

HISTOIRE DE L'EDUCATION

avril
1980
n° 6

DE



institut national de recherche pédagogique

HISTOIRE DE L'EDUCATION

est publié par le

Département de la recherche historique, documentaire
et comparée (I.N.R.P.)

Directeur : **Guy Caplat**

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 : **Martine Walker**

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)

En vente également, à Paris : FNAC Montparnasse, FNAC Forum,
Lib'5, P.U.F., Libr. des sciences de l'éducation ; à Nancy : Hall du
Livre ; à Metz : P. Even.

L'EDUCATION DANS LE HAUT MOYEN AGE *

La thèse de Pierre Riché, *Education et culture dans l'Occident barbare (VIe-VIIIe siècles)*, parue en 1962, est bien connue. Dans ce nouveau livre qu'il vient de publier, l'auteur étend sa recherche à l'époque carolingienne et, ce qui est plus intéressant encore, au Xe et à la première moitié du XIe siècle, période qui avait été relativement délaissée jusqu'à présent.

P. Riché étudie d'abord l'évolution de l'institution scolaire. Pour l'époque pré-carolingienne, il résume les recherches exposées dans sa thèse. Le problème central est ici celui de la fin de ce que nous appellerons en bref la culture antique. Peu à peu disparaissent les écoles urbaines, municipales ou privées, sans qu'il soit toujours facile de dire quand, tant nos sources sont fragmentaires. Il est clair, en tout cas, que la fermeture des écoles n'entraîne pas la disparition de la culture antique. Celle-ci continue à vivre dans le milieu aristocratique d'origine romaine dont elle devient un des signes caractéristiques. La culture classique est le passeport nécessaire à qui veut avoir sa place dans les cercles aristocratiques à Rome, en Provence, en Espagne. On voit même certains aristocrates d'origine germanique, et en particulier des rois, l'adopter à côté d'autres aspects de la civilisation romaine. Le jeune aristocrate acquiert sa culture auprès de ses parents ou d'un ami de la famille. Dans la mesure où les rois germaniques s'appuient, pour gouverner, sur l'aristocratie d'origine romaine, la culture conserve même une des fonctions qu'elle avait sous l'Empire : permettre de faire carrière. On retrouve chez les Ostrogoths, les Francs, les Wisigoths, le type du haut fonctionnaire lettré dont Cassiodore est le plus

* A propos de l'ouvrage de Pierre Riché : *Les Ecoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle*. - Paris : Aubier Montaigne, 1979. 462 p. - ; 22 cm. - (Collection historique).

bel exemple ; et la plupart des évêques sont des aristocrates. Leur culture est d'ailleurs la même que celle de leurs parents laïcs : tous ces aristocrates traitent aussi bien de sujets religieux que de sujets profanes.

Cette culture a ses opposants. Un certain nombre de clercs, par souci pastoral, récusent une culture qui reste hermétique à la grande masse des chrétiens. Il est inutile de faire des sermons où l'on démontre sa maîtrise des subtilités de la rhétorique, ou sa connaissance des poètes profanes, si l'on ne doit être compris que d'un petit groupe de lettrés. Il faut parler simplement et de manière convaincante, ce qui n'exclut pas un usage discipliné de la rhétorique. L'évêque Césaire d'Arles, au début du VI^e siècle, illustre parfaitement cette attitude. Il y a des opposants plus radicaux. Pour les ascètes, la culture fait partie des pompes mondaines et sataniques dont il faut se défaire au plus vite. Mais ils ne convainquent pas l'aristocratie et restent marginaux dans l'Eglise.

Un gros problème, que P. Riché abordait dans sa thèse et sur lequel il ne revient pas ici, est celui de la culture des autres groupes sociaux, plus tributaires sans doute de la survie de l'institution scolaire. L'usage de l'écrit, le maintien de certaines pratiques juridiques romaines, attestent la survie d'une certaine culture, au moins dans quelques régions. Doit-on y voir un indice de la survie de noyaux de bourgeoisie urbaine conservant un certain dynamisme économique ? Les prêtres de paroisse ont-ils pris le relais des maîtres d'école laïcs ? A partir du VI^e siècle, il est question dans nos textes de l'école presbytérale, destinée avant tout à donner une formation de base aux futurs clercs ; mais nous ignorons si ces écoles étaient nombreuses et si elles ont accueilli des enfants qui n'étaient pas destinés à la carrière ecclésiastique.

Vient l'heure où la culture antique achève de mourir. En Afrique du Nord et en Espagne, elle est balayée par la conquête musulmane ; en Italie, les deux terribles convulsions de la guerre gothique et de la conquête lombarde bouleversent la société. En Gaule enfin, l'institution monarchique s'affaiblit ; la faveur royale n'est plus la condition de la réussite. Le pouvoir est à prendre, et les familles aristocratiques consacrent toutes leurs énergies à la grande lutte qui voit finalement la victoire de l'une d'entre elles, la famille des Pippinides. La culture perd son prestige aux yeux des aristocrates ; l'idéal de l'aristocrate germanique, avant tout guerrier, qui exerçait déjà un certain attrait sur l'aristocratie d'origine romaine, l'emporte désormais sans partage.

C'est ici qu'intervient le christianisme. Religion du livre, il impose

à ses fidèles, ne serait-ce que par le culte, la lecture de la Bible. Pour mieux la comprendre, on doit recourir aux écrits des théologiens qui ont été élaborés dans le climat de la culture antique et qui sont donc d'un accès difficile pour qui n'a pas un minimum de familiarité avec cette culture. C'est pourquoi, quand disparaît l'école antique, l'Eglise se préoccupe de créer des écoles destinées à former ses clercs. Cette école est fondée sur la Bible — on apprend à lire dans le Psautier — et sélectionne dans l'héritage culturel de l'Antiquité ce qui est utile à l'homme d'Eglise. On sait que cette formation à finalité ecclésiastique est assurée ici ou là, en Italie, en Espagne ou en Gaule, sous la responsabilité de prêtres de paroisse ou d'évêques. Mais c'est dans des régions de conversion récente qu'elle se développe le plus et donne naissance à une véritable culture. L'Irlande, qui n'avait pas connu la romanisation, se convertit au cours du Ve siècle. On aurait pu s'attendre à voir les Celtes traduire en leur langue les textes sacrés. Il n'en fut rien : ils apprirent le latin, langue qui leur était totalement étrangère. Événement capital qui fait du latin (jusqu'à nos jours !) la seule langue sacrée de l'Occident. Quel contraste avec l'Orient byzantin où, à des dates diverses, a lieu la traduction des textes sacrés en copte, en syriaque, en arménien, en slave, etc. L'aventure se répète chez les voisins et ennemis héréditaires des Celtes, les Germains anglo-saxons chez qui de surcroît, la latinité est importée avec le christianisme par des missionnaires venus directement de Rome. Les moines celtes et anglo-saxons deviennent d'excellents latinistes, mais ils ne s'intéressent pas à la culture antique pour elle-même ; ils cultivent la grammaire et les disciplines dont ils ont l'usage, par exemple l'astronomie nécessaire pour calculer la date de Pâques. Cette culture est diffusée sur le continent par les missionnaires celtes dès la fin du VIe siècle et, un siècle plus tard, par les Anglo-Saxons. Le dynamisme des moines irlandais séduit en particulier l'aristocratie de la Gaule ; les monastères qui se multiplient dans le Nord du pays deviennent des foyers d'ascèse mais aussi de culture. C'est le cas des fondations du plus célèbre de ces Irlandais, Colomban : Luxeuil, Saint-Gall et Bobbio (en Italie).

Cette action est relayée par les Pippinides. Souhaitant restaurer à leur profit une monarchie unitaire, ils réorganisent l'Eglise pour en faire un instrument de gouvernement. Ils veulent redonner à l'écrit la place qu'il occupait jusqu'à l'époque mérovingienne, dans l'administration, par souci d'efficacité et pour respecter le modèle romain, impérial, de gouvernement. Dans le domaine proprement religieux domine, surtout à partir de Charlemagne, le souci d'imposer une pratique uniforme fondée sur des textes. On compare Charlemagne

au Roi de Juda Josias qui fit lire au peuple la Torah retrouvée dans le Temple. Les souverains veulent que l'Eglise dispose dans tous les domaines de textes qui fassent loi. On va les chercher à Rome, quitte à les compléter comme le fait Alcuin pour le *Sacramentaire Grégorien*. Cette démarche implique un travail proprement philologique : Alcuin fait une « édition » de la *Vulgate* qui n'est pas sans valeur. Les philologues carolingiens appliquent ensuite les mêmes principes aux textes profanes de l'Antiquité. Une fois le texte établi, il fallait le diffuser pour que toutes les églises puissent tenir la Torah dans leurs armoires. C'est l'œuvre des *scriptoria*, des ateliers de copistes, surtout monastiques, qui n'ont pas seulement produit les manuscrits de luxe qui nous sont parvenus, mais beaucoup de livres d'usage courant. Ils ne s'en tiennent pas aux livres de base, mais recopient tout ce qu'ils trouvent : bien des livres de l'Antiquité païenne ou chrétienne ne nous sont connus que par des copies carolingiennes. La copie et l'utilisation des livres sont rendues plus aisées par la diffusion d'une nouvelle écriture : la minuscule caroline. Les grandes phases de l'histoire intellectuelle de l'Occident sont souvent liées à des mutations dans l'édition.

Il faut aussi former un clergé capable de remplir son rôle politique et religieux, de lire ces livres et de suivre leurs prescriptions. Tout au long du IXe siècle, les souverains carolingiens insistent sur la nécessité d'ouvrir des écoles, écoles monastiques et surtout épiscopales. L'organisation, parfois laborieuse, de la vie commune des chanoines desservant la cathédrale, dont l'évêque de Metz Chrodegand avait proposé les règles dès l'époque de Pépin le Bref, fournit aux écoles épiscopales un cadre approprié. Un des chanoines est chargé de l'enseignement, qui a lieu le plus souvent dans le cloître canonial. Cependant, la fréquence des rappels à l'ordre royaux et des décisions conciliaires qui vont dans ce sens laisse penser que les écoles restent rares : il ne faudrait pas surestimer le nombre des clercs instruits.

L'époque carolingienne marque d'abord une étape importante dans l'histoire du latin. Il se détache complètement des langues parlées, langues romanes en formation, et devient pour tous une langue artificielle, langue internationale de culture dont la référence est le latin « classique », celui de Cicéron et de Virgile. De toutes les disciplines, la grammaire est d'ailleurs celle qui passionne le plus les lettrés carolingiens, et dans tous les domaines, ils réagissent d'abord en grammairiens soucieux de construction de la phrase et de listes de mots. Beaucoup d'entre eux restent des maîtres d'école pour qui compte avant tout la pureté de la langue et la virtuosité dans le maniement des mètres poétiques. Mais certains découvrent la littérature

païenne et se prennent pour elle d'un enthousiasme proprement humaniste. Ils entreprennent, et c'est nouveau, à la mesure de leurs forces, la restauration des arts libéraux étudiés pour eux-mêmes. Ils s'opposent à d'autres lettrés qui continuent à penser que l'on ne doit utiliser le legs de l'Antiquité que comme outil pour mieux comprendre la Bible. Ainsi renaît un débat qui, assoupi au Xe siècle, redevient virulent au milieu du XIe siècle et traverse désormais l'histoire intellectuelle du Moyen Age.

Le mouvement inauguré au VIIIe siècle n'est pas bloqué, mais seulement ralenti par les grandes invasions des IXe-Xe siècles. Certes, des monastères sont détruits ; mais les moines parviennent souvent à sauver leurs livres avec leurs reliques, et les déplacements qu'ils entreprennent pour se mettre à l'abri favorisent même la diffusion de certains textes. Tôt dans le Xe siècle la réforme monastique favorise la reconstitution des bibliothèques et, dans certains cas, permet l'apparition de maîtres réputés. On oppose classiquement l'esprit de la réforme lorraine orientée vers la culture (« Kulturmönchtum ») à celui de la réforme clunisienne qui s'intéresse plus à la liturgie (« Kultmönchtum »). P. Riché apporte des arguments pour atténuer cette opposition et rappelle que le chant fait partie des arts libéraux. La culture est également encouragée, au moins en Germanie et en Angleterre, par des princes qui reprennent la tradition du roi mécène et cultivé.

On connaît bien l'école monastique. Les parents font entrer souvent très tôt leurs enfants au monastère. Et comme la Règle bénédictine prévoit que tout moine doit s'instruire dans la mesure de ses capacités, tout monastère comporte une classe enfantine. Aux novices peuvent se joindre de jeunes laïcs, en particulier des enfants de l'aristocratie que leurs parents mettaient en pension au monastère. Notons qu'il en est de même dans les monastères féminins. Elève et novice, l'enfant mène une vie strictement disciplinée où les distractions sont rares. La discipline peut être pesante : en 937, les élèves de Saint-Gall mettent le feu au grenier où l'on conservait les fouets ! Mais c'est le seul acte d'indiscipline relevé par P. Riché pour toute la période. En effet, un lien très fort unit à son disciple l'enseignant qui est, dans la tradition monastique, un vrai père spirituel. Ses élèves sont sa famille : quelle douleur si l'un d'eux part à la recherche d'un autre maître ! On dresse la généalogie des maîtres qui, génération après génération, ont transmis la science à leur disciple préféré comme on transmet un fief. Aussi, aux Xe et XIe siècles, comme à l'époque carolingienne, c'est le maître qui compte, non l'école. Il n'y a guère

d'abbaye, ni d'ailleurs d'école épiscopale, dont la réputation se maintienne longtemps au même niveau. P. Riché compose patiemment le tableau des écoles et des maîtres tel qu'il apparaît, fragmentaire, à travers des sources très dispersées.

On connaît moins bien les autres écoles : écoles presbytérales dans les campagnes, écoles urbaines tenues par les chanoines, auprès des cathédrales et des collégiales. Les laïcs devaient y être plus nombreux, et même les clercs venaient parfois y chercher une formation littéraire et juridique destinée avant tout à leur permettre une carrière dans l'administration. Même si certains enseignants sont aussi des maîtres spirituels comme, dit-on, l'évêque Fulbert de Chartres, beaucoup se font payer, et souvent fort cher : on voit apparaître le débat sur la gratuité de l'enseignement et l'élève famélique. Enfin, l'étudiant est un voyageur, voire un errant, à la recherche des livres rares, et surtout de maîtres aptes à les commenter.

Le niveau de culture atteint par ceux qui fréquentent les écoles est évidemment variable. P. Riché distingue un « enseignement élémentaire » et un « enseignement secondaire » d'une manière qui me semble trop stricte et trop alignée sur nos catégories modernes. On apprenait d'abord à lire. Dans l'aristocratie, cette première formation est souvent donnée par la mère ou un précepteur-chapelain (le père se soucie plus d'apprendre à son fils l'équitation et le maniement des armes). Le premier livre de lecture est toujours le *Psautier* : la conscience médiévale est marquée par ce texte si particulier, poésie hébraïque traduite en latin de l'Antiquité tardive. L'apprentissage de l'écriture n'est pas nécessairement couplé avec celui de la lecture ; c'est déjà une technique spéciale où ne brillent pas forcément les meilleurs élèves. Les enfants apprennent aussi le calcul, auquel on joint des notions de calendrier. En principe tout l'enseignement se fait en latin et, tel l'instituteur de la III^e République pourchassant le patois, le maître va jusqu'à interdire à ses élèves l'usage de leur langue maternelle à la récréation. En pratique, surtout dans les régions de langue germanique, une partie de l'enseignement est donnée dans cette langue ; il existe des manuels bilingues et des traductions des classiques latins. Certains moines connaissaient seulement le sens des prières qu'ils récitaient tout au long de l'année. Enfin le chant constituait une discipline importante, au moins pour les clercs, à cause de l'importance accordée à la liturgie. Le chantre se posait parfois en rival du maître. Tout cet enseignement est avant tout oral et fait appel à la mémoire. Dans toutes les disciplines, on commence par apprendre des listes de mots, et les maîtres inventent sans cesse des formules mnémo-

techniques pour aider leurs élèves. Les manuels sont fréquemment écrits sous forme dialoguée. Parmi les jeunes clercs, certains approfondissaient l'étude d'une discipline particulière : l'écriture, pour devenir copiste dans le *scriptorium*, le chant, la sténographie (notes tironiennes) pour devenir notaire. Les plus doués continuaient leurs études. Le cadre formel, ce sont les « arts libéraux » tels qu'ils avaient été définis à la fin de l'Antiquité. Disons tout de suite que l'étude du *quadrivium*, arithmétique, géométrie, musique, astronomie, à quoi il faut joindre la médecine, si elle se développe à partir du milieu du Xe siècle, reste secondaire. On se passionne surtout pour la symbolique des nombres, tandis que les princes, qui craignent l'influence du cosmos sur leur domination, encouragent l'étude de l'astronomie et de l'astrologie. Ce sont les disciplines du *trivium* qui ont le plus de succès : la grammaire (explication des textes « classiques »), la rhétorique, la dialectique enfin, c'est-à-dire la logique ; il faut y joindre le droit. Ces disciplines connaissent un grand développement au XIe siècle, en particulier dans les écoles urbaines. En Italie, dont nous connaissons malheureusement mal les écoles, les clercs se passionnent pour la rhétorique et le droit qui permettent de faire une carrière administrative auprès des tribunaux, voire politique auprès des princes. Gerbert d'Aurillac, le futur Sylvestre II, note que l'éloquence est nécessaire à qui gouverne et démontre par sa carrière qu'un lettré pouvait espérer une belle réussite temporelle. Rares sont les maîtres de renom qui enseignent toute leur vie et ne deviennent pas évêques ou abbés.

A partir de la fin du Xe siècle, la théologie entre résolument dans le champ de la recherche intellectuelle, ce qui n'avait pratiquement pas été le cas à l'époque carolingienne. L'utilisation des outils rationnels empruntés à l'Antiquité a, entre autres conséquences, celle de faire fleurir l'hérésie. Les chanoines d'Orléans, brûlés en 1022 sur l'ordre de Robert le Pieux, sont des intellectuels, peut-être, comme l'a montré H. Bautier, des disciples de Gerbert d'Aurillac. Ils se heurtent à d'autres intellectuels, disciples d'Abbon de Fleury, conduits par Fulbert de Chartres. A Ravenne, l'hérétique Vilgard est un partisan inconditionnel des auteurs profanes de l'Antiquité, et plus tard dans le siècle, Béranger de Tours déclare s'appuyer sur la logique et la raison. Des recherches récentes explicitent les liens entre les recherches intellectuelles du moment et les hérésies « populaires ».

Face à cette situation, les réformateurs monastiques du XIe siècle sont amenés à repenser le rôle de la culture dans la vie monastique. Cessant de rechercher la culture pour elle-même, les moines renoncent

au rôle moteur qu'ils jouaient jusque là dans la culture pour revenir à une conception plus stricte de leur vocation : n'acquérir de culture que ce qui est nécessaire à l'homme de prière. Au siècle suivant, l'admirable latiniste qu'est Saint-Bernard représente l'accomplissement de cette nouvelle conception. Quant aux clercs séculiers, ils doivent chercher à s'instruire, mais consacrer leur science à la défense de l'Eglise. La lutte pour la réforme, qui prend au milieu du XIe siècle un tour violent, leur offre d'ailleurs, quelque camp qu'ils rejoignent, l'occasion de consacrer aux problèmes d'Eglise leurs talents de dialecticiens, de pamphlétaires, d'épistoliers, de juristes.

Il n'est pour le moment question que des clercs. Ont-ils le monopole de la culture ? En fait, il existe une culture laïque, et même plusieurs. Celle qu'on connaît le mieux, c'est celle de certains grands aristocrates lettrés, des nobles qui, du IXe au XIe siècle, s'inspirent du modèle fourni par les souverains carolingiens : leur culture est de type monastique. Ils savent le latin, ont de bonnes bibliothèques, lisent des « miroirs », livres de morale qui leur indiquent comment tenir leur place dans la société en faisant leur salut, et des livrets de prière qui adaptent à leur usage l'office monastique. Des femmes nobles participent à cette culture. D'autres aristocrates sont « illettrés », c'est-à-dire ne savent pas le latin. Ils ne savent sans doute pas écrire (mais la raréfaction des signatures autographes dans les chartes correspond surtout à une évolution des pratiques diplomatiques) ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'ils ne savent pas lire. En tout cas, ils ont leur culture en langues vulgaires, constituée de chants épiques et religieux. Enfin, phénomène notable, les fils de chevaliers cherchent, à partir du XIe siècle, à accéder à la culture des écoles. La mère de Guibert de Nogent se donne beaucoup de mal pour lui trouver un précepteur. D'autres ont pour premiers maîtres des ermites dont, là comme ailleurs, il ne faut pas sous-estimer le rôle. Ensuite, ils gagnent les écoles urbaines.

Ces quelques indications n'épuisent pas l'intérêt d'un livre très riche, témoignant d'une parfaite connaissance des textes de l'époque. Sa lecture suscite un grand nombre de questions sur le passage de la culture antique à la culture médiévale, sur l'élaboration de celle-ci et son appropriation par les divers groupes sociaux. Il est complété, comme le veut la collection, par un important dossier de textes traduits.

Jean-Charles PICARD
Université de Paris XII

**TENDANCES ACTUELLES DE LA
RECHERCHE SUR L'HISTOIRE DE L'EDUCATION
EN FRANCE AU MOYEN AGE
(XIIe-XVe siècles)**

En 1961, Georges Duby désignait l'« histoire de l'éducation » comme une des « trois directions maîtresses » (avec l'histoire de l'« outillage mental » et celle des « mythes et croyances ») d'une histoire des mentalités conçue comme partie intégrante de l'histoire sociale (1). Depuis, les médiévistes français ne sont pas restés sourds à cette suggestion. Des travaux récents ou encore en cours ont pris pour objet l'histoire de l'éducation au Moyen Age. Indices significatifs, depuis quelques années, se multiplient sur ce thème colloques (2) et numéros spéciaux de revues historiques (3) ; après plus d'un demi-siècle d'inactivité, on recommence à publier dans ce domaine manuels et instruments de travail (4). Comme souvent en pareil cas, l'incitation est venue pour une bonne part de l'extérieur, c'est-à-dire d'autres disciplines. Sans parler de l'apport relativement lointain de la sociologie, les méthodes de travail des spécialistes de l'Antiquité (prosopographie) (5) d'une part, les interrogations et la démarche quantitatives des historiens de l'éducation à l'époque moderne (6) d'autre part, ont proposé des modèles très stimulants. A l'intérieur même de l'histoire médiévale, le renouveau récent de l'histoire politique et administrative (7) a très vite rendu nécessaires des enquêtes précises sur les conditions de formation et la culture des élites médiévales. Sous ces diverses influences, l'histoire de l'éducation au Moyen Age est donc sortie du ghetto de l'histoire des doctrines savantes pour entrer de plain pied dans le vaste champ de l'histoire sociale. Dans les pages qui suivent, je voudrais rendre compte de quelques-unes des orientations prises par ce renouveau encore tout récent de l'historiographie.

Je précise d'emblée que, pour maintenir cet article dans des limites convenables et pour m'en tenir à ce qui est d'ores et déjà relativement clair, je ne traiterai que des formes scolaires de l'éducation. Mais il est évident qu'au Moyen Age, plus qu'à beaucoup d'autres époques encore, une grande partie de la formation des individus échappait à ce cadre. Les écoles médiévales n'ont sans doute jamais accueilli qu'une minorité, avant tout masculine, de la population. Pour tous les autres, c'était dans le cadre de la famille ou de la classe d'âge ou sous la forme d'apprentissages très variés que se faisait l'éducation. Et ceux-là même qui fréquentaient les écoles, n'y recevaient généralement qu'une formation aux prétentions limitées, l'inculcation d'un certain nombre de techniques intellectuelles et de savoirs précis, fondés sur l'étude de *corpus* de textes presque immuables et, au total, assez restreints. A la différence de ce qu'on verra dans des époques plus récentes, l'école médiévale n'a jamais tellement eu le souci de prendre en charge la totalité de la formation humaine des élèves : instruction religieuse, discipline du corps, éducation et correction des mœurs, initiation de la sociabilité lui échappaient largement et se faisaient en dehors d'elle ou, au moins, sur ses marges. Sur tous ces aspects passionnants de l'éducation médiévale, il n'existe encore guère de travaux spécifiques. La documentation s'y prête mal. Les traités pédagogiques (de toute façon rares, nous y reviendrons) sont ici spécialement vagues et décevants. Le recours aux sources littéraires est tentant mais exige de grandes précautions. De tous les travaux récents, souvent excellents, consacrés aux structures familiales, aux métiers ou encore à la pastorale ou à la culture « populaire », on pourrait certainement tirer une foule de notations intéressantes ; mais ce travail, considérable vu la dispersion des sources et des publications, reste presque tout entier à entreprendre. Nous nous en tiendrons donc ici, plus modestement, aux problèmes de l'école.

