantier de travail en plein renouvellement. On a pu mesurer le chemin parcouru. Mais les années prochaines devraient logiquement voir se concrétiser sous forme d'articles ou de livres les projets esquissés ici, et il est bien probable que l'état des recherches qui pourra être dressé dans cinq ans sera déjà bien différent de celui-ci.

Dominique JULIA  
C.N.R.S.  
Centre de recherches historiques de  
l'E.H.E.S.S.

## Notes Bibliographiques

1. On se reportera avec profit au bulletin critique présenté par L. Trénard, « Histoire des sciences de l'éducation (période moderne) », *Revue historique*, 101<sup>ème</sup> année, t. CCLVII, 1977, pp. 429-472.
2. *Livre et société dans la France du XVIII<sup>ème</sup> siècle*, enquête réalisée sous la direction de F. Furet, 2 volumes, Paris-La Haye, Mouton, 1965 et 1970.
3. M. Vovelle, *Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVIII<sup>ème</sup> siècle. Les attitudes devant la mort d'après les clauses de testaments*, Paris, Plon, 1973.
4. Un bilan partiel est présenté par R. Chartier, M.-M. Compère, D. Julia, *L'éducation en France du XVI<sup>ème</sup> au XVIII<sup>ème</sup> siècle*, Paris, S.E.D.E.S., 1976, pp. 16-20.
5. D. Julia, « L'enseignement primaire sur le diocèse de Reims à la fin de l'Ancien Régime », *Actes du 95<sup>ème</sup> Congrès national des Sociétés savantes, Reims 1970, section d'histoire moderne et contemporaine*, Paris 1974, t. I, pp. 385-443 ; J. Lauffenburger, *Les petites écoles de l'élection de Troyes au XVIII<sup>ème</sup> siècle*, thèse de troisième cycle, E.H.E.S.S., 1978, exemplaires dactylographiés.
6. M. Jeorger, « L'alphabétisation dans l'ancien diocèse de Rouen au XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles », *Lire et écrire, l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, sous la direction de F. Furet et J. Ozouf, Paris, Editions de Minuit, 1977, t. II, pp. 101-151.
7. M. Laget, « Petites écoles en Languedoc au XVIII<sup>ème</sup> siècle », *Annales E.S.C.*, 1971, pp. 1398-1418 ; du même auteur, « Ecoles paroissiales et Révocation dans le diocèse de Montpellier », *Le XVII<sup>ème</sup> siècle et l'éducation*, supplément au n<sup>o</sup> 88 de la revue *Marseille*, 1972, pp. 1-7 ; M.-M. Compère, « École et alphabétisation en Languedoc aux XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles », *Lire et écrire, op. cit.*, t. II, pp. 43-93.
8. M. Vovelle, « Y a-t-il eu une révolution culturelle au XVIII<sup>ème</sup> siècle ? A propos de l'éducation populaire en Provence », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXII, 1975, pp. 89-141.
9. P. Butel, « L'instruction populaire en Aquitaine au XVIII<sup>ème</sup> siècle. L'exemple de l'Agenais », *Revue d'histoire économique et sociale*, 1976, pp. 5-28 ; P. Butel et G. Mandon, « Alphabétisation et scolarisation en Aquitaine au XVIII<sup>ème</sup> siècle et du début du XIX<sup>ème</sup> siècle », *Lire et écrire, op. cit.*, t. II, pp. 7-41.
10. cf. R. Chartier, M.-M. Compère, D. Julia, *op. cit.*, pp. 23-25.
11. Outre les nombreuses études du Frère Léon de Marie Aroz publiées régulièrement dans les *Cahiers lasalliens*, Y. Poutet, *Le XVII<sup>ème</sup> siècle et les origines lasalliennes. Recherches sur la genèse de l'œuvre scolaire et religieuse de Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719)*, 2 tomes, Rennes, 1970.

12. P. Zind, *Les nouvelles congrégations de Frères enseignants en France de 1800 à 1830*, 3 tomes, 1969.
13. J.P. Latrobe, *Contribution à l'étude de l'enseignement élémentaire au XVIIIème siècle : les écoles des Sœurs d'Ermenont*. Mémoire de maîtrise, université de Rouen, exemplaires dactylographiés.
14. *Les établissements des Jésuites en France depuis quatre siècles. Répertoire topo-bibliographique publié à l'occasion du quatrième centenaire de la fondation de la Compagnie de Jésus*, sous la direction de P. Delattre, Enghein-Wetteren, 1949-1957, 5 tomes.
15. F. de Dainville, *L'éducation des jésuites (XVIème-XVIIIème siècles)*. Textes réunis et présentés par M.-M. Compère, Paris, Editions de Minuit, 1978.
16. J. de Viguierie, *Une œuvre d'éducation sous l'Ancien Régime. Les pères de la Doctrine chrétienne en France et en Italie 1592-1792*, Paris, Editions de la Nouvelle Aurore, 1976.
17. Ph. Marchand, *Le collège de Lille de 1765 à 1797*, thèse de troisième cycle, université de Lille, 1971, exemplaires dactylographiés ; J. Maillard, *L'Oratoire à Angers aux XVIIème et XVIIIème siècles*, Paris, Klincksieck, 1975 ; M. Couturier, « Histoire du collège de Chartres », *Bulletin de la société archéologique d'Eure-et-Loir*, n° 63 à 65, 1976-1977, pp. 153-310.
18. Cf. B. Lavillat, *L'enseignement à Besançon au XVIIIème siècle*, Paris, les Belles Lettres, 1977.
19. J. Queniart, *Culture et société urbaines dans la France de l'Ouest au XVIIIème siècle*, service de reproduction des thèses, université de Lille III, 1977, t. I, pp. 335-389 ; l'auteur envisage également les écoles élémentaires pp. 282-334. D. Feliciangeli, *L'éducation dans le Comté de Nice des environs de 1550 à 1792*, thèse de troisième cycle, faculté des lettres de Nice, 1973, exemplaires dactylographiés. Résumé dans *L'information historique*, 1975, pp. 124-131.
20. L'inventaire est réalisé par M.-M. Compère en collaboration avec D. Julia.
21. Les résultats de Maggiolo n'ont fait l'objet d'un premier commentaire historique qu'en 1957 : M. Fleury et P. Valmary, « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III », *Population*, 12ème année, 1957, pp. 71-92.
22. F. Furet et J. Ozouf, *Lire et écrire, op. cit.*, 2 tomes. A cette enquête générale dont nous présentons quelques résultats, il convient d'ajouter les études régionales de M. Vovelle dans l'article cité à la note 8 et de J. Queniart *op. cit.*, pp. 109-241, qui apporte pour l'alphabetisation urbaine de la France de l'Ouest une contribution de toute première importance. Les limites imposées à cet article ne nous permettent malheureusement pas d'en rendre compte.
23. A. Demoustier, « Les catalogues du personnel de la province de Lyon en 1587, 1606 et 1636 », *Archivum historicum societatis Iesu*, vol. XLII et XLIII, 1973 et 1974 ; tiré à part, Rome, 1974.

24. C. Langlois, « Jésuites de la province de France, jésuites en Bretagne vers 1750 », *XVIII<sup>ème</sup> siècle*, n<sup>o</sup> 8, 1976, pp. 77-92.
25. J. de Viguerie, *op. cit.*, pp. 213-244.
26. Par W. Frijhoff et D. Julia. Une première esquisse en sera présentée dans la *Revue d'histoire de l'Eglise de France* en 1979.
27. Thèse en cours de Cl. Langlois sur les congrégations féminines au XIX<sup>ème</sup> siècle.
28. Quelques éléments dans D. Julia, « La réforme de l'enseignement (1762-1789). Le recrutement des professeurs », communication au colloque de la commission internationale d'histoire ecclésiastique comparée, Varsovie, juin 1978, exemplaires dactylographiés.
29. Précieuse à cet égard est l'étude de L. Borne, *L'instruction publique en Franche-Comté avant 1792*, Besançon, 1949-1953, 2 tomes. Pour la Champagne, des éléments dans J. Lauffenburger, *op. cit.*
30. Une analyse sur le cas de Cahors a été récemment faite par P. Ferté, *L'université de Cahors au XVIII<sup>ème</sup> siècle (1700-1751). Le coma universitaire au siècle des lumières*, 1974, pp. 127-175. On trouve dans la *Bibliographie de l'histoire des universités françaises des origines à la Révolution*, t. II, *d'Aix-en-Provence à Valence et académies protestantes* publiée par S. Guinée, Paris, A. et J. Picard, 1978, de précieuses références concernant le personnel universitaire.
31. D. Roche, *Le siècle des lumières en province. Académies et académiciens provinciaux 1680-1789*, Paris-La Haye, Mouton, 1978, 2 tomes.
32. F. de Dainville, *L'éducation des jésuites*, *op. cit.*, pp. 81-149.
33. W. Frijhoff et D. Julia, *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime. Quatre exemples : Auch, Avallon, Condom et Gisors*, Cahier des annales n<sup>o</sup> 35, Paris, Armand Colin, 1975. Nous n'exposons ici que les questions méthodologiques, renvoyant le lecteur à l'étude elle-même pour les résultats.
34. Citons l'étude exemplaire d'E. Broglin, *De l'Académie royale à l'institution : le collège de Juilly (1745-1828)*, thèse de troisième cycle, université de Paris IV, 1978, 5 volumes, exemplaires dactylographiés. Pour le recrutement des écoles militaires, article à paraître de W. Frijhoff et D. Julia.
35. G.P. Brizzi, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I « Seminaria nobilium » nell'Italia centro-settentrionale*, Bologne, Il Mulino, 1976.
36. Le programme de celle-ci est présenté par R. Chartier et J. Revel, « Université et société dans l'Europe moderne : position des problèmes ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXV, 1978, pp. 353-374.
37. Lawrence Stone éd., *The university in society, volume I, Oxford and Cambridge from the 14th to the early 19th Century*, Princeton University Press, Princeton 1974.

