

PSSE

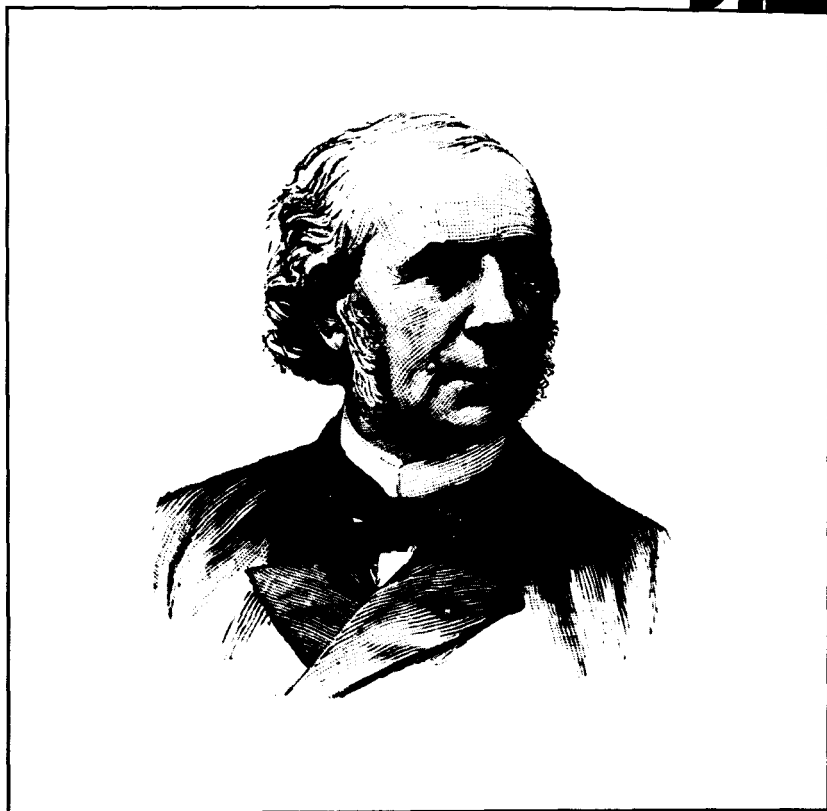
HISTOIRE DE L'EDUCATION

décembre

1980

n° 9

DE



institut national de recherche pédagogique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par le

**Service d'Histoire de l'Éducation de l'I.N.R.P.
D.P.2**

Directeur de programme : Guy Caplat

Secrétaire de la rédaction : Pierre Caspard

Assistante de la rédaction : Martine Walker

4 numéros par an

Abonnement 4 numéros : France et étranger : 50 francs

Prix de ce numéro : 15 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'HISTOIRE DES MANUELS SCOLAIRES : UNE APPROCHE GLOBALE

La familiarité dont jouit le livre scolaire dans l'opinion publique masque bien souvent sa complexité ; il ne se réduit pas en effet à la mise en œuvre, plus ou moins agréablement présentée, d'un programme officiel. Objet aux multiples facettes, il touche à la fois aux sciences politiques et économiques, à la pédagogie, à la sociologie, à l'édition, à l'Église, etc. (1).

Si le livre scolaire intéresse des domaines si nombreux et si variés, c'est qu'il se présente comme un condensé de la société qui l'a produit : c'est d'abord un *objet* : sa fabrication évolue avec les progrès des techniques du livre, sa commercialisation et sa distribution avec les transformations du monde de l'édition, des contextes économique, politique et législatif. C'est ensuite le *support* — longtemps privilégié — du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire par la société ; il est, à ce titre, le reflet déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux aspects et stéréotypes de la société. C'est aussi un *instrument pédagogique*, inscrit dans une longue tradition, inséparable dans son élaboration comme dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps. C'est enfin le *véhicule*, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; il participe ainsi du processus de socialisation — voire d'endoctrinement — des jeunes générations auxquelles il s'adresse.

Produit de la société, réponse à une demande qui en émane, le livre scolaire exerce donc aussi sur elle un *pouvoir*. Ce pouvoir provient avant tout de sa diffusion : limitée tout d'abord à quelques privilégiés, elle s'est progressivement étendue dès le siècle dernier à l'ensemble

de la jeunesse — et, par-delà, à l'ensemble des familles et de la collectivité — avec la généralisation de la fréquentation scolaire, puis avec la prolongation de l'âge de la scolarité obligatoire. Ce pouvoir tient aussi au prestige de l'écrit, aux artifices de la présentation et, plus récemment, à la séduction de l'image et de la couleur. Ce pouvoir vient enfin de la malléabilité des jeunes esprits auxquels le livre scolaire est destiné : cette réceptivité du public est accrue par la sacralisation des valeurs scolaires, encore vivace dans l'opinion publique (2). Le livre scolaire apparaît ainsi comme le point de focalisation des valeurs essentielles que transmet l'institution scolaire. De ce fait, il constitue dans divers domaines un enjeu dont témoignent la permanence des discussions et la violence des conflits qui accompagnent son histoire. Donnons-en pour preuve, outre les péripéties des spectaculaires « guerres des manuels » qui déchirèrent l'opinion publique avant la Première Guerre mondiale (3), l'abondante littérature dont on trouve l'écho dans le *Répertoire de la presse d'éducation et d'enseignement* (4).

Ainsi, par la complexité de sa nature même, par la richesse et la diversité de ses contenus, par l'importance réelle ou potentielle de ses fonctions, par la continuité et l'abondance de sa production, le livre scolaire constitue aussi bien un objet qu'un document privilégié de la recherche historique. Quelles sont les principales voies dans lesquelles cette recherche s'est jusqu'ici engagée ? Quelles directions nouvelles est-elle susceptible de prendre ? Avant de répondre à ces questions, il importe d'examiner attentivement la nature même de l'objet de notre étude.

I. UN OBJET À DÉFINIR

Pour des raisons d'ordre méthodologique, nous traiterons successivement de la définition du livre scolaire, de son histoire législative et de l'importance de son corpus.

Évolution sémantique

Rares sont les études historiques portant sur le livre scolaire qui se préoccupent de définir leur objet, comme si son apparence familière lui conférait d'emblée une réalité indiscutable et des contours précis. La question mérite pourtant d'être posée.

Pour mieux cerner cette notion, il convient de rappeler que l'expression « livre scolaire », dans son acception commune — « assemblage de feuilles imprimées et réunies en un volume relié ou broché » ... « destiné aux écoles » (5) — n'est qu'une partie d'un vaste ensemble qui comprend des textes manuscrits, des documents audio-visuels et des textes et documents imprimés, périodiques ou non, réunis ou non en volumes. Ces divers éléments ont une fonction commune : fixer le contenu de l'enseignement. Selon les époques, ils ont joué les uns vis-à-vis des autres un rôle complémentaire ou concurrentiel.