LE XII^e SIECLE

Une synthèse récente, dont il est rendu compte ici même, me dispensera de remonter au-delà des années 1100 (8). Pour le XII^e siècle, depuis longtemps considéré comme un siècle de « Renaissance », tout le monde s'accorde à voir dans la multiplication et la transformation des écoles à cette époque un des aspects essentiels, à la fois cause et conséquence, de cette « Renaissance ». Des travaux classiques (Lesne ; Paré, Brunet et Tremblay ; Delhaye) (9) ont été

consacrés aux écoles du XIIe siècle. Ils restent le point de départ solide de toute enquête nouvelle. Beaucoup demeure cependant à faire pour enrichir la documentation disponible et surtout affiner l'interprétation, sociale et intellectuelle, de ce qu'on a parfois appelé une véritable « révolution scolaire ». Comme souvent face à une documentation particulièrement lacunaire, une exigence apparemment paradoxale s'impose, celle de dépouillements exhaustifs (pour lesquels l'informatique peut être d'un grand secours). Des enquêtes encore très localisées en ont montré la fécondité ; il reste à les multiplier. Ce travail d'inventaire devrait porter au moins sur trois types de données. Il faudrait d'abord, pour compléter les listes de Lesne, relever toutes les mentions d'écoles, d'écolâtres, de *grammatici*, de *doctores* ou *professores legum* dans la documentation du XIIe siècle, en particulier dans les chartes et cartulaires provenant d'établissements ecclésiastiques (10). Il faudrait ensuite relever systématiquement, spécialement dans les listes de témoins des chartes ecclésiastiques ou princières, toutes les mentions de *magistri*, *jurisperiti*, *causidici*, etc., c'est-à-dire de tous les vocables qui semblent qualifier des individus, non certes comme exerçant une fonction enseignante mais comme ayant reçu une formation scolaire d'un certain niveau, leur conférant un prestige et une compétence reconnus (11). Il faudrait enfin examiner avec soin les manuscrits du XIIe siècle contenant des textes susceptibles d'avoir été étudiés dans les écoles et y relever tout ce qui, soit dans la substance même des œuvres, soit dans la mise en page, les gloses, les notations marginales, pourrait être le reflet d'un enseignement effectif ; on progresserait ainsi dans la connaissance concrète du contenu et des méthodes d'enseignement, alors que les textes traditionnellement invoqués en ce sens, comme la classification du savoir élaborée par Hugues de Saint-Victor dans son *Didascalion*, n'offrent qu'un panorama idéal, en l'occurrence d'ailleurs, admirable de profondeur philosophique et théologique (12).

Que pourrait-on attendre de la mise en œuvre des matériaux documentaires ainsi rassemblés ? Ici encore, quelques études pionnières mais localisées permettent d'indiquer de grandes orientations.

Dans un premier temps, on pourrait espérer aboutir à une géographie et une chronologie, non certes parfaitement exactes mais, au moins, à peu près homogènes et cohérentes, du réseau scolaire du XIIe siècle. Pour bien apprécier la densité de ce réseau, il faudrait identifier non seulement les écoles cathédrales, à peu près partout attestées, mais aussi les écoles monastiques encore ouvertes à des séculiers et à des laïcs, et les écoles collégiales, en particulier celles qui furent

créées par les nouveaux ordres canoniaux, dont certains ont eu une vocation scolaire nettement affirmée (13). Rares parmi ces écoles sont celles dont l'histoire peut être retracée sans solution de continuité ; cela tient-il aux lacunes de la documentation ou au caractère encore très précaire des institutions scolaires qui ne fonctionnaient effectivement que lorsqu'il se rencontrait un clerc suffisamment lettré et qui acceptait de les prendre en charge ? Ajoutons qu'à côté de ces écoles, parfois anciennes, rattachées à des établissements ecclésiastiques (et vouées, en priorité, à la formation des jeunes clercs de ces établissements), il a existé, de manière encore plus insaisissable, de nombreuses écoles plus ou moins privées (quoique théoriquement soumises à un certain contrôle des écolâtres) fondées par des maîtres plus ou moins itinérants. A Paris, dès les années 1130, de nombreuses écoles de grammaire et de logique, dont celle d'Abélard n'est que la plus connue, se sont multipliées sur le Petit Pont et la Montagne Sainte-Geneviève. De même, en Bas-Languedoc et en Provence, à partir de la même époque, des juristes, d'origine ou, au moins, de formation italienne, ont ouvert des écoles de droit, à l'existence également incertaine, car ces légistes ne se consacraient pas exclusivement à l'enseignement et préféraient, bien souvent, se mettre, comme conseillers, au service de prélats, de princes ou de villes (14). Les écoles de médecine de Montpellier, dont l'origine est particulièrement obscure, ont dû naître dans des conditions analogues. Néanmoins, malgré ces aléas, le développement du réseau scolaire semble avoir été continu tout au long du siècle, en réponse à une demande sociale croissante. Dans le dernier quart du XII^e siècle, on voit partout se multiplier *magistri* et *jurisperiti*, tant dans les chapitres cathédraux que dans l'entourage des princes ; bien souvent, on leur confiait des charges parmi les plus importantes (15). Même s'il est fréquemment impossible de dire où ces personnages avaient reçu leur formation (et quelle formation exactement ?), il est sûr que désormais une partie au moins des élites ecclésiastiques et politiques passait par le moule d'écoles de niveau supérieur.

Dans certains cas privilégiés, ceux des centres scolaires les plus importants, Paris, Laon, Chartres ou Orléans dans la moitié nord du royaume, Montpellier dans le midi, il est possible de dépasser le stade de la simple nomenclature. On peut essayer de cerner la signification sociale du phénomène scolaire. Dans le midi, le rôle décisif des juristes de formation italienne l'atteste, l'essor scolaire fut lié à la reprise du grand commerce méditerranéen, au désenclavement économique de la région (16). A Paris, des liens complexes unissaient le milieu des maîtres d'écoles à certains chapitres de la ville et à certaines familles

influentes de la cour. Partout, dans une société où le phénomène scolaire était encore très récent, minoritaire et marginal, les déplacements individuels des maîtres (qui ne se faisaient d'ailleurs pas au hasard) ont certainement joué un grand rôle dans l'apparition des nouvelles écoles et la diffusion de certaines doctrines ; mais ils ne pouvaient le faire que si le milieu local se révélait suffisamment réceptif.

Le contenu de l'enseignement, tout au moins dans les écoles d'un certain niveau, mériterait également d'être analysé dans une perspective plus historique que cela n'a généralement été fait jusqu'à présent. Une conception sommaire encore trop répandue tend à lier de manière simpliste l'essor scolaire du XIIe siècle et l'essor économique et urbain contemporain et à retrouver dans l'enseignement donné dans les écoles nouvelles un écho direct d'une supposée idéologie « communale » (17). Que les gens des écoles du XIIe siècle n'aient pas été indifférents aux grands débats de leur temps, cela est certain (18). Que les préoccupations de leurs contemporains aient contribué à orienter certains aspects de leur réflexion et de leur pédagogie, bien sûr. Il est bien possible que, parfois même, les maîtres des écoles aient élaboré, de manière plus ou moins cohérente et en fonction même des structures de leur culture scolaire, une vision d'ensemble de la société de leur temps (19). Mais il serait inexact de croire que cette réflexion ait été alimentée uniquement par une volonté de participation à l'effort d'émancipation des sociétés urbaines. En particulier, les divers courants réformateurs, radicaux ou modérés, qui agitaient alors l'Eglise, ont certainement joué un rôle dans l'éveil scolaire. Le problème est donc complexe et les paradoxes apparents ne manquent pas. Alors que l'on a cru pouvoir trouver dans l'enseignement théologique exégétique des maîtres laonnais du début du XIIe siècle, par beaucoup de côtés très traditionnel, un écho favorable du mouvement communal qui se développait alors dans cette ville avec la violence que l'on sait (20), il apparaît de plus en plus qu'une bonne partie de l'enseignement, notamment moral, d'Abélard s'alimentait aux sources traditionnelles de la sagesse chrétienne, beaucoup plus qu'à une mentalité prétendument déjà « bourgeoise », « rationnelle » et « laïcissante » (21). Avant donc de songer à constituer une sociologie pertinente de la culture scolaire du XIIe siècle, il sera indispensable de définir, au moins pour les centres où la continuité de l'enseignement est attestée sur une période assez longue, la tradition culturelle cohérente et relativement autonome propre à chaque école. Une assez grande diversité paraît avoir régné. Tandis que la tradition de la glose

carolingienne se prolongeait à Laon et à Reims (22), le néoplatonisme et l'intérêt pour le *quadrivium* définissaient l'orientation globale des maîtres chartrains (23). A Paris, D.E. Luscombe l'a bien montré, il a existé une remarquable continuité, révélée à la fois par le *cursus* de certains individus et par le contenu des œuvres, des premières écoles connues (surtout celle d'Abélard) à l'enseignement des maîtres de la seconde moitié du XIIe siècle (comme Pierre le Lombard) ; la connaissance et l'usage permanent, quoique souple, de la dialectique en ont constitué le facteur essentiel (24).

Sera-t-il possible d'aller au-delà de la définition du climat intellectuel général de tel ou tel centre scolaire ? Ni au niveau des institutions, ni à celui des méthodes d'enseignement, le XIIe siècle n'offre de schémas bien fixés. Sous le contrôle plus ou moins strict de l'écolâtre, chaque maître semble avoir dirigé son école à peu près à sa guise. La nature exacte du lien entre lui-même et sa *comitiva* d'élèves nous échappe mais il est probable qu'il comportait le paiement d'honoraires par les étudiants. Les premières formes d'association « horizontale » entre maîtres d'un même lieu, qui ont dû apparaître à Paris (pour les arts et la théologie) et Montpellier (pour la médecine) à la fin du XIIe siècle, n'ont pas non plus laissé de traces dans la documentation. L'organisation de l'enseignement n'était donc régie par aucune instance supérieure et si les principaux exercices de la pédagogie scolastique — lecture, ordinaire et extraordinaire, et dispute — existaient sans doute déjà (on pourrait d'ailleurs les rattacher à des précédents carolingiens), c'était sans la précision que leur conféreront ultérieurement les statuts universitaires. Quant aux écoles les plus modestes, celles où l'on étudiait seulement la grammaire, c'est-à-dire le latin, on ignore pratiquement tout de leurs conditions de fonctionnement.

LES UNIVERSITES

Pour les derniers siècles du Moyen Age (XIIIe-XVe siècles), la documentation se fait beaucoup plus abondante. Elle est cependant très inégalement répartie et ceci a durablement faussé les perspectives. L'histoire des universités occupe en effet une place disproportionnée dans l'ensemble des travaux consacrés à l'histoire de l'éducation à la fin du Moyen Age par rapport à celle qui est réservée aux autres types d'écoles, alors que les universités n'accueillaient certainement qu'une très faible minorité de la population et même de la population

scolarisée. Ce privilège historiographique des universités s'explique, au premier chef, par le prestige considérable que les contemporains eux-mêmes reconnaissent déjà à ces institutions, comme le redisent à l'envi d'innombrables textes médiévaux, spécialement à propos de l'université de Paris, parfois assimilée à un véritable « troisième pouvoir » de la société médiévale, à côté du Sacerdoce et de l'Empire. Cette haute réputation s'est maintenue à travers les siècles. On a tout naturellement attribué à l'université — à tort ou à raison — beaucoup des plus belles réalisations de la civilisation médiévale, en même temps qu'on voulait y voir l'incarnation presque parfaite d'un certain idéal humain, fait d'universalisme chrétien et d'amour désintéressé de la science. Conséquence directe de ce rôle éminent reconnu aux universités, celles-ci ont très vite été dotées d'institutions stables et ont pu, par suite, tenir et conserver des archives relativement abondantes. Dès la fin du XIXe siècle, ces archives ont fourni la matière de grandes publications érudites, celle — admirable — de Denifle et Châtelain pour Paris (25), celle — beaucoup plus médiocre mais cependant utilisable — de Marcel Fournier pour les universités provinciales (26). Ces vastes recueils, tirés principalement des fonds propres des universités complétés par de nombreux documents des Archives du Vatican, restent aujourd'hui encore à la base de tous les travaux sur les universités médiévales françaises.

Les plus récents de ces travaux tendent cependant à sortir du cadre implicitement déterminé par la composition même de ces recueils. Relevant pour la plupart de ce qu'il est convenu d'appeler, selon une formule contestable mais commode, l'« histoire externe » des universités (27), ils se donnent pour objet essentiel non pas l'organisation institutionnelle des universités ou les contenus des enseignements mais les rapports entre les universités et la société, le rôle social et politique assigné aux universités, la situation sociale des universitaires (28). Ces interrogations, qui se rapprochent de celles des spécialistes des universités de l'époque moderne, appellent généralement, dans toute la mesure du possible, des réponses quantifiées. Elles impliquent le recours à des documentations très diverses, si possible sérielles, bien au-delà des archives universitaires proprement dites (qui consistent surtout en livres de statuts et privilèges et en registres de délibérations). Par suite, elles ont entraîné un glissement de l'intérêt du XIIIe siècle (naguère privilégié comme l'époque des plus grandes œuvres de la scolastique) vers les XIVe et XVe siècles où la documentation, tant universitaire qu'extra-universitaire (registres de notaires, comptes urbains, lettres de rémission, registres du Parlement, registres des

Papes) répond beaucoup mieux aux curiosités de l'histoire sociale.

Histoire sociale, histoire quantitative, disions-nous. La première tâche consistera donc à mesurer les effectifs de maîtres et d'étudiants réunis dans les universités. La documentation s'y prête malheureusement mal car il n'existe guère, en France, de matricules antérieures au XVI^e siècle. Il faut essayer de reconstituer les effectifs soit en utilisant les rôles de suppliques présentés par les universités aux papes (29), soit en s'appuyant sur les nombres de grades décernés, lorsque ceux-ci sont connus, comme à Paris (30). Les deux méthodes ont leurs inconvénients. On a cependant pu ainsi avancer, à titre d'hypothèse, les chiffres de 4 000 maîtres et étudiants à Paris, 1 500 à peine à Avignon et Toulouse, nettement moins de 1 000 dans les autres universités françaises, dans les années 1380-1400. Il est plus aisé d'analyser, même avec des listes incomplètes, le recrutement géographique des universités. La régionalisation marquée de ce recrutement, la délimitation, pour chaque université, d'une aire propre de rayonnement, la persistance, jusqu'à la fin du Moyen Age, au profit des centres les plus anciens (Paris, Montpellier), d'apports plus lointains, le contraste très net entre des régions fournissant de très forts contingents d'étudiants (la Normandie par exemple) et d'autres où ils sont fort maigres (les diocèses du Sud-Est) : telles sont les principales conclusions que j'ai cru pouvoir tirer d'une enquête sur le recrutement géographique des universités françaises au début du XV^e siècle (31). Il serait souhaitable de dessiner, en amont et en aval de cette date, d'autres coupes comparables pour discerner une éventuelle évolution.

Les choses se compliquent lorsqu'on veut en venir à l'étude du recrutement social des universités. Le seul groupe que l'on distingue à peu près clairement est celui des étudiants nobles. Peu nombreux au total, provenant surtout des couches moyennes et inférieures de la noblesse, ces étudiants semblent avoir cependant occupé dans la vie universitaire une place supérieure à celle qu'aurait dû leur valoir leur seule importance numérique, en raison sans doute de la fascination que leur statut exerçait sur les autres universitaires (32). Pour les autres catégories sociales, la documentation de la fin du Moyen Age ne permet malheureusement pas d'analyse statistique d'ensemble. Il est certes possible – et certainement souhaitable – d'établir l'origine d'un très grand nombre d'étudiants. On aboutira au moins, à travers la très grande diversité de ces cas individuels, à montrer que jusqu'à la fin du Moyen Age le recrutement social des universités est resté largement ouvert. Mais il ne sera guère possible d'être plus précis et d'affirmer que ce recrutement se faisait de manière privilégiée dans certains

groupes (encore qu'on soupçonne la prépondérance de ce qu'on pourrait appeler, très anachroniquement, les « classes moyennes » : « laboureurs, marchands de richesse moyenne, officiers). Plus malaisé encore de prouver que l'évolution s'est faite, comme on l'a parfois suggéré, dans le sens d'une aristocratisation, d'une fermeture sociale des universités. Un tel processus semble cependant perceptible pour le groupe restreint des professeurs eux-mêmes où l'on voit les régences (comme tant d'autres offices à la même époque) tendre à devenir de plus en plus héréditaires au sein d'un petit nombre de familles formant de véritables castes (33).

L'étude des origines n'est évidemment que la moitié de l'étude sociale des universités. Il faut la compléter par celle des carrières des anciens étudiants et gradués, indispensable pour mesurer le rôle social (promotion ? sélection ? reproduction des élites en place ?) et politique (les universitaires au service de qui ? du roi ? des pouvoirs locaux, urbains ou « féodaux » ?) des universités. En l'état actuel des instruments de travail et en l'absence d'une prosopographie générale des élites françaises à la fin du Moyen Age, il est sans doute sage de renoncer provisoirement à des analyses globales et de procéder par échantillonnage, malgré les inconvénients que cela présente. On part donc de l'étude de groupes socio-professionnels restreints, ayant laissé des archives propres qui permettent de reconstituer leur composition nominative : les clercs de tel chapitre ou de tel diocèse (34), les titulaires de telle charge (35), les officiers de telle ville ou de tel baillage (36), etc. A partir des listes ainsi constituées, on peut mesurer la proportion des anciens universitaires et gradués et déterminer les fonctions exactes qui leur étaient confiées, ce qui est un indice du prestige dont ils jouissaient et du type de compétence qu'on leur reconnaissait. Quelques-unes des études que je viens de citer, suggèrent le schéma suivant : les gradués n'ont jamais monopolisé que des fonctions techniques bien précises ; dès que l'on prend les choses à une échelle un peu plus large, on leur trouve associés des individus qui n'étaient point passés par les universités et devaient leur carrière à leur naissance ou à une formation purement pratique : il est d'ailleurs rare que les véritables postes de commandement (sauf dans l'Eglise) soient revenus à des universitaires ; ils apparaissaient plutôt comme des techniciens auxiliaires des véritables détenteurs du pouvoir. Néanmoins, au moins pour ceux qui accédaient aux grades supérieurs (licence et doctorat), c'était la certitude d'une belle carrière et donc, bien souvent, pour eux-mêmes et leurs descendants, d'une réelle promotion sociale pouvant aller jusqu'à l'anoblissement. Dans la seconde moitié du XVe siècle cependant, à cause de la création de

nouvelles universités provinciales et sans doute aussi d'une certaine baisse du niveau des études rendant les grades plus accessibles et les gradués plus nombreux, ces perspectives se détériorèrent et beaucoup de licenciés durent accepter, au moins en début de carrière, des fonctions assez modestes qu'occupaient à l'époque antérieure de simples praticiens. *A contrario*, il est vrai, ceci signifiait sans doute une élévation du niveau culturel général de la population.

Resterait à parler de l'avenir de ceux, sans doute la majorité, qui quittaient l'université sans aucun grade, après quelques mois ou quelques années d'études. Quel acquis culturel en gardaient-ils ? Quelles carrières, certainement modestes, les attendaient ? Il est bien difficile de les retrouver dans la documentation. Rien n'indique en tout cas qu'ils aient formé — comme cela se voit en d'autres périodes de l'histoire — des groupes d'intellectuels ou de semi-intellectuels aigris, prêts à s'enrôler dans les mouvements contestataires qui n'ont pourtant pas manqué à la fin du Moyen Age. Sans doute préféreraient-ils s'accrocher aux échelons les plus modestes de la cléricature et à ses maigres privilèges.

Tels me paraissent certains des apports les plus intéressants de divers travaux récents touchant, directement ou indirectement, à l'histoire sociale des universités françaises à la fin du Moyen Age. Il reste en vérité bien d'autres aspects de l'histoire universitaire que le renouveau de l'historiographie n'a encore qu'effleurés. Il s'agit parfois de problèmes traditionnels, sur lesquels existent des recherches anciennes, mais qui mériteraient d'être repris à la lumière des préoccupations nouvelles de l'histoire sociale et quantitative. Enumérons brièvement ces secteurs encore largement en friche.

Il y a d'abord ce qu'on pourrait appeler la vie quotidienne des étudiants, c'est-à-dire les conditions d'existence de ces groupes, instables certes mais cependant bien vivants, que représentait dans les principales villes universitaires la population étudiante. Il ne s'agirait naturellement pas de se borner à collecter des anecdotes plus ou moins littéraires. Mais d'essayer de reconstituer, à travers une documentation épars (lettres d'étudiants, actes notariés, procès), le cadre matériel de la vie des étudiants (avec, en particulier, le problème du logement) (37), la situation particulière des étudiants « pauvres » (qu'ils aient été ou non reconnus comme tels par les autorités universitaires) (38), les privilèges des étudiants nobles ou riches. Le problème du statut juridique de l'étudiant — clerc ou laïc ? —, qui est loin d'être toujours clair, mériterait d'être étudié de près car il débouche sur celui du statut même de la culture savante. Il serait certainement

possible de dégager certains aspects des mentalités et de la piété étudiantes et d'apprécier leur plus ou moins grande spécificité par rapport aux modèles communs. Bref, il s'agirait de poser le problème, saisi dans toute sa dimension sociale, de l'insertion de l'université dans la ville. Topographie, économie, pouvoir, tous les aspects de l'histoire urbaine, pour des villes comme Paris ou Toulouse, portaient la marque de la présence de l'université.

Autre série de questions qui devrait retenir à nouveau l'attention des historiens des universités, celle qui est relative au contenu réel des études. Travail difficile. Les statuts, par définition, ne révèlent que le contenu théorique, idéal, encore que leur lecture attentive et surtout la comparaison de statuts successifs puissent donner beaucoup d'indications sur les tendances pédagogiques sous-jacentes à la réglementation et sur la « demande » réelle des maîtres et des étudiants (39). Les traités pédagogiques, relativement peu nombreux, souvent inédits, sont des sources décevantes, difficiles à dater et à localiser, remplies de banalités reprises des pédagogues du Bas Empire, ce qui fait qu'on a peine à distinguer à quel ordre précis d'enseignement médiéval ils pouvaient bien s'appliquer ; on a parfois l'impression qu'il s'agissait de simples exercices rhétoriques assez gratuits plutôt que du fruit d'une véritable réflexion pédagogique visant à une utilité réelle (40). On ne peut donc se dispenser, au-delà de ces sources générales, d'examiner attentivement les manuscrits d'origine scolaire et d'y relever tout ce qui y porte témoignage concret d'un enseignement reçu ou professé (41). On doit d'autre part s'efforcer de reconstituer, avec le maximum de précision, le plus grand nombre possible de *cursus* universitaires individuels (42). On pourra ainsi vérifier si les programmes officiels étaient respectés ou si, selon les époques, on n'avait pas tendance à y opérer adjonctions ou soustractions. Ce travail est particulièrement urgent pour les facultés les moins bien connues, celles des arts, pour lesquelles les statuts eux-mêmes sont souvent peu précis (43). Il faudrait aussi, dans la même perspective, collecter le maximum d'inventaires de bibliothèques universitaires, individuelles ou collectives (bibliothèques d'étudiants, de maîtres, de collèges, de facultés), et identifier les manuscrits éventuellement subsistants (44). On aurait ainsi une idée plus juste des instruments de travail dont disposaient réellement les universitaires du Moyen Age, variables selon le moment et le lieu considérés. A ce propos, soulignons l'intérêt qu'il y a à étudier, voire à éditer, à côté des grandes œuvres et des textes canoniques, tous les manuels, compilations et florilèges divers qui étaient en fait le pain quotidien de tous

les universitaires médiévaux (45), même si ces textes n'ont pas grande valeur aux yeux d'une histoire des doctrines trop abstraitement conçue. Au total, de l'étude du livre universitaire pourrait sortir une meilleure connaissance de la définition même des disciplines universitaires et de leurs interrelations éventuelles (en nous montrant ce que le canoniste lisait de théologie, de logique et de droit romain, ce que le médecin savait de philosophie naturelle).