38. R.L. Kagan, *Students and society in early Modern Spain*, Baltimore and London, The Johns Hopkins Press, 1974. Du même auteur, une étude sur les étudiants en droit : « Law students in eighteenth Century France », *Past and present*, n° 68, 1975, pp. 38-72. Voir aussi P. Ferté, *op. cit.*, pp. 177-196 et 227-242 pour l'université de Cahors.
39. D. Roche, « Education et société dans la France du XVIIIème siècle. L'exemple de la maison royale de Saint-Cyr », *Cahiers d'histoire*, t. XXIII, 1978, pp. 3-24 ; l'auteur met à profit les recherches universitaires récentes sur cette question.
40. R. Devos, *Vie religieuse féminine et société. Les Visitandines d'Annecy aux XVIIème et XVIIIème siècles*, Mémoires et documents publiés par l'Académie Salésienne, t. LXXXIV, Annecy, 1973, pp. 233-234, 264-273 ; G. Drillat, *Etude des lettres circulaires de la Visitation de Sainte-Marie (1667-1767)*, mémoire de maîtrise, université de Paris I, 1973, exemplaires dactylographiés ; résumé dans *La mort des pays de Cocagne. Comportements collectifs de la Renaissance à l'âge classique*, sous la direction de J. Delumeau, Paris, publications de la Sorbonne, série « Etudes », t. 12, 1976, pp. 189-205.
41. Une bonne étude régionale est celle de A. de Rohan-Chabot, *Les écoles de campagne en Lorraine au XVIIIème siècle*, Paris, 1969. On retiendra un article récent de J. Perrel, « L'enseignement féminin sous l'Ancien Régime : les écoles populaires en Auvergne, Bourbonnais et Velay », *Cahiers d'histoire*, t. XXIII, 1978, pp. 193-210 ; M. Sonnet prépare une thèse de troisième cycle à l'E.H.E.S.S. sur l'enseignement des filles à Paris au XVIIIème siècle.
42. L. Bely, *Essai sur l'éducation des lumières à travers les mémoires du temps*, mémoire de maîtrise, université de Paris VII, 1976, exemplaires dactylographiés.
43. Cf. M. Garden, « Pédagogie et parents d'élèves au collège de la Trinité. Lyon Lyon, 1763-1792 », *Cahiers d'histoire*, t. XIV, 1969, pp. 271-392.
44. E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., première édition, 1938 ; deuxième édition, 1969.
45. Erasme, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis. Etude critique, traduction et commentaire* par J.C. Margolin, Genève, Droz, 1966 ; F. Bierlaire, *Les colloques d'Erasme : réforme des études, réforme des mœurs et réforme de l'Eglise au XVIème siècle*, Paris, les Belles lettres, 1978.
46. R.E. Wanner, *Claude Fleury (1640-1723) as an educational historiographer and thinker*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1975.
47. Des éléments précieux de réponse dans J. de Viguier, *op. cit.*, pp. 504-521 et B. Plongeron, « Du modèle jésuite au modèle oratorien dans les collèges français à la fin du XVIIIème siècle », *Eglise et enseignement*, Actes du colloque du Xème anniversaire de l'Institut d'histoire du christianisme de l'université libre de Bruxelles, Bruxelles, Editions de l'université de Bruxelles, 1977, pp. 89-136.

48. W. Frijhoff prépare une bibliographie des *Ecoles centrales* au Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.
49. M.T. Bouissy et J. Brancolini, « La vie provinciale du livre à la fin de l'Ancien Régime », *Livre et société dans la France du XVIIIème siècle*, op. cit., t. II, pp. 3-35.
50. Cf. F. de Dainville, *L'éducation des jésuites...*, op. cit., pp. 279-307 ; H.J. Martin et M. Lecoq, *Livre et lecteurs à Grenoble. Les registres du libraire Nicolas 1645-1668*, Genève, Droz, 1977.
51. R. Stach, « Robinson soll nicht sterben. Zur Geschichte eines Jugendbuches », *das gute Jugendbuch*, 24, 1974.
52. *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIème siècle*, sous la direction de R. Taton, Paris, Hermann, 1964, pp. 27-123, et pour les collèges séculiers dépendant de l'université de Paris, pp. 125-168.
53. J. de Viguerie, op. cit., pp. 533-566.
54. *Ibid.*, pp. 501-504, 509-518.
55. Cf. L. Trénard, « Manuels scolaires au XVIIIème siècle et sous la Révolution », *Revue du Nord*, 1973, pp. 99-111 ; et du même auteur, « De l'Essai sur les mœurs à un manuel condamné », *Pour une histoire qualitative. Etudes offertes à Sven Stelling - Michaud*, Genève, Presses universitaires romandes, 1975, pp. 161-178.
56. P. Joutard, J. Estèbe, E. Labrousse et J. Lecuir, *La Saint-Barthélémy ou les résonances d'un massacre*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976.
57. J. Lecuir, « Les représentations de la Réforme (1517-1561) dans les abrégés et manuels d'histoire français des XVIème, XVIIème et XVIIIème siècles », *Historiographie de la Réforme*, sous la direction de P. Joutard, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1977.
58. P. Joutard, *La légende des Camisards. Une sensibilité au passé*, Paris, Gallimard, 1977, pp. 102, 169-170, 244-245, 263-264.
59. M. Tyaert, « Les histoires élémentaires de la France au XVIIème siècle », *Le XVIIIème siècle et l'éducation*, supplément au n° 88 de la revue *Marseille*, 1972, pp. 71-78 ; et du même auteur : « L'image du Roi : légitimité et moralité royales dans les Histoires de France au XVIIème siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XXI, 1974, pp. 521-547.
60. Notamment la thèse d'Etat récemment soutenue par B. Grosperin sur la *Représentation de l'Histoire de France dans l'historiographie des lumières* et les études en cours de J. Lecuir. On lira aussi la thèse de A. Bridgman, *History in the french colleges of the eighteenth century*, Ph. D., Mac Masters university, Canada, exemplaires dactylographiés.
61. J. Quenart, op. cit., t. I, pp. 383-389.

62. Cf. dans une perspective marxiste, R. Balibar, *Les français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette, 1974. La thèse de Sonia Branca, assistante de linguistique à l'université de Provence, porte sur « La constitution des français scolaires (XVIIIème-XXème siècles) ».
63. C. Blanche-Benveniste et A. Chervel, *L'orthographe*, Paris, Maspero, 1969 ; et le numéro spécial de la revue *Le français moderne*, « L'orthographe et l'histoire », janvier 1976.
64. Nous ne pouvons suivre ici l'interprétation de R. Balibar et D. Laporte, *Le français national. Politique et pratiques de la langue sous la Révolution française*, Paris, Hachette, 1974, qui, pour les besoins de la thèse qu'ils défendent, font un usage des données historiques parfaitement arbitraire. La démonstration de A. Chervel *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977, pp. 51-67, est en revanche tout à fait convaincante.
65. J. Ulmann, *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*, Paris P.U.F., 1965 ; « L'éducation physique » numéro spécial de la revue *Esprit*, mai 1975.
66. G. Vigarello, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1978. Les lignes qui suivent tentent de résumer les lignes de force de ce travail pour la période qui nous concerne, pp. 9-124.
67. Une date essentielle est la parution du livre de N. Andry, *L'orthopédie ou art de prévenir ou de corriger dans les enfants les difformités du corps*, Paris, 1741.
68. M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, pp. 137-196.
69. Livre cité à la note 30.

## **EDUCATION ET CULTURE**

### **UNE DIRECTION DE RECHERCHE**

Je voudrais dégager ici ce qui me semble être l'originalité du Centre d'études et de recherches sur l'éducation et la culture (voir encadré page 41), ce qui peut faire son unité, et définir un esprit de recherche qui soit, en même temps, une justification.

#### **Trois remarques préalables :**

1) « Education et Culture » peut s'entendre de deux façons, le *et* pouvant signifier tour à tour une *addition* ou une *confrontation*.

Si nous le prenons dans le sens d'une *addition*, c'est un champ très large de recherche qui s'ouvre, un double champ, l'un plus familier – l'histoire de l'éducation – l'autre neuf – l'histoire culturelle. Beaucoup trop large pour la petite équipe que nous pouvons constituer.

C'est donc *confrontation* que nous devons retenir comme règle de prudence et chance d'efficacité. S'il est bien évident que certains s'attacheront à des problèmes d'enseignement et d'autres à des problèmes de culture (ou de mentalités, ou d'ethnologie historique...), notre constante préoccupation sera la relation des uns aux autres, de l'ensemble des uns à l'ensemble des autres.

Elle pose en axiome qu'il n'y a pas d'éducation qui n'exprime un système culturel, qui ne vise à le fortifier ou le pérenniser ; et qu'il n'est pas de culture qui ne s'enseigne, qui ne soit contrainte à s'enseigner sans risque de suicide.

2) L'éducation est beaucoup plus que l'enseignement. Affirmation banale, de simple bon sens ; vérité d'expérience : sans doute, encore, n'y prend-on pas assez garde. Pour les historiens, l'histoire de l'éducation a été surtout l'histoire de l'institution scolaire. Personne ne voudrait le nier, mais personne ne tient beaucoup compte de l'action de la famille, qui commence pour l'enfant dès le berceau (ou dès le

ventre de sa mère), de l'action de la communauté villageoise ou de quartier, des réseaux de parenté ou d'amitié, de celle de la paroisse, des sociétés enfantines ou juvéniles, du service militaire, etc..., aujourd'hui, de l'impérialisme montant des *mass-media*, ou, depuis 1971, de la « formation permanente ».