Dès l'apparition de l'imprimerie, le manuscrit perd le monopole qu'il exerçait jusque-là : le premier atelier typographique français est installé à Paris en 1470 ; vraisemblablement la même année est publié un modèle de style latin pour la jeunesse, les *Lettres de Gasparin de Pergame*, que l'on s'accorde à considérer comme le premier livre scolaire imprimé en France (6). Il faut pourtant attendre le XIX^e siècle pour que le développement de l'instruction, les améliorations des techniques d'impression et le triomphe de l'enseignement simultané provoquent la prolifération des livres imprimés à l'usage des classes. Enfin, depuis quelques décennies, on assiste à l'utilisation de documents de type audio-visuel dans l'enseignement ; si ces derniers n'ont pas réellement remis en cause la primauté du livre imprimé, ils ont cependant eu de profondes répercussions sur les produits de l'édition scolaire.

Mais cette parenté fonctionnelle — assurer au contenu éducatif une certaine permanence — ne doit pas être cause d'un amalgame préjudiciable à l'étude scientifique ; ces divers aspects du matériel d'enseignement, étroitement liés dans leur histoire, possèdent leur spécificité : leur élaboration, leur diffusion, leur utilisation, sont distinctes ; ils répondent à des critères descriptifs différents et ce ne sont pas les mêmes instruments qui concourent à leur recherche.

Même limitée à la production imprimée, la notion de livre scolaire, sujette à évolution, reste complexe. Sous l'Ancien Régime, il n'est pas de terme générique pour désigner cette catégorie d'ouvrages : l'extrême diversité de la nomenclature nous incline à penser que cette notion ne fut pas consciemment cernée par les contemporains, d'autant que la méthode d'enseignement individuel alors pratiquée (7) n'entraînait pas l'emploi de manuels uniformes, ni même nécessairement d'ouvrages imprimés. Les titres des livres en usage dans les écoles avant la Révolution renvoient tantôt à leur contenu — syllabaires, alphabets, etc. — à leur rôle directeur — guide, méthode, etc. — ou bien les présentent comme un mélange — florilège, recueil, hortulus,

etc. — ou un condensé de notions — abrégés, rudiments, etc. — (8).

Or, l'intérêt suscité dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle pour la rénovation pédagogique met en lumière l'importance particulière que prend alors le livre scolaire dans l'acte éducatif. Certaines pages de Rousseau s'élevant — *a contrario* — contre l'enseignement livresque sont révélatrices de cette prise de conscience (9). Aux abrégés et formulaires qui resserrent en un livre maniable une somme indigeste de connaissances furent opposés les livres élémentaires qui présentent, adaptés à l'élève, les premiers rudiments d'une science.

Quand la Révolution donna au livre scolaire une existence législative, c'est cette appellation qu'elle consacra officiellement : « la Convention nationale charge son Comité d'instruction publique de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens »... (10).

Mais, dès le Consulat, une diversification apparaît avec la création d'une Commission d'examen des livres classiques (11) chargée d'examiner les ouvrages destinés plus particulièrement aux lycées et aux collèges, conformément à la tendance générale du régime à dédaigner l'enseignement primaire au profit des formations secondaire et supérieure (12). Depuis lors, de nombreux termes ont été utilisés conjointement pour désigner cette notion. Ce flottement sémantique s'est même manifesté dans le vocabulaire officiel : livres élémentaires ou livres classiques, mais aussi ouvrages classiques (13), livres de classes (14), livres scolaires (15), manuels scolaires (16), etc.

Par ailleurs, le même mot ne recouvre pas toujours la même signification. Ainsi l'épithète « classique », outre son sens étymologique (« réservé aux classes »), a pris une acception plus restreinte dans les textes législatifs (par opposition à élémentaire) ; son champ sémantique s'est par la suite considérablement étendu dans l'expression « librairie classique », jusqu'à englober les livres de pédagogie, de vulgarisation, les livres de lectures instructives et récréatives pour la jeunesse et ... les cartes et tableaux muraux ! (17). L'expression « manuel scolaire », en plus de sa signification première — ouvrage que l'on tient à la main ou à portée de la main — s'applique également à « un livre qui expose les notions essentielles d'une discipline donnée, à un niveau donné » (18) ou bien, « outre les livres destinés explicitement aux classes depuis l'école élémentaire jusqu'à l'université... » à « ...ce qui a un caractère didactique exclusif, ce qui découpe, explique, résume, adapte, oriente... » (19).

La confusion de la terminologie provient de la complexité même de la notion de livre scolaire : participant de plusieurs catégories, il se

laisse difficilement appréhender dans son intégralité. L'accent est mis tantôt sur sa fonction, tantôt sur sa nature, tantôt sur sa diffusion, etc. Comme chacun de ces aspects évolue suivant un rythme qui lui est propre (20), c'est un objet en perpétuelle mutation que les systèmes de classification bibliographique et les calculs statistiques cherchent à appréhender. Les avatars des premiers (21) et les précautions oratoires qui accompagnent la publication des seconds (22) montrent avec éclat les difficultés qui en découlent.

Des définitions plus récentes ont été proposées : « Les livres scolaires sont tous les livres conçus dans l'intention de servir à l'enseignement. Comme tels, ils s'adressent donc à tous les élèves, de toutes les classes, de toutes les sections, pour tous les examens, certificats et diplômes. Ils s'adressent aussi aux maîtres : indirectement d'abord par le truchement du livre de l'élève et tout particulièrement ensuite, par le livre du maître. » (23). Ou bien : « School textbooks : books prescribed for pupils receiving education at the first and second levels. » (24).

Ces définitions — par ailleurs divergentes — se révèlent insuffisantes dans une perspective historique : elles ont en effet pour objectif de quantifier la production de l'édition scolaire actuelle. Par là même, elles excluent tous les ouvrages qui, bien qu'ils n'aient pas été conçus dans l'intention de servir à l'enseignement, ont acquis par la permanence et la généralisation de leur emploi dans les classes ou par le biais d'une caution officielle décernée a posteriori (25), une *dimension scolaire*. Seul un regard rétrospectif permet en effet d'en juger.

C'est pourquoi il apparaît nécessaire, pour avoir une vision complète du message éducatif que l'institution scolaire transmet par le canal du livre imprimé, de prendre en compte, non seulement le manuel — objet d'étude privilégié par les chercheurs, notamment pour des raisons méthodologiques (26) — mais encore les ouvrages (dictionnaires, livres de bibliothèques scolaires, etc.) dont le caractère scolaire ne réside pas dans la conception, mais dans l'emploi.

Nous sommes donc amené à déterminer deux catégories de livres scolaires :

— les uns, les livres scolaires *stricto sensu*, définis par l'intention de l'auteur ou de l'éditeur ; cette dernière doit être explicite (titre, préface) ou manifeste (présentation, structure, etc.). Leur caractère scolaire est donc indépendant de leur usage effectif ;

— les autres, les livres devenus scolaires par suite d'un usage permanent et généralisé dans le contexte de l'école.