Autre travail encore à faire, il faudrait relever avec soin les divers types d'exercices de l'enseignement universitaire médiéval et retracer leur évolution. Certains exercices, comme la dispute, tendaient plutôt à péricliter, sous la double pression des maîtres et des étudiants. D'autres avaient au contraire la faveur des professeurs (les lectures « ordinaires ») tandis que les étudiants souhaitaient de plus en plus le développement d'exercices moins solennels et plus pratiques (lectures « extraordinaires », « répétitions »). Tout ceci est certainement riche de signification non seulement culturelle mais sociale. Il faudrait aussi décrire avec plus de précision le fonctionnement concret des écoles : l'organisation matérielle des salles de classe, les rôles respectifs du maître, des bacheliers et *repetitores*, des bedeaux.

Il est bien d'autres données encore qui nous échappent presque totalement mais que la constitution d'une prosopographie du personnel universitaire français (46) permettrait d'établir : l'âge moyen des étudiants aux divers stades de leurs études (les écarts individuels étant sans doute nettement moins considérables qu'on ne l'a cru parfois, à la suite de Philippe Ariès) ; la durée réelle des études, souvent très différente, par excès ou par défaut, de celle fixée par les statuts ; les pourcentages de réussite aux divers grades, ainsi que les facteurs — intellectuels, sociaux, économiques — de réussite ou d'échec (47).

Les collèges universitaires ont déjà fait l'objet de nombreuses études, mais qui concernent surtout leur organisation interne (plus ou moins marquée par l'imitation de modèles monastiques) et la gestion de leur temporel (48). Il faudrait aussi analyser de plus près leur rôle pédagogique. On y a vu à juste titre le lieu de naissance de la pédagogie moderne, caractérisée par un encadrement plus strict des élèves (répartis en « classes » par année d'études) et une attention plus scrupuleuse aux problèmes de la discipline et de la surveillance morales et religieuses. Il me paraît cependant probable qu'il faille se garder d'anticiper cette évolution ; jusqu'à la fin du Moyen Age, les collèges n'ont concerné qu'une petite minorité d'étudiants, même si celle-ci commençait à faire figure d'élite universitaire (49).

En définitive, une analyse plus concrète et plus historique du

contenu réel des études et de leur déroulement devrait permettre d'essayer de répondre à une double question, fort délicate : quelle était la « valeur » exacte des études universitaires médiévales (mesurée à la fois par référence à l'idéal défini dans les statuts et les grandes œuvres scolastiques et par rapprochement avec les autres types, concevables ou existants à cette époque, de formation et de culture) ? Quelle portée sociale les intéressés eux-mêmes et, surtout, leurs contemporains reconnaissaient-ils aux études de type universitaire et aux grades qui en étaient la sanction ? Y voyaient-ils seulement la garantie d'une compétence technique ou aussi l'accès à une dignité humaine supérieure ?

Dernier point à propos duquel des documents souvent connus de longue date devraient être relus d'un œil neuf, celui des institutions universitaires. Étudiées traditionnellement de manière seulement descriptive et en termes d'influences (influence des schémas aristotéliens redécouverts dans les traductions de la *Politique* ; influence des statuts universitaires italiens), les institutions universitaires mériteraient de l'être aussi en termes plus modernes de « pouvoir » (50).

Pouvoir à l'intérieur même de l'université. Quelles étaient les instances qui détenaient réellement l'autorité : les maîtres ou les étudiants (c'est-à-dire, en pratique, les plus avancés et les plus riches d'entre eux) ? Le *studium* en tant que tel, les facultés ou les nations ? (51) Le chancelier ou le recteur ? (52) Et, au-delà des instances, quels hommes ? Une prosopographie des divers et nombreux offices universitaires (recteur, procureurs, trésoriers, conseillers, principaux de collèges, etc.) serait indispensable pour voir si le caractère « démocratique » souvent attribué aux institutions universitaires médiévales a eu une réalité ou si, au contraire, d'étroites oligarchies, éventuellement liées aux élites locales (53), n'ont pas mis la main sur la direction des *studia* et des collèges.

Pouvoir exercé de l'extérieur. Les rapports entre l'université, en tant qu'institution, et les autorités extérieures, civiles ou religieuses, locales ou supérieures, s'ils ont été depuis longtemps étudiés, au moins à propos de certains temps forts (le Grand Schisme, le procès de Jeanne d'Arc), mériteraient encore de nouvelles investigations. L'université n'échappait pas aux déterminations politiques générales de son époque. Les gauchissements que les institutions universitaires bolognaises, pourtant explicitement imitées, ont en réalité subis dans les statuts des universités françaises du Midi, s'expliquent largement par les différences entre la situation d'une cité-Etat italienne et celle de villes déjà intégrées à un Etat monarchique fort. On a pu montrer

que des conflits internes des universités (entre séculiers et Mendiants à Paris, dans les années 1250-1260 par exemple) (54) ou des réformes des statuts (au XVe siècle, par exemple) (55) n'exprimaient pas seulement des contradictions intérieures du groupe mais aussi la pression irrésistible d'évolutions politiques extérieures, le renforcement de la centralisation pontificale dans l'Eglise dans le premier exemple invoqué, la naissance de l'Etat moderne, « absolutiste » et bureaucratique, à la fin de la Guerre de Cent Ans, dans le second.

Il arrivait aussi que l'université, au nom de sa compétence intellectuelle, s'efforçât de prendre des initiatives de type politique. L'exemple le plus connu est celui du rôle joué par l'université de Paris, conseillère des rois et animatrice du Concile, pendant le Grand Schisme (56). Que ces initiatives, minées par des malentendus ou des contradictions, n'aient souvent eu qu'une portée limitée, avec pour effet le plus certain d'aboutir à une sujétion croissante et accélérée de l'université aux pouvoirs extérieurs, cela a souvent été souligné (57). N'oublions cependant pas que les universités ont réellement été, à certains moments, les porte-parole éloquentes de plus vastes courants d'opinion (58) et les « laboratoires » d'idées, voire d'institutions promises à une large diffusion bien au-delà des milieux universitaires (59). On comprend aisément que, du point de vue d'une histoire sociale des universités, ces liens réciproques entre l'université et ce qu'on pourrait, bien anachroniquement, appeler l'opinion publique, méritent tout à fait d'être étudiés et leurs modalités exactes précisées (ne faudrait-il pas chercher en particulier du côté des sermons universitaires ?). Au niveau même de l'histoire doctrinale et événementielle, nous retrouvons la nécessité de faire sortir les universités médiévales de la tour d'ivoire où on a voulu, bien arbitrairement, les enfermer, pour les réinsérer dans toute la société de leur temps.

LES AUTRES ECOLES

On aimerait pouvoir dresser un bilan aussi détaillé en ce qui concerne les écoles non universitaires entre le XIIIe et le XVe siècle. On en est malheureusement encore loin. C'est bien là le domaine où les recherches devraient à l'avenir se multiplier. Cette défaillance de l'historiographie s'explique, il est vrai, aisément. Ces écoles n'ont pratiquement pas laissé d'archives propres. Il faut donc en chercher la trace dans des documents très divers. Dans ces conditions, il est difficile de demander à un chercheur de prendre directement pour

objet d'étude telle ou telle école. Il serait en revanche souhaitable que tout auteur de monographie (d'église, de ville, de région) prenne toujours le soin de relever les quelques mentions qu'il trouvera nécessairement, relatives aux écoles de l'église, de la ville, de la région qu'il étudie, afin de verser ces indications au dossier d'une enquête qui devrait forcément être collective. D'ores et déjà, quelques bonnes études locales ont montré la fécondité d'une telle démarche (60) ; elle ne prendra cependant tout son intérêt que développée systématiquement à vaste échelle (61). On en est donc encore au travail préliminaire, qui est de recensement et de classification. Recensement visant à l'exhaustivité (dans les limites autorisées par la documentation existante) afin de permettre de reconstituer, comme cela a déjà été fait, par exemple, en Angleterre (62), le réseau scolaire du pays ou, en tout cas, de certaines régions tout au long des derniers siècles du Moyen Age. Ce réseau était-il plus dense dans les villes que dans les campagnes et, si oui, dans quelle proportion ? Existait-il déjà des contrastes régionaux dans le degré de scolarisation (j'entends simplement par là le nombre d'écoles existantes car la documentation médiévale ne permet absolument pas de calculer le nombre d'élèves qui fréquentaient ces écoles ni de rapporter ce chiffre à celui de la population globale, qui serait lui-même fort incertain) ? Il faut d'autre part bien distinguer et classer les divers types d'écoles. Les moins difficiles à saisir sont celles qui dépendaient d'un établissement ecclésiastique (car celui-ci a souvent laissé un fonds d'archives) ; il s'agissait là d'écoles de type traditionnel mais dont la fortune s'est maintenue tout au long du Moyen Age. S'il est probable qu'il n'y avait plus d'écoles monastiques ouvertes à des auditeurs extérieurs (mais peut-être faudrait-il y regarder de plus près), les écoles cathédrales et collégiales existaient toujours et n'étaient certainement pas réservées aux jeunes clercs des chapitres dont elles dépendaient, même si ceux-ci représentaient le noyau stable et permanent de leur clientèle. Mentionnons aussi, à un niveau sans doute plus élevé, les *studia* des ordres mendiants, qui accueillaient des auditeurs séculiers. Précisons encore qu'autour des écoles capitulaires les plus importantes ont été fondés des collèges comparables à ceux des villes universitaires (63). Beaucoup plus nombreuses mais sans doute plus petites et plus difficiles à saisir étaient les écoles que l'on pourrait dire « privées ». J'entends par là les écoles tenues par des maîtres indépendants, souvent laïcs, tantôt engagés et rétribués par les municipalités, tantôt agissant à titre purement personnel (quoique toujours soumis au contrôle, souvent assez théorique, de l'autorité ecclésiastique). Ces

écoles, presque toujours payantes (même lorsque le maître touchait par ailleurs des gages de la commune), ont généralement eu une histoire obscure. Ce n'étaient pas des institutions stables. Elles apparaissaient et disparaissaient en fonction des déplacements des maîtres et de l'état des finances municipales. On en rencontrait cependant aussi bien dans de modestes bourgades que dans les grandes villes. Il est vrai que, dans ces dernières, elles pouvaient être fort nombreuses ; un document de 1380 mentionne, à Paris et dans sa banlieue, 41 maîtres d'école et 21 maîtresses tenant des écoles de filles. De ces écoles privées, on passait insensiblement aux diverses formes du préceptorat individuel qui paraît avoir été largement répandu dans les milieux non seulement aristocratiques mais aussi bourgeois.

Il n'est pas possible de connaître avec précision le recrutement social des élèves de ces divers types d'écoles. Il devrait être plus aisé de savoir qui étaient maîtres d'écoles et précepteurs. Quelle était parmi eux la proportion respective des clercs et des laïcs ? Certains au moins étaient titulaires d'un grade universitaire, généralement la maîtrise ès-arts ; comment les autres avaient-ils été formés ? Faisaient-ils carrière dans ce métier ? Il est sûr que, pour une partie d'entre eux, c'était surtout le moyen d'accumuler un petit pécule avant d'entreprendre ou de reprendre des études universitaires supérieures, avec des perspectives sociales nettement plus ambitieuses.

Le prestige qui s'attachait à ces écoles non universitaires, était en effet médiocre. Aucun grade ne sanctionnait les études qu'on y faisait. Les textes, si prolixes lorsqu'il s'agit de faire l'éloge des universités, ne disent rien de tel sur les autres écoles. Ils les ignorent, noyées dans la masse des fondations municipales ou religieuses secondaires. Ni leur rôle social, ni la spécificité de leur vocation pédagogique n'étaient clairement perçus. Avant la Renaissance, elles n'ont pas fait l'objet d'une réflexion théorique appropriée et encore moins d'une quelconque « politique scolaire », de la part de quelque autorité que ce soit. Elles étaient à peu près complètement abandonnées à l'initiative locale, voire privée. Dans ces conditions, il est presque impossible d'apprécier leur rôle global dans la société du temps ; il est même difficile de savoir ce qui s'y enseignait, et comment.

Le plus souvent, il devait s'agir d'écoles de « grammaire », c'est-à-dire de latin, mais, dans certaines au moins, on enseignait aussi la logique. Les clercs pouvaient étudier la théologie dans les écoles cathédrales (en fait, dans certaines seulement, sans doute) et surtout dans les *studia* des ordres mendiants. Quelques écoles capitulaires avaient aussi un professeur de décret et, au moins dans le Midi, on a

divers indices de l'existence, plus ou moins durable, d'écoles purement privées de droit (64). Il faut enfin rappeler que la formation à certaines disciplines, de caractère plus technique (calligraphie, chant, calcul et comptabilité, langues vivantes, « art notarial »), devait être souvent donnée sous des formes mixtes, à cheval sur l'enseignement de type scolaire et l'apprentissage professionnel. Quant à l'organisation concrète de ces écoles, à leur fonctionnement quotidien, ils n'apparaissent pas fondamentalement différents de ceux des écoles universitaires, simplement plus sommaires, beaucoup moins institutionnalisés.

Le problème se pose donc du rapport de ces écoles et des universités. Parfois, elles apparaissent comme correspondant à un niveau inférieur, primaire de l'instruction, les meilleurs élèves de ces écoles pouvant, après avoir acquis une solide formation grammaticale de base, aller poursuivre leurs études à l'université. C'est dans une telle perspective que furent mis sur pied par les papes d'Avignon, en Provence et en Bas-Languedoc, un certain nombre de vastes *studia* pré-universitaires destinés à accueillir, en partie aux frais de la Papauté, de jeunes élèves dont les plus capables iraient ensuite étudier le droit aux universités de Montpellier ou Avignon. Ces fondations — qui constituaient l'embryon assez exceptionnel d'une politique scolaire cohérente — périclitèrent cependant assez vite, faute de moyens d'ailleurs plus que d'élèves (65). Mais dans d'autres cas, on a l'impression qu'entre ces écoles et les universités, spécialement les facultés des arts, la différence était beaucoup moins de niveau que de statut juridique. Ne croyons pas en effet que toutes les facultés des arts aient été, comme celle de Paris à sa plus belle époque, des centres de haut enseignement philosophique. Bien souvent, notamment dans le Midi, elles n'étaient que des écoles de grammaire parmi d'autres, simplement avec le privilège d'être incorporées à des universités dont les facultés de droit restaient, de toute façon, l'élément dominant et dirigeant. Et, inversement, dans certaines villes non universitaires mais ayant une solide tradition culturelle, comme Reims ou Chartres, les écoles de grammaire restaient d'un excellent niveau et, éventuellement, ouvertes aux idées nouvelles, comme l'attestent les rares manuscrits qui témoignent directement de l'enseignement qui y était donné (66).

Bref, l'étude du réseau scolaire français dans les derniers siècles du Moyen Âge devrait avoir pour objectif ultime de permettre de porter un jugement sur le niveau culturel général de la population. Jugement de toute façon partiel (car la culture n'est pas seulement scolaire) mais

fondé sur des critères relativement objectifs. Y a-t-il eu, grâce à la multiplication des écoles, progrès de la scolarisation des Français aux XIV^e et XV^e siècles, et ce malgré la « crise » générale ? C'est possible et on l'a, en effet, parfois suggéré mais, dans deux articles récents, Michael Jones a mis à juste titre en garde contre toute généralisation prématurée (67). A ce stade, les distinctions juridiques et institutionnelles entre les divers types d'écoles perdent quelque peu de leur intérêt. L'importance de l'enjeu social, religieux, politique d'une histoire renouvelée de l'éducation apparaît au contraire en pleine lumière.

Jacques VERGER
Ecole normale supérieure

Notes bibliographiques

Pas plus que le présent article d'ailleurs, les indications bibliographiques données dans les notes ci-dessous ne prétendent à aucune espèce d'exhaustivité. Il s'agit simplement d'un choix, inévitablement arbitraire, de travaux récents qui me paraissent particulièrement significatifs des tendances actuelles de l'historiographie.

1. G. Duby, « Histoire des mentalités », dans *L'Histoire et ses méthodes*, publié sous la direction de Ch. Samaran (Encyclopédie de la Pléiade), Paris, 1961, pp. 952-965.
2. Pour nous en tenir à quelques colloques dont les actes ont déjà été publiés, citons *Actes du 95^e Congrès national des sociétés savantes. Reims, 1970. Section de philologie et d'histoire jusqu'à 1610*, t. I, *Enseignement et vie intellectuelle (IX^e-XVI^e siècle)*, Paris, 1975 ; *Le scuole degli ordini mendicanti (secoli XIII-XIV) 11-14 ottobre 1976* (Convegno del Centro di Studi sulla spiritualità medievale, XVII), Todi, 1978 ; *Les Universités à la fin du Moyen Age. Actes du Congrès international de Louvain 26-30 mai 1975*, éd. par J. Paquet et J. Ijsewijn (Université catholique de Louvain, Publications de l'Institut d'études médiévales, 2^e série, vol. 2), Louvain, 1978.
3. Par ex., *Cahiers d'histoire*, XXI, 1976, n^o 1-2, intitulé *Education et culture*, ou *Annales du Midi*, 144, oct.-déc. 1979, intitulé *Enseignements et enseignants dans le Midi de la France*.
4. Citons J. Paul, *Histoire intellectuelle de l'Occident médiéval* (Coll. U), Paris, 1973 ; J. Verger, *Les Universités au Moyen Age* (Coll. Sup l'Historien,

14), Paris, 1973 ; une *Histoire mondiale de l'éducation* est annoncée par les Presses universitaires de France, dont le t. I (Antiquité et Moyen-Age) devrait paraître en 1980 ou 1981. Parmi les instruments de travail, citons S. Guenée, *Bibliographie de l'histoire des universités françaises des origines à la Révolution*, t. II (seul paru), d'Aix-en-Provence à Valence et académies protestantes, Paris, 1978 ; les t. I (généralités et Paris) et III (index) sont sous presse ; M.-H. Jullien de Pommerol, *Sources de l'histoire des universités françaises. Université d'Orléans*, Paris, 1978.

5. Cf. C. Nicolet, « Prosopographie et histoire sociale : Rome et l'Italie à l'époque républicaine », *Annales. Economies. Sociétés. Civilisations*, 25e année, 1970, pp. 1209-1226.
6. Je pense en particulier aux travaux des historiens anglo-saxons, notamment à ceux de L. Stone et de ses élèves, bien illustrés par ex. dans *The University in Society*, éd. par L. Stone, 2 vol., Princeton, 1974-1975.
7. Cf. B. Guenée, *L'Occident aux XIVe et XVe siècles. Les Etats* (Coll. Nouvelle Clio, 22), Paris, 1971.
8. P. Riché, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age* (Collection historique Aubier), Paris, 1979, dont J.-Ch. Picard rend compte dans le présent numéro de *Histoire de l'Education*.
9. E. Lesne, *Histoire de la propriété ecclésiastique en France*, t. V, *Les écoles de la fin du VIIIe à la fin du XIIe siècle*, Lille, 1940 ; G. Paré, A. Brunet, P. Tremblay, *La Renaissance du XIIIe siècle. Les écoles et l'enseignement*, Paris-Ottawa, 1933 ; Ph. Delhaye, « L'organisation scolaire au XIIIe siècle », *Traditio*, V, 1947, pp. 211-268.
10. Ex. d'un tel travail dans B. Merlette, « Ecoles et bibliothèques, à Laon, du déclin de l'Antiquité au développement de l'université », dans *Enseignement et vie intellectuelle ...*, *op. cit.*, pp. 21-53 ; et dans J.-Y. Ribault, « Les écolâtres de Bourges au XIIe siècle », *ibid.*, pp. 89-99.
11. Ex. d'un tel travail dans J.-P. Poly, « Les légistes provençaux et la diffusion du droit romain dans le Midi », dans *Recueil de mémoires et travaux publié par la Société d'histoire du droit et des institutions des anciens pays de droit écrit*, fasc. IX (*Mélanges Roger Aubenas*), Montpellier, 1974, pp. 613-635.
12. M.-D. Chenu, « Civilisation urbaine et théologie. L'Ecole de Saint-Victor au XIIe siècle », *Annales. Economies. Sociétés. Civilisations*, 29e année, 1974, pp. 1253-1263.
13. Cf. J. Châtillon, « Les écoles de Chartres et de Saint-Victor », dans *La scuola nell'Occidente latino dell'Alto Medio Evo* (Settimane di studio del Centro italiano di Studi sull'Alto Medio Evo, XIX, 15-21 aprile 1971), t. II, Spolète, 1972, pp. 795-839.

14. A. Gouron, « Les Juristes de l'Ecole de Montpellier », dans *Jus Romanum Medii Aevi*, IV 3a, Milan, 1970, pp. 3-35 et *Id.*, « Autour de Placentin à Montpellier : maître Guy et Pierre de Cardona », dans *Studia Gratiana*, XIX (*Mélanges G. Fransen*, I), 1976, pp. 337-354.
15. Cf. J.-Y. Ribault, « Les écolâtres de Bourges ... », *op. cit.*
16. A. Gouron, « Les étapes de la pénétration du droit romain au XIIe siècle dans l'ancienne Septimanie », *Annales du Midi*, 69, 1957, pp. 103-120 et *Id.*, « Remarques sur les influences italiennes dans la pratique juridique du Midi de la France au XIIe siècle », dans *Atti del convegno « I glossatori »*, Milano-Varenna, Villa Monastero, 29 maggio-1 giugno 1971, Milan, 1973, pp. 71-83.
17. E. Werner, *Stadtluft macht frei. Frühscholastik und bürgerliche Emanzipation in der ersten Hälfte des 12. Jahrhunderts*, Berlin, 1976.
18. Cf., par ex., B. Smalley, *The Becket Conflict and the Schools. A Study of Intellectuals in Politics*, Oxford, 1973.
19. Cf., par ex., J.W. Baldwin, *Masters, Princes and Merchants. The Social Views of Peter the Chanter and his Circle*, 2 vol., Princeton, 1970.
20. Cf. la thèse inédite de G. Lobrion sur les commentaires bibliques des maîtres laonnais du XIIe siècle ; on en trouvera quelques aspects brièvement présentés dans G. Duby, *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme* (Bibliothèque des Histoires), Paris, 1978, pp. 289-293.
21. Cf. M. de Gandillac, « Sur quelques interprétations récentes d'Abélard », *Cahiers de civilisation médiévale*, IV, 1961, pp. 293-301 ; voir aussi *Peter Abelard's Ethics*, éd. par D.E. Luscombe, Oxford, 1971.
22. B. Merlette, « Ecoles et bibliothèques à Laon ... », *op. cit.* et J.R. Williams, « The Cathedral School of Reims in the Time of Master Alberic, 1118-1136 », *Traditio*, XX, 1964, pp. 93-114.
23. P. Dronke, « New Approaches to the School of Chartres », *Anuario de Estudios medievales*, 6, 1969, pp. 117-140.
24. D.E. Luscombe, *The School of Peter Abelard. The Influence of Abelard's Thought in the Early Scholastic Period*, Cambridge, 1969.
25. *Chartularium Universitatis Parisiensis ...* éd. par H. Denifle et E. Châtelain, 4 t., Paris, 1889-1899, complété par l'*Auctarium Chartularii Universitatis Parisiensis ...*, 6 t., Paris, 1894-1964.
26. M. Fournier, *Les statuts et privilèges des universités françaises depuis leur fondation jusqu'en 1789*, 4 t., Paris, 1890-1894.