C'est que la *scolarisation* des sociétés occidentales est un trait majeur des XVIIIème-XXème siècles. « Je rêve... d'envahir la famille par l'école », déclarait Pauline Kergomard. On n'y a que trop bien réussi ; pas seulement la famille, le monde du loisir tout entier. De deux à seize ans, toute la jeunesse de France est obligatoirement scolarisée ; une importante fraction l'est au-delà de seize, jusqu'à vingt-deux, vingt-cinq ans... Le plus grave est sans doute que les formes mêmes de l'activité scolaire (uniformité, émulation, discipline, passivité...) n'ont cessé de s'étendre, constituant un cadre essentiel de la culture.

Au terme, ce que l'on enregistre, ce n'est rien moins qu'un succès, une satisfaction générale, mais, au contraire, la révolte des jeunes contre l'école et la méfiance des pouvoirs publics et économiques. Le livre l'Illich a révélé la généralité de la crise de l'école, une crise qui menace même les pays en voie de développement.

3) Parce qu'historiens, nous sommes naturellement amenés à traiter historiquement la question. Mais notre Centre est pluridisciplinaire. Quelques-uns d'entre nous ont souhaité une approche pédagogique ou sociologique. Rien de plus légitime. Un collègue sociologue, une collègue spécialiste des sciences de l'éducation nous apporteront leur concours.

En l'état actuel des choses, je pense toutefois que le point de vue de l'histoire est *privilegié*. L'actualité de la question saute aux yeux tous les jours. Pas de gouvernement qui ne tente de réformer le système de l'éducation nationale, pas de parti qui n'ait ses projets de réforme. En gros, deux « politiques » paraissent possibles à l'égard de l'éducation : soit perfectionner l'appareil existant, qui a prouvé qu'il en avait besoin ; soit découvrir, mettre au point un appareil parfait en vue de l'appliquer. La perfection, le perfectionnement tente toujours l'idéalisme pédagogique. Est-ce que ce sont des visées sûres, ou simplement sérieuses, aujourd'hui ?

Le désordre éducatif me paraît arrivé à un point tel – usure de l'institution qu'écrasent sa routine, le corporatisme de ses membres ; inadéquation à une société mutante ; concurrence des multiples formes de la « culture sauvage » des *media* de masse – qu'il faut commencer par s'en abstraire méthodologiquement, prendre des distances, juger avec le recul de l'historien, *Sine ira ac studio*. Et tel est le premier profit qu'on peut tirer, en l'adaptant, de la leçon d'Illich.

## LE CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR L'EDUCATION ET LA CULTURE

(Université de Reims)

Animé par Michel Devèze et Maurice Crubellier, ce Centre a été conçu, à l'origine pour répondre à deux besoins importants :

- une recherche en matière d'histoire de l'éducation et de la culture dans la région Champagne-Ardenne ;
- des études pédagogiques préalables à toute possibilité de conventions entre l'université et le ministère pour la formation des maîtres.

Ayant obtenu en 1975 l'habilitation à la préparation d'un 3ème cycle d'études pluridisciplinaires intitulé « Education et Culture », il est désormais chargé d'organiser l'enseignement de 1ère année de ce 3ème cycle (préparation aux Diplômes d'études approfondies). Cette organisation comporte, à raison de deux heures par semaine :

- des séminaires de formation générale. Pour 1978-79 le sujet du séminaire est : *la femme éduquée et éducatrice* ;
- des séminaires spécialisés (par groupes, en fonction des sujets choisis par les chercheurs).

Ces séminaires sont assurés par des professeurs de Reims, des professeurs de quelques autres universités et des chercheurs divers. On en trouvera le programme détaillé dans le fascicule : *organisation des études du département d'Histoire*, publié par l'université de Reims.

Le Centre connaît un succès croissant : à la dernière rentrée, il comptait seize inscrits en D.E.A. Par ailleurs, sa vocation interdisciplinaire s'affirme, puisque désormais historiens, sociologues et linguistes y travaillent de conserve.

I  
AU FOND DE TOUTE EDUCATION, CORRECTEMENT  
ANALYSEE, ON DECOUVRE UNE CULTURE

- Encore faut-il s'entendre sur la signification du mot culture. Pour éviter des développements qu'on peut trouver ailleurs (la culture est devenue un thème de dissertation), je dirai : qu'elle n'est pas une somme de connaissances, pas un choix de connaissances non plus (littérature, beaux-arts et sciences), pas une forme idéale ; ou plutôt qu'elle est tout cela et beaucoup d'autres choses, mettons : *une manière collective de vivre le monde* (naturel et social, de moins en moins naturel, de plus en plus social), un type d'insertion, un style de vie... En sorte qu'il n'est pas de sociétés sans culture, que les cultures sont diverses comme les sociétés.

C'est ce qu'il a fallu que nous réapprennent (ou nous apprennent ?) les ethnologues ; c'est aussi un des fruits amers de la décolonisation, amer pour notre orgueil, notre complexe de supériorité occidentale. Au fond, l'école n'a-t-elle pas été, à sa façon, une entreprise de colonisation ? Nous voilà confrontés avec tant de cultures : « primitives », africaines, indiennes, chinoises... Nous naissons à la conscience d'un nœud de cultures dans lequel nous sommes pris : culture populaire traditionnelle d'hier, culture de l'élite (qu'il faudrait dire plutôt cléricale – *lato sensu* – que bourgeoise), culture « sauvage » (c'est-à-dire ni systématisée, ni pensée) des *mass-media*.

- Quelques exemples peuvent aider à serrer de plus près notre problème.

**Premier exemple :**

Nous avons naguère entrepris quelques analyses des contenus culturels de l'école républicaine de Jules Ferry : débats parlementaires ; conférences pédagogiques ; action, déclinante, des délégués cantonaux ; journaux pédagogiques. Il en est sorti quelques mémoires de maîtrise ; une ou deux recherches sont restées en panne, et je le regrette.

La querelle de la laïcité a fait illusion parce que, comme souvent, le politique a masqué le social et le culturel. La querelle théorique et pratique, sur le fondement de la morale scolaire, qui devait devenir celle des Français unis au sein de l'État républicain, avait, certes, son importance. Elle n'aurait pas dû éclipser l'accord des adversaires sur les valeurs, sur ce que j'ai appelé « la morale de Franklin », un christianisme sécularisé, et tellement sécularisé que ce sont les chrétiens qui auraient dû en prendre ombre non les libres penseurs.

Mais l'intérêt de telles analyses (pour l'historien, et, je le crois, pour le réformateur) tient surtout à ce qu'elles mettent en relief les procédés suivis par une pédagogie pour atteindre des fins socio-culturelles. On voulait, c'est évident, maintenir des privilèges sociaux et culturels, je précise : maintenir des privilèges sociaux en consolidant leurs bases culturelles ; permettre la promotion sociale d'une petite minorité, un renouvellement des élites qui fût condition de santé pour le corps social ; imposer à tous une discipline des volontés et des cœurs. Comment s'y prit-on ? Positivistes et scientistes, qui contribuèrent à l'institution de l'école ferryste (aux côtés de protestants libéraux), donnèrent à entendre qu'on aurait une école de la raison *et de la science*. Toute le monde fut trompé. On eut une école de la raison *et du langage*.

On s'en rend de mieux en mieux compte à présent. Le langage est beaucoup plus essentiel à une culture, à la nôtre même et jusqu'à nouvel ordre, que la science. Le langage continue d'être l'instrument de la puissance et de la dépendance. Il se peut qu'un jour la mathématique moderne le détrône ; j'en doute, encore serait-ce dans la mesure où elle aurait fourni un nouveau langage, le langage de l'ordinateur. Mais au tournant des XIXème-XXème siècles, l'école, par l'habilitation qu'elle offre à des degrés différents de maîtrise du langage, structurait une société en cours d'achèvement. Et, par langage, j'entends le vocabulaire, bien entendu, que des historiens linguistes ont commencé de scruter avec profit, aussi et surtout, la syntaxe, la rhétorique, le *discours* dans sa plénitude, outil d'analyse sociale qui moule la société plus encore qu'il ne se moule sur elle. Texte des dictées proposées aux enfants, de lectures, récitations apprises par cœur, sujets de rédaction... : c'est plus qu'une marque indélébile, l'intégration à un ordre du monde.

### Second exemple :

Claude Grignon a donné naguère (*L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Editions de Minuit, 1971) un modèle, peut-être discutable en quelques points, d'analyse orientée dans le sens que je préconise.

L'enseignement technique, celui des C.E.T. surtout, est, pour lui « l'enseignement dominé ». Par une ruse, plus inconsciente sans doute que consciente, dans le même temps qu'on niait toute hiérarchie des savoirs, on la plaçait à la base d'une telle hiérarchie. Dans une société où le discours continue de fonder le pouvoir, les élèves du C.E.T. se voient dotés d'un langage pauvre (même s'il comporte une réelle richesse technologique et s'il se double de l'expression graphique du dessin), d'un « discours faible », qui leur permettent très mal d'appréhender le monde dans lequel leur travail s'insère, qui rendent difficile, même aux meilleurs, une représentation satisfaisante de l'ensemble social.