C'est ainsi qu'apparaît la nécessité d'établir une *typologie* du livre scolaire où, à côté des manuels ou des éditions de textes classiques à l'usage des classes, figureraient les ouvrages de référence (dictionnaires, atlas, etc.), mais aussi les livres de prix et les livres de bibliothèques scolaires qui, dès l'origine, furent ressentis comme le moyen de prolonger dans le temps et dans l'espace le message éducatif que l'on trouve notamment dans les manuels.

Histoire législative du livre scolaire

L'histoire législative du livre scolaire en France illustre les attitudes successives que prit le pouvoir central face à l'institution scolaire ; elle reflète à ce titre une conception politique globale, mais elle peut aussi révéler – car le livre de classe est multiforme – les pressions exercées par les partis politiques, les autorités religieuses, les mouvements pédagogiques, les groupes économiques et financiers...

Sous l'Ancien Régime, le livre scolaire – nécessairement religieux – n'était l'objet d'aucune législation particulière : sa publication était, en principe, soumise à une autorisation, comme c'était alors le cas pour tous les ouvrages imprimés (27). Mais les assemblées révolutionnaires, conscientes de l'enjeu que constituait l'instruction du peuple, se montrèrent soucieuses d'écarter des écoles primaires les livres scolaires traditionnels, peu conformes à leurs idées. Le 29 frimaire an II, la Convention chargeait son Comité d'instruction publique « de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens » (28). Obligation était faite aux enseignants d'utiliser dans les écoles les livres élémentaires adoptés à l'exclusion de tout autre (29). Le 9 pluviôse de la même année, un décret prescrivit l'ouverture d'un concours pour leur composition : sept ouvrages furent ainsi adoptés comme livres officiels de la République (30). Mais, pour des raisons diverses, ils eurent peu de succès et malgré quelques tentatives ultérieures, le principe de la composition de livres officiels ne connut plus jamais d'application en France : l'élaboration des livres scolaires resta donc du ressort de l'initiative privée.

Le contrôle de l'Etat continua cependant à s'exercer sous d'autres formes. Dès le Consulat, des commissions furent créées afin d'examiner les livres destinés aux écoles des divers niveaux et d'établir des listes d'ouvrages autorisés (31). Ce système dit « de l'autorisation » – était exclu tout ouvrage qui n'avait pas subi d'examen et ne figurait pas sur les

listes d'ouvrages autorisés dressées par les instances compétentes — concerna l'ensemble des établissements d'instruction jusqu'à l'application de la loi du 28 juin 1833, ou « loi Guizot », qui posait, pour l'enseignement primaire, le principe de la liberté d'enseignement. Fut alors instauré, dans les écoles primaires privées, le système dit « du veto » — était autorisé tout ouvrage qui n'avait pas été frappé d'une interdiction officielle —, tandis que le système de l'autorisation était maintenu partout ailleurs (32). La loi du 15 mars 1850 — la « loi Falloux » — étendit le système du veto aux établissements libres du second degré :

« Le Conseil supérieur est nécessairement appelé à donner son avis... sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la Constitution et aux lois » (Art. 5. § 6) (33). Le choix des ouvrages restait donc régi, dans l'enseignement public, par le système de l'autorisation ; mais son application soulevait de nombreuses difficultés et diverses solutions furent successivement mises à l'essai après cinq années de flottement. Le 24 mars 1855, un arrêté du ministre Fortoul inaugura le système dit « de l'essai préalable » : le ministre se réservait ainsi d'introduire, à titre d'essai, un certain nombre d'ouvrages qui étaient soumis au jugement de l'expérience, en attendant l'examen du Conseil impérial. Pratiquement, les autorités se bornaient à veiller à ce que les ouvrages ne renfermassent rien de « contraire à la morale, à la Constitution et aux lois ». Mais l'afflux des nouveaux ouvrages amena le ministre à rétablir le système de l'autorisation par un arrêté en date du 26 décembre 1858. Le 11 janvier 1865, le ministre libéral Victor Duruy prit un nouvel arrêté qui, en étendant à l'enseignement public le système du veto, unifiait la législation et la mettait en accord avec la réalité des faits (34). Aussi, après un retour éphémère et contesté au système de l'autorisation (22 juillet 1873-2 juillet 1875), on en revint définitivement au système du veto qui n'a connu jusqu'à nos jours que des modifications dans ses modalités d'application.

Le choix des livres de classe incombe donc depuis lors aux enseignants, mais le ministère ne se désintéresse pas totalement de ce choix comme l'atteste l'établissement de listes — non limitatives — d'ouvrages recommandés.

Le contrôle de l'État s'exerça également, par voie d'autorisation, puis de simple recommandation, sur les ouvrages des bibliothèques scolaires (35) et sur les livres destinés à être donnés en prix (36).

Le corpus des livres scolaires

Estimer l'importance du corpus des livres scolaires français est une tâche délicate, en raison du caractère fragmentaire, hétéroclite, voire suspect, des sources dont nous disposons. En effet, les livres scolaires n'ont, sauf pour la période la plus récente, pas été répertoriés en tant que tels dans les instruments bibliographiques ; les catalogues d'éditeurs confondent — parfois de manière systématique — les nouveautés (les ouvrages nouveaux), les nouvelles éditions (les éditions remaniées d'ouvrages existants) et les réimpressions (les augmentations de tirage sans modification) ; les statistiques dont nous disposons sont rares, fragmentaires, discontinues et, *in fine*, difficilement utilisables du fait qu'elles ne prennent pas le livre scolaire en compte de la même façon suivant les époques ; quant aux publications effectuées pour le compte des congrégations religieuses enseignantes, elles restent mal connues (37).

Compte tenu de ces difficultés, il n'est cependant pas impossible de donner un ordre de grandeur de la production scolaire imprimée en France. Si des travaux récents permettent de chiffrer avec une certaine précision la production imprimée nationale avant la Révolution (38), nous ne disposons d'aucune statistique particulière aux livres scolaires de cette époque ; l'absence de statut législatif spécifique, l'usage aléatoire et irrégulier des ouvrages destinés aux écoles (39) rendent donc particulièrement délicate l'estimation de la production imprimée scolaire sous l'Ancien Régime. *Le Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIIe siècle* (40) rassemble près de trois mille titres d'ouvrages conservés dans les bibliothèques françaises, mais la majorité d'entre eux ne sont ni scolaires au sens strict du terme, ni réservés à l'usage national. Quelques renseignements partiels, portant sur une discipline et une période données (41) nous laissent à penser que quelques milliers d'ouvrages participeraient de cette catégorie qui se développa surtout à partir de la seconde moitié du XVIIe siècle (42). Nous possédons en revanche des éléments plus nombreux pour cerner l'importance de la production scolaire depuis la Révolution française. Il s'agit des comptes rendus des travaux des diverses commissions chargées d'examiner les livres élémentaires ou classiques entre 1802 et 1875 (43) ; des listes départementales d'ouvrages recommandés ou des livres en usage dans les écoles primaires publiques, à partir de 1875 (44) ; de quelques trop rares recensements effectués par des chercheurs ou des bibliographes (45) ; des tables systématiques de la *Partie officielle de la Bibliographie de la France* (46) ; de statistiques d'origine

diverse (47) ; du supplément annuel *Rentrée des classes* de la partie *Annonces* de la *Bibliographie de la France* (48), etc.