27. S. Stelling-Michaud, « L'histoire des universités au Moyen Age et à la Renaissance au cours des vingt-cinq dernières années », dans *Rapports du XIe Congrès international des sciences historiques*, vol. I, Stockholm, 1960, pp. 97-143, précise de manière judicieuse ce qu'on peut entendre par cette distinction entre « histoire interne » et « histoire externe » des universités (il existe une traduction italienne du texte de S. Stelling-Michaud, avec mise à jour des références bibliographiques dans *Le origini dell'Università*, testi a cura di Girolamo Arnaldi, Bologne, 1974, pp. 153-217).
28. Cf. J. Verger, « Sul ruolo sociale delle università : la Francia tra Medioevo e Rinascimento », *Quaderni storici*, 23, 1973, pp. 313-358.
29. D.E.R. Watt, « University Clerks and Rolls of Petitions for Benefices », *Speculum*, XXXIV, 1959, pp. 213-229 et J. Verger, « Le recrutement géographique des universités françaises au début du XVe siècle d'après les Suppliques de 1403 », *Mélanges d'archéologie et d'histoire* publiés par l'Ecole française de Rome, 82, 1970, pp. 855-902 et 1 carte h.-t.
30. Voir, par ex., dans J. Favier, *Paris au XVe siècle 1380-1500* (Nouvelle Histoire de Paris), Paris, 1974, pp. 68-79.
31. Cf. J. Verger, « Le recrutement géographique des universités françaises ... », *op. cit.*
32. Cf. J. Verger, « Noblesse et savoir : étudiants nobles aux universités d'Avignon, Cahors, Montpellier et Toulouse (fin du XIVe siècle) », dans *La noblesse au Moyen Age XIe-XVe siècles. Essais à la mémoire de Robert Boutruche*, réunis par Ph. Contamine, Paris, 1976, pp. 289-313.
33. La chose est, par ex., très nette à Avignon dans la seconde moitié du XVe siècle (J. Verger, « Le rôle social de l'université d'Avignon au XVe siècle », *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance. Travaux et documents*, XXXIII, 1971, pp. 489-504).
34. Cf., par ex., Ch. Renardy, *Le monde des maîtres universitaires du diocèse de Liège 1140-1350. Recherches sur sa composition et ses activités* (Bibliothèque de la faculté de philosophie et lettres de l'université de Liège, fasc. CCXXVII), Paris, 1979.
35. Voir, par ex., pour les divers offices de la Curie pontificale au XIVe siècle, B. Guillemain, *La cour pontificale d'Avignon 1309-1376. Etude d'une société* (Bibliothèque des Ecoles françaises d'Athènes et de Rome, fasc. 201), Paris, 1962.
36. Voir, par ex., B. Guenée, *Tribunaux et gens de justice dans le bailliage de Senlis à la fin du Moyen Age (vers 1380-vers 1550)* (Publications de la faculté des lettres de l'université de Strasbourg, fasc. 144), Paris, 1963 et R. Fédou, *Les hommes de loi lyonnais à la fin du Moyen Age. Etude sur les origines de la classe de robe*, Lyon, 1964.

37. Cf., par ex., H. De Ridder-Symoens, « La vie et l'organisation matérielle de l'ancienne université d'Orléans », dans *The Economic and Material Frame of the Mediaeval University. Proceedings of the International Commission for the History of Universities held in San Francisco, California (USA) August 27, 1975*, éd. par A.L. Gabriel (Texts and Studies in the History of Mediaeval Education, n° XV), Notre Dame, Indiana, 1977, pp. 37-49.
38. J. Paquet, « Recherches sur l'universitaire « pauvre » au Moyen Age », *Revue belge de philologie et d'histoire*, LVI, 1978, pp. 301-353.
39. P. Glorieux, « L'enseignement au Moyen Age. Techniques et méthodes en usage à la Faculté de théologie de Paris au XIIIe siècle », *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age*, 35, 1968, pp. 65-168 ; voir aussi H. Gilles, « L'enseignement du droit en Languedoc au XIIIe siècle », dans *Cahiers de Fanjeaux*, 5, *Les universités du Languedoc au XIIIe siècle*, Toulouse, 1970, pp. 204-229.
40. Citons seulement un des plus récemment publiés : Pseudo-Boèce, *De disciplina scoliarium*, éd. critique, introduction et notes par O. Weijers (Studien und Texte ..., XII), Leyde-Cologne, 1976.
41. Cf., par ex., G. Giordanengo, « Note sur un manuscrit juridique du Midi de la France (Vat. Lat. 2642) », *Revue historique de droit français et étranger*, 4e série, 49, 1971, pp. 95-107.
42. Un ex. : P. Glorieux, « Jean de Falisca. La formation d'un maître en théologie au XIVe siècle », *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age*, 33, 1966, pp. 23-104.
43. J. Verger, « Remarques sur l'enseignement des arts dans les universités du Midi à la fin du Moyen Age », article à paraître en 1980 dans les *Annales du Midi*.
44. Les inventaires de bibliothèques universitaires ou d'universitaires, publiés ou inédits, sont très nombreux. Il conviendrait de les rassembler en *corpus* cohérents (comparables à celui constitué par H. Bresc, *Livre et société en Sicile (1299-1499)*, Palerme, 1971). L'étude des registres de prêt et des notations marginales portées sur les manuscrits par les lecteurs est également très instructive, comme l'a montré J. Monfrin, « Les lectures de Guillaume Fichet et de Jean Heynlin d'après le registre de prêt de la Sorbonne », *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance. Travaux et documents*, XVII, 1955, pp. 7-23 et 145-153, à compléter par J. Veyrin-Forrer, « Aux origines de l'imprimerie française. L'atelier de la Sorbonne et ses mécènes. 1470-1473 », dans *L'art du livre à l'Imprimerie nationale*, Paris, 1973, pp. 32-53.
45. Citons J. Hamesse, *Les Auctoritates Aristotelis. Un florilège médiéval. Etude historique et édition critique* (Philosophes médiévaux, XVII), Louvain-Paris, 1974.

46. Sur le modèle de A.B. Emden, *A Biographical Register of the University of Oxford to A.D. 1500*, 3 vol., Londres, 1957-1959 et *Id.*, *A Biographical Register of the University of Cambridge to 1500*, Cambridge, 1963.
47. Dans J. Verger, « Noblesse et savoir ... », *op. cit.*, j'ai essayé de calculer, pour les facultés de droit des universités du Midi de la France, des pourcentages minimum de réussite aux examens ; c'est-à-dire les pourcentages d'étudiants dont il est *prouvé* qu'ils ont obtenu des grades ; je suis ainsi arrivé à des taux étonnamment bas qui semblent la marque d'études fortement sélectives. Avec une méthode différente, qui mesure plutôt la simple probabilité pour un étudiant débutant de parvenir à un grade que les taux de réussite réels, A. Gouron, « Le recrutement des juristes dans les universités méridionales à la fin du XIV^e siècle : pays de canonistes et pays de civilistes ? », dans *Les universités à la fin du Moyen Age ...*, *op. cit.*, pp. 524-548, parvient à des chiffres très nettement supérieurs. La vérité, impossible à cerner avec précision, doit se situer quelque part entre les deux. Sur les frais d'examen, voir J. Verger, « Le coût des grades : droits et frais d'examen dans les universités du Midi de la France au Moyen Age », dans *The Economic and Material Frame of the Mediaeval Universities ...*, *op. cit.*, pp. 19-36.
48. On trouvera un exemple récent de monographie de collège de ce genre dans E. Rabut, « Les Cholets. Etude historique et topographique d'un collège parisien », dans *Paris et Ile-de-France. Mémoires publiés par la Fédération des sociétés historiques et archéologiques de Paris et de l'Ile-de-France*, 21, 1970, pp. 7-95 et 22, 1971, pp. 119-231.
49. Cf. A.L. Gabriel, « Motivation of the Founders of Mediaeval Colleges », dans *Miscellanea Mediaevalia*, III, *Beiträge zum Berufsbewusstsein des mittelalterlichen Menschen*, Berlin, 1964, pp. 61-72 et G. Ouy, « Le collège de Navarre, berceau de l'humanisme français », dans *Enseignement et vie intellectuelle ...*, *op. cit.*, pp. 275-299.
50. Cf. A.B. Cobban, « Medieval Student Power », dans *Past and Present*, 53, 1971, pp. 28-66.
51. Cf. A. Talazac-Landaburu, *La Nation de France au sein de l'université de Paris d'après le Livre de ses procureurs 1443-1456* (Travaux et recherches de l'université de droit, d'économie et de sciences sociales de Paris. Série Sciences historiques, 7), Paris, 1975.
52. A.E. Bernstein, « Magisterium and License : corporate autonomy against Papal Authority in the Medieval University of Paris », *Viator. Medieval and Renaissance Studies*, 9, 1978, pp. 291-307. Voir aussi A.L. Gabriel, « The Conflict between the Chancellor and the University of Masters and Students at Paris during the Middle Ages », dans *Miscellanea Mediaevalia*, X, *Die Auseinandersetzungen an der Pariser Universität im XIII. Jahrhundert*, Berlin-New York, 1976, pp. 106-154.

53. Cf., par ex., R. Favreau, « L'université de Poitiers et la société poitevine à la fin du Moyen Age », dans *Les universités à la fin du Moyen Age ...*, *op. cit.*, pp. 549-583.
54. M.-M. Dufeil, *Guillaume de Saint-Amour et la polémique universitaire parisienne 1250-1259*, Paris, 1972.
55. J. Verger, « Les universités françaises au XVe siècle : crise et tentatives de réforme », dans *Cahiers d'histoire*, XXI, 1976, pp. 43-66.
56. Voir, en dernier lieu, R.N. Swanson, *Universities, Academics and the Great Schism* (Cambridge Studies in Medieval Life and Thought. Third series, vol. 12), Cambridge, 1979.
57. Cf. J. Verger, « The University of Paris at the End of the Hundred Years' War », dans *Universities in Politics. Case Studies from the Late Middle Ages and Early Modern Period*, éd. par J.W. Baldwin et R.A. Goldthwaite, Baltimore-Londres, 1972, pp. 47-78.
58. Par ex., J.-L. Gazzaniga, *L'Eglise du Midi à la fin du règne de Charles VII (1441-1461) d'après la jurisprudence du Parlement de Toulouse*, Paris, 1976, a bien montré que les options « ultramontaines » des universitaires toulousains dans la crise conciliaire de la fin du Moyen Age, face au gallikanisme et au conciliarisme de l'université de Paris, correspondaient à une attitude très répandue dans le Midi, qui était une des manifestations du particularisme méridional à cette époque.
59. Il y aurait, en particulier, lieu de reprendre le livre déjà ancien de P. Kibre, *The Nations in the Mediaeval Universities*, Cambridge Mass., 1948, pour essayer de préciser le contenu de cette institution originale qu'était la « nation » universitaire et essayer de déterminer l'influence que ce modèle a pu avoir sur le développement de certaines structures ecclésiastiques ou politiques.
60. Citons P. Desportes, « L'enseignement à Reims aux XIIIe et XIVe siècles », dans *Enseignement et vie intellectuelle ...*, *op. cit.*, pp. 107-122 ; L. Carolus-Barré, « Les écoles capitulaires et les collèges de Soissons au Moyen Age et au XVIe siècle », *ibid.*, pp. 123-226 ; J. Pourrière, *Les commencements de l'Ecole de grammaire d'Aix-en-Provence*, Aix-en-Provence, 1972.
61. Une tentative encore sommaire de pesée globale à l'échelle régionale a été tentée par M. Jones, « L'enseignement en Bretagne à la fin du Moyen Age : quelques terrains de recherche », *Mémoires de la Société d'histoire et d'archéologie de Bretagne*, LIII, 1975-1976, pp. 33-49, repris et élargi dans *Id.*, « Education in Brittany during the Later Middle Ages : a Survey », *Nottingham Mediaeval Studies*, XXII, 1978, pp. 58-77.

62. N. Orme, *English Schools in the Middle Ages*, Londres, 1973, et surtout, plus détaillé, *Id.*, *Education in the West of England. Cornwall, Devon, Dorset, Gloucestershire, Somerset, Wiltshire*, Exeter, 1976.
63. Il y avait ainsi deux collèges à Reims, celui des Bons-Enfants et celui des Crevés, tous deux fondés au début du XIII^e siècle (P. Desportes, « L'enseignement à Reims ... », *op. cit.*) ; trois collèges à Soissons, Saint-Nicolas (fondé en 1214), Sainte-Catherine et de Bauton, tous deux fondés vers 1340 (L. Carolus-Barré, « Les écoles capitulaires et les collèges de Soissons ... », *op. cit.*).
64. J. Shatzmiller, « Une expérience universitaire méconnue : le *Studium* de Manosque, 1247-1249 », *Provence historique*, 24, 1974, pp. 468-490 ; A. Gouron, « Canonistes et civilistes des écoles de Narbonne et de Béziers », dans *Proceedings of the Fourth International Congress of Mediaeval Canon Law, Toronto, 21-25 August 1972* (Monumenta Iuris Canonici, series C : subsidia, vol. 5), Cité du Vatican, 1976, pp. 523-536.
65. L. Stoff, « Une création d'Urbain V : le *Studium* papal de Trets (1364-1365) », *Provence historique*, 16, 1966, pp. 528-539.
66. A Soissons, un certain Yon, *submonitor* de l'école de grammaire de la cathédrale au début du XIV^e siècle, a laissé deux commentaires du *Doctrinale* d'Alexandre de Villedieu d'excellente qualité, bien informés des œuvres des grammairiens antiques et médiévaux (L. Carolus-Barré, « Les écoles capitulaires et les collèges de Soissons ... », *op. cit.*).
67. Cf. *supra* note 61.

*LA FORMATION DES MAITRES EN EUROPE JUSQU'EN 1914 **

Il avait été proposé aux intervenants de ce colloque de traiter de la formation des enseignants – hommes et femmes – du premier et du second degré. Il s'agissait, notamment, d'étudier l'évolution des institutions, le développement des contenus de formation et les rapports qui ont pu exister entre la formation reçue par les enseignants, les fonctions qu'ils ont exercées, et le statut social qui a été le leur.

Chronologiquement, la plupart des communications portent sur la période s'étendant de la fin du XVIIIe siècle à 1914, même si certaines d'entre elles font référence aux périodes antérieures. La raison tient probablement au choix du sujet : en effet, les établissements spécifiquement chargés de la formation des maîtres ne connurent guère de développement avant le XIXe siècle. D'ailleurs, les maîtres de l'enseignement élémentaire, auxquels la plupart des études sont consacrées, ne recevaient sous l'Ancien Régime pratiquement aucune formation spécifique : à cette époque, l'instruction élémentaire pouvait être dispensée par quiconque possédait un minimum de connaissances. Dans une deuxième phase, la formation des maîtres consista dans l'acquisition, tout empirique, d'un certain nombre de compétences techniques, ou dans la poursuite d'études qui ne préparaient pas directement à l'enseignement primaire. Ce n'est que dans

* Cette étude est traduite et adaptée du texte de l'allocution prononcée par le professeur Maurice De Vroede à la séance inaugurale de la première conférence internationale d'histoire de l'éducation, qui s'est tenue à Louvain du 24 au 27 septembre 1979 (cf. *Histoire de l'éducation*, déc. 1979, pp. 46-47). Il fait la synthèse de la plupart des communications présentées à cette conférence. Une synthèse plus détaillée sera ultérieurement publiée par les soins du professeur De Vroede. Traduit de l'anglais par Pierre Caspard.

un troisième temps qu'une formation fut dispensée dans des établissements spécifiques. Cette troisième étape, qui se chevauche avec la seconde, finit par triompher au XIXe siècle. Elle débuta en Allemagne, sous l'influence du piétisme et du philanthropinisme : à la fin du XVIIIe siècle, les Etats allemands avaient une bonne longueur d'avance sur les autres pays d'Europe. Les autres pays suivirent, à mesure qu'ils subissaient l'influence des Lumières, à mesure aussi que le contexte politique de chacun d'eux le leur permettait. C'est ce que montrent Kamilla Mrozowska à propos de la Pologne de la fin du XVIIIe siècle (1), Knut Tveit de la Norvège vers 1800 (2) et Pere Sola de l'Espagne dans les premières décennies du XIXe siècle (3).

Quant au niveau d'enseignement, la grande majorité des communications traitent des maîtres des écoles élémentaires. Les enseignants du secondaire ont été moins étudiés. Néanmoins, des comparaisons sont possibles : à la différence des premiers, les seconds recevaient un enseignement universitaire, ce qui influait sur la qualité de leur formation pédagogique.

La formation des professeurs

La formation des professeurs du secondaire est décrite par Paul Gerbod pour la France (4), par Tina Tomasi, Giovanni Genovesi (5) et Dario Ragazzini (6) pour l'Italie. Les ressemblances sont frappantes. En France, les facultés de lettres et de sciences assurèrent l'essentiel de la formation des professeurs. Les études qu'ils suivaient étaient essentiellement axées sur les disciplines scientifiques : jusqu'à la fin du XIXe siècle la pédagogie en fut pratiquement absente. La préparation des étudiants à l'enseignement était donc d'une insigne faiblesse. En Italie, la formation des professeurs fut également confiée aux universités, et son esprit fut rigoureusement le même qu'en France. Même la *Scuola di magistero* manqua son but. Au début du XXe siècle, il n'existait encore aucune formation professionnelle qui fût spécifiquement pédagogique. En Italie comme en France, les pesanteurs héritées du XIXe siècle continuent à jouer.

La situation était comparable dans les secteurs technique et commercial de l'enseignement secondaire. Andreas Kunze (7), H. Elmar Tenorth et Klaus Kien (8) montrent qu'en Allemagne, au début du XXe siècle, un abîme séparait l'enseignement général et l'enseignement technique. Les *Berufsschulen* et les *Volksschulen* représentaient le degré inférieur d'un système scolaire très hiérarchisé, mais ne

permettaient pas d'accéder aux degrés supérieurs. C'est pourquoi, à l'inverse des professeurs de lycées, les enseignants de ce degré ne recevaient aucune formation universitaire. Néanmoins, la part de pédagogie que contenait leur formation était des plus réduites !

Assez paradoxalement, un phénomène analogue se produisit pour l'École normale supérieure de Saint-Cloud, étudiée par Jean-Noël Luc (9). L'école avait pour mission de former les professeurs des écoles normales primaires ; certes, la formation qu'elle donnait avait un caractère pratique, mais la préparation directe à la profession d'enseignant occupait une place bien moins importante que ne l'eussent laissé supposer les missions qui lui avaient été assignées. L'École occupait la place la plus élevée dans le système d'enseignement primaire et, comme le disait, en 1907, un inspecteur parisien : « Les primaires croient à la pédagogie ».

Ainsi, il existe une différence de formation considérable entre les maîtres de l'enseignement primaire et ceux du secondaire. Il est clair que la raison de cette différence doit être cherchée dans les fonctions sociales que remplissaient chacun des deux types d'enseignement. L'enseignement secondaire — ce terme excluant le secteur technique, bien entendu — était accessible aux élèves issus de la classe dirigeante, qui, après avoir continué leurs études, étaient destinés à faire eux-mêmes partie de cette classe. L'enseignement primaire, au contraire, était destiné au peuple et avait pour principale finalité de mettre les enfants des classes laborieuses à la place qui leur était assignée dans la hiérarchie sociale existante. Les niveaux intermédiaires — par exemple, en Norvège, ce qu'on appelait les écoles bourgeoises [*borgar*], ou, en Belgique, les écoles secondaires inférieures dites écoles moyennes — recrutaient dans la petite bourgeoisie.

Ce n'est pas ici le lieu de décrire et d'expliquer les changements qu'ont connus les structures scolaires dans les différents pays. Ce pourrait être l'objet d'un prochain colloque qui ferait apparaître, d'un pays à l'autre, les ressemblances et les différences plus clairement que nous ne les voyons pour l'instant. Quoi qu'il en soit, il est évident que, dans la première moitié du XIXe siècle, il existait des différences profondes dans le recrutement et la fonction des maîtres du primaire et du secondaire. Ce sont elles qui expliquent les modalités selon lesquelles s'est mise en place la formation des maîtres, à cette époque : puisque l'enseignement à l'école primaire pouvait rester très limité, le niveau des instituteurs ne devait guère être élevé.

La formation des instituteurs

Beaucoup de communications nous apportent des précisions sur le *niveau* et le *contenu* de cette formation.

En Norvège (10), le niveau des écoles publiques de formation des maîtres qui s'étaient développées à partir des années 1820 et 1830, ne dépassait pas celui des premières années des écoles secondaires. Dans les établissements privés, l'accent était mis sur le contenu de l'enseignement primaire, et notamment sur la religion, la langue maternelle, et le calcul. En Galicie (11), les écoles normales n'étaient pas non plus d'un très bon niveau. En Hongrie (12), les écoles de formation des maîtres furent créées à partir de 1868 ; elles reposaient sur un plan d'études « dans lequel la formation professionnelle l'emportait de loin sur la formation générale ». En Espagne (13), le niveau des écoles normales, qui s'étaient développées dans les années 1840, était très bas : la formation professionnelle des élèves-maîtres y venait bien après leur éducation morale. En Italie, à partir des années 1860, les écoles normales d'Etat donnèrent un enseignement encyclopédique, mais superficiel. Les nouveaux programmes de 1897 furent tout aussi surchargés, sans offrir aux élèves-maîtres la possibilité de rien approfondir.

En Angleterre (14), une évolution très remarquable se dessina durant les années 1840 et 1850. La formation qu'avaient précédemment assurée la *National Society* et sa rivale, la *British and Foreign School Society*, était, selon James Alexander « destinée à confirmer la faiblesse du statut intellectuel et social des instituteurs ». Mais les établissements de formation des maîtres qui apparurent à partir des années 1840 eurent des objectifs très ambitieux. Le programme de leurs études, qui comportait notamment le latin obligatoire, était étendu et recouvrait, en fait, deux cycles d'études complets. Il s'inspirait de ce qu'Alexander appelle « un plan d'éducation d'une grande hauteur de vue », qui avait été dressé par de jeunes intellectuels tories en 1838. « Le corps enseignant, formé et soutenu par l'Eglise, constituerait le lien de tout le système scolaire, [de l'école paroissiale aux universités]. Grâce à un système de bourses, il permettrait aux talents de faire carrière et fournirait le cadre d'une réunification culturelle de la nation dans le double respect de la hiérarchie et de la mobilité sociales. »

Or, quelles furent les réactions à ces projets ? L'école élémentaire devant rester « étroitement utilitaire », l'opinion publique vit dans l'instituteur « un fonctionnaire qui ne devait pas en savoir plus que ce

qu'il avait à enseigner ». Des critiques fusèrent contre ce qu'on appelait les ambitions « absurdes » des établissements de formation des maîtres. Elles eurent pour résultat que, vers 1860, ces établissements, qui étaient passés sous le contrôle de l'Etat, se trouvèrent partout réduits, à l'instigation des inspecteurs, au niveau le plus élémentaire. Par la suite, ils n'assurèrent plus une formation « libérale », mais strictement « professionnelle ». Rien ne subsista du dessein initial. Selon Alexander : « Il ne resta rien de l'invitation qui avait été lancée aux classes moyennes ; il ne resta rien d'une préparation à la carrière ecclésiastique. Il ne resta rien de l'ouverture vers des professions honorables et variées. Il ne resta rien de la conception d'un corps enseignant dont les qualités spirituelles et culturelles eussent rendu possible l'union de toutes les classes de la nation (...). L'enseignement élémentaire devait rester une sous-culture hermétiquement close sur elle-même, et de ce fait artificielle. Il devait rester l'agent d'une différenciation entre les classes, la préparation de ses maîtres se résumant à les inviter à effectuer cette corvée avec discipline. »

Il est intéressant de noter qu'après avoir présenté des faits à peu près identiques à ceux qu'expose James Alexander, John T. Bradshaw nous en donne, pour sa part, des commentaires assez différents (15). Bradshaw a fait porter son étude sur Henry Moseley, l'inspecteur qui joua un rôle déterminant dans cet appauvrissement des programmes dont parle Alexander. L'un des principes qui guidèrent l'action de Moseley fut « de donner le plus grand poids aux matières qui sont celles de l'instruction élémentaire ». Mais comment Bradshaw évalue-t-il l'œuvre de Moseley ? « L'intelligence avec laquelle il a perçu les réalités de son temps ont fait de lui un précurseur », écrit-il, et encore : « Moseley était soucieux que les effectifs des instituteurs s'accrussent, de pair avec la qualité de leur enseignement. » Bradshaw juge enfin que c'est « le rôle qu'il joua dans la définition du contenu de la formation des instituteurs qui constitua la contribution la plus importante de Moseley ». Il serait tout à fait intéressant de s'interroger sur les raisons qui peuvent expliquer de telles différences de jugement à propos d'un même fait !