Erreur ou mensonge : on méconnaît, on veut méconnaître qu'il n'est de culture que de l'ensemble social globalement. La « culture technique » est en fait clivée ; et le clivage passe entre des éléments de culture savante, abstraits, étrangers la plupart du temps au reste de l'enseignement, et la pratique, très concrète, très exigeante, d'un métier, d'un seul métier le plus souvent ; le clivage sépare de manière radicale l'ensemble abstraitement entrevu et le travail concrètement maîtrisé. La dualité du langage souligne le clivage, l'élève reçoit un enseignement général en langue savante, qui lui demeure étranger ; et un autre enseignement, en langue vulgaire, la sienne, celle de ses parents et de son milieu, le seul auquel il puisse s'identifier. Le lycéen, s'il manie lui aussi deux langues (est-ce exactement les mêmes ?) ne cesse d'apprendre à transposer ce qu'il apprend de l'une dans l'autre, il ne fait parfois guère plus que cela : mais c'est bien l'essentiel, il est devenu un frontalier de la culture, et apte et rétif à la domination, apte à dominer, rétif à être dominé.

### Troisième exemple :

Dans un livre pionnier, et bien entendu imparfait, discutable comme toujours l'est une œuvre novatrice, le sociologue Luc Boltanski (*Prime éducation et morale de classe*, Paris-La Haye, Mouton, 1969) a esquissé l'histoire de la mainmise du corps médical et de la couche sociale dont il était solidaire sur les jeunes mères des milieux modestes, puis pauvres et indirectement sur les tout jeunes enfants qu'il s'agissait de conformer aux besoins de la société industrielle (thèse développée d'une manière plus générale mais moins historique par Erik Erikson, *Childhood and society*, en traduction française : *Enfance et société*, Paris-Neuchâtel, La Baconnière, 1966-1974).

- L'éducation scolaire, concurrencée par la culture de masse, s'efforce aujourd'hui de récupérer, de plier à son service, certains moyens de cette culture : bande dessinée, cinéma ou télévision. Entreprise bien intentionnée mais qui méconnaît l'hétérogénéité de tels moyens à sa culture, qui oublie que le *medium* colle au *message*, importe plus que lui en fin de compte (cf. Marshall Mac Luhan, *Pour comprendre les media*, en traduction française, Le Seuil, 1968). L'enseignement peut s'audio-visualiser ; il ne le peut qu'en préparant la ruine du système langagier et discursif dont il était le vecteur, sans saper un ordre socio-culturel fondé sur le discours.

## II

### TOUTE CULTURE, POUR SE PERPETUER, REQUIERT UNE EDUCATION

• Cela était déjà vrai de la culture populaire traditionnelle, vrai, mais moins apparent, parce qu'il s'agissait d'une culture installée dans une durée relativement longue (mettons, pour aller vite et laisser dans l'ombre un grand problème qui échappe au contemporainiste que je suis, et même aux modernistes : XVIème-XIXème siècles). Sans doute aussi parce qu'il s'agissait d'une culture plus immédiate, communiquée par imprégnation lente plutôt qu'imposée par autorité (sauf pour ce qui était de l'enseignement religieux, qui a précisément donné naissance aux premières écoles).

Un moyen d'éducation de cette culture a été les fêtes. Je les mentionne parce qu'on en parle beaucoup en ce moment (cf. les livres récents de Mona Ozouf, Rosemonde Sanson, Michel Vovelle). Le cas des fêtes révolutionnaires, qui semble avoir joué un rôle de détecteur, pour les trois auteurs que je viens de citer, est particulièrement intéressant. La fête révolutionnaire se placerait en tension entre deux intentions pédagogiques (c'est ce qu'a montré surtout Mona Ozouf) : fidélité plus ou moins voulue à la tradition de la fête populaire, magico-mythique, avec des résurgences du dérisoire carnavalesque, les thèmes de l'eau, du feu..., les cortèges et les processions, les repas en commun, et la violence qui éclate périodiquement ; mise au point d'une fête d'un type nouveau, politico-rationnelle, destinée à clore et magnifier la Révolution et les temps nouveaux. La tension a pu entraîner de curieuses interférences, et la raison populaire croise alors le mythe éclairé. Dans tous les cas, la fête s'applique à édifier – et nous entendons ici édifier au sens le plus fort, *construire un homme*. La fête révolutionnaire n'a pas survécu à ses contradictions, ou elle a été tuée par les excès de la pédagogie au temps du Directoire.

La fête est bien représentative d'un type d'éducation reflétant un type de culture : elle valorise à l'extrême la transmission des gestes, des rites, des symboles... qui constituent le matériau culturel par excellence d'une société peu langagière.

• Qu'une culture se renouvelle, aussitôt elle éprouve le besoin de renouveler ses moyens éducatifs. C'est ce qui se passe, à partir du XVIIème siècle (?) à l'encontre de la culture populaire traditionnelle, ce que révèle l'histoire de l'éducation à l'âge moderne, ce qu'elle révélerait mieux encore si elle n'avait été surtout écrite dans une perspective étroite, progressive, quantitative (toujours plus d'enfants scolarisés plus longtemps et qui apprennent plus de choses) et laudatrice.

Les meilleurs historiens ont cependant saisi et noté au passage l'intérêt et la nature de la mutation en cours, comme l'on fait Chartier,

Julia et Compère, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, 1976, le meilleur ouvrage sur la question à l'heure actuelle. Je tiens à les citer :

*La transmission d'un savoir normatif à l'intérieur d'une relation maître-élève est là l'essentiel, en conquête continue sur la formation par la parole du père ou de l'aïeul et le spectacle du monde. Dans les pays qui ont peu de maîtres, en revanche, l'enfance est temps plus libre, l'apprentissage un voir faire, la culture le résultat d'impressions diffuses.* (ouvrage cité, p. 44).

Je pense que cette histoire devrait être reprise et réécrite, qu'elle ne prendrait la plénitude de son sens que si elle s'inscrivait dans une histoire culturelle. On découvrirait alors une double action. D'une part un travail de sappe de l'ancienne culture populaire, attaquée par la Réforme protestante et par la Réforme catholique, puis par les Lumières en attendant l'assaut généralisé de l'école. D'autre part, la mise en place d'une culture bourgeoise, qui est celle de la société nouvelle, capitaliste et bourgeoise, rationaliste et scientifique, hédoniste sinon matérialiste. Ce serait évidemment l'aspect le plus intéressant. On verrait s'installer dans les classes dirigeantes et s'étendre la culture à dominante langagière et rhétoricienne, une hiérarchie de discours reflet d'une hiérarchie sociale, un système de valeurs tourné vers le profit, le bien-être, le bonheur (comme disait Mauzi après Saint-Just).

Il resterait à chercher dans le présent (œuvre de sociologue plus que d'historien) les prodromes d'une culture montante dont l'influence, perturbatrice avant d'être créatrice, commence à se faire sentir dans le domaine de l'éducation.

### III

#### **IL Y A CRISE LORSQU'UN SYSTEME EDUCATIF ATTARDE SE TROUVE EN DISSONANCE, PUIS EN CONTRADICTION AVEC UNE CULTURE EN COURS DE RENOUVELLEMENT**

Tout problème éducatif, scolaire est un problème de société. Mais entre éducation et société intervient la médiation de la culture. En outre, l'histoire montre que la culture précède et que l'éducation suit. Logiquement c'est toujours l'éducation qui retarde sur la culture et non le contraire.

Puisque c'est le présent qui pose à l'historien les problèmes qu'il pose à l'histoire, on peut partir d'une analyse de la situation actuelle : il n'est guère contestable que c'est une situation typique de crise.

L'éducation que l'école a cherché à monopoliser (pour des raisons politiques parfois contradictoires, par le poids propre d'une structure énorme, dévorante, plus efficace que l'action de groupes de pression)

ou à modeler (enseignement de la puériculture donné aux futures mères, par exemple), reste au service de la culture d'hier. Qu'on se réfère, pour en juger, aux programmes des divers cycles, aux attitudes (refus ou condescendance) à l'égard de la culture de masse, à un certain idéal aristocratique de l'enseignement secondaire dont V. Isambert-Jamati (dans sa thèse *Crises de la société, crise de l'enseignement*), a établi qu'il était le thème dominant des distributions de prix dans les années 1946-1960 (« retour à l'esthétisme »), à l'élitisme étroit des classes préparatoires aux grandes écoles préféré à la large ouverture sociale et culturelle des universités...

Déjà, pourtant, la culture sauvage des *media* de masse affirme sa domination sur la société. Culture surgie spontanément, non pas même comme conséquence logique d'un système économique-social, comme on est parfois tenté de le croire, mais plutôt comme symptôme et principe de déviation, de corruption de ce système. On en connaît les caractéristiques. Edgar Morin les a fortement dégagées dans ses deux volumes : *l'Esprit du Temps* et *l'Esprit du Temps 2*, en 1975. En résumé, ce sont : l'homogénéisation (âges, sexes, sous-cultures), la passivité (culture du spectacle, de la TV par-dessus tout), dégradation du temporel et retour à l'immédiateté de l'actualité, compensée (?) par une planétisation de l'information, pouvoir des « modèles » préféré à celui des « préceptes », et d'abord aux modèles de la mode (la presse dite « féminine » impose à presque tous un style de vie). Le retour à l'irrationnel serait plutôt un retour à la culture antérieure. Les forces de résistance ne manquent pas non plus.

Il n'est pas question de juger cette culture. On doit noter que le message de l'école est déphasé par rapport à elle.

Très concrètement, un appareil scolaire dont l'emprise ne cesse de s'étendre s'oppose à l'impérialisme montant des *media* qui diffusent la nouvelle culture. Or, la société, ou, pour mieux dire, les groupes dominants ont spéculé et continuent de spéculer sur l'un et sur l'autre, mal conscients de leur antagonisme profond. Les valeurs morales de l'école (travail, économie, modération dans les désirs, etc...) devraient étayer une production massive, toujours en croissance, qui ne peut se soutenir que par la destruction de ces valeurs (loisirs, achats à crédit, profit, désirs toujours aiguisés et renouvelés par la « pub »...). Tel est le dilemme socio-culturel. Il n'est pas question de juger, mais seulement de mesurer l'ampleur et la nature du déphasage.