Une confrontation de ces diverses sources nous a permis d'avancer que le nombre des titres nouveaux ou des éditions nouvelles d'ouvrages scolaires français imprimés depuis la Révolution avoisine une centaine de milliers, toutes disciplines et tous niveaux – sauf le supérieur – confondus (49). C'est dire l'ampleur du champ d'investigation que, sur une période de plus de cinq siècles, le livre scolaire – entendu ici dans son acception la plus restreinte – est susceptible d'offrir à la recherche historique.

II. LE LIVRE SCOLAIRE ET LA RECHERCHE HISTORIQUE

Depuis une vingtaine d'années, le livre scolaire est remis en cause, comme en témoignent des titres d'articles récents tels « Faut-il supprimer les manuels scolaires ? » (50), « Les manuels vont-ils disparaître ? » (51), « Faut-il renoncer aux livres scolaires ? » (52). Cette tendance s'accompagne, depuis 1964, d'une diminution régulière de la part du livre d'enseignement dans le chiffre d'affaires global de l'édition française (53). L'apparition de méthodes pédagogiques nouvelles, l'introduction d'un nouveau matériel éducatif, les récentes dispositions législatives en matière de gratuité des manuels ont entraîné une grave crise dans le monde de l'édition scolaire (54) provoquant le renoncement, le rachat ou la disparition de nombreuses maisons.

Concomitamment – et peut-être par voie de conséquence – ce déclin du manuel semble avoir suscité l'intérêt des historiens et des bibliophiles pour le livre scolaire : c'est ce qu'atteste, par exemple, le nombre des maîtrises en histoire de l'éducation qui y sont consacrées dans la période 1968-1979 (55). Cette vitalité de la recherche sur le livre scolaire se manifeste aussi par des expositions (56), voire des colloques (57).

Pourtant, l'histoire du livre scolaire français reste à écrire (58) ; il n'existe encore en effet aucun ouvrage d'ensemble qui lui soit spécifiquement consacré, comme c'est le cas dans certains pays anglo-saxons (59). On trouve en revanche de nombreuses études traitant de points particuliers. Leur recensement est une tâche difficile car, souvent, le livre scolaire est l'objet, au sein d'une recherche qui le dépasse, d'une étude succincte portant sur l'un ou l'autre de ses multiples aspects. Un travail bibliographique qui partirait des titres d'ouvrages se révélerait donc insuffisant ; il devrait par ailleurs être

complété par le relevé des travaux en cours, en France et à l'étranger, qui portent, spécifiquement ou non, sur le livre scolaire.

Tendances actuelles et orientations possibles de la recherche

Notre propos n'est pas ici de présenter un bilan exhaustif des travaux réalisés sur le livre scolaire ; nous nous bornerons à déterminer quelles voies ont été plus particulièrement explorées et quels domaines, encore délaissés, mériteraient d'être étudiés dans le respect de leurs complexes, inévitables et fructueuses interrelations. Nous avons cependant été contraint, pour la clarté de la présentation, de délimiter un certain nombre de domaines et de signaler, pour chacun d'eux, les recherches effectuées et celles qui vaudraient d'être entreprises. Nous aborderons ainsi successivement les principales études qui envisagent le livre scolaire comme *dépositaire et véhicule d'un contenu*, comme *outil pédagogique*, comme *objet fabriqué*, comme *produit institutionnel* ; nous clorons cette revue sommaire par les recherches opérées dans une *perspective internationale*.

C'est principalement le *contenu* des livres d'école qui a retenu jusqu'ici l'attention des chercheurs : les études récentes portent soit sur un manuel isolé (*Le Tour de France par deux enfants*, de Bruno (60), le *Manuel d'histoire de France*, de Lavisse (61)), soit sur les ouvrages d'une institution particulière (l'Institut des Frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel (62)) ou d'une période limitée (les manuels d'instruction religieuse utilisés à l'époque de la loi Falloux (63), soit encore sur la production d'un auteur (Albert Malet (64)) quand elles ne s'attachent pas – et c'est le cas le plus fréquent – à l'exploration d'un thème au travers d'une population d'ouvrages déterminés (le patriotisme (65), le colonialisme et la décolonisation (66), le nationalisme (67), la Réforme (68), etc.).

La perspective de l'étude est, le plus fréquemment, sociologique : quelle image le livre scolaire offre-t-il d'un groupe social déterminé ou de la société globale ? (69). Quels stéréotypes peut-on rencontrer dans les manuels ? (70). Quelle(s) idéologie(s) ou quel(s) système(s) de valeurs sont-ils susceptibles de véhiculer ? (71). Quel inconscient ou quelle mentalité collective contribuent-ils à former ? (72). Le matériau privilégié de la recherche reste le texte, mais des études récentes se sont intéressées au langage utilisé dans les manuels (73) ou à l'iconographie que renferment les livres scolaires (74). Les ouvrages

destinés à l'enseignement secondaire sont encore délaissés au profit des livres de l'école élémentaire, peut-être en raison de leur moindre schématisation et, dans un projet de type sociologique, de leur diffusion plus limitée. On pourrait invoquer aussi cette dernière raison pour rendre compte de la pauvreté relative des études portant sur les livres de l'école privée (75). La période la plus récente (1945 à nos jours) est encore peu étudiée (76) en regard de l'entre-deux-guerres et surtout de la période antérieure à 1914 où le livre scolaire fut amené à jouer un rôle de premier plan dans le conflit qui opposa l'école libre et l'école laïque. L'immense majorité des recherches concerne le manuel scolaire au sens strict, les livres de prix ou les livres de bibliothèques étant encore peu étudiés (77). Enfin, c'est aux disciplines littéraires – français, morale, géographie, et surtout histoire – que vont les faveurs des chercheurs. Ce choix tient sans doute à la richesse de contenu particulière à ces ouvrages, mais aussi aux difficultés qu'historiens ou sociologues ne manqueraient pas de rencontrer à l'étude des livres de mathématiques ou de physique sans une solide formation dans le domaine des sciences exactes (78).

On ne s'est guère préoccupé, en revanche, de mesurer l'impact réel du contenu des livres scolaires sur le public, ce qui supposerait, entre autres, de connaître la diffusion effective des ouvrages (79). Une étude préliminaire qui regrouperait les renseignements épars touchant au tirage des manuels se révèle nécessaire ; elle ne serait pas suffisante car il convient pour apprécier l'influence de ces ouvrages de tenir compte également de leurs lieux de diffusion, de la durée de leur utilisation, des conditions de leur emploi... Par ailleurs, la personnalité des auteurs de manuels, leurs centres d'intérêt, mais aussi leurs activités professionnelles, leurs appartenances politique, syndicale, religieuse, sont encore très mal connus.