Instructive, en tout cas, est la comparaison avec l'Allemagne, et notamment avec la Prusse (16). Bien avant le milieu du XIXe siècle, des voix s'y étaient élevées pour demander que les maîtres fussent formés par les universités. A la fin du siècle, les mêmes exigences se firent entendre, mais sans plus de succès. Bien au contraire, la réaction qui suivit la révolution de 1848 alla directement à leur encontre. Au lieu d'élargir le contenu de la formation des maîtres, on le rétrécit.

La littérature classique fut bannie des *Seminare*. Les programmes d'études furent réduits. On supprima tout ce qui n'était pas strictement nécessaire à l'enseignement primaire. Ce retour en arrière des années 1850 eut des effets à long terme. Pourtant, dans la deuxième moitié du XIXe siècle, on en vint à demander, de plus en plus, des maîtres compétents, et à adresser aux *Seminare* des critiques acerbes. En fait, le niveau de ces établissements était très inégal. Il était parfois fort satisfaisant, alors que certains *Seminare*, pour reprendre l'expression de James Lynch étaient « désespérément vieillots », en raison de leur étroitesse de vue, de la sévérité de leur discipline et de leur dogmatisme religieux. Frank Neumann (17) montre bien à quel point les différences pouvaient être grandes d'un *Seminar* à l'autre. Tout comme leurs homologues norvégiens, la plupart des *Seminare* allemands étaient implantés dans des petites villes, ce qui tendait à rétrécir l'horizon culturel de leurs étudiants. Mais, d'une manière plus générale, peut-on dire qu'ils ont réussi dans leur mission ? Oui, répond Douglas Skopp (18) dans son étude sur Adolphe Diesterweg. Pendant la seconde moitié du XIXe siècle, le mot d'ordre était officiellement de contenir l'instruction populaire dans d'étroites limites, mais les responsables du ministère de l'Éducation firent plutôt preuve de réalisme. La *Volksschule* fut « l'école du contrôle social, un instrument dans l'édification d'une économie industrielle et d'un Etat allemand unifié ». La conclusion est donc que le programme d'étude des *Seminare*, conformément aux Règlements de Stiehl, devait être « approprié aux réalités économiques et politiques des masses allemandes ».

L'origine et le statut social des instituteurs

Le contenu de la formation des maîtres ne fut pas seulement déterminé par les fonctions assignées à l'école primaire. Il dépendit également de l'origine et du statut social des instituteurs eux-mêmes.

Quelques communications traitent explicitement de ce problème, tandis que d'autres l'abordent incidemment. En gros, elles confirment ce que l'on savait déjà. Les instituteurs étaient principalement issus des couches inférieures de la société. Mais les institutrices venaient de la bourgeoisie : c'est ce que montrent en tout cas les exemples de l'Italie et de la Norvège. Il serait souhaitable de poursuivre les recherches sur l'origine sociale des maîtres, car elle constitue un facteur important pour la compréhension de ce qu'a été leur formation et,

plus largement encore, de ce qu'a été l'école primaire tout entière. De même que le statut social conféré par la profession d'instituteur, elle aide à expliquer les motivations de ceux qui embrassaient cette profession.

Comment peut-on caractériser le statut social des instituteurs ? Il ressort de plusieurs communications qu'au milieu du XIXe siècle, ils étaient mal payés et ne jouissaient que d'une faible considération. C'est pourquoi ceux qui embrassaient cette profession le faisaient parce qu'ils avaient échoué ailleurs, ou, comme c'était le cas en Norvège, parce qu'ils voulaient échapper à la conscription. C'est également la raison pour laquelle ils quittaient leur métier, dès qu'ils en avaient l'occasion. En fait, on retrouve, encore à cette époque, la situation qui prévalait au siècle précédent. Alors comme jadis, l'enseignement n'occupait qu'une partie du temps de ceux qui en étaient chargés et qui considéraient que c'était pour eux la moins lucrative, et donc la moins importante, de leurs occupations. Dans une deuxième phase, l'enseignement passa au premier rang, au détriment du temps consacré au service du curé, ou aux activités commerçantes ou boutiquières. Ces occupations secondaires ne disparurent que quand, dans un troisième temps, la rémunération des instituteurs devint suffisante pour leur permettre de s'en contenter pour vivre. On passa graduellement de la première phase à la troisième au cours du XIXe siècle. Il y eut pendant longtemps un abîme — mais s'est-il jamais vraiment comblé ? — entre l'importance attribuée à l'instruction, et les salaires que l'on offrit à ceux qui étaient chargés de la dispenser.

Il est clair que l'amélioration de la situation matérielle des instituteurs fut liée à l'évolution de la formation qu'ils reçurent : des maîtres mieux formés peuvent réclamer des salaires plus élevés. Cette amélioration fut aussi le résultat des luttes qu'ils menèrent au travers d'organisations professionnelles qui, dans la deuxième moitié du XIXe siècle, s'accrurent en nombre et en puissance. En fait, la situation des maîtres était devenue complètement différente, au tournant du siècle, de ce qu'elle avait été cent ans plus tôt. Leur niveau de vie et leur niveau culturel s'étaient élevés de conserve. Bien que leur origine sociale fût restée la même, d'autres motivations s'étaient ajoutées à ce qu'elles étaient au début du XIXe siècle : d'origine paysanne et ouvrière, les instituteurs étaient parvenus à l'échelon inférieur de l'intelligentsia, ce qui joua un rôle très positif pour l'éducation du peuple mais aussi, à bien des égards, pour l'évolution générale de la société.

Vers une « nouvelle histoire » de l'éducation

Il y aurait évidemment bien d'autres choses à dire sur les raisons qui expliquent l'évolution qu'a connue la formation des maîtres. Par exemple, on pourrait s'interroger sur l'image idéale de l'enseignant qui fut forgée dans les écoles normales. Voilà qui poserait une fois de plus le problème des relations entre la théorie et la pratique. On pourrait s'interroger aussi, comme l'a fait An Bosmans-Hermans pour la Belgique (19), sur les conséquences qu'a eues la conjoncture politique sur la formation des maîtres, ou encore sur les rapports qui existent entre les établissements de formation publics et privés. Mais la liste est loin d'être close...

Dans l'ensemble, on constate que les auteurs des communications ont pris grand soin de replacer le problème de la formation des maîtres dans un contexte historique très large. Un bon exemple de cette préoccupation est donné par Jürgen Herbst (20) qui mentionne les critiques adressées par Baylin à ceux qui, écrivant une histoire « intellectuelle » de l'éducation, « se bornent à étudier la façon dont les établissements de formation des maîtres ont perfectionné leurs méthodes et leurs programmes ». Contre cette conception, J. Herbst plaide pour une « nouvelle histoire », qui prenne en compte la totalité des facteurs qui ont concouru à déterminer l'évolution de la formation des maîtres. En fait, la plupart des communications attestent du développement qu'a connu l'histoire sociale de l'éducation, au cours de ces dernières années. Certes, elles traitent assez peu des problèmes de la formation hors des institutions scolaires. Mais elles abordent franchement le contexte social de cette histoire institutionnelle, et notamment les facteurs économiques, sociaux, politiques et idéologiques qui ont déterminé ce contexte. Inversement, ont été étudiées les conséquences qu'a eues la formation des maîtres sur l'histoire sociale globale. En fait, la relation entre éducation et société a été située au cœur de toute la problématique de la formation des maîtres, aussi bien par les historiens et les pédagogues que, *a fortiori*, par les sociologues [...].

Les mots et les choses : problèmes de terminologie

Il n'est pas sans intérêt pour l'historien de se pencher un moment, et en conclusion, sur les problèmes de terminologie que peut poser un colloque où se trouve abordée l'histoire de la formation des maîtres

dans une vingtaine de pays différents. Par exemple, les mots d'*école normale*, *escuela normal*, *scuola normale*, *Normalskolan*, *normal school*, *Seminar*, *seminary* ou *training college* désignent des établissements qui sont parfois semblables, mais qui parfois aussi ne le sont pas.

Historiquement, la formation des maîtres au XVIIIe siècle a d'abord été le fait du *Lehrerseminar* allemand et de la *Normalschule* autrichienne. Cette dernière, dont l'inspirateur était Johann Ignaz von Felbiger, n'était pas un établissement indépendant. Les cours destinés aux futurs enseignants ne duraient que quelques semaines ou quelques mois, et étaient donnés dans une école primaire modèle, la *Hauptschule*, qui dispensait un enseignement élémentaire mais qui, en raison du rôle de formation pédagogique qu'elle jouait, était appelée *Normalschule*.

Bien que quelques écoles normales aient fonctionné dans les Etats allemands du Sud et de l'Ouest durant les trois dernières décennies du XVIIIe siècle, la *Normalschule* ne servit pas de référence pour toute l'Allemagne. Ce fut le *Schullehrerseminar* qui joua ce rôle. Au XVIIIe siècle, ces « séminaires » n'étaient pas des établissements autonomes ; ils présentaient d'ailleurs des types très variés. Il n'y eut pas davantage d'uniformité dans le système des « séminaires » allemands, et même prussiens, dans le premier quart du XIXe siècle. Petit à petit, cependant, se produisirent une réorganisation et une coordination qui aboutirent à la généralisation, dans toute l'Allemagne, du modèle prussien. Au XIXe siècle, le *Seminar* type, étant devenu autonome, avait un cycle d'études théoriques et pratiques de trois années, pratiquait l'internat et possédait une école d'application qui lui était propre.

Le modèle prussien exerça également son influence hors de l'Allemagne, mais sous un autre nom. Dans les pays latins, on utilisa le terme d'*école normale*, mais sans se référer à la *Normalschule* autrichienne : ces écoles s'inspirèrent en fait du modèle allemand.

Au total, si l'on se livre à un tour d'horizon européen, on constate qu'en Galicie, le modèle autrichien régna dans la première moitié du XIXe siècle. Il n'était pas alors question de « séminaires », mais de brefs cours de pédagogie, donnés dans une école élémentaire, qui portait ainsi, à juste titre, le nom d'*école normale*. C'est pourquoi Czeslaw Majorek ne parle d'« établissements de formation des maîtres » qu'après la création d'établissements autonomes, en 1871, sur le modèle prussien. En Hongrie, selon Tamas Kozma, des établissements autonomes n'apparurent qu'après 1868. Avant cette date, une

formation pédagogique était donnée dans ce qu'il faut appeler des « écoles normales ».

En Allemagne, l'emploi du mot « Seminar » va de soi. Les *Normalinstitute* que la « Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht » voulut établir en Prusse vers 1810, n'étaient certainement pas des *Seminare*. C'est ce que montre clairement Ilona Wiese-Zeuch (21). Au contraire, ils devaient les remplacer. En Norvège, les premiers établissements qui se créèrent vers 1800 semblent avoir pris modèle sur l'Allemagne. Tønsberg et Toten étaient des pensionnats qui offraient un cycle d'études de deux ou trois ans. Knut Tveit utilise, en parlant d'eux, les termes anglais de « seminaries » ou de « training colleges ». Pour désigner les établissements publics qui apparurent ultérieurement, Hans Jørgen Dokka utilise le terme de « training colleges » tandis que Olav Sønnanå (22) pour désigner les établissements privés, utilise aussi bien les termes de « colleges » que de « seminaries ». Mais en réalité, il ne s'agissait pas toujours du même type d'établissements. En Suède, les premières écoles de formation des maîtres furent créées à Stockholm (1830) et Lund (1838) sous le nom de *Normalskolan*. Gunilla Frederiksen et Monica Wingqvist (23) leur appliquent le terme anglais de « training college », dont on peut se demander ce qu'il recouvre en réalité. En Italie, et plus particulièrement au Piémont, la première *Scuola Normale* qui ait porté ce nom date de 1844, mais elle n'assura d'abord qu'un enseignement réduit ; ce n'est que plus tard qu'elle offrit un cycle d'étude d'un, puis de trois ans. Il serait bon de chercher de quel(s) modèle(s) elle s'inspira. En Espagne, le nom aussi bien que le modèle de l'*escuela normal* semblent venir de France. Les établissements qui se créèrent dans les années 1840 devaient être, dans l'esprit de leurs créateurs, des internats, mais devinrent tous des externats. En Belgique, la création des établissements de formation des maîtres remonte à c. 1840. On les désigna sous le nom français d'« écoles normales », et néerlandais de « normaalscholen », mais ces établissements, correspondant exactement à ceux qu'en Hollande on appelait *kweekscholen*, étaient en fait des « séminaires » sur le modèle prussien.

Au total, il semble que l'on soit en droit de distinguer le « Seminar » de la « Normalschule », même si cette distinction ne suffit pas à rendre compte de la diversité des institutions que l'on trouve dans chaque pays. Par exemple, Jürgen Herbst montre que les écoles normales du Massachusetts étaient indépendantes des universités et des collèges alors que ce n'était absolument pas le cas dans le Midwest. Dans les années 1860, les écoles normales du Wisconsin furent conçues

comme des établissements d'instruction « polyvalents » mais furent en réalité, à l'origine, de simples écoles secondaires.

Au terme de ce rapide tour d'horizon, on ne peut donc que tomber d'accord avec Comenius qui disait qu'il convient d'éclaircir les concepts avant de leur donner un nom...!

Maurice DE VROEDE
Katholieke Universiteit Leuven

Notes bibliographiques

Les références renvoient aux textes des communications, multigraphiés. Ces textes sont conservés et consultables au SHE.

1. K. Mrozowska : La formation des enseignants en Pologne au temps des Lumières.
2. K. Tveit : Problems in Teacher Training for the Elementary School in Norway around 1800.
3. P. Sola : La formation des instituteurs et la préhistoire récente des écoles normales en Espagne (1810-1838).
4. P. Gerbod : Les modes de formation des personnels de l'enseignement secondaire en France dans la deuxième moitié du XIXe siècle (1850-1900).
5. G. Genovesi, T. Tomasi : La formation et le recrutement des instituteurs et des professeurs en Italie de l'Unité (1861) jusqu'en 1914.
6. D. Ragazzini : Teacher Recruitment and Training in the Classical Secondary School in the First Years of Italian Unity.
7. A. Kunze : The Politics of Utilitarianism : Some Notes on the Training of Teachers for Industrial Schools in Germany, 1834-1913.
8. K. Kien, H.E. Tenorth : Lehrer an preussischen Berufsschulen.
9. J.N. Luc : La formation des professeurs de maîtres d'école en France avant 1914 : L'École normale supérieure de Saint-Cloud. A paraître dans la *Revue française de pédagogie*.
10. H.J. Dokka : Recruitment Problems in Connection with the Training of Teacher for the Norwegian Primary School in the XIXth Century.

11. C. Majorek : From Preparatory Course to Teachers College. Forming of Polish Normal Schools System in Galicia (1855-1871).
12. T. Kozma : Teacher Demand and Supply in Hungary, 1868-1900 : The Origin of Educational Planning.
13. P. Cuesta-Escudero : School System and Spanish Primary Teachers of the Beginning of the Century. Three Unsuccessful Attempts to Substitute the Law of 1857.
14. J.L. Alexander : The Early Evolution of the Curriculum of Elementary Teacher in England.
15. J.T. Bradshaw : Henry Moseley and the Curriculum of Teacher Education : The Model Syllabus and Schedule of Examination, 1854.
16. J. Lynch : The History of Elementary Teacher Training in Germany in the Period up to the First World War : An Outsider's View.
17. F. Neumann : Zwei deutsche Lehrerseminare in der Erinnerung sozialdemokratischer Schulpolitiker.
18. D.R. Skopp : Adolph Diesterweg, Educational Reform and the German Working Classes in the Mid-Nineteenth Century.
19. A. Bosmans-Hermans : The Impact of the Catholic-Liberal Antithesis on Teacher Training Policy in Belgium (1842-1884).
20. J. Herbst : Nineteenth-Century Normal School in the United States : A Fresh Look.
21. I. Wiese-Zeuch : Die Elementarlehrausbildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung. Zum Stellenwert der Normalinstitute in der Reform des preussischen Unterrichtssystems 1809-1819.
22. O. Sünna^o : Teacher Training in Non-Public Establishment in Norway in the XIXth Century.
23. G. Frederiksen, M. Windqvist : Teachers in the Junior School in Sweden during the XIXth Century. Their Training, Recruitment, Social and Political Function.

QUESTIONS SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU XIX^e SIECLE

Parmi les champs d'investigation qu'offre l'histoire de l'enseignement primaire, il en est deux que la table ronde, réunie par le Service d'histoire de l'éducation le 19 octobre 1979¹, avait choisi de plus particulièrement explorer. Le premier est celui des contenus et des méthodes d'enseignement : les historiens s'y rencontrent, ou devraient s'y rencontrer plus que cela n'a été le cas jusqu'à présent, avec les pédagogues et les spécialistes des différentes disciplines enseignées dans le primaire. Le second est celui de l'histoire sociale des instituteurs, où l'historiographie française – à la différence de nombre de ses homologues étrangères – a pris l'habitude de travailler selon des problématiques et des méthodologies proches de celles des sociologues.

Une partie des problèmes que soulève l'histoire de l'enseignement primaire vient de cette interdisciplinarité difficile, mais nécessaire pour que soient posées de bonnes questions. Les autres tiennent à ce que les sources disponibles ne permettent pas toujours d'y apporter les réponses. L'objectif de la table ronde était donc double : confronter

1. Cette table ronde réunissait, autour de Guy Caplat, Pierre Caspard et Robert Saiet, du SHE, Gérard Boeldieu (qui étudie les instituteurs de la Sarthe), Sonia Branca (la constitution des français scolaires), Pierre Bousquet (l'enseignement primaire à Paris), André Chervel (la grammaire scolaire), Joseph Chollet (l'E.P. dans l'Orne), Jacques Gavaille (l'E.P. en Franche-Comté), Pierre Giolitto (le contenu et les méthodes de l'E.P.), Michel Jeanne (l'histoire sociale des instituteurs), Pierre Lesage (la pédagogie de l'enseignement mutuel), Jean-Noël Luc (les écoles maternelles), J.C. Marquis (l'E.P. en Seine-Inférieure), C. Martin (l'E.P. en Haute-Garonne), Antoine Prost (histoire de l'enseignement) et Raymond Tronchot (l'enseignement mutuel). (Cf. *Annuaire des chercheurs, Histoire de l'éducation*, n° 2-3, avril 1979 et n° 9, déc. 1980, à paraître). Le présent texte est principalement nourri des interventions faites par chacun des participants au cours de cette journée.

les problématiques de chercheurs venus d'horizons relativement divers : faire le point sur les problèmes de sources, parfois différents, parfois identiques ou voisins, que les uns et les autres rencontrent au cours de leurs recherches. On trouvera donc, dans le présent compte rendu, un inventaire de questions, plus que les résultats de recherches. Nous parierions pourtant volontiers que les premières ne font qu'anticiper sur les seconds ; car, comme disaient les Écritures en définissant, bien avant Claude Bernard, le rôle de l'hypothèse dans la science : « Tu ne me chercherais point si tu ne m'avais déjà trouvé » ...

I. — LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT

L'étude du contenu de l'enseignement soulève deux types de problèmes sensiblement différents, même s'ils sont liés : les premiers concernent la nature et le contenu des disciplines, les seconds ce qui, dans la pratique quotidienne des classes, était réellement enseigné.

a) La constitution des disciplines scolaires :

Contre un certain empirisme qui voudrait que l'existence et le contenu des disciplines aillent de soi, il convient d'abord de se demander pourquoi et comment l'histoire, la grammaire ou le calcul se sont vu assigner le contenu notionnel qui a été le leur. La réponse à cette question exige que l'on se situe à plusieurs niveaux :

— *L'épistémologie*. Quelles relations les disciplines scolaires entretiennent-elles avec les sciences correspondantes ? En sont-elles un dégradé ou sont-elles, fondamentalement, autre chose ? Dans le cas de l'histoire, il semble qu'il existe, entre la science et la discipline, une unité assez forte. Un homme la symbolise : Ernest Lavis, qui, par les manuels qu'il rédige, tient tous les bouts de la chaîne, du primaire au supérieur. Pourtant, les finalités essentiellement morales et civiques de l'enseignement de l'histoire dans le primaire apparaissent bien éloignées de la réflexion critique, voire de la simple transmission des connaissances qui sont, en principe, les objectifs de l'histoire universitaire (les rapports entre cette dernière et la science historique étant eux-mêmes à préciser). Le cas de la grammaire est également ambigu, certains linguistes estimant que la grammaire qui est enseignée à l'école élémentaire est une création autonome et spécifique de ce niveau d'enseignement, et non l'adaptation ou la vulgarisation d'une quelconque théorie de la langue.

– *L'idéologie.* L'essor de l'enseignement de l'histoire à partir de 1870 s'explique, entre autres, par le souci de développer l'amour de la République et d'entretenir le patriotisme, alors que le nouveau régime connaît une naissance difficile marquée par l'humiliation de la défaite. L'enseignement du français reflète aussi un objectif politique : celui de la « francisation », étroitement imbriqué avec le souci de l'alphabétisation. L'étude des modèles sociaux implicites et explicites diffusés par les textes de français et de lecture éclaire aussi l'idéologie de ce que l'on peut appeler les « français de l'école primaire ». Un autre terrain d'investigation particulièrement sensible aux contraintes idéologiques est celui de l'enseignement féminin, ou plus exactement, des contenus notionnels spécifiques à l'enseignement des filles. A ce sujet, il serait intéressant de pouvoir dater et apprécier, par région, l'intellectualisation de cet enseignement, c'est-à-dire son rejet d'un certain nombre d'impératifs moraux et son alignement sur l'enseignement masculin.

– *Les préoccupations psycho-pédagogiques.* Dans quelle mesure tient-on compte des capacités des élèves pour différencier, par exemple, les contenus de l'enseignement primaire de ceux du secondaire ? Peut-on d'ailleurs faire intervenir ce facteur d'une manière efficace, faute d'une psychologie de l'enfant scientifiquement constituée ?

– *Le souci de l'utilité pratique.* Ce critère est particulièrement évident pour un niveau d'enseignement dont la vocation pratique est officiellement affirmée avec force. On en retrouve, entre autres, la manifestation dans le prestige de l'orthographe et de la belle écriture, qui reflète peut-être plus la volonté des maîtres de doter leurs élèves de techniques facilitant la destinée professionnelle que le poids d'une quelconque idéologie.

– *Le poids des lobbies d'enseignants.* La place occupée par une discipline dans le primaire peut traduire le poids que représentent les associations de spécialistes dans les niveaux supérieurs de l'enseignement. C'est ainsi que l'on peut interpréter le cas de Lavis, déjà évoqué. De même, la place de la géographie dans le primaire peut-elle être mise en relation avec sa constitution en tant que matière d'enseignement universitaire. D'une manière plus générale, il faudrait évaluer le poids de ces groupes de pression, notamment au travers d'une étude de la position universitaire des auteurs de manuels scolaires.