De tels déphasages, il y en a sans doute eu d'autres. L'un des objectifs de l'historien d'aujourd'hui devrait être de les rechercher dans le passé et de les étudier, d'en signaler les ressemblances et les différences. Ils peuvent être passés inaperçus ; ils ont eu de loin en loin, comme aujourd'hui, une importance majeure. L'historien contemporain est mal placé pour en parler. Il me semble toutefois que le XVI<sup>ème</sup> siècle, du moins en France, est au cœur d'un pareil divorce

entre cultures, d'un tel renouvellement culturel. A ce titre, il intéresse le contemporain qui y voit s'affirmer la culture dont, lui, il enregistre le déclin.

Mais jamais déphasage n'a sans doute été aussi fortement ressenti que le nôtre. Cela tient à la puissance matérielle et au prestige de notre culture occidentale ; cela tient à la mondialisation de cette culture grâce au resserrement du réseau des communications mondiales, à la colonisation hier, à l'unanimisme de l'information télévisée, à la contagion quasi-instantanée de tant de modes. Encore beaucoup de nos contemporains ne sont-ils pas guéris du complexe de la supériorité occidentale, restent-ils convaincus d'une possible digestion des apports valables (?) des autres cultures.

Dans un admirable livre (*La vision des vaincus*), N. Wachtel a décrit, démonté les mécanismes d'une dramatique confrontation de cultures, de l'écrasement de l'une par l'autre : celle des conquérants du Nouveau Monde et celle des Indiens du Mexique et du Pérou. Pour être moins dramatique, l'affrontement culturel que nous vivons n'en est pas moins essentiel, pas moins gros de risques. Or, historiens et professeurs, nous le vivons en un point névralgique : d'où notre rôle, nos responsabilités.

## CONCLUSION

De la recherche, notre réflexion nous a acheminés à l'évidence de nos responsabilités. Je dirais volontiers que notre but ultime doit être une espèce d'hygiène de la culture et de l'éducation. L'histoire nous donne la possibilité d'une *distanciation* qui me paraît plus difficile pour les purs techniciens de la pédagogie. Situer un peu plus correctement la crise de la société, de la culture et de l'éducation dans un temps bref, riche d'expérience, c'est la relativiser, la dédramatiser, mais aussi la mieux comprendre, se rendre plus capable de travailler, avec tous les autres spécialistes des sciences humaines et tous les hommes de bonne volonté, à la résoudre.

Maurice CRUBELLIER  
Professeur à l'université de Reims

**LA MISSION DES ARCHIVES NATIONALES  
AUPRES DES MINISTERES DE L'EDUCATION ET  
ET DES UNIVERSITES (1)**

Depuis bientôt deux siècles, les responsables des services d'archives ont pour principal objectif de rassembler au mieux pour l'histoire future les sources écrites de la période qu'ils vivent. Parmi celles-ci, les documents produits par l'administration centrale de l'Etat constituent des matériaux très importants.

Dès 1804, Daunou, le premier « garde » des archives, affirmait que « véritablement générales pour tout ce qui est antérieur à 1789... elles deviendraient absolument nulles pour ce qui a suivi et suivra 1804 si elles ne recouvraient aucun moyen d'accroissement » (2). Dans cette perspective, plusieurs décrets furent successivement pris au long du XIXe siècle. Malheureusement, ils attestent plus des efforts déployés par les archivistes que d'une politique couronnée de succès. Les documents continuèrent à disparaître. Seuls certains parvinrent aux Archives nationales à la faveur des grands bouleversements politiques. La Révolution de 1848, notamment, permit de recueillir sans efforts des fonds très complets.

Au XXe siècle, l'accroissement considérable de la masse de papiers « secrétés » a contraint les pouvoirs publics à prendre un certain nombre de mesures :

– Le décret du 21 juillet 1936 (3) est le texte de base encore en vigueur tant que le vote d'une loi d'archives dont le projet est actuellement soumis au Parlement n'aura pas entraîné les modifications devenues nécessaires. Il prescrit « le versement aux Archives nationales ou départementales des dossiers, registres et pièces concernant les affaires traitées par les administrations, services et établissements de l'Etat » (art. 1) ; il interdit toute destruction sans contrôle (art. 4), prévoit l'inspection des locaux (art. 9), l'envoi annuel d'un chargé de liaison (art. 10).

La mise en œuvre des nouvelles dispositions fut entravée par la guerre. Mais, dès 1945, le versement massif des papiers du gouvernement de Vichy provoqua la création aux Archives nationales d'une section dite contemporaine, consacrée à la période postérieure au 10 juillet 1940. De plus, le directeur de l'époque, Ch. Braibant, par une interprétation peut-être extensive mais sûrement bénéfique des termes du décret de 1936, suscita la création de missions permanentes dans les ministères.

Complétant enfin le système de préarchivage propre à la France, une « Cité des archives contemporaines » a été mise en place à Fontainebleau depuis une dizaine d'années. Elle centralise matériellement les documents dans un dépôt unique dont la capacité sera à terme de 800 kilomètres.

Charnières entre les administrations productrices des documents et les chercheurs qui les utiliseront ultérieurement, les missions participent quotidiennement à l'élargissement du champ d'intervention des archives. Certes leur rôle traditionnel de « grenier de l'Histoire » subsiste. Mais elles tendent de plus en plus à servir aussi « d'arsenal de l'administration ». Aux fonctions historiques s'ajoutent des fonctions d'enseignement, d'information scientifique et de mise à disposition du public.

La Mission des archives des ministères de l'Éducation et des Universités tente de remplir ce triple rôle à l'égard des administrateurs, des chercheurs en sciences sociales et éventuellement de tous les intéressés.

## I

### RAPPEL HISTORIQUE

La Mission permanente des Archives a été installée auprès du ministère de l'Éducation nationale en 1954. D'abord cellule très modeste, mal logée, elle entreprenait aussitôt de vider les caves, couloirs et greniers du ministère et de ses annexes, des documents qui y avaient été progressivement entassés puis oubliés. En parallèle à ce travail de déménagement, de tri et de classement sommaire, elle essayait d'organiser des relations suivies avec les bureaux pour empêcher les destructions intempestives et provoquer les versements ; enfin, elle participait aux efforts de l'administration pour maîtriser le flot jusqu'alors incontrôlé des papiers.

En 1969 enfin, la Mission dont la tâche apparaissait plus clairement nécessaire recevait des moyens d'action accrus, grâce en particulier au soutien de Pierre Renouvin et à la constitution d'une Commission permanente des archives de l'Éducation nationale dont il assumait la présidence (4). L'objectif était la recherche des documents

de toute nature ayant trait à l'histoire de l'éducation en vue de leur conservation, leur sauvegarde et leur versement aux archives publiques. Le concours actif de recteurs, d'inspecteurs généraux, de représentants des directions de l'administration centrale et des Archives de France, ainsi que d'universitaires permit d'aboutir à une circulaire générale (5). Elle fut précisée plus tard par des dispositions détaillées concernant les documents issus des services des examens et des bourses (6). La mort de Pierre Renouvin a entraîné la mise en sommeil de cette commission.

## II ROLE ET ACTIVITES DE LA MISSION

La Mission doit tenir compte d'un certain nombre de réalités nouvelles auxquelles les Archives se trouvent confrontées aujourd'hui : en particulier les problèmes posés par la masse, par les transformations des supports et par l'essor de la documentation à diffusion restreinte.

Parmi les archives des ministères, celles de l'Education nationale sont les plus volumineuses. Déjà, aux Archives nationales, la série F.17 (Education) comporte près de 20 000 cotes malgré les lacunes considérables que les chercheurs ont tous l'occasion de constater. Mais, pour la période contemporaine, la prolifération de documents de toute sorte et la mise en place de la nouvelle politique de collecte provoquent une véritable marée de papiers. De 1953 à 1968, soit en 15 ans, l'accroissement avait été de 960 mètres linéaires. Depuis 1975, cet accroissement est de l'ordre de 500 mètres par an. Il semble malheureusement que la lourde masse des documents sans signification historique submerge les papiers dits « intéressants » dont la production n'augmente pas dans les mêmes proportions.

Une autre transformation affecte les supports : les documents audiovisuels ou informatiques ont tendance à se substituer au traditionnel papier. Nous savons par exemple que les enquêtes statistiques sont déjà en partie stockées sur bandes magnétiques et le seront bientôt dans leur totalité ; les résultats d'analyses traités par l'ordinateur sont versés sous forme de listings ou plus fréquemment maintenant de microfiches.

Enfin, on constate de plus en plus que les travaux des organes de réflexion dont se dotent épisodiquement les ministères, se concrétisent très souvent par des rapports. Cette documentation à diffusion restreinte ne fait pas toujours l'objet du dépôt légal ; chaque destinataire, n'étant pas unique, ne se croit pas tenu de la conserver. Lorsqu'elle parvient à la Mission des archives, c'est au hasard d'un versement. Intégrée à celui-ci, elle est difficile à repérer.

### III LE VERSEMENT DES ARCHIVES ET LEUR TRAITEMENT

Le décret de 1936 prescrit que « les dossiers, registres et pièces concernant les affaires traitées par les administrations, services et établissements de l'Etat soit à Paris, soit dans les départements, sont obligatoirement versés à Paris aux Archives nationales et au chef-lieu de chaque département aux archives départementales ».

En principe, tous les services de l'administration centrale des ministères de l'Education et des Universités effectuent donc leurs versements aux Archives nationales par l'intermédiaire de la Mission.