Perspective encore délaissée, celle qui étudie le livre scolaire en tant qu'*outil pédagogique*. On pourrait s'attacher à suivre l'évolution du processus d'élaboration des manuels : si, en effet, quelques ouvrages récents destinés aux auteurs indiquent comment doit être conçu et réalisé un ouvrage scolaire (80), aucun à notre connaissance ne traite de ce problème dans une optique diachronique. Chacun s'accorde aujourd'hui à voir dans le manuel scolaire une œuvre collective, le produit d'une équipe de spécialistes : il n'en a pas toujours été ainsi. Quelles sont les étapes, les raisons, les conséquences de cette transformation ? Rares sont encore les travaux qui s'attachent à l'histoire des disciplines scolaires, cherchant notamment à saisir leur évolution et à cerner le rapport qu'elles entretiennent avec l'état des sciences dont

elles sont issues (81). Les préfaces des manuels pourraient être analysées en vue de discerner les projets conscients – ou avoués, donc avouables – des auteurs et de mesurer l'écart entre les principes avancés et l'application qui en est faite. Des études pourraient porter sur les rapports entre le programme – vécu comme une contrainte – et la manière dont l'auteur le met en œuvre ; seraient examinés l'ordre ou l'importance relative des questions traitées suivant les auteurs et suivant les époques, évaluée la part du dogmatisme et de la sollicitation, du cours proprement dit et des exercices, etc. Il serait nécessaire aussi de mieux connaître la manière dont les manuels furent utilisés – quand ils le furent – suivant les époques, les niveaux, le degré de formation des maîtres, etc. (82). Enfin, préoccupation non exclusivement pédagogique, les raisons du choix ou de l'abandon d'un ouvrage mériteraient d'être analysées.

Le livre scolaire pourrait aussi être étudié en tant qu'*objet fabriqué* ; les historiens du livre en examineraient ainsi les caractères spécifiques dans deux directions : la fabrication (contraintes pédagogiques, rapports de l'auteur avec les artistes, techniciens ou industriels du livre, choix des polices de caractère, de la mise en page, de la présentation extérieure, du format, du brochage ou de la reliure, etc.) (83) la commercialisation (création, production, circuits de diffusion, prix, analyses de marché, investissements, publicités, spécimens, etc.).

L'histoire de l'édition scolaire n'a pas encore été traitée (84) ; on ne possède même pas la liste des éditeurs scolaires. Les raisons de leur choix, de leur disparition, leurs filiations, leur spécialisation, l'état de leurs archives vaudraient d'être connues (85).

Enfin, *l'histoire législative du livre scolaire* n'a été que partiellement abordée (86) : une recherche qui dépasserait le simple examen des textes officiels pour s'attacher aux rapports ministériels, aux procès-verbaux des commissions ou des assemblées, aux interventions des éditeurs pourrait rendre compte des attitudes successives – contrôle ou libéralisme – que le pouvoir central prit vis-à-vis des ouvrages scolaires.

On s'est plu à souligner le rôle que le manuel scolaire a joué – ou qu'il est censé avoir joué – pour assurer la cohésion nationale ; depuis la Première Guerre mondiale, de nombreux travaux ont été menés en vue de réviser les livres d'école dans le sens d'une meilleure compréhension entre les peuples (87). On pourrait entreprendre, dans un cadre historique, des recherches comparées sur d'autres aspects du livre scolaire : évolution des techniques de fabrication et des structures

commerciales, attitudes successives du pouvoir central, etc.

Le livre scolaire a pris, en effet, une *dimension planétaire* : les spécificités nationales ne doivent pas masquer les influences qui n'ont pas dû manquer de s'exercer entre pays voisins. Il serait fort instructif de suivre, par exemple, au travers des ouvrages scolaires contemporains de divers pays, le cheminement de prétendues innovations pédagogiques.

Les sources

Nous avons tenté de dégager les principales tendances des études actuelles sur le livre scolaire et d'indiquer quelques-unes des très nombreuses directions de recherche possibles. Il convient de voir à présent quels sont les instruments dont dispose actuellement le chercheur pour mener à bien sa tâche et quels sont ceux qu'il serait souhaitable de lui fournir.

Une démarche préliminaire à toute recherche sur les livres scolaires consiste à consulter les documents susceptibles d'en signaler l'existence ou d'en permettre l'accès. Or, il n'existe qu'un seul instrument bibliographique propre à ce type d'ouvrages : la partie *Annonces* de la *Bibliographie de la France. Journal général de l'imprimerie et de la librairie* comporte, depuis le 14 septembre 1861, un supplément annuel *Livres scolaires* (88). Cette bibliographie est constituée à partir des annonces publicitaires insérées à la demande des éditeurs : elle a donc un caractère commercial et ne présente pas toutes les garanties d'exactitude scientifique. On y trouve en effet des informations erronées, des mentions d'ouvrages jamais publiés ou d'ouvrages anciens encore en vente, des lacunes nombreuses dues tant aux ambiguïtés de la notion même de livre scolaire qu'à l'absence occasionnelle ou systématique de certaines maisons d'édition classique. Par ailleurs, cette bibliographie courante ne concerne pas la production antérieure à 1861 (89). Pour pallier ces insuffisances, on pourrait penser qu'il suffit d'opérer le dépouillement de la *Partie officielle* de la *Bibliographie de la France* qui paraît depuis 1810. Or, cette bibliographie nationale courante ne recense pas – contrairement à ce que l'on croit généralement (90) – l'ensemble de la production imprimée française, théoriquement soumise au dépôt légal (91). Il apparaît donc nécessaire de recourir à d'autres instruments non seulement pour la période antérieure à 1810, mais aussi pour les années les plus récentes.

Les sources susceptibles d'être examinées sont nombreuses, incomplètes, disparates, le plus souvent trop générales ou trop spécialisées ; tantôt elles se recoupent, tantôt elles se complètent... et il n'est pas rare qu'elles se contredisent.

On trouvera ci-dessous la liste des principales sources impliquées :

- les bibliographies nationales rétrospectives et courantes,
- les registres du dépôt légal,
- les permissions d'impression,
- les catalogues d'éditeurs spécialisés et les extraits de ces catalogues figurant sur la couverture des ouvrages scolaires ou insérés dans les publications périodiques,
- les inventaires de libraires,
- les catalogues imprimés et les catalogues sur fiches des grandes bibliothèques,
- les publicités, comptes rendus et analyses contenus dans les publications périodiques spécialisées,
- les listes insérées dans les thèses et monographies,
- les instruments biographiques,
- les listes manuscrites déposées notamment aux Archives nationales (92) et dans les archives des éditeurs (93), etc.