Dans tous les cas, la constitution, la place et l'évolution des disciplines scolaires doivent être historiquement datées, car elles sont dépendantes d'un contexte global dont les déterminations peuvent être politiques, économiques, techniques (l'utilité de la belle écriture

faiblit devant l'apparition de la machine à écrire) voire militaires (essor de l'histoire et de la gymnastique après la défaite de 1870).

b) La pratique : la classe au quotidien

Les élèves prennent connaissance des disciplines en fonction des programmes et des emplois du temps officiellement proposés aux maîtres. A juste titre, on a souligné que dans ce domaine les consignes et les normes officielles devenaient, au fil des ans, de plus en plus minutieuses et rigides. Mais on a trop souvent eu tendance à traduire cette évolution en terme de progrès ou de mise en tutelle de l'école. Car il faudrait pouvoir apprécier l'efficace et la portée de ces normes. Pour savoir si le système progressivement mis en place avait fini par supprimer la liberté du maître, il faudrait connaître la réalité de l'enseignement dispensé dans les classes, derrière la façade des emplois du temps. L'objectif n'est pas facile à atteindre. Il suppose l'étude minutieuse de cahiers et de travaux d'élèves (du moins ceux qui ne sont pas sélectionnés dans les concours), de journaux de classe (que l'on retrouve, hélas, rarement) et de rapports d'inspecteurs. Plusieurs indices reflètent déjà des distorsions entre la pratique quotidienne de la classe et le tableau qu'en donne le discours officiel. Les maîtres accordent beaucoup plus de temps à l'apprentissage de l'orthographe qu'il n'en est prévu dans l'horaire, et ce, malgré les protestations des inspecteurs qui rappellent l'importance de la rédaction et de l'expression orale. Inversement, les enseignements spéciaux (dessin, chant, travaux manuels) sont très souvent négligés, sauf à Paris où ils font d'ailleurs la fierté de l'administration. Le cas de l'enseignement de la gymnastique est d'ailleurs significatif de l'erreur que l'on commettrait en prenant au pied de la lettre un discours officiel qui laisserait croire à une véritable obsession du dressage des corps et de la (pré)militarisation de l'enfance alors que, dans la réalité, cette discipline occupait la énième roue du carrosse pédagogique.

II. — LES METHODES D'ENSEIGNEMENT

Les raisons des lacunes de notre information sur le contenu de l'enseignement réellement prodigué dans les classes valent aussi pour expliquer que, sur les méthodes pédagogiques, la liste des questions soit plus longue que celle des certitudes. Elles portent essentiellement sur trois points :

– *Les divers modes d'enseignement.* Si l'enseignement mutuel a déjà fait l'objet d'études croisées de la part d'historiens, de pédagogues, de linguistes et de philosophes, il n'en va pas de même des autres modes d'enseignement. L'enseignement simultané, dans ses structures et ses procédés, doit-il s'entendre comme l'application de la méthode des Frères des Ecoles chrétiennes, ou connaît-il d'autres formes ? Comment a-t-il évolué au cours du siècle ? Comment fonctionnait exactement la méthode dite « mixte » ? Quels élèves, quelles disciplines relevaient des différents modes d'enseignement ?

– *La rénovation pédagogique* de la seconde moitié du XIXe siècle. Moins voyante que la trilogie gratuité-laïcité-obligation, la rénovation pédagogique – qui fut aussi tentative d'unification – n'en a pas moins profondément marqué l'histoire de l'enseignement primaire : quelles en furent les causes, les fondements théoriques, les objectifs, les étapes de la mise en place ? On sait qu'elle commença bien avant qu'Octave Gréard ne lui donnât toute son ampleur. Mais il faudrait jauger, d'une façon fine, la portée réelle de la rénovation. Ecole par école et maître par maître, il faudrait retrouver, pour chaque discipline, l'opposition entre méthode dite traditionnelle et méthode dite rénovée. Une fois encore, la réponse à ces questions nécessiterait le recours à l'analyse de documents tels que les travaux d'élèves ou les rapports d'inspection.

– *Les résultats.* L'appréciation des résultats des méthodes d'enseignement, donc de leur efficacité, nécessiterait des recherches minutieuses visant à établir des taux de réussite à des problèmes de mathématiques, ou à évaluer le nombre de fautes aux exercices de dictée. On pourrait aussi essayer de mettre en relation les résultats – et même la nature et le contenu – du travail scolaire avec le profil du maître, sa formation à l'école normale ou « sur le tas », et, dans le premier cas, la qualité de l'enseignement reçu selon les disciplines. Il s'agit là de questions fondamentales, sur lesquelles on ne peut faire l'impasse : ce qu'on lit dans les programmes ou les manuels de l'époque ne se retrouvait certainement pas, tel quel, dans la tête des élèves. Comme seul exemple, on rappellera que l'usage des anciennes mesures s'est transmis jusqu'en 1914, alors que, depuis le début du siècle, l'école primaire avait littéralement assené à ses élèves le système métrique : cela incite à s'interroger sur les résultats et l'efficacité de l'école et, plus précisément, sur les limites de son action sur les mœurs et les mentalités...

III. – PARMIS LES OUTILS PÉDAGOGIQUES : MANUELS ET REVUES

Beaucoup des questions ci-dessus évoquées (et un certain nombre de celles qui le seront ci-après) soulèvent le problème des sources dont dispose le chercheur qui veut pousser son étude plus loin que les textes officiels ou théoriques ne l'autorisent à le faire.

Parmi ces sources, il en est deux qui occupent une position en quelque sorte stratégique, à mi-chemin des textes officiels et de la pratique quotidienne des classes : ce sont les revues pédagogiques et les manuels scolaires.

– *Les revues pédagogiques.* Pour la période qui va du début du XIXe siècle à 1914, les titres de revues qui s'adressent plus particulièrement aux enseignants du primaire se comptent par centaines. Le répertoire analytique qu'en dresse le Service d'histoire de l'éducation aidera à leur étude sérielle : typologie par institutions éditrices (Administration de l'Instruction publique aux niveaux central, académique ou local ; sociétés philanthropiques ; associations d'enseignants regroupés en amicales, en syndicats, par spécialité ou par niveau ; groupes de pédagogie militants, Eglises, organisations politiques ou parapolitiques, etc.) ; rythme de création des revues, et mise en relation de ce rythme avec la conjoncture politique et sociale globale ; qualité des rédacteurs et, lorsqu'ils sont enseignants, leur place dans la hiérarchie scolaire.

Concernant le contenu et les méthodes de l'enseignement, l'analyse de ces revues permettra, notamment, de percevoir quel était le degré de soumission des instituteurs aux programmes et aux instructions officielles et, inversement, de juger quelle force de proposition et d'innovation représentait – peut-être moins dans sa masse que sur ses marges ? – le corps des enseignants primaires. Enfin, il faut rappeler que ces revues ont représenté, avec les conférences pédagogiques, l'un des seuls moyens de formation continue des instituteurs et qu'en tant que telles, elles ont certainement joué un rôle – qu'il faudrait apprécier – dans l'élévation globale de leur qualification professionnelle.

– *Les manuels scolaires.* De la Révolution à 1959, on peut estimer les livres scolaires publiés en France à un nombre compris entre 60 000 et 120 000, les livres destinés à l'enseignement primaire représentant la part la plus importante de ce total¹. C'est dire les difficultés

1. Le SHE met actuellement à l'étude le recensement informatisé de toute la production des livres scolaires français, de la Révolution à 1959.

qui attendent le chercheur soucieux de trouver dans les manuels autre chose que les éléments d'une « analyse de contenu » empirique ou impressionniste. Il convient d'abord de s'interroger sur la diffusion des manuels, nationalement et localement : tirage, approbation par les commissions nationales ou départementales, achats dans les écoles : la réponse à ces questions nécessite de recourir à des sources variées, des catalogues d'éditeurs aux inventaires de bibliothèques scolaires.

Comme pour la presse pédagogique, il faudrait aussi élucider, massivement, l'identité des auteurs de manuels, le niveau d'enseignement qui était le leur, leur appartenance au milieu parisien ou provincial, au corps de l'Administration ou de l'Inspection.

Il faudrait, enfin, s'interroger sur l'utilisation qui était faite des manuels dans les classes : quel support pédagogique apportaient-ils réellement aux enseignants (il convient d'ailleurs de distinguer et de confronter les livres des élèves et les livres des maîtres) ? Quels rapports entretenaient-ils avec d'autres outils pédagogiques comme les cartes murales, les tableaux didactiques, les gravures ou les projections lumineuses ? Quels rapports entretenaient-ils, enfin, avec d'autres livres qui, pour n'être pas des manuels à proprement parler, n'en étaient pourtant pas moins en usage dans les classes : éditions – adaptées ou non – de textes classiques, livres non scolaires ayant reçu une utilisation scolaire permanente, livres de bibliothèques scolaires ou livres de prix...

IV. – L'ENSEIGNANT

L'histoire sociale des instituteurs est un domaine où les recherches sont – depuis peu, il est vrai – particulièrement actives. Elles ont conduit à remettre en cause un certain nombre de clichés – peu de personnages, autant que l'instituteur, ont été l'objet de stéréotypes – et à poser, à son sujet, quelques questions nouvelles.

– *Le personnage social.* Les conditions d'existence et les revenus représentent une composante importante de toute étude sur les instituteurs. Certains inspecteurs jugeaient d'ailleurs autant l'aptitude du maître à faire fructifier son poste (ce qui réduisait les dépenses du département) que ses qualités pédagogiques. Les revenus des instituteurs, avant leur fonctionnarisation, peuvent être appréhendés à partir de plusieurs sources : les rapports d'inspection, les mutations après décès (connaissance de la superficie des biens possédés), les archives

des hypothèques, les listes électorales municipales d'avant 1848 (pour savoir quel rang le maître occupe parmi les censitaires). La trajectoire sociale autorisée par l'accès au métier d'instituteur est, elle aussi, parfois difficile à apprécier. L'étude de l'origine sociale des individus se heurte souvent à des problèmes de sources lorsqu'il s'agit de maîtres laïcs venus d'un autre département, ou de maîtres congréganistes rattachés à une maison-mère. Il n'est pas non plus toujours facile de connaître la profession des enfants. Parmi les sources utilisables, on peut signaler : les registres d'état civil (pour savoir si les parents du futur instituteur signent lors de la déclaration de naissance ou lors de leur mariage), les registres de recrutement militaire qui fournissent des informations sur les maîtres astreints au Conseil de révision même lorsqu'ils sont destinés à être exemptés.

L'étude de la carrière s'inscrit dans celle de la trajectoire sociale. Quels sont les postes occupés ? Leur durée ? Leur localisation ? A l'analyse des changements horizontaux suscités par la recherche des postes offrant les meilleurs revenus, doit s'ajouter celle des changements verticaux. Le maître d'école va-t-il exercer à Paris ? Passe-t-il dans l'enseignement primaire supérieur ? Devient-il inspecteur ? Entre-t-il à l'ENS de Saint-Cloud comme le permet, au moins jusqu'au début du XXe siècle l'absence d'une véritable filière de préparation ? L'étude des dossiers personnels des maîtres apporte souvent des réponses à ces questions. On ne peut alors que déplorer davantage la nouvelle loi sur les archives qui interdit la consultation des dossiers des fonctionnaires (et donc des instituteurs) nés après 1860, même s'il est prévu que des dérogations puissent être accordées pour des études menées dans une perspective strictement statistique.

— *Le citoyen.* On peut d'abord se demander si l'insertion de l'instituteur dans le monde n'a pas été exagérée, à partir de certains indices qui, comme les secrétariats de mairie, risquent de faire illusion. N'y a-t-il pas eu en fait, selon les endroits et les époques, une certaine marginalité de l'instituteur ? Au plan politique, l'instituteur n'est-il pas beaucoup moins engagé qu'on ne le dit ? Pourquoi veut-on y voir un contestataire né ? S'il aime la République, s'il vote pour elle, il milite peut-être beaucoup moins qu'on ne le pense. En ville, c'est un trop petit notable pour que son engagement soit utile ; en campagne, il peut hésiter à s'engager pour ne pas provoquer de dissidence parmi les parents de ses élèves. Il conviendrait donc de se demander s'il n'y a pas un divorce entre la représentation de l'instituteur fêré de politique et la réalité. Et dans l'affirmative, de le dater et de l'expliquer. La

Révolution de 1848 a peut-être joué un rôle particulier dans ce divorce, mais encore faudrait-il le vérifier en recourant notamment à l'histoire comparée : l'offensive contre les instituteurs et les écoles normales a été assez générale en Europe dans les années 1850 et 1860, sans que, pour autant, on se livrât nécessairement aux commentaires d'un Thiers vitupérant, en France, les « détestables petits instituteurs laïques ».

— *Le maître d'école.* Nous rejoignons ici les problèmes que posent le contenu et les méthodes de l'enseignement, vus non plus du côté des élèves, mais de celui du dispensateur du savoir. De ce point de vue, il convient de s'interroger sur les conditions de la formation (ou de l'absence de formation) initiale et continue des instituteurs :

— initiale : comment ont-ils été recrutés et formés avant le développement des écoles normales ? Quelle a été la proportion exacte des maîtres formés dans ces établissements ?

— continue : qu'ils soient normaliens ou non, quelle était ensuite, dans la pratique de leur métier, la part de la routine et de l'innovation ? Quel était leur degré de réceptivité aux méthodes d'enseignement préconisées par les revues pédagogiques officielles ou non officielles, dont l'esprit pouvait être différent, voire opposé ?

Une attention particulière doit être accordée au rôle qu'a joué, dans la formation continue des maîtres, le corps des inspecteurs primaires. Entre l'administration centrale, le pouvoir législatif et les maîtres, ce corps a assuré la diffusion et la mise à niveau des messages, donc dans une certaine mesure, leur gauchissement. Pour des exemples précis, il serait intéressant de procéder à des analyses de contenu du discours des conférences pédagogiques et des rapports d'inspection, pour voir s'il y a cohérence avec les textes officiels, et aussi avec le discours des théoriciens.

*

Le fil conducteur de beaucoup de nos questions peut se résumer dans une mise en garde contre le privilège abusivement accordé, par trop de recherches, à l'exégèse de textes officiels qui proposent une image trop idéale, trop théorique de ce que fut l'histoire de l'enseignement primaire. Seules, des recherches de micro-histoire, donnant la priorité à l'étude du fonctionnement réel de l'école et de la pratique quotidienne de la classe, permettront d'apprécier dans quelle mesure et dans quelles conditions les intentions du législateur — du moins telles que les maîtres pouvaient les percevoir — sont passées dans la

réalité. Bien entendu, cette micro-histoire n'apportera une contribution significative à l'histoire de l'enseignement que si ceux qui en sont les artisans la situent, d'emblée, dans un contexte culturel, politique, social, économique ou démographique global, dont la prise en compte peut, seule, permettre de formuler des problématiques pertinentes et cohérentes.

A tout le moins, il convient de se méfier des grands énoncés généralisateurs et de garder à l'esprit les nombreux principes de différenciation qui présidaient – au XIXe siècle plus encore qu'aujourd'hui – aux réalités éducatives : différences entre filles et garçons ; entre fils du peuple et fils de bourgeois ; entre les villes et les campagnes (ces dernières étant, une fois n'est pas coutume, surreprésentées dans la conscience collective, en raison de la place que leur ont consacrée beaucoup d'œuvres littéraires) ; entre Paris et la, ou plutôt les provinces.

Enfin, l'historien doit avoir le souci de distinguer ce qui, dans l'histoire de l'enseignement, ressortit aux temps longs et aux temps courts. Entre le mythe des origines et celui du toujours-déjà-là, il doit explorer la voie des *évolutions*, lentes ou accélérées : l'enseignement primaire ne connaît ni la permanence – malgré les pesanteurs parfois séculaires – ni les ruptures – malgré les coups de clairon des réformateurs. C'est ainsi que l'on se méfiera de la dichotomie entre l'« avant » et l'« après-Ferry », dont cent ans d'école primaire publique ont réussi à faire l'un des mythes majeurs de la conscience collective (au moins républicaine). On sait bien, maintenant, que les ruptures n'ont pas été aussi décisives qu'il a été dit, notamment au plan de la fréquentation scolaire ou à celui de la condition matérielle des instituteurs. Pourtant, la nouveauté de l'école des années 1880 est indéniable, si l'on se réfère aux changements qui ont alors été introduits dans le contenu et les méthodes de l'enseignement et, plus encore, aux fonctions idéologiques et sociales qui lui ont alors été assignées, et qu'elle a conservées jusqu'à une époque récente, mais définitivement révolue.

Pierre CASPARD

Service d'histoire de l'éducation

Jean-Noël LUC

Ecole normale supérieure de Saint-Cloud

NOTES CRITIQUES

LORY (Jacques). - *Libéralisme et instruction primaire, 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*. - Louvain : Nauwelaerts, 1979. - 2 vol., LXXX - 839 p. : ill. ; 24 cm. - (Recueil de travaux d'histoire et de philologie ; 6e série, fasc. 17).

L'ouvrage qui « épouse à la fois les articulations politiques classiques de l'histoire de la Belgique et celles de la législation de l'enseignement primaire » suit un plan chronologique avec un préliminaire et quatre parties.

Le *préliminaire* (125 pages) est intitulé « Equivoques et faiblesses de la loi de 1842 ». Il relate l'imprécision du texte, ses insuffisances (absence de disposition sur l'enseignement des filles, manque d'efficacité pédagogique), ses ambiguïtés : « il y aura dans chaque commune au moins une école primaire » (article 1) mais la commune pouvait adopter une école privée. La loi était un compromis entre les deux partis catholique et libéral, et « le résultat de manœuvres parlementaires subtiles ». Après l'arrivée au pouvoir des catholiques, en mars 1846, le système de l'adoption se développe ; le Règlement général du 15 août 1846 infléchit l'application de la loi dans un sens favorable au catholicisme, impose aux écoles un enseignement religieux et subordonne pour cet enseignement l'instituteur au clergé.

La *première partie* de l'ouvrage (pp. 127 à 256) a pour titre « Les libéraux et le problème de l'instruction primaire jusqu'à la chute du gouvernement libéral doctrinaire, 1842-1870 ». De 1842 à 1846, ils formulent des critiques limitées, puis, après le Congrès libéral de 1846 et l'arrivée au pouvoir des catholiques, ils demandent la révision « dans le sens d'une limitation des attributions reconnues ou concédées au clergé ». Le mouvement s'intensifie après 1857 et le retour au gouvernement des libéraux. On voit alors « commencer et se poursui-

vre pendant treize ans un travail considérable dont le but était de réaliser l'idée libérale » (p. 251). A défaut de modifier la loi, les libéraux la réforment administrativement et fortifient notamment l'enseignement communal. Cette action politique « s'accompagne d'un considérable élargissement du problème. Désormais ce qui est à l'ordre du jour, c'est moins l'enseignement primaire que l'enseignement populaire, l'émancipation intellectuelle, sociale et politique des masses par l'instruction et surtout l'instruction obligatoire » (p. 147).

La *seconde partie* (pp. 257 à 443) est consacrée à une étude doctrinale : « l'action des groupes de pression laïques : maçonnerie, libre pensée et Ligue de l'enseignement ». Les interventions de la maçonnerie se font actives après l'arrêté du Grand Orient du 21 octobre 1854 qui abolit l'article 135 du règlement de l'Ordre maçonnique en Belgique stipulant que les loges ne pouvaient « dans aucun cas s'occuper des matières politiques et religieuses ». Cette décision est suivie des « Mémoires des loges belges » de 1859 sur l'instruction obligatoire, puis des travaux des loges de la période 1864-1870 mettant « l'accent sur la nécessité de réformer l'enseignement par la science, une science conçue dans une optique assez nettement positiviste ».

De leur côté les sociétés rationalistes, dont la plus importante est la Libre Pensée, créée le 19 janvier 1863, joignent à l'action de base en faveur des funérailles civiles « l'émancipation des consciences par l'instruction », se prononcent pour la fondation d'écoles libres laïques et préconisent la création d'associations qui s'assigneraient pour but le développement de l'instruction. Cette association privée fut la Ligue de l'Enseignement. Née le 26 décembre 1864, animée par Ch. Buls, la Ligue se propose « la propagation et le perfectionnement de l'éducation et de l'instruction en Belgique ».

Elle se prononce pour des réformes de caractère démocratique (l'obligation, la gratuité) et demande l'indépendance de l'enseignement vis-à-vis des cultes et la laïcité des écoles publiques. Réprouvant pour elle-même toute structure centralisée, la Ligue s'organise sous forme de cercles locaux ayant leur vie propre. Elle donne des cours et conférences, intervient dans l'ouverture de bibliothèques, publie des bulletins et circulaires, lance des pétitions, prépare un plan d'organisation de l'instruction populaire. L'action de ces groupes de pression entraîne les libéraux vers la laïcité et élargit « le problème de l'instruction primaire à ses dimensions sociale et pédagogique ».

La *troisième partie* (pp. 455-582) reprend le développement chronologique et étudie « les libéraux dans l'opposition et la question de

la révision de la loi de 1842, 1870-1878 ». Le mouvement en faveur de la révision s'étend. « La lutte des partis se développe dans une atmosphère d'irritation croissante et, du terrain politique, elle tend à passer sur le terrain religieux », en particulier après la proclamation de l'infaillibilité pontificale et les progrès de l'ultramontanisme. Le Convent libéral du 13 juillet 1870 demande la « sécularisation complète de l'enseignement public à tous les degrés ».

Mais alors, parmi les libéraux, des discussions apparaissent entre doctrinaires et radicaux sur l'ampleur de la réforme : les premiers, des modérés, se prononcent pour une réforme limitée, les seconds pour une réforme complète de l'école avec obligation, gratuité, laïcité. Pour les élections de 1876 un accord est conclu entre eux sur le principe de la révision de la loi de 1842 mais il « ne fait que mieux ressortir leurs discordances sur les modalités » (p. 519). Pendant ce temps les œuvres scolaires laïques se multiplient : création du Denier des écoles (1872) qui permet l'entretien d'écoles libres laïques, ouverture à Bruxelles, le 17 octobre 1875, d'une école modèle organisée par Zempels qui met en œuvre une pédagogie nouvelle. Ainsi les libéraux, doctrinaires comme radicaux « s'habituèrent à la réalité vécue de la laïcité ».

La quatrième et *dernière partie* (pp. 583-785) s'intitule « La loi van Humbeeck ». Au lendemain des élections du 11 juin 1878 qui voient le succès des libéraux, elle rend compte des circonstances qui entourent la formation du Cabinet Frère-Orban et la création d'un ministère de l'Instruction publique dont van Humbeeck est titulaire. Ce cabinet « qui est l'expression lui-même de tendances complexes », est « limité par l'exigüité de sa majorité et prudent face à l'ampleur de l'opposition catholique » (p. 584). L'auteur montre ensuite les difficultés qui entourent l'élaboration du projet, par suite des diverses tendances libérales et l'on arrive à un texte de compromis, opérant « moins une synthèse qu'une sélection » dans les aspirations radicales.

La loi van Humbeeck de 1879, qui écarte obligation et gratuité, est « modérément laïque, profondément pédagogique et nettement centralisatrice ». Modérément laïque, elle supprime dans les écoles publiques l'enseignement de la religion et l'inspection ecclésiastique mais elle met les locaux scolaires en dehors des heures de classe à la disposition du clergé pour y organiser l'enseignement religieux. Profondément pédagogique, elle donne une définition nouvelle et amplifiée de l'instruction primaire et augmente le nombre des écoles normales. Nettement centralisatrice elle renforce les pouvoirs de l'Etat, lui donne le droit de fixer le nombre des écoles que doit entretenir chaque commune et fortifie le personnel d'inspection promu au rang de

service d'Etat. L'opposition du clergé est vive ; malgré les concessions que lui fait la loi il décide d'ouvrir, face aux écoles publiques laïques, des écoles chrétiennes libres. La loi devait bientôt déchaîner la guerre scolaire en Belgique.

Cette analyse sèche et brève ne donne qu'une faible idée de la richesse de ce travail qui, clairement conduit et d'un style aisé, se suit facilement malgré son ampleur.

L'ouvrage de Jacques Lory appelle pourtant quelques réserves. Toute l'étude repose sur la loi de 1842. Or cette loi est un peu comme l'*Arlésienne* de Daudet ; on en parle toujours, on ne la voit jamais. On ne sait pas au départ dans quelles conditions politiques elle a été préparée puis votée ; on ne parvient ensuite à en connaître les articles que par les références qui chemin faisant lui sont faites dans l'ouvrage. On apprend p. 65 qu'elle a 38 articles, p. 70 qu'elle ne renferme aucune disposition sur les filles, p. 130 qu'elle sera complétée par la création d'écoles primaires supérieures, etc. Le lecteur aurait apprécié quelques informations initiales sur l'histoire scolaire de la Belgique avant 1842 puis sur la loi, base du travail. A défaut de cette présentation, il aurait du moins aimé trouver en annexe le texte intégral de la loi, et il en est de même pour la loi van Humbeeck.