Au même titre, celle-ci a vocation à intervenir auprès des établissements publics placés sous la tutelle des deux ministères. Le C.N.R.S. par exemple verse ainsi actuellement une masse considérable de dossiers (600 mètres linéaires en trois mois).

En revanche, les services extérieurs (rectorats, inspections académiques...) relèvent des archives départementales (7).

La mission tente enfin d'intervenir auprès de ceux qui à divers titres ont joué un rôle déterminant dans l'évolution éducative, pour solliciter le don ou le dépôt à titre privé de leurs dossiers. Elle aimerait aussi pallier les défaillances des archives écrites par la constitution « d'archives orales » (interviews, enquêtes orales conservées sur bandes magnétiques et accompagnées d'une transcription).

Les dossiers versés par les bureaux sont préparés par un « correspondant » de la Mission qui a suivi un stage d'initiation organisé dans le cadre du Service de la formation administrative. Ils ne sont acceptés par la Mission qu'accompagnés d'un bordereau indiquant la provenance, la date, le contenu et le délai d'utilité administrative des papiers.

Un agent de la Mission les prend alors en charge pour assurer leur récolement, un tri et un classement plus ou moins affinés selon la nature des documents. Une « fiche signalétique » est placée en tête du répertoire dressé, sur laquelle sont portés l'intitulé exact du service versant et sa place dans l'organigramme, les précisions éventuelles sur le service producteur des documents quand il diffère du service versant, les dates du versement et du classement, une analyse sommaire des documents et leurs dates extrêmes, les références au plan de classement en usage au ministère de l'Education, les indications quant au délai de conservation et, éventuellement, les éléments d'une introduction historique plus ou moins développée.

La détermination du délai de conservation reste aujourd'hui hasardeuse. Il a été établi par circulaire pour quelques catégories de documents, mais la plupart du temps, la Mission est amenée à choisir après avis du service producteur. Choix redoutable ! trop souvent

subjectif ou hâté par l'urgence, il délimite les sources de l'Histoire. Au ministère de l'Education, la collaboration sur ce sujet avec les services est en voie d'amélioration certaine. En revanche, elle est inexistante avec les historiens, depuis le décès de Pierre Renouvin et la mise en sommeil de la commission créée par lui.

Les documents, classés et répertoriés, sont envoyés à la Cité des archives contemporaines de Fontainebleau. Cotés dans une série provisoire (F. 17 bis), les papiers destinés évidemment à une destruction plus ou moins lointaine côtoient les dossiers manifestement historiques et ceux, finalement assez nombreux, qui devront faire l'objet d'un nouveau traitement et d'éliminations partielles avant que leur sort définitif puisse être fixé.

#### IV LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL A LA DISPOSITION DES CHERCHEURS

Pour faciliter l'utilisation de ces documents, la Mission élabore un certain nombre d'instruments de travail dont certains tendent à faciliter les recherches :

- **Les répertoires :**

20 volumes de répertoires dactylographiés servent tant bien que mal de guide à travers les 23 000 cotes de la série provisoire. Ces répertoires sont très variés, allant du simple état numérique à l'inventaire quasi-analytique, selon la nature des documents traités. Des introductions indiquent le plan adopté pour le classement du fonds et donnent parfois quelques éléments d'étude institutionnelle. En tête de chaque volume, figurent une table des services versants et une table analytique.

Un état sommaire de l'ensemble de la série F. 17 - F. 17 bis a été dressé en 1975.

- **Le fichier :**

Les documents classés peuvent se rapporter à la même matière, se compléter tout en portant des cotes éloignées selon la date de leur versement. Pour supprimer les manipulations lentes et fastidieuses qu'implique la recherche systématique parmi les inventaires et les tables, la constitution d'un fichier général a été récemment entreprise. Le *Répertoire des fonctions et plan de classement des documents de l'administration centrale* (8) légèrement adapté, en a fourni le cadre. Chaque fiche porte l'indication d'une classe, rubrique ou série du plan, l'indication des documents et de leurs dates, la ou les cotes correspondantes. A l'intérieur de chaque division, les fiches sont rangées dans

l'ordre alphabétique des mots-clés qui les commencent.

Le fichier couvre actuellement les domaines suivants : affaires internationales, apprentissage, taxe d'apprentissage, information et orientation, enseignement privé, vie scolaire.

- **L'organigramme historique :**

Les documents versés à la Mission proviennent souvent de directions et de services supprimés ou transformés. Depuis 1960 en effet, la structure d'ensemble de l'administration centrale a changé cinq fois et les modifications de détail ont été nombreuses. Pour bien classer des papiers encore récents et les attribuer aux bureaux qui les ont effectivement produits, il faut donc rechercher leur dénomination précise et leurs attributions successives.

De cette nécessité pratique est venue l'idée d'établir un organigramme historique de l'administration centrale. Pour chaque matière administrative seront donnés les directions, sous-directions, services et bureaux qui en ont eu la charge depuis 1945 avec référence aux textes réglementaires.

Cette généalogie administrative devrait aussi permettre aux administrateurs de repérer aisément la naissance, la croissance, le poids relatif d'une fonction administrative, la transformation du vocabulaire administratif, les lignes de continuité, les temps de stabilité ou de changement. Du point de vue de la science administrative, il paraît également intéressant de considérer, sous cet angle particulier, l'évolution de l'administration française dont les effectifs sont les plus nombreux.

- **La bibliothèque de la Mission :**

Elle est constituée d'ouvrages recueillis au hasard de versements et dont le contenu n'a pas toujours de rapport direct avec celui des documents qu'ils accompagnent. Dans ce cas précis, ces publications alimentent la bibliothèque qui permet à l'usager, en même temps qu'il consulte des archives, de disposer de la documentation imprimée indispensable.

S'ils sont sporadiques, ces versements sont parfois très riches. Ainsi la bibliothèque contient-elle une collection de bulletins de l'Instruction publique et de l'Éducation (nationale) presque complète et une collection de circulaires pour la période de 1802-1892. Des ouvrages de référence juridiques et administratifs ont aussi été rassemblés (codes, manuels de législation, recueils de règlements, bulletins).

Un fichier thématique de l'ensemble des ouvrages a été constitué. Il est composé de 17 chapitres éventuellement subdivisés en rubriques. Les fiches ont été reproduites en un catalogue dont disposent le Service d'histoire de l'éducation et le Service d'information du ministère. Une remise à jour est faite annuellement.

• **La communication des archives :**

Si les administrations versantes peuvent à tout moment obtenir communication de leurs archives, en revanche la consultation est strictement réglementée pour les particuliers. Le décret du 19 novembre 1970 (9) a établi que les documents antérieurs au 10 juillet 1940 étaient communicables excepté ceux dont « la divulgation présente des inconvénients pour la sauvegarde de l'intérêt public ou pour l'honneur des individus et des familles ». Toute demande portant sur une période plus récente doit être soumise à la direction des Archives de France qui statue en accord avec l'autorité intéressée. En pratique, la mission transmet les demandes de dérogation au Cabinet du ministre. Munis de leurs autorisations, les lecteurs consultent aux Archives nationales les documents qui y sont conservés ou, dans les locaux de la Mission, ceux qui sont versés à Fontainebleau que, dans ce cas, elle se fait renvoyer.

Assurer la collecte des archives de décision, conserver les documents audiovisuels et informatiques, combler les lacunes provoquées par des destructions irrémédiables, telles sont donc les fonctions des conservateurs en mission. Ultérieurement, nous continuerons à informer les chercheurs sur l'activité de la Mission, les versements effectués, les créations d'inventaires et d'instruments de travail. Dans un premier temps, nous espérons avoir suffisamment donné l'idée de l'aide que la Mission pouvait apporter à tous ceux qui mènent des recherches sur l'histoire de l'enseignement contemporain.

Paule RENE-BAZIN

Conservateur de la Mission des archives

**Notes**

1. 142 rue du Bac, 75006 Paris, tél. 555-97-50, poste 37.92 ou 260-24-63.
2. Cf. Charles-Victor Langlois, introduction au T.I. de *l'Etat des versements...*, Paris, 1924.
3. J.O. du 23 juillet 1936.
4. Arrêté ministériel du 13 juin 1969 (B.O.E.N. n° 26 du 26 juin 1969).
5. Circulaire n° 70-215 du 28 avril 1970 (B.O.E.N. n° 20 du 14 mai 1970).
6. Circulaire n° 75-001 du 2 janvier 1975 (B.O. n° 2 du 16 janvier 1975).
7. Seule exception, le rectorat de Paris dispose d'une mission des Archives nationales et verse ses documents dans une série particulière (AJ. 16), adresse : 47 rue des Ecoles, 75005 Paris, tél. 329-12-13, poste 35.91.
8. Ministère de l'Education, *Répertoire des fonctions et plan de classement des documents de l'administration centrale*, Paris, 1976, 200 pages.
9. J.O. du 22 novembre 1970.

Andrée Chauleur

*Bibliothèques et archives : comment se documenter*

L'objet de cet ouvrage est d'expliquer comment peuvent être effectuées des recherches documentaires dans les bibliothèques, les centres de documentation et les archives et de donner une information sur les organismes susceptibles d'accueillir les chercheurs. En rassemblant des renseignements qui se trouvent généralement disséminés dans chaque organisme, en apportant des précisions sur l'organisation de la Bibliothèque nationale et des Archives nationales, en fournissant les listes et adresses des diverses bibliothèques spécialisées par thème d'étude et des organismes de documentation en fonction de leur appartenance administrative, cet ouvrage essentiellement pratique donne une vue complète, sinon exhaustive, des moyens documentaires.

Publié pour l'Institut national de recherche pédagogique  
par les Editions ECONOMICA  
49 rue Héricart, 75015 Paris

1 volume de 156 pages, 29 F.