Pour espérer obtenir une liste exhaustive des ouvrages scolaires publiés pendant une période déterminée ou consacrés à une discipline donnée, on conçoit le travail écrasant auquel doit se livrer le chercheur (94) : cette difficulté constitue la cause principale du pseudo-choix méthodologique de l'échantillonnage auquel, faute d'instrument bibliographique adapté à l'objet de leur étude, nombre de chercheurs se sont ralliés.

C'est pour lever – tout au moins partiellement – cet obstacle que le Service d'histoire de l'éducation a entrepris de constituer le *Répertoire des livres scolaires français de la Révolution à nos jours* (95). Cette recherche, qui fera appel aux techniques informatiques, poursuit deux objectifs principaux :

- signaler au public spécialisé (historiens, pédagogues, éditeurs...) l'existence des livres scolaires français et lui fournir des index ou des profils à la demande,
- indiquer aux intéressés le lieu de dépôt éventuel d'un ouvrage et, au cas où il ne serait pas conservé, favoriser l'organisation de sa sauvegarde.

Des sondages opérés dans les grandes bibliothèques françaises ont en effet montré que les fonds actuels sont loin d'être complets (96). Livre d'actualité — il vit et meurt au rythme des réformes et des aménagements de programmes —, objet de consommation pédagogique — vite dépassé, vite remplacé —, peu coûteux (97), largement diffusé, le livre scolaire, victime après usage de l'indifférence des utilisateurs et, jusqu'à une époque récente, des bibliophiles, a souvent été voué à la destruction systématique. Or, le livre scolaire fait partie intégrante du patrimoine intellectuel français. Aujourd'hui menacés de disparition physique, les ouvrages destinés aux classes, du fait même de leur paradoxale rareté, doivent être l'objet d'une attention particulière (98). Dans cette optique, il serait souhaitable que soient entrepris, dans les grandes bibliothèques françaises, les catalogues d'ouvrages scolaires dont elles sont encore dépourvues (99).

Outre les documents qui permettent de signaler l'existence ou le lieu de conservation des ouvrages scolaires, il en est qui, contemporains de leur élaboration, contribuent à éclairer, à enrichir et à élargir la perception de l'historien.

L'histoire du livre scolaire est en effet jalonnée de toute une littérature qui le prend pour objet d'étude ou de critique. Dans cette production étendue, hétéroclite et de valeur très inégale, il appartient au chercheur de faire la part de l'objectivité scientifique et des outrances de la polémique ; on sait en effet que le livre scolaire s'est trouvé au centre du conflit qui opposa l'école laïque et l'école confessionnelle et les « guerres des manuels » — selon l'expression consacrée — donnèrent lieu à un échange d'articles, d'essais, d'enquêtes, de lettres et d'ouvrages qui constituent une documentation fort intéressante sur les mentalités et la partition de la société de l'époque.

Quoi qu'il en soit, il serait nécessaire, pour mieux cerner les divers aspects de ce discours continu sur ou à propos du livre scolaire, de regrouper et de classer tous les documents relatifs aux livres de classe et contemporains de leur publication (100).

*

Le livre de classe ne reflète certes pas tous les aspects de l'activité pédagogique, mais la pérennité que lui confère l'écrit face à la parole et au comportement magistraux, par essence éphémères ou insaisissables, en fait pour l'historien un document privilégié, et ce à double titre.

Etroitement liés à la notion de discipline scolaire dont ils sont, pour l'enfant, les témoignages tangibles, les livres scolaires imposent aux jeunes esprits une organisation, un découpage et une hiérarchie du champ du savoir ; ils ont été, pendant des générations, l'outil fondamental qui a forgé l'armature intellectuelle du peuple français.

Moule où se coule le *savoir*, le livre scolaire est aussi un instrument de *pouvoir* : il suffit de rappeler le rôle prédominant qu'il a joué dans l'uniformisation linguistique et le nivellement culturel de la France, la propagation des idées laïques et républicaines sous la Troisième République, etc., ce dont témoigne une abondante littérature, périodique notamment.

Naguère triomphant, aujourd'hui contesté, le livre d'école doit s'adapter à la concurrence des moyens modernes d'information ; à la charnière de deux cultures — celle de l'école et celle des média — il reste au centre de la mêlée où s'affrontent défenseurs de Corneille et tenants de la B.D. Aussi, en un temps où l'institution scolaire s'interroge sur elle-même, l'apport spécifique des disciplines historiques n'est pas négligeable (101), et les livres scolaires constituent un des matériaux les plus riches que l'historien puisse exploiter.

Alain CHOPPIN

Service d'histoire de l'éducation

Notes bibliographiques

1. Il n'est pour s'en convaincre que de considérer les titres des publications périodiques qui ont consacré leurs pages aux livres de classe.
2. « ... moi je sais faire des bateaux en papier et on a pris les feuilles du livre d'arithmétique. Bien sûr, on a essayé de faire attention, pour qu'Agnan puisse recoller après les pages dans son livre, parce que c'est très vilain de faire du mal à un livre, à un arbre ou à une bête ». Sempé et Goscinny, *Le Petit Nicolas*, Paris, Denoël, 1960, p. 103.
3. M. Gontard, « L'Oeuvre scolaire de la Troisième République. L'enseignement primaire en France de 1876 à 1914 », *Annales du Centre régional de recherche et de documentation pédagogiques de Toulouse*, (NRDP-CRDP Toulouse, 1976, pp. 104-105 et 178-184 ; Chr. Amalvi, « Les Guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914) », *Revue historique*, 532, oct.-déc. 1979, pp. 359-398.

4. Pénélope Caspard-Karydis, André Chambon, Geneviève Fraisse, Denise Pointron, *La Presse d'éducation et d'enseignement. Répertoire analytique établi sous la direction de Pierre Caspard*, tome 1, A-C et index, Paris, Éditions du CNRS et Institut national de recherche pédagogique, 1981 (à paraître).
5. *Petit Larousse illustré*, Paris, Larousse, 1979.
6. *Gasparini pergamentis clarissimi oratoris epistolarum liber feliciter incipit*. Cet ouvrage, imprimé « à Paris, vers 1470 », constituerait « la première production de la typographie de cette ville », d'après J.-Ch. Brunet, *Manuel du libraire*, Paris, Didot, 1861, tome 2, col. 1498.
7. Avec l'exception bien connue des écoles lasalliennes.
8. Voir le célèbre *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIIe siècle*, (*Bibliothèques de Paris et des départements*), Paris, 1886, ainsi que le *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIIe siècle. Complément (1886-1894)*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1979.
On trouvera également des listes d'ouvrages scolaires de l'Ancien Régime dans A. Duruy, *L'Instruction publique sous la Révolution*, Paris, Hachette, 1882 ; G. Rigault, *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*, Paris, 1940 ; F. de Dainville, *L'Éducation des jésuites (XVIIe-XVIIIe siècles)*, textes réunis et présentés par M.-M. Compère, Paris, Éditions de Minuit, 1978.
9. « Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas »... *Émile ou de l'Éducation* (livre III), dans J.-J. Rousseau, *Oeuvres complètes*, tome IV, La Pléiade, Paris, Gallimard, 1969, p. 454.
10. Décret du 29 frimaire an II (19 décembre 1793), dit « décret Bouquier ». Sur les projets antérieurs, voir l'article de J. Guillaume, « Livres élémentaires de la Première République » dans F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, 1887 ; 1ère partie, pp. 1604-1618.
11. Arrêté du ministre de l'Intérieur en date du 4 brumaire an XII (27 octobre 1803).
12. Ce point demeure obscur : dans un ouvrage récent, *Les Manuels d'histoire de l'école libre (1882-1959)*, Paris, 1969, J. Freyssinet-Dominjon note, à propos des ouvrages destinés à l'enseignement primaire : « Il semble que s'applique alors la législation prévue pour l'enseignement secondaire ou supérieur » (p. 34) ; l'article « Livres scolaires » du *Dictionnaire de pédagogie...* de F. Buisson n'apporte guère d'éclaircissement.
13. Décret du 21 décembre 1921.
14. Loi du 15 mai 1946.