Ce travail suscite une autre observation. Tout au long de l'ouvrage l'auteur présente une analyse, minutieuse et excellente, de la position des libéraux. Mais l'attitude des libéraux n'est souvent elle-même qu'une réponse à celle des catholiques. « Constante de l'histoire, écrit M. Jacques Lory, qu'une part du succès d'une entreprise est souvent redevable à la réaction qui lui a été opposée » (p. 409). Or, si l'on suit très bien l'action des libéraux, on ignore à peu près complètement celle des catholiques et l'ouvrage évoque assez une conversation téléphonique où l'on ne saisirait que la moitié du dialogue.

Enfin, on sort de la lecture de l'ouvrage un peu avec l'impression que la Belgique est une île dont l'enseignement primaire évolue en vase clos. Certes, de-ci de-là des références sont faites aux exilés politiques français de 1851, puis à la loi hollandaise de 1817. Mais elles sont peu nombreuses et surtout liées à la préparation de la loi van Humbeeck. L'auteur précise à ce sujet que le projet de 1879 était un document de 230 pages « dont 12 pour le texte du projet proprement dit, 23 pour la comparaison de la loi de 1842 et du projet gouvernemental et 195 pour le texte des législations étrangères sur l'enseignement primaire » (p. 679), et il ajoute, dans une note, que les journaux libéraux ne cesseront d'insister, lors des lois Ferry, sur l'analogie existant entre la situation de la France républicaine et celle de la

Belgique. Or cette analogie existe dès 1842 et la loi de 1842 n'est elle-même qu'une adaptation à la spécificité belge de la loi française de 1833 sur l'enseignement primaire, dite loi Guizot. Ensuite les répercussions de ce qui se passe en France d'un côté, en Hollande de l'autre se suivent constamment dans l'histoire scolaire belge, de même que l'évolution scolaire de la Belgique influence à son tour l'histoire scolaire des pays voisins. En fait, la Belgique et les libéraux belges sont à une confluence de courants qu'il eût été intéressant d'analyser. Cette étude, si riche et si dense, y aurait pris une ampleur nouvelle et une dimension européenne.

Maurice GONTARD

●

EICHER (Jean-Claude), LÉVY-GARBOUA (Louis) et al. - *Economique de l'éducation*. - Paris : Economica, 1979. - 378 p. ; 24 cm. - 65 F environ.

Parmi les disciplines qui peuvent concourir à l'élaboration d'une histoire du système éducatif, l'économie est, sans aucun doute, l'une de celles qui ont été le moins mises en œuvre jusqu'à présent. Par l'objet qu'il vise et les méthodes qu'il propose, l'économiste est pourtant susceptible de beaucoup enrichir la perspective des historiens. Considérant l'éducation comme un *bien rare*, l'économiste s'autorise en effet à analyser, comme pour n'importe quel autre bien, les facteurs de sa production, de sa répartition et de sa consommation. Cette perspective diffère assez sensiblement du discours dominant en matière d'éducation qui, raisonnant en terme d'impératifs catégoriques, traite des fins plus que des moyens et répugne à parler de coûts, d'investissements ou de rentabilité.

A cet égard, le premier mérite de l'ouvrage dirigé par J.C. Eicher et L. Lévy-Garboua, est de nous présenter une théorie qui, apparue aux Etats-Unis dans les années 1960, « donna le coup d'envoi à l'économie de l'éducation » : la théorie du capital humain¹. Les hypothèses sur lesquelles elle repose sont que 1) l'éducation a des effets sur la productivité des activités marchandes et non marchandes ultérieures, cette productivité se traduisant notamment par un accroissement

1. G.S. Becker : *Human Capital*, New York, 1964.

des gains individuels ; 2) les élèves et leurs familles choisissent une formation dont le rendement marginal ne soit pas inférieur au coût marginal. La plupart des textes du recueil ont pour point de départ cette théorie du capital humain, même si, chemin faisant, ils en font la critique ou lui opposent des théories alternatives, à la lumière des travaux menés en France depuis une dizaine d'années, notamment au sein de l'IREDU et du CREDOC¹.

Sans vouloir résumer ici le contenu des quelque seize articles dont se compose l'ouvrage, nous nous bornerons à signaler qu'ils s'organisent autour de quatre thèmes : 1) *les effets de l'Education* (où sont précisés les problèmes complexes que pose l'évaluation quantitative des notions de coût, de rendement et de productivité en matière d'investissement éducatif) ; 2) *le marché de l'Education* (quelles sont les demandes, explicites ou implicites qu'adressent les étudiants à l'Education ?) ; 3) *le financement de l'Education* (quelle est la part payée par l'Etat ? par les familles ? par les étudiants ?) ; 4) *les politiques de l'Education* (les effets distributifs du budget de l'Education sont-ils ce que l'on croit ?).

Notons que l'un des effets les plus évidents de ces recherches est d'avoir nécessité la constitution de séries statistiques qui sont du plus grand intérêt. Soulignons aussi que, si la lecture d'un certain nombre des articles de l'ouvrage requiert des connaissances mathématiques poussées de la part du lecteur qui voudrait suivre pas à pas le cheminement des démonstrations qu'on lui propose, l'ouvrage est, en général, d'un accès relativement aisé aux non-spécialistes.

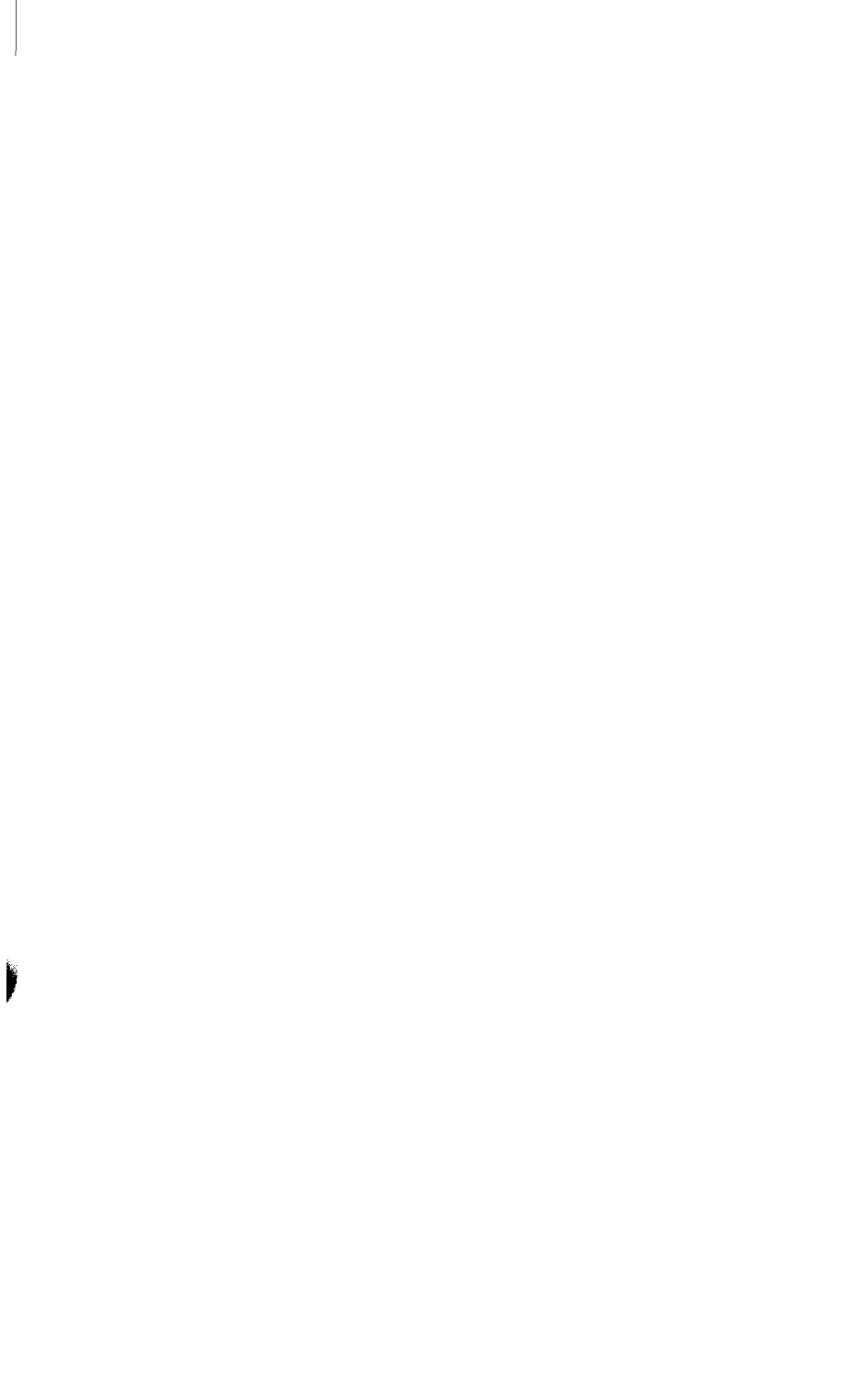
Inversement, et pour rester dans la ligne de l'interdisciplinarité, on eût souhaité que les auteurs de l'ouvrage aient un peu plus regardé ce qui se passait « chez leurs voisins », comme disait Lucien Febvre. Il est certes compréhensible que, dans un ouvrage voulant être, à certains égards, un manifeste, les auteurs gardent leurs distances à l'égard de disciplines qui, telles la sociologie ou l'histoire, prennent en compte des facteurs « non économiques » : l'heure de l'interdisciplinarité et des synthèses sonnera plus tard... En anticipant un peu sur cette échéance, nous formulerons quand même quelques observations, et au premier chef celle-ci : que l'éducation — en fait, ici : l'enseignement — soit justiciable d'une analyse tant micro- que macroéconomique, l'ouvrage le démontre suffisamment. Mais peut-on faire entièrement l'impasse sur ce qui, dans l'éducation, ressortit à des choix

1. Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Dijon) ; Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Paris).

idéologiques et culturels dont la logique n'est pas celle de l'input/output ? Qu'en est-il, en particulier, du problème qui se trouve au cœur de la problématique historique : celui des facteurs de la prise de décision par les acteurs de l'histoire, petits et grands ?

On peut facilement montrer qu'en gros (mais si on entre dans les détails...) le comportement d'un chef d'entreprise est rationnel, dans la mesure où il se fonde sur une vue relativement précise du présent et de l'avenir proche de son entreprise et de son marché. Mais qu'en est-il des décisions d'un écolier, d'un étudiant, voire de celles que peuvent prendre pour eux leurs parents ? De quelles informations disposent-ils sur le présent et l'avenir du système éducatif, social, économique ? En somme : leur comportement est-il bien rationnel ? Ou plutôt : quelle est la part, dans leurs prises de décisions, du calcul économique – explicite ou implicite – et des innombrables motivations non économiques qui peuvent être les leurs ? Pour répondre à cette question, il faudra *aussi* se mettre à l'écoute de l'interminable discours que le système éducatif tient en permanence sur lui-même. Que trop d'études prennent ce discours pour argent comptant n'autorise pas que, par réaction, l'on en fasse, si l'on peut dire, l'économie.

Pierre CASPARD



COMPTES RENDUS

BONNASSIE (P.), PRADALIÉ (G.). - *La Capitulation de Raymond VII et la fondation de l'Université de Toulouse, 1229-1979. Un anniversaire en question.* - Toulouse : univ. Toulouse-Le Mirail, 1979. - 73 p. ; 24 cm. - (Travaux de l'université de Toulouse-Le Mirail).

Cette plaquette s'inscrit dans la polémique sur l'opportunité de la célébration du 750^e anniversaire de la fondation de cette université, créée par l'autorité pontificale pour combattre l'hérésie dans les territoires nouvellement soumis au roi de France. Les auteurs fournissent une traduction des principaux documents qui accèdent leur version des événements : insertion de l'université dans un projet global de répression ; plan d'études rétrograde ; dotation importante du personnel enseignant, composé surtout de cisterciens (parfois obscurantistes) et de dominicains militants ; échec initial de l'université théologique, malgré une conjoncture extrêmement favorable, et cela en raison de la défection massive des Toulousains.

W.F.

Premier livre des procureurs de la Nation germanique de l'ancienne université d'Orléans, 1444-1546. Seconde partie : Biographies des étudiants. Vol. I. Introduction, sources et bibliographie. Biographie des étudiants, 1444-1515 / par Hilde De Ridder-Symoens, Detlef Illmer, Cornelia M. Ridderikhoff. - Leyde : E.J. Brill, 1978. - CXXXVI - 354 p.

Après l'édition du texte du premier livre des procureurs (= présidents élus par les étudiants) de la Nation germanique d'Orléans en 1971, par les mêmes chercheurs, voici le premier volume des biographies, regroupant 597 étudiants, soit une moyenne de 8,3 étudiants par an pour la période concernée. L'aire couverte par la Nation comprenait l'ensemble des territoires relevant de la mouvance de l'Empire, donc non seulement l'Allemagne, mais aussi la Flandre, l'Artois et

(depuis 1538) la Lorraine, pour en rester aux territoires actuellement (en partie) français. L'inscription dans la Nation était obligatoire pour les étudiants désirant se présenter aux examens. Au niveau des gradués, la liste peut donc être considérée comme à peu près complète. Les biographies, rédigées en français (en allemand pour les étudiants de cette langue), constituent un modèle du genre prosopographique, malgré la quasi-impossibilité d'en faire une lecture continue en raison du curieux parti pris des rédacteurs des notices en langue française d'intégrer les très nombreuses références dans le corps du texte. Les biographies, rangées par ordre chronologique d'entrée dans la Nation, recensent l'ensemble du *curriculum universitatis* de l'étudiant, ses origines sociales, sa carrière ultérieure et sa descendance. Le volume II comportera la suite des notices et des tables. Une première exploitation des notices sous le titre « Les origines géographiques et sociales des étudiants de la Nation germanique de l'ancienne université d'Orléans (1444-1546). Aperçu général » a été présentée par Mme De Ridder Symoens dans : *Les Universités à la fin du Moyen Age. Actes du Congrès international de Louvain, 26-30 mai 1975*. Ed. par J. Paquet et J. Ijsewijn. - Louvain, Univ. cath., 1978 ; pp. 455-474.

W.F.

L'Enseignement sous l'Ancien Régime en Auvergne, Bourbonnais et Velay. Choix de documents réalisé par les services éducatifs des Archives départementales de l'Allier, du Cantal, de la Haute-Loire et du Puy-de-Dôme. - Clermont-Ferrand : CRDP [Centre régional de documentation pédagogique], 1977. - 69 p. ; 29 cm. - (Documents régionaux).

Recueil de textes précédé d'une bonne mise au point, par Jean Perrel, sur l'histoire de l'enseignement dans la région (académie de Clermont-Ferrand, qui se confond avec la région Auvergne) et d'une « orientation bibliographique » où sont répertoriés les ouvrages généraux récents et la bibliographie locale. Le choix des documents publiés, particulièrement varié et judicieux, comprend aussi bien des textes normatifs, comme les règlements, que des documents propres à rendre compte de la réalité de l'enseignement, comme les programmes d'exercices publics ou les comptes de pensionnaires. Des cartes ajoutent à l'ensemble une vision synthétique des différentes institutions d'enseignement.

Quelques remarques cependant : les collèges de Thiers et de Brioude sont tenus par les prêtres du Saint-Sacrement de Valence, congrégation régionale née dans le sillage de la Réforme catholique ; l'appeler « Compagnie du saint-sacrement » peut prêter à confusion avec la pieuse association de laïcs supprimée officiellement à Paris en

1666 ; à Effiat, comme dans les autres écoles militaires, seuls les bourgeois doivent justifier de leur noblesse, mais ils ne constituent pas la seule clientèle de l'école qui comporte également des pensionnaires libres.

M.M.C.

NIESER (Bruno). - *Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft. Vergleichende Untersuchung der institutionalisierten Erziehung und Bildung am Beispiel Frankreichs.* - Francfort (Main) / New York : Campus Verlag, 1978. - 298 p. ; 21 cm.

Partant des questions actuelles de la sociologie de l'éducation sur la place et la fonction sociales du système éducatif, l'auteur examine la genèse, en interaction avec l'histoire sociale, d'une forme institutionnalisée d'éducation : l'école. Après avoir comparé le processus de transformation de l'école française sous l'Ancien Régime avec la naissance du système scolaire dans la Prusse en transition des XVII^e-XVIII^e siècles, l'auteur conclut sur la constitution de l'école moderne en tant qu'instrument caractéristique de domination au service de la société bourgeoise de la France du XIX^e siècle. Pour l'étude du système éducatif cette synthèse ne s'appuie pas sur des recherches originales, mais part avant tout des travaux des historiens français de l'après-guerre. Pour ce qui est de son inspiration de base, elle s'enracine dans une double tradition philosophique, dont les représentants les plus caractéristiques, fréquemment cités, sont Marx (dans la lecture de Balibar) et Foucault.

W.F.

GUY (Marcel). - *Du Collège Delbène au lycée Lapérouse. Trois siècles d'histoire d'un établissement secondaire de province. Le collège, l'école centrale, le lycée d'Albi (1623-1950)* / préf. de Jacques Godechot. - (S.l.) : (s.n.), 1979 (Toulouse : COREP Assistance). - 23 - 360 - (19)p. : ill. ; 24 cm.

C'est un sentiment de piété qui a conduit Marcel Guy à l'objet de son étude puisqu'il fut lui-même de longues années professeur d'histoire au lycée d'Albi. Les documents sont malheureusement pauvres pour la période de l'Ancien Régime, aussi l'ouvrage souffre-t-il d'un déséquilibre dans son histoire de part et d'autre de la Révolution.

Malgré ce handicap, le travail de recensement des sources a été fort correct : on regrette d'autant plus le manque d'audace et de persévérance dans l'exploitation des informations recueillies. D'une façon générale, en effet, l'auteur a reculé devant les tableaux synthétiques auxquels il préfère les énumérations. Seuls une courbe des effectifs

de 1804 à 1950, un tableau sur l'origine sociale des professeurs au XIXe siècle et quelques cartes figurent, à ce titre, dans l'ouvrage.

Le plan comporte deux parties, la première formant une « étude narrative », la seconde une série d'analyses par thème, « études sociale, intellectuelle, morale et financière », chacun de ces adjectifs commandant un chapitre différent. Ce plan a l'avantage de faciliter les comparaisons sur le long terme pour un sujet donné. Mais l'auteur déborde constamment dans la première partie sur les questions qu'il s'était réservé de traiter dans la seconde, d'où une lecture fragmentée qui fait perdre une partie des bénéfices du plan.

M.M.C.

BERNARD (Claude). - *L'Enseignement de l'histoire en France, au XIXe siècle (selon les ministres de l'Instruction publique)*. - Lille : atelier repro. thèses, univ. de Lille III ; Paris : diff. H. Champion (7, quai Malaquais), 1978. - 720 p. ; 24 cm. - Thèse : Paris VIII : 1976.

Cet ouvrage, soutenu comme thèse devant l'université de Paris VIII le 24 juin 1976, constitue une analyse thématique d'un certain nombre d'instructions sur l'enseignement de l'histoire émanant des ministres de l'Instruction publique, de Fontanes (grand maître de l'Université, 1808) à George Leygues (ministre en 1898-1899), en débordant ce cadre parfois vers l'avant jusqu'à la Convention (1793). L'auteur cherche à dégager dans les textes étudiés l'histoire telle qu'elle était conçue : non seulement l'histoire enseignée, mais aussi la manière dont les autorités entendaient peser sur l'histoire de leur temps par le biais de l'enseignement tout court et des valeurs que celui-ci était censé transmettre. Aussi n'étudie-t-il pas à proprement parler les sujets historiques proposés par l'enseignement, mais plutôt les thèmes et idées exprimés dans les textes, classés selon leur fréquence et dont l'analyse s'appuie chaque fois sur un document significatif (cf. la liste des thèmes, pp. 622-624).

L'auteur étudie l'histoire scolaire successivement sous quatre aspects complémentaires : le discours de l'histoire scolaire (discours pédagogique, scolaire et historique, avec l'analyse des thèmes repérés) ; l'histoire scolaire en tant qu'enseignement (méthode et moyens ; activités des enseignés ; la relation maître-élève dans la constitution du discours) ; l'histoire scolaire en tant qu'agent de formation intellectuelle, morale, sociale, civique et politique ; enfin l'histoire scolaire comme produit de l'action conjointe de l'enseignant et de l'institution scolaire. L'introduction méthodologique qui a été ajoutée après l'impression de la thèse (p. 22^a-22^u), tranche par son hermétisme avec le reste de l'ouvrage, écrit dans un langage limpide. Dans les annexes on trouve notamment quelques programmes d'histoire (baccalauréat

de 1840, etc.), de brèves biographies des ministres de l'Instruction publique (pp. 659-670) et des tableaux indiquant les thèmes traités par chacun d'entre eux.

W.F.

MAINGUENEAU (Dominique). - *Les Livres d'école de la République 1870-1914. (Discours et idéologie)*. - Paris : le Sycomore, 1979. - 343 p. ; 24 cm.

Comme le reconnaît l'auteur dans son introduction, son ouvrage ne repose pas sur des recherches documentaires exhaustives, mais sur l'analyse d'un petit nombre d'ouvrages (*Le Tour de France par deux enfants*, *Petit-Jean*, le *Cours régulier de langue française* de Hanriot et Huleux, l'*Histoire de France* de Lavissee, et quelques autres), qui ne font pas eux-mêmes l'objet d'une analyse systématique : l'auteur ne fait qu'y puiser de quoi démontrer que l'idéologie qui les sous-tend se caractérise par le nationalisme, le colonialisme, l'eurocentrisme, le racisme, le conservatisme, le centralisme, l'élitisme et, *last but not least* et *horresco referens*, l'apologie de l'école par elle-même. Notons que la démonstration repose sur une stricte analyse de textes, sans qu'il soit fait aucune allusion aux conditions d'apparition et d'évolution de cette idéologie, ni à celles de son émission, de sa diffusion et de sa réception.

Nous nous accorderions volontiers avec l'auteur pour conclure que son ouvrage est « un pis-aller, une ouverture sur des travaux d'envergure ultérieurs », s'il avait lui-même utilisé — et seulement cité ! — les très nombreux travaux d'envergure *antérieurs* qui ont traité de son sujet. On ne peut donc retenir de l'ouvrage que son aspect polémique et militant, encore que l'on se demande quel peut bien être, en 1980, l'*enjeu* de cette démonstration.

P.C.

Jules Isaac. Actes du colloque, catalogue de l'exposition organisée par Rennes II, 28 nov.-10 déc. 1977. - Paris : Hachette, 1979. - 150 p. ; 23 cm.

Parmi les dix-sept articles consacrés à Jules Isaac à l'occasion du centenaire de sa naissance, deux retiennent particulièrement notre attention parce qu'ils traitent des manuels scolaires dont il fut le co-auteur ou l'auteur.

La première communication, due à Alice Gérard, s'intitule *Origines et caractéristiques du Malet-Isaac*. L'auteur se propose d'esquisser la préhistoire de cet ouvrage célèbre, à partir de repères institutionnels

et d'informations livrées par Jules Isaac sur son itinéraire intellectuel. Après avoir rappelé quelle était la conception de l'enseignement de l'histoire définie par Lavisson en 1890, Alice Gérard examine les deux grandes tendances des expériences pédagogiques menées avant la Grande Guerre à travers l'étude comparée de deux manuels, le *Malet*, publié par Hachette et le *Seignobos*, édité par A. Colin. Elle dégage en quoi ces deux conceptions ont influé — positivement ou négativement — sur les idées pédagogiques de Jules Isaac.