## COMPTES RENDUS \*

Philippe Joutard, Janine Estèbe, Elisabeth Labrousse et Jean Lecuir, *La Saint-Barthélémy ou les résonances d'un massacre*, Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1976, 248 pages, 35 F.

Les trois derniers des huit chapitres de cet ouvrage collectif intéressent l'histoire de l'éducation. Jean Lecuir brosse d'abord l'image de l'Ancien Régime, à partir d'un sondage portant sur 49 ouvrages parus entre 1575 et 1786 (pp. 131-187). Dans les deux derniers chapitres Philippe Joutard analyse l'image de la Saint-Barthélémy dans les manuels scolaires des XIXe et XXe siècles (pp. 188-220) et fournit ensuite les résultats d'une enquête sur la Saint-Barthélémy dans la mémoire scolaire contemporaine, effectuée dans le premier semestre de l'année 1972-1973 parmi un échantillon de 1 028 élèves à Aubagne, Dieppe, Marseille et banlieue, Paris et Pontoise (pp. 221-241). Ces trois articles s'appuient sur des analyses chiffrées de l'évolution du thème et ils en livrent les résultats sous forme de tableaux.

W.F.



Robert Muchembled, *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XVe-XVIIIe siècles) essais*, Paris, Flammarion, 1978, 398 pages.

Axé sur la France du Nord, cet ouvrage contient plusieurs passages sur les jeux des groupes d'adolescents et les « Abbayes de jeunesse », leur rôle dans la société traditionnelle et son évolution divergente selon qu'il s'agit de la société urbaine ou de la campagne.

W.F.



\* On trouvera dans cette rubrique l'analyse des ouvrages reçus par le Service, qui intéressent l'histoire de l'éducation. Ces analyses privilégieront la description informative par rapport aux jugements de valeur.

*Les Archives nationales*, état général des fonds publié sous la direction de Jean Favier, tome premier, *L'Ancien Régime*, sous la direction de Etienne Taillemite, Paris, Archives nationales (diffusé par la Documentation française, 29-31 quai Voltaire, 75340 Paris Cedex 07), 1978, 820 pages, 95 F.

Cet ouvrage, le premier d'une série de 4 tomes, rend enfin accessible aux chercheurs non-parisiens la totalité des fonds d'Ancien Régime. Il donne de toutes les séries un relevé commode et souvent neuf, en indiquant sommairement le contenu des articles (ou des suites d'articles). Le hasard des versements et des classements successifs a conduit à une grande dispersion des documents intéressant l'histoire de l'éducation. On relève notamment dans ce guide, sans oublier les documents isolés, les ensembles suivants :

- G<sup>8</sup> 2835 à 2844 : Censures de la faculté de théologie de Paris.
- G<sup>9</sup> 6-7 à 65 : Commission des réguliers (ordres enseignants).
- H<sup>3</sup> 2388 à 2900 : Université et collèges de Paris (comptabilité, revenus, biens, provisions de bourses, listes de boursiers).
- H<sup>5</sup> 3253 à 4936 : Etablissements religieux, notamment les séminaires de Paris et ceux des Sulpiciens en province ainsi que les ordres enseignants (comptabilité, rentes, etc...).
- M 65 à 208 et MM 241 à 386 : Universités, collèges et séminaires de Paris ; ordres enseignants (statuts, privilèges, délibérations, membres, etc...).
- M 251 à 257A et MM 656 à 683 : Ecole militaire de Paris.
- M 257B : Ecole des chartes (1830-1839).
- MM 1049 à 1193 : Faculté de droit de Paris.
- O<sup>1</sup> 915 à 917 : Académies équestres de Paris et de province.
- O<sup>1</sup> 954 à 974 : Pages des Ecuries du Roi (rapports sur les études, etc...).
- O<sup>1</sup> 1907 à 1963 : Académies et Beaux-Arts (écoles notamment).
- S 6181 à 7050 : Université et collèges de Paris, ordres enseignants (titres et biens).
- S 7507 à 7509 : Déclarations des bénéfiques de 1790 par les collèges, congrégations enseignantes et séminaires de Paris.
- TT 285K, 293B et 294 : Bureau des Economats (éducation des enfants des protestants).
- Y 10719 à 17607 : Commissaires au Châtelet (plusieurs comptes de tutelle, registres d'enfants trouvés).

L'ouvrage se termine par un relevé sommaire des documents d'Ancien Régime conservés à la Section moderne. En voici les principaux :

- F<sup>4</sup> 32 : Nourrices (1776-1791).
- F<sup>10</sup> 90 à 97 et 1194 à 1433 : Ecoles vétérinaires (1641 - an IV).
- F<sup>15</sup> 229 à 231, 233, 2469 et 2470 : Enfants trouvés.
- F<sup>17</sup> 1370 : Papier du chev. Pawlet, fondateur de l'Ecole de Popincourt.
- AJ<sup>15</sup> 501 à 514 : Muséum d'Histoire naturelle (professeurs).
- AJ<sup>53</sup> : Ecole nationale supérieure des Arts décoratifs (fondée en 1766).

Rappelons enfin que la série L (Monuments ecclésiastiques) contient également de nombreux documents épars relatifs à l'éducation, notamment dans les cartons des congrégations.

W.F.

●

*Répertoire des visites pastorales de la France*, Première série : anciens diocèses (jusqu'en 1790), préface d'A. Latreille, introduction de M. Venard et D. Julia, Paris, éditions du C.N.R.S., 1977, 323 pages.

Les visites pastorales (inspection des paroisses par un membre de la hiérarchie religieuse) effectuées en France depuis le moyen-âge jusqu'en 1960, font l'objet actuellement d'un répertoire systématique, dans le cadre d'une recherche coopérative sur programme, financée par le C.N.R.S. Pour chaque visite sont indiqués la date précise, l'identité du visiteur, l'ampleur de la visite (nom des paroisses quand elle en touche moins de dix, nombre de celles-ci au-delà) et la cote d'archives. Les informations contenues dans le document sont codées selon une grille préétablie qui fait place à l'enseignement. Voici les codes précis :

**A. Période antérieure à 1790**

– 72 *Les écoles* :

720 fonctionnement – 721 locaux – 722 maîtres – 723 rétribution – 724 contenu de l'enseignement – 725 école de filles – 726 fréquentation, effectifs.

– 74 *Collèges et écoles de latin* :

740 fonctionnement – 741 locaux – 742 maîtres – 743 rétribution – 744 effectifs.

**B. Période contemporaine**

– 72 *Ecoles publiques* :

720 tenues par frères ou religieuses – 721 ordres – 722 séculières – 723 conduite des enfants à l'église par l'instituteur – 724 l'instituteur est-il chantre ? – 725 mixité – 726 travail et conduite – 727 manuels.

– 73 *Ecoles confessionnelles* :

730 effectifs écoles de garçons – 731 effectifs écoles de filles – 732 nombre d'écoles tenues par les frères – 733 nombre d'écoles tenues par les religieuses.

– 74 *Collèges et écoles de latin* :

740 nombre de professeurs – 741 nombre de prêtres – 742 nombre d'élèves.

Le répertoire fournit donc non seulement les références des visites qui concernent des problèmes d'enseignement mais aussi dans une certaine mesure, la teneur même de ces renseignements.

M.-M. C.

●

Jean Queniart, *Culture et société urbaines dans la France de l'Ouest au XVIII<sup>e</sup> siècle*, thèse présentée devant l'université de Paris I, le 20 juin 1975, Lille, service de reproduction des thèses de Lille III, 1977, 1161 pages (et 62 pages non paginées d'annexes) en 2 volumes.

Neuf villes de la France de l'Ouest (Angers, Brest, Caen, Le Mans, Nantes, Quimper, Rennes, Rouen et Saint-Malo) sont examinées sous tous les points de vue de l'histoire culturelle. La deuxième partie du volume I (pp. 279-532) est consacrée aux institutions scolaires. On y trouvera en particulier une chronologie précise de l'établissement des écoles élémentaires, l'évolution chiffrée de la fréquentation des collèges et l'étude sociale de leur recrutement, la description du fonctionnement universitaire. On notera en première partie du volume I la méthode de dépouillement des actes de mariage en vue de l'étude de l'alphabétisation, qui a consisté à étalonner les signatures selon leur lisibilité et leur aisance, permettant d'affirmer d'autant l'analyse de l'accès différencié des couches sociales à l'écriture.

M.-M. C.



*Entrer dans la vie. Naissance et enfance dans la France traditionnelle*, présenté par J. Gélis, M. Laget et M.-F. Morel, Editions Gallimard-Juliard, Collection Archives, Paris, 1978, 246 pages, 19,50 F.

L'éducation de la petite enfance à l'époque moderne fait ici l'objet d'approches très diverses. Sont successivement présentés et analysés des textes concernant la conception catholique de l'enfance et l'évolution du sentiment de l'enfance au cours des siècles ; la grossesse et l'accouchement ainsi que la progressive médicalisation qui, aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, marque l'entrée dans la vie ; la vie du petit enfant (allaitement, hygiène, apprentissage, socialisation) ; la place de l'enfant dans la société, et son exclusion du cercle familial (mise en nourrice, abandon) ; enfin, une dernière partie étudie le changement apparu à la fin du XVIII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècles, où l'enfant est de plus en plus pris en charge par l'Etat et le corps médical.

A.C.



*Bataillon scolaire*, numéro spécial des *Cahiers aubois d'histoire de l'éducation*, C.D.D.P. de l'Aube, 1978, n° 2, 91 pages, 20 F.