15. Rapport de F. Buisson au ministre J. Ferry en date du 6 novembre 1879.
16. Circulaire n° 3120/4 du 6 avril 1957. Ce terme tend à prévaloir aujourd'hui.
17. H. Bourrelier, « La Librairie classique et le livre d'enseignement », *Bibliothèques, livres et librairies. Association des bibliothécaires français. Conférences*, 1912, pp. 223-243.
18. M. Puget, « Le Livre scolaire », *Tendances*, 22 avril 1963, p. 218.
19. Cl. et P.J. Galtayries, « Manuels : danger ! », *Cahiers pédagogiques*, 132, mars 1975, p. 6.
20. H. Théry, *Les Pays tropicaux dans les manuels de géographie (enseignement secondaire 1925-1960)*, Mémoire de maîtrise, Dir. P. Pinchemel, Paris I, 1973, p. 10.
21. Les tables annuelles de la *Bibliographie de la France* permettent de suivre cette évolution sur près d'un siècle et demi. Les livres scolaires sont classés suivant la discipline à laquelle ils se rattachent — disciplines qui ne sont évidemment pas les mêmes selon les époques considérées — ou bien sont affectés à une rubrique « enseignement » où ils voisinent avec des ouvrages de pédagogie générale ou d'administration universitaire. On rencontre le même phénomène dans les catalogues-matières des bibliothèques.
22. E. Delalain, « La Librairie scolaire », dans *Recueil de monographies pédagogiques*, 3, 1889, p. 58.
23. *Bibliographie de la France, 2ème partie, Chronique*, 39, 25 sept. 1968.
24. *Annuaire statistique de l'Unesco*, édition 1969, p. 560.
25. C'est la fonction dévolue à diverses commissions consultatives chargées, au sein du ministère, d'examiner les livres autres que les ouvrages proprement classiques, dont les éditeurs sollicitent l'inscription sur divers catalogues établis à titre d'indication (ainsi la *Commission des bibliothèques scolaires et populaires*, à la fin du siècle dernier).
26. « Les manuels... offrent un champ d'analyse aux contours suffisamment précis et de nature assez homogène ». J. Freyssinet-Dominjon, *op. cit.*, p. 22.
27. Voir, pour plus de détails, R. Estivals, *La Statistique bibliographique de la France sous la monarchie au XVIIIe siècle*, Paris, 1965, pp. 25-62.
28. Décret du 29 frimaire an II (19 déc. 1793), dit « décret Bouquier », art. 1er.
29. Id. art. 2e.

30. A la suite d'un rapport de Grégoire, voir Archives nationales F¹⁷ 1331^b et F¹⁷ 11648.
31. Les premières commissions furent créées par l'arrêté du 19 frimaire an XI (10 décembre 1802). Le décret impérial du 17 mars 1808 qui organisait l'Université remit au Conseil de l'Université le choix des livres.
32. « L'inspecteur primaire s'assurera qu'il n'est fait usage, dans les écoles publiques, que des ouvrages autorisés par le Conseil royal, et que les livres employés dans les écoles privées ne contiennent rien de contraire à la morale ». Règlement relatif aux inspections des écoles primaires du 27 février 1835.
33. Disposition toujours en vigueur aujourd'hui !
34. Une note manuscrite adressée au ministre en avril 1864 et conservée aux Archives nationales (F¹⁷ 6883) conclut en ces termes : « En conséquence, le nombre des ouvrages approuvés ne forme pas le dixième du nombre des livres en usage dans les classes ».
35. Elles avaient été instituées par l'arrêté du 1er juin 1862.
36. Ainsi fonctionnait par exemple en 1880 une *Commission d'examen des ouvrages destinés à être introduits dans l'enseignement secondaire, classique et spécial, dans les bibliothèques de quartiers et à être décernés en prix dans les lycées et collèges*.
37. On trouve une liste des ouvrages utilisés par les Frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel dans H.-C. Rulon et Ph. Friot, *Un Siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940), histoire des méthodes et des manuels scolaires utilisés dans l'Institut des Frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel*, Paris, Vrin, 1962, pp. 221-224 ; une bibliographie des ouvrages édités par les Frères maristes entre 1817 et 1917 a été publiée en 1916 dans le tome XIII des *Circulaires des Supérieurs généraux de l'Institut des Petits Frères de Marie*, pp. 425-436. Mais il semble que de telles listes soient rares.
38. H.J. Martin, *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVII^e siècle (1598-1701)*, Genève, Droz, 1969 ; R. Estivals, *op. cit.*
39. Voir J. Brancolini et M.T. Bouissy, « La Vie provinciale du livre à la fin de l'Ancien Régime », *Livre et société dans la France du XVIII^e siècle, enquête réalisée sous la direction de F. Furet*, tome II, Paris, Mouton, 1970, pp. 18-19.
40. *Op. cit.*
41. Voir notamment l'article de B. Pottier, « Recherche des anciens livres scolaires », *Bulletin philologique et historique*, 1957, pp. 83-87, et l'ouvrage