Comme l'indique son titre, *L'originalité de la collection Jules Isaac*, le second article complète le précédent. Dans cette étude comparative, Charles-Olivier Carbonell cherche à déterminer l'apport de Jules Isaac à l'œuvre d'Albert Malet. Sont successivement abordées la part de l'historien, défenseur de l'encyclopédisme, attaché à la continuité et l'enrichissement de l'enseignement historique, la part du pédagogue, épris de clarté, créateur d'un nouveau type de manuel historique à la source d'une révolution pédagogique, la part de l'homme enfin, avec ses convictions profondes. En conclusion, Charles-Olivier Carbonell pose le problème de l'actualité de Jules Isaac.

Al. C.

AMALVI (Christian). - *Les Héros de l'histoire de France. Recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la Troisième République* / préf. d'Alice Gérard. - Paris : Phot'œil, s.d. (1979). - 315 p. ; 26 cm. - (Regard/Histoire).

Après avoir passé en revue les grands acteurs de l'histoire nationale que, conformément à la valeur éducatrice des biographies, pédagogues laïcs et catholiques offraient à l'admiration ou à la réprobation de leurs jeunes lecteurs, l'auteur s'attache à rechercher, à partir d'exemples nombreux et précis, la signification de ces tableaux dramatiques. Au delà de l'opposition manifeste entre un panthéon laïc et un panthéon catholique nettement caractérisés, apparaît la polysémie fondamentale du héros qui lui permet de servir, au travers des aléas du temps, des idéologies diverses, voire opposées. Christian Amalvi étudie les techniques et procédés communs à cette dramatisation de l'histoire, la mise en scène du héros et son adaptation manichéenne au public enfantin.

Illustrant le culte de valeurs communes, l'iconographie scolaire — celle des manuels en particulier — a grandement contribué à forger l'inconscient collectif et à assurer la cohésion nationale. C'est l'évocation de cet héritage historique commun, dont Christian Amalvi regrette que la transmission ne soit plus assurée aujourd'hui, qui confère à cet ouvrage une indéniable charge émotionnelle.

Al. C.

LEFRANC (Robert), MONNERAT (Claude), PERRIAULT (Jacques). - *L'Enfant et l'image, 1879-1979*. - Paris : CNDP [Centre national de documentation pédagogique], 1979. - 137 p., 24 cm. - (Mémoires et documents scolaires). Bibliogr.

Cet ouvrage comprend, dans sa première partie – « l'image dans l'enseignement, 1879-1945 » – une nomenclature des éléments qui constituent, durant cette période, l'imagerie scolaire (bons-points, buvards, etc.), l'imagerie populaire, l'imagerie optique et les dessins d'élèves, avec la description d'un certain nombre de thèmes fréquemment observés, notamment dans les collections du Musée de l'éducation.

Une deuxième partie analyse « le développement des techniques audiovisuelles, 1945-1979 » : évolution des institutions, typologie des productions, mise au point d'une pédagogie audiovisuelle évoluant avec les mutations technologiques. Les conclusions mettent en évidence le nécessaire réexamen des fonctions et du rôle de l'enseignement ainsi que la mise au point d'une logistique de l'audiovisuel et de la technologie de l'éducation. A partir d'exemples et de pistes de recherche, c'est la même idée directrice qui sous-tend la troisième partie : « perspectives pour demain ».

A.C.

ZIND (Pierri). - *Elsass-Lothringen / Alsace-Lorraine : une nation interdite, 1870-1940*. - Paris : Copernic, 1979. - 691 p. : carte ; 23 cm.

Cette histoire militante – très documentée mais dépourvue de références bibliographiques – traite surtout de la période postérieure au rattachement de l'Alsace-Lorraine à la France en 1918. Elle fait une large place aux problèmes de l'enseignement. Après une évocation de la situation des enseignants après la Grande Guerre (pp. 198-201), on y trouve (pp. 221-259) le récit détaillé de la lutte conjointe des Eglises, conduite sous l'inspiration de l'évêque de Strasbourg Mgr. Charles Ruch, contre la laïcité que le gouvernement Herriot s'efforçait d'imposer en 1924-1925 et pour le maintien de la loi Falloux. Tout au long du livre, à travers les programmes et les activités des partis autonomistes, luttant pour la défense de l'identité linguistique et culturelle des deux territoires, on suit en filigrane l'opposition à la politique assimilatrice des gouvernements de Paris, qui rendent obligatoire l'enseignement du seul français et s'efforcent d'éliminer toute forme d'enseignement germanophone ou même d'apprentissage de la langue allemande (voir notamment pp. 364-398). Dans les années 1930 des mouvements de jeunesse de différentes obédiences relaient les militants autonomistes de la première génération dans l'accomplissement de ces tâches (pp. 587-631).

W.F.

OZOUF (Mona). - *Bertrand, Baptiste, Joseph, Marie Sandre. La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, enseignante (1780-1960)*. - Paris : Hachette, 1979. - 436 p. ; 23 cm.

Trois cahiers, trois biographies d'hommes qui, de père en fils, racontent une vie d'études et d'enseignement. Puis la réponse de la fille du dernier, institutrice elle aussi, à une enquête de Jacques Ozouf.

Histoires dont la filiation nous intéresse évidemment au premier plan. Ils ne sont pas instituteurs de père en fils exactement. De 1790 à 1870 on les voit plutôt, chacun tour à tour et avec de plus en plus de facilité, abandonner la soutane du prêtre ou du séminariste, pour l'habit noir de l'instituteur. Ce n'est pas contre l'Eglise mais à cause d'elle qu'ils deviennent instituteurs, pourrait-on presque dire, par la culture et les exigences morales communes au prêtre et à l'enseignant — même si le partage entre « rouges » et « blancs » dans les villages fait que l'instituteur catholique n'est pas toujours à l'aise dans sa fonction. Et paradoxalement, quand Marie, au début du XXe siècle, est à son tour institutrice, son métier se conçoit pour elle, femme, comme un célibat et un sacerdoce à l'époque justement où, pour sa famille, être catholique et républicain ne fait plus problème.

Ces manuscrits sont riches aussi en informations et en analyses sur la vie politique notamment dans son cadre local, sur les relations pédagogiques, etc., autant de points qu'éclaire heureusement Mona Ozouf dans la longue préface qu'elle a consacrée à ces manuscrits exemplaires.

G.F.

DELMAS (André). - *Mémoires d'un instituteur syndicaliste* / préf. de Georges Lefranc. - Paris : Albatros, 1979. - 480 p. ; 24 cm.

Le contenu de cette biographie dépasse largement son titre. Sont évoqués ici l'histoire politique et un pan de l'histoire sociale française de 1900 à 1940. Mais l'intérêt principal réside dans le récit de la naissance d'un grand syndicalisme enseignant et de son développement à partir de la crise économique.

A travers ses souvenirs personnels, André Delmas évoque d'abord l'atmosphère, au début du siècle, d'une école primaire dans une ville du sud-ouest, la solidité des notions enseignées par les instituteurs, l'antinomie entre école laïque et école confessionnelle. Il nous montre surtout la quasi-obligation pour un bon élève, fils d'ouvrier typographe, d'étudier au cours complémentaire et de préparer l'école normale d'instituteurs.

Instituteur au moment de la Première Guerre mondiale, quand naît, de la tradition amicaliste, un véritable syndicalisme enseignant,

André Delmas, bon orateur et bon publiciste, devient responsable puis permanent du Syndicat des instituteurs à Montauban. Il vient à Paris en 1931 et est élu l'année suivante secrétaire national du SNI. Dans la deuxième partie de son livre, il nous explique le fonctionnement de ce syndicat, émanation des instituteurs de la France entière et la difficulté des discussions avec les pouvoirs publics pour améliorer progressivement les conditions matérielles et morales des enseignants.

Responsable syndical sur le plan national, André Delmas devient un personnage politique à partir du Front populaire et de la lutte antifasciste. La troisième partie du livre est surtout consacrée à l'histoire politique et nous souhaiterions peut-être une analyse meilleure du dynamisme du SNI, qui se traduit notamment par une forte augmentation du nombre de ses adhérents (près de cent mille en 1939 ?). Mais on perçoit bien le poids que, par leur syndicat, les instituteurs ont représenté dans la vie publique : phénomène propre à la période 1920-1940, qui ne se renouvellera plus après la guerre.

D.P.

SAMARAN (Charles). - *Enfance et jeunesse d'un centenaire*. - Paris : ville de Paris : commission du vieux Paris, 1979. - 163 p. : ill. ; 23 cm.

Ecrit par le plus jeune centenaire de France, voici un livre de souvenirs d'enfance et de jeunesse qui s'arrête à la guerre de 1914 et raconte, après les années de « cage » du lycée d'Auch, la « révélation » de l'Ecole des Chartes puis de l'Ecole des hautes études et, en particulier, de sa IVe section. La Bibliothèque nationale, l'Ecole française de Rome puis les Archives nationales sont également présentées avec les yeux de la découverte, dans leurs caractéristiques d'époque. A chaque étape sont évoquées des silhouettes de professeurs, de responsables, de condisciples ou de collègues qui ont marqué l'élève, l'étudiant puis le jeune archiviste.

A.C.

Le Français aujourd'hui. Revue de l'Association française des enseignants de français de la maternelle à l'université. - Sèvres : AFEF (B.P. 32 - 92310 Sèvres). - 27 x 14 cm.

Le Français aujourd'hui, revue de l'AFEF poursuit, depuis son numéro de septembre 1978, une intéressante initiative : partant de la constatation que l'histoire de l'école et des contenus de l'enseignement est un domaine encore peu exploré et peu connu du public, enseignant ou non, la rédaction se propose de « publier... des articles qui explorent les aspects les plus divers de cette histoire encore non écrite, qui construisent peu à peu les moyens de comprendre où

s'ancrent nos pratiques » ; ces informations sont conçues comme des éléments de réponse aux besoins actuels des enseignants de français : « ... la connaissance du passé peut nous aider à interpréter et à changer notre présent. »

Depuis sa création, cette rubrique, dont la responsabilité incombe à Tristan Hordé, a publié chaque trimestre soit un important compte rendu d'ouvrages, soit un article de synthèse. En 1980, elle sera consacrée exclusivement à la publication d'études tandis que les comptes rendus d'ouvrages trouveront leur place dans le supplément du *Français aujourd'hui*. Emettons le vœux que cette entreprise suscitera, chez les enseignants des autres disciplines, des initiatives semblables.

Al. C.

Ont participé à cette recension bibliographique : P. Caspard, A. Chambon, Al. Choppin, M.M. Compère, G. Fraisse, W. Frijhoff, D. Poindron.

Patrick Harrigan avec Victor Neglia

***LYCEENS ET COLLEGIENS SOUS LE
SECOND EMPIRE***

Etude statistique sur les fonctions sociales de l'enseignement secondaire public d'après l'enquête de Victor Duruy (1864-1865).

Introduction suivie de 148 tableaux.

En 1864 une enquête sur l'enseignement secondaire est faite auprès des proviseurs des lycées et collèges par Victor Duruy, alors ministre de l'Instruction publique. Elle porte, entre autres sujets, sur le recensement nominatif des élèves des classes supérieures et des dernières promotions d'élèves sortants, selon la profession des parents et les projets professionnels de chacun.

Cet ouvrage représente, sous forme de 148 tableaux croisés, les principaux résultats agrégés de cette partie de l'enquête. Ils rendent compte de l'origine et du destin professionnel du public de l'enseignement secondaire (N = 27 771) ainsi que des fonctions sociales dévolues aux divers établissements d'enseignement supérieur. Ces données sont présentées à la fois pour la France entière et par régions, voire dans certains cas par départements et par établissements.

Les distinctions entre collèges et lycées ainsi qu'entre établissements en fonction de la taille et du prix d'internat, soulignent les principales dimensions socio-historiques de ces informations et permettent des analyses secondaires sur la mobilité sociale et la sélection sociale et régionale opérée par l'enseignement secondaire, de même que l'étude de la formation des classes cultivées au 19^{ème} siècle.

Cette banque de données concerne 9 000 élèves, 18 000 diplômés et 13 000 parents d'élèves de 229 écoles publiques secondaires répertoriées par catégories de programme d'études et par type d'écoles. Elle constitue l'unique source d'information statistique capable d'éclairer les problèmes de la mobilité sociale et de la sélection sociale et régionale pour la fin du 19^{ème} siècle et au-delà jusqu'aux années 1940.

**Editions de la Maison des Sciences de l'Homme
Publications de l'Université de Lille III**

Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI^e siècle Complément (1886-1894)

A l'issue d'une enquête lancée en 1884 par la *Revue Pédagogique*, le Musée pédagogique publiait en 1886, sous l'autorité de Ferdinand Buisson, le *Répertoire des Ouvrages Pédagogiques du XVI^e siècle (Bibliothèques de Paris & des départements)*. La réalisation en avait été confiée à Albert Wissemans.

Deux réimpressions effectuées récemment aux Pays-Bas (Nieuwkoop. De Graaf, 1962 et 1968) témoignent de l'intérêt que cet ouvrage suscite encore aujourd'hui.

En 1978 furent découverts, à la Bibliothèque de l'Institut National de Recherche Pédagogique, deux exemplaires du *Répertoire* qui avaient été annotés de 1886 à 1894 par Albert Wissemans à la demande de Ferdinand Buisson « *en vue de la continuation du Répertoire* ». A partir de ces sources, qui furent confrontées avec un autre exemplaire annoté par Paul Marais à la même époque et conservé à la Bibliothèque Mazarine, l'INRP entreprit de réaliser le *Complément ... souhaité par F. Buisson* mettant ainsi un terme à l'enquête lancée en 1884.

L'ouvrage est précédé d'un bref exposé historique et méthodologique qui précise les conditions de la réalisation du *Répertoire* et du présent *Complément*. Le souci de procéder à une édition fidèle aux manuscrits fait de ce *Complément*, comme du *Répertoire* qu'il prolonge, le reflet de son époque tant dans la présentation des ouvrages que dans leur localisation.

C'est à l'occasion du Centenaire de la création du Musée pédagogique dont Ferdinand Buisson fut le principal instigateur, que l'INRP édite ce *Complément* qui livre au public près de 1 500 informations nouvelles dont la majorité concerne le fonds de la Bibliothèque Mazarine et celui de la Bibliothèque de l'INRP (héritière du Musée Pédagogique).



Ouvrage publié par l'INRP, Paris, 1979. VIII - 268 pages, 7 pl. H.T., couv. ill, 25 cm, 70 francs franco (pour la France).

Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque libellé au nom de l'Agent comptable de l'INRP, CCP 9135 26 PARIS et adressées à : INRP, à l'attention de M. Serge LAINÉ, 29 rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05.

HISTORY OF EDUCATION

History of Education is an international journal which publishes primary research on all levels of education in all parts of the world from the Ancient World up to the present day.

The journal is edited by Professor Kenneth Charlton of King's College and has an international board of advisors.

Contents of Volume 9 Number 1 (March 1980)

A.B. Cobban : The Medieval Cambridge Colleges : a quantitative study of higher degrees to c. 1500.

I.R. Adamson : The administration of Gresham College and its fluctuating fortunes as a scientific institution in the seventeenth century.

Malcolm Dick : The myth of the working-class Sunday School.

G.C. Fiddler : The Liverpool labour movement and the school board : an aspect of education and the working class.

Bernard Elliott : The provision of reformatory schools, the landed class, and the myth of the superiority of rural life in mid Victorian England : a footnote.

Patricia T. Rooke : Missionaries as pedagogues : a reconsideration of the significance of education for slaves and apprentices in the British West Indies, 1800-1838.

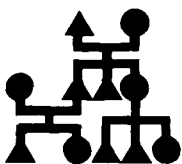
Notes and news. Book reviews.

History of Education is published quarterly by Taylor & Francis Ltd, 10-14 Macklin Street, London WC2B 5NF. Annual subscriptions are £ 27.00 (UK), DM 119.00 (FR Germany) and \$ 85.00 (USA).

Journal of

Family History

Studies in Family
Kinship and Demography



Published by the National Council on Family Relations

Editor: Tamara K. Hareven

Associate Editor: Robert Wheaton

THE JOURNAL OF FAMILY HISTORY is an interdisciplinary scholarly undertaking, which publishes relevant research in history, demography, anthropology, and sociology—in the liberal arts as well as in the social sciences. Articles are published which

- advance the theory and methodologies used in the field
- present the results of recent research work in hitherto neglected areas
- provide up-to-date résumés of existing scholarship
- review major scholarly works in Family History

In the first four years of publication, special issues have appeared on **Sexuality and the Family in France**; **Papers from the Cullom Shelby Davis Center at Princeton University** (two issues); **The Family in Latin America**; and **Women's Participation in the Work Force**. In the current year a special issue edited by Michael Mitterauer of the University of Vienna on the **Family in Eastern Europe** will appear.

Future issues will continue to reflect the interdisciplinary, international character of the Journal. Articles on the following subjects are among those scheduled for publication: *Family and Firm in Japan* (Fruin); *Naming Practices and God-Parenthood in France* (Dupâquier); *Birth Control and Fertility of the U.S. Black Population* (McFalls and Masnick); *Viennese Jewry in the 19th Century* (Schmidtbauer); *The Changing Impact of Death on the American Family* (Uhlenberg); *Household Structure in Medieval Macedonia* (Hammel); *Marriage Customs in Ghana* (Oppong); *Offspring Preference in 19th-Century Germany* (Knodel and DeVos); and *Bastardy in Taiwan* (Barrett). Essay reviews will appear by Herlihy, Hayami, Eubank, and others.

SUBSCRIPTION RATES: For One Year: Institutions \$20.00, Individuals \$17.00, Students \$12.00, National Council on Family Relations Members \$12.00, Association for the Study of Family History and Historical Demography Members \$12.00. Checks should be made payable to The National Council on Family Relations, 1219 University Avenue Southeast, Minneapolis, Minnesota 55414.

LIVRES REÇUS

Les Annales du Midi. Revue de la France méridionale. Enseignements et enseignants dans le Midi de la France. - T. 91, nouv. sér., n° 144, oct.-déc. 1979. - Toulouse : Privat. - 24 cm.

ARCAIS (Giuseppe d'), COHEN (Sol), ENGELBRECHT (Helmut), KARADY (Victor) ... (et al.). - *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung / ...* ; préf. par Wilhelm Roessler et Georg Rückriem. - Stuttgart : Klett-Cotta, 1979. - 289 p. ; 22 cm. - (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; Bd 1.3).

Cent ans d'examens ou le naufrage des Lettres. - Paris : Vuibert, 1980. - 23 p. ; 24 cm. Sous pochette.

CITRON (Suzanne). - *Aux origines de la Société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire (1902-1914).* - Thèse de 3e cycle : histoire : Paris X : 1974 ; dir. : René Rémond. - 2 vol., (5f) - 350 p. ; 30 cm.

DESERT (Gabriel). - *Alphabétisation et scolarisation dans le Grand-Ouest au XIXe siècle.* - Caen : Centre de recherches d'histoire quantitative, nov. 1979. - 71 p. - (74) f. d'ill. ; 30 cm. Etude réalisée en collab. avec le CNRS (E.R.A.098).

L'Enfant et l'école. Inventaire des sujets de thèse déposés et soutenus depuis 1970 dans les universités françaises concernant l'enfant de 2 à 12 ans / Fichier central des thèses. - Paris : ministère des Universités, 1979. - 142 p. ; 29 cm. Recherche effectuée à la demande et avec le concours du ministère de l'Éducation (Direction des Ecoles). Deux cents titres environ concernent directement l'histoire de l'éducation.

L'Enseignement en Seine-et-Marne de l'Ancien Régime aux lois Guizot et Ferry. - Melun : Archives départementales de Seine-et-Marne, 1979. - Pagination multiple [69 p.] : ill. ; 30 cm. Pochette réalisée d'après l'exposition réalisée par les Archives départementales de Seine-et-Marne.

Etudes champenoises. Education et culture en Champagne (XVIIe-XXe siècle). - N° 4, 1979. - Reims : Centre d'études champenoises de l'université. - 30 cm.

GAVOILLE (Jacques). - *L'École publique dans le département du Doubs (1870-1914)*. - Thèse de 3e cycle : histoire : Dijon : 1976 ; dir. : François Caron. - 3 t., XXVIII - 575 p. + 58 - (28) f - 80 p. : ill ; 30 cm. Mémoire dactyl.

GIORDANI (J.). - *L'École normale du Jura de l'idée révolutionnaire à nos jours*. - Lons-le-Saunier : CDDP, s.d. (1979). - 4 - (3) - 103 p. ; 24 cm.

GRAVE (Juan). - *Las Aventuras de Nono* / préf. de Ferrer Guardia ; trad. de Anselmo Lorenzo appendice de Pere Solà. - 9e éd. - Barcelone : M. Alonso et J.J. de Olaneta, 1980. - 230 p. ; 18 cm. - (Arlequin ; 1).

Guide à l'usage des chercheurs en sciences sociales et humaines dans la région Centre : archives - bibliothèques - musées - centres de documentation - organismes de recherche - travaux récents ou en cours. - 5e éd. (année 1977-78) et 6e éd. (année 1978-79). - Orléans : archives du Loiret, 1977 et 1978. - XI - 189 p. et XI - 193 p. ; 30 cm.

LÉON (Antoine). - *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. - Paris : PUF, 1980. - 245 p. ; 22 cm. - (Pédagogie d'aujourd'hui).

LESAGE (Pierre). - *L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la IIIe République. Contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*. - Thèse doct. 3e cycle : sc. de l'éduc. : Paris V : (s.d.). - (3 f) - 324 p. ; 30 cm. - Multigr.

Qu'est-ce qu'une université ? - Paris : Sorbonne (Institut de recherches sur les civilisations de l'Occident moderne), mars 1979. - 184 p. ; 30 cm. - Compte rendu de colloque dactyl.

SERMAN (William). - *Les Origines des officiers français, 1848-1870*. - Paris : Publications de la Sorbonne, 1979. - (4 f) - 406 p. ; 24 cm. - (Série « N.S. Recherches » - 33).

SIMON (Marie-Laure). - *Les Réformes scolaires de la Ve République au travers des débats parlementaires de 1959 à 1967*. - Maîtrise d'histoire : Paris XII : 1979 ; dir. : Jean-Marie Mayeur. - 353 - XII p. ; 30 cm. Mémoire dactyl.

VIAL (Jean). - *Les Instituteurs. Douze siècles d'histoire* / préf. de Guy Georges. - Paris : Editions universitaires, J.P. Delarge, 1980. - 260 p. : ill. 32 cm.

WALKER (Lionel). - *La Société des agrégés (1944-1960) : renaissance, mariage et maturité*. - Maîtrise : histoire : Paris I : 1979. - IV - 134 p. ; 30 cm. - Dir. : Maurice Agulhon. - Dactyl.

WALKER (Martine). - *La Société des agrégés (1914-1940) : naissance et jeunesse*. - Maîtrise : histoire : Paris I : 1979. - 117 p. ; 30 cm. - Dir. : Maurice Agulhon. - Dactyl.

SOMMAIRE

Jean-Charles PICARD : L'éducation dans le Haut Moyen Age. (à propos d'un livre de Pierre Riché)	1
Jacques VERGER : Tendances actuelles de la recherche sur l'histoire de l'éducation en France au Moyen Age (XIIe-XVe siècles)	9
Maurice DE VROEDE : La Formation des maîtres en Europe jusqu'en 1914	35
Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC : Questions sur l'enseignement primaire au XIXe siècle	47
Notes critiques	
J. LORY : <i>Libéralisme et instruction primaire, 1842-1879</i> (M. Gontard) ; J.C. EICHER, L. LÉVY-GARBOUA : <i>Economique de l'éducation</i> (P. Caspard)	57
Comptes rendus	65
Livres reçus	79

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : *Professeurs et moutards*, de Daumier : « – De main, nous nous occuperons de Saturne ... et je vous engage d'autant plus à apporter la plus grande attention à cette planète que très probablement vous n'aurez jamais de votre vie l'occasion de l'apercevoir... ». Musée de l'éducation (INRP). Photographie : Laboratoire Photo (INRP). Maquette : H. Chartier.

Directeur de la publication : **G. Septours**



service d'histoire de l'éducation