La revue que dirige J.C. Lauffenburger publie les actes du colloque qui s'est tenu à Troyes en septembre 1977. On y trouvera les interventions de M. Agulhon, C. Daubigny et G. Merlier et les discussions qui

les ont suivies. Elles concernent l'idéal patriotique au début de la III<sup>e</sup> République, ainsi que l'extension des bataillons scolaires en Normandie, en Champagne et en Lorraine.

P.C.



Musée national d'histoire de l'éducation, C.R.D.P. de Rouen, *Chants patriotiques des écoliers, 1884-1921*, disque 45 t., 1978.

Enregistrés par les enfants des écoles, quatre chants patriotiques de la III<sup>e</sup> République : la *Marche des bataillons scolaires* (1884), la *Petite guerre* (1890), le *Bataillon scolaire* (1891) et la *Chanson pour l'Alsace* (1921).



Archives départementales de la Drôme, *Maitres et écoliers drômois (1850-1914)*. Pochette pédagogique n° 10, S.L.N.D., 1978, 120 pages, 15 F.

Le dossier comprend 63 documents-photographies, gravures, manuscrits-, illustrant l'histoire de l'enseignement primaire au plan national et départemental. La plupart d'entre eux sont tirés des archives départementales de la Drôme, des collections historiques de l'I.N.R.P. et de diverses collections particulières. Le dossier contient également 19 planches originales de cartes et graphiques concernant l'enseignement primaire dans la Drôme sous divers aspects : évolution des effectifs scolarisés, origine des instituteurs, implantation des cours d'adultes ou des bibliothèques scolaires.

P.C.



Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, 489 pages, 170 F.

Cette thèse d'Etat décrit et éclaire une phase encore mal connue de notre enseignement, l'accès des jeunes filles à l'enseignement secondaire (1880-1924). La genèse de l'institution (1<sup>e</sup> partie) montre les difficultés d'élaboration de la loi Camille Sée du 21 décembre 1880, dont le vote est acquis afin d'obvier à l'influence de l'Eglise et non pour répondre à une quelconque volonté d'émancipation féminine, presque entièrement étrangère aux esprits du moment. La création en

1881 de l'Ecole de Sèvres, chargée de la formation des professeurs féminins, bénéficie d'une direction ferme et distinguée. La première agrégation féminine s'ouvre en 1883 et se diversifiera plus tard. La deuxième partie du livre retrace les structures du nouvel enseignement que le législateur veut différent du cycle masculin et dépourvu d'une sanction équivalente. Le « diplôme de fin d'études » prévu par la loi Camille Sée n'offre pas la valeur professionnelle du brevet supérieur ni l'ouverture sur les facultés comme le baccalauréat. On trouve soigneusement analysés l'organisation de cet enseignement particulier aux jeunes filles, son esprit, les programmes, l'évolution relativement lente.

La troisième partie est consacrée à l'apparition d'une nouvelle catégorie de fonctionnaires, notamment les professeurs féminins ; leur formation, leur carrière, la tutelle sociale qui pèse sur elles, l'organisation et l'atmosphère des lycées et collèges féminins sont reconstituées de manière vivante, en soulignant le caractère étriqué de l'environnement mais aussi la grandeur discrète de ces enseignantes de la première heure. La quatrième partie explique l'évolution vers une identification à l'enseignement masculin. Les contradictions internes du diplôme de fin d'études, la pression des familles qui déjà amorcent des associations de parents, l'engouement pour le baccalauréat, les aspirations nouvelles des personnels enseignants et le niveau de qualité intellectuelle et morale de l'Ecole de Sèvres, la naissance d'un personnel qualifié et efficace (agrégées, directrices d'établissements, personnel d'encadrement), la prise de conscience des problèmes de l'enseignement et – fait décisif – la guerre de 1914-18 qui amène les professeurs femmes à enseigner dans des établissements de garçons, tous ces éléments conduisent Léon Bérard, en dépit des réticences de la haute administration universitaire, à promouvoir l'assimilation des *cursus* et des programmes d'enseignement masculins et féminins (décret du 25 mars 1924). La réforme se trouve facilitée ensuite par l'obtention de l'égalité des traitements entre professeurs hommes et femmes (1926).

Ce livre, qui suggère d'encourager les études d'ordre monographique par établissement ou par ville, se termine par des considérations sur l'évolution ultérieure de la réforme, sans dissimuler les inégalités de fait qui peuvent subsister par delà lois et règlements.

Une bibliographie ainsi qu'un index des noms cités permettent un repérage des sources, des auteurs et des abondants documents que l'auteur a eu à explorer.

G.C.



Théodore Zeldin, *Histoire des passions françaises, 1848-1945, t. II, Orgueil et Intelligence*, Paris, Editions Recherches, 1978, 390 pages, 67 F.

La seconde moitié de ce volume est consacrée au système d'enseignement français depuis un siècle. Armé d'une érudition caustique,

Th. Zeldin prend principalement pour cibles la théorie et la pratique « républicaines » de l'école, dont il critique les objectifs (hypocrites), les promoteurs (réactionnaires) et les résultats (superficiels ou nuisibles). Il souligne la responsabilité particulière des enseignants, caste de mandarins puérils et prétentieux. Plus que de la société tout entière, c'est de ce corps professoral que l'enseignement français est le reflet.

P.C.K.



J.M. Raynaud et G. Ambauves, *L'éducation libertaire*, Paris, Editions Spartacus, 1978, 126 pages, 16,50 F.

Une démarche vraiment libertaire doit appréhender la pédagogie de l'école en même temps que l'éducation de la famille. Il faut donc lutter contre les illusions fréquentes des pédagogues libertaires qui ne s'intéressent qu'à l'une ou l'autre, école ou famille, en rappelant aussi que toute éducation doit se penser dans une appréhension globale de la société. Partant de ces principes, les auteurs reprennent l'histoire de théories anarchistes sur l'éducation et de leurs essais d'expériences concrètes, relatant notamment les tentatives de Paul Robin avec l'orphelinat de Cempuis, de Sébastien Faure avec la Ruche, de Francisco Ferrer ou de Madeleine Vernet.

G.F.



Hélène Brion, *La voie féministe*, préface, notes et commentaires de Huguette Bouchardeau, Paris, Syros, 1978, 117 pages, 18 F.

Hélène Brion fut secrétaire de la Fédération nationale des instituteurs de 1914 à 1917, année où elle fut inculpée pour propagande pacifiste. Cette même année, elle publia un manifeste féministe, que Huguette Bouchardeau a ici accompagné d'une introduction et de commentaires militants.



Archives nationales, *Guide des papiers des ministres et secrétaires d'Etat de 1871 à 1974*, tome I, par C. de Tourtier-Bonazzi et F. Pourcelet, Paris, Archives nationales, 1978, 185 pages.

On trouvera ici les premiers résultats de l'enquête lancée en 1974, par la Commission de sauvegarde des archives privées contemporaines, présidée par J. Favier. Cette enquête a pour but de découvrir et

recenser les papiers privés des ministres et secrétaires d'Etat – un millier environ – qui se sont succédé de 1871 à 1974. Quelque cent noms figurent dans ce premier tome, chaque notice donnant le volume du fonds, le lieu de dépôt, l'existence d'inventaires et les conditions de communication.

Le guide mentionne le nom de plusieurs ministres de l'Instruction publique ayant laissé des archives se rapportant à leur passage à ce ministère, notamment E. Combes, J. Ferry, A. Honnorat, G. Leygues, L. Marin et J. Simon. Il signale également l'existence de fonds concernant L. Bariety, P. Bert, M. Berthelot, J. Berthoin, L. Bourgeois, E. Daladier, G. Doumergue, M. Faure, E. Herriot, H. Jouvenel des Ursins, P.O. Lapie, E. Lockroy, P. Painlevé, L. Paye, R. Poincaré, A. Sarraut, A. Villemain (fonds Allain-Targé) et W. Waddington, susceptibles d'intéresser plus particulièrement, à un titre ou à un autre, l'historien de l'enseignement.

P.C.

●

*La ville et l'enfant*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1977, 294 pages.

Ce catalogue de l'exposition qui s'est tenue au Centre Georges Pompidou d'octobre 1977 à février 1978, mêle textes littéraires, études et iconographie. Il est consacré au rapport de l'enfant et de la ville, autour de trois axes de réflexion : les lieux, les perceptions, les relations. Une partie historique sert d'entrée en matière : *l'Enfant dans la ville* (XVIe-XIXe siècle) de Marie-France Morel et *le Gamin de Paris* (généalogie d'un portrait) de Martyne Perrot évoquent le rejet du nourrisson par le citadin et le droit du gamin pauvre à être libre ou abandonné à soi-même.

G.F.

●

Ont participé à cette présentation bibliographique : G. Caplat, P. Caspard, P. Caspard-Karydis, A. Chambon, M.-M. Compère, G. Fraisse, W. Frijhoff.

## TABLE DES MATIERES

Avertissement . . . . .	1
<i>Guy CAPLAT</i>	
Le Service d'histoire de l'éducation : historique et missions . . .	3
<i>Pierre CASPARD</i>	
Les activités du Service d'histoire de l'éducation . . . . .	13
<i>Dominique JULIA</i>	
Les recherches sur l'histoire de l'éducation au siècle des Lumières . . . . .	17
<i>Maurice CRUBELLIER</i>	
Education et culture : les orientations de recherche du C.E.R.C. . . . .	39
<i>Paule RENE-BAZIN</i>	
La Mission des Archives nationales auprès des ministères de l'Education et des Universités . . . . .	49
Comptes rendus . . . . .	57

*Illustration de la couverture : Image d'Epinal, coll. historiques (INRP).  
Photographie : Laboratoire Photo (INRP). Maquette : H. Chartier.*



*service d'histoire de l'éducation*