- d'A. Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977, p. 29.
42. H.-J. Martin, *op. cit.*, pp. 615 sq. et 646 sq. Nous nous heurtons ici au problème de la définition du livre scolaire sous l'Ancien Régime.
43. Ils sont conservés aux Archives nationales, sous-série F¹⁷ (instruction publique).
44. On peut en trouver un certain nombre dans les *Bulletins départementaux de l'instruction primaire* et aux Archives nationales (F¹⁷ 11652 et 11653).
45. A. Chervel, *op. cit.*, p. 29 ; *Catalogue de l'histoire de France. Supplément (séries L²² à L⁴²)*, Paris, B.N., 1972. (La série L³⁹ recense tous les livres d'histoire à l'usage des classes édités entre 1810 et 1959 et conservés à la Bibliothèque nationale.)
46. Elles n'ont pas paru régulièrement. Voir L.N. Malclès, *Les Sources du travail bibliographique*, Genève, Droz, 1950, tome I, pp. 124-125 ; sur les incohérences entre les tables de la *Partie officielle* et celles de la partie *Annonces*, voir p. 126.
47. P. Delalain, *op. cit.* ; « Statistiques de la production intellectuelle mondiale », *Bibliographie de la France*, partie *Chronique*, passim ; *Mémoires et documents scolaires*, 66, Paris, Imprimerie nationale, 1889 ; statistiques du Syndicat des libraires classiques de France (depuis 1958) ; *Annuaire statistiques de l'Unesco*, etc.
48. Il paraît régulièrement depuis septembre 1861.
49. A. Choppin, *Perspectives de recherche sur l'histoire du livre scolaire*, Rapport manuscrit INRP-SHE, (décembre 1979), 140 p.
50. *Éducateurs*, numéro spécial 66, nov.-déc. 1956.
51. *Préparons l'avenir*, 21, sept. 1969.
52. *L'Éducation*, 56, 12 février 1970.
53. Ils représentaient, en 1979, 11,8 % du chiffre d'affaires global de l'édition française contre 21,6 % en 1964 (source : Syndicat national de l'édition).
54. Voir, entre autres : « Un appel dramatique des libraires classiques de France », *Bibliographie de la France. Chronique*, 50, 15 déc. 1976 ; « Chassée du paradis, l'édition scolaire enfante dans la douleur », *Bibliographie de la France. Chronique*, 24, 13 juin 1979 ; et tout récemment la « Lettre ouverte des éditeurs scolaires au ministre de l'Éducation », *Livre Hebdo*, 4 mars 1980.

55. P. Caspard, F. Huguet, « Les Mémoires de maîtrise en histoire de l'éducation (1968-1979) », *Histoire de l'éducation*, 5, déc. 1979, pp. 49-96. Ce recensement, qui n'est d'ailleurs que partiel, compte 283 mémoires ; 24 traitent du livre scolaire.
56. « Exposition rétrospective du livre scolaire », *Bibliographie de la France. 2ème partie. Chronique*, 36, 2 septembre 1960 ; *Le Livre et l'écolier au XIXe siècle*, Nice, Palais des expositions, 1970 ; *Exposition « Le livre dans la vie quotidienne »*, Paris, Bibliothèque nationale, 1975, pp. 41-78.
57. Voir *Actes du colloque Jules Isaac* (28 nov.-10 déc. 1977), Paris, Hachette, 1979. Deux articles dus à A. Gérard et Ch. O. Carbonell traitent du manuel scolaire. Un colloque intitulé « manuels d'histoire et mémoire collective » (organisé par l'UER de didactique des disciplines de l'université Paris VII (Henri Moniot)) se tiendra à Paris au printemps 1981.
58. « L'histoire de la pédagogie est trop négligée et celle des manuels scolaires est encore à faire » note Y. Poutet en analysant l'ouvrage de H.-C. Rulon et Ph. Friot, *op. cit.* dans *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1963, p. 163 ; « L'histoire du livre scolaire vaudrait d'être écrite ». Mme François dans R. Cousinet, *Leçons de pédagogie*, Paris, PUF, 1950, p. 23.
59. Citons notamment pour les Etats-Unis : R. Mosier, *Making the American Mind* ; R. Miller Elson, *Guardians of Tradition : American Schoolbooks of the Nineteenth Century*, Lincoln University of Nebraska Press, 1964 ; Ch. Carpenter, *History of American Schoolbooks*, Philadelphie, 1963 ; pour le Canada : V. Parvin, *Authorization of Textbooks for the Schools of Ontario, 1846-1950*. Toronto, University of Toronto Press, 1965, etc.
60. A. Dupuy, « Histoire sociale et manuels scolaires : les livres de lecture de G. Bruno », *Revue d'histoire économique et sociale*, 1953, 2, p. 128.
61. P. Nora, « Ernest Lavisso, son rôle dans la formation du sentiment national », *Revue historique*, juil.-sept. 1962, pp. 73-106.
62. H.-C. Rulon et Ph. Friot, *op. cit.*
63. P. Zind, *L'Enseignement religieux dans l'instruction primaire publique en France de 1850 à 1873*, Lyon, Centre d'histoire du catholicisme, 1971, 314 p.
64. B. Icard, *Albert Malet et ses manuels scolaires*, thèse de 3e cycle d'histoire, Paris, IEP, 1980.
65. J. et M. Ozouf, « Le Thème du patriotisme dans les manuels scolaires », *Le Mouvement social*, 49, oct.-nov. 1964, pp. 5-31.
66. A. Cérati, *L'Histoire coloniale française dans les manuels scolaires de 1870 à 1963*, Mémoire DES-Droit, Aix-en-Provence, 1963 ; M. Sémidei, « De

- l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires », *Revue française de science politique*, 16 (1), fév. 1966, pp. 56-86.
67. P. Nora, « Le Nationalisme français d'après les manuels scolaires », *Association française de science politique, Table ronde des 25-26 mai 1962 — Étude comparative des nationalismes contemporains*, Rapport multigraphié, 24 p., annexes.
68. J. Courvoisier, *L'Histoire de la Réforme et les manuels scolaires*, Alençon, 1928 ; J. Lecuir, « Les Représentations de la Réforme (1517-1561) dans les abrégés et manuels d'histoire français des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles » dans *Historiographie de la Réforme*, sous la direction de P. Joutard, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1977.
69. P. Dandurand, *Essai sur l'image de la société dans les manuels de lecture du cours moyen* (contribution à l'étude des relations de l'école et de la société), Thèse, Paris, 1962, multigr.
70. G. Bonheur, *Qui a cassé le vase de Soissons ? L'album de famille de tous les Français*, Paris, Laffont, 1963.
71. D. Maingueneau, *Les Livres d'école de la République, 1870-1914 (Discours et idéologie)*, Paris, Le Sycomore, 1979.
72. R. Minder, *Manuels d'histoire et inconscient collectif*, Nancy, Centre européen universitaire, 1952 ; voir également les travaux d'A. Gérard consacrés à l'enseignement de l'histoire en France de 1870 à 1914.
73. D. Maingueneau, *op. cit.* On trouvera un bilan des recherches opérées par les linguistes sur le livre scolaire ainsi qu'une mise au point sur leurs apports et leurs limites dans le riche compte rendu qu'en fait E. Walter dans *Le Français aujourd'hui*, déc. 1980, pp. 97-104.
74. Chr. Amalvi, *Les Héros de l'histoire de France. Recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la Troisième République*, Paris, Phot'œil, 1979 ; du même, « Die Helden der Geschichte Frankreichs. Untersuchungen zur Schulgeschichtstsuchschreibung 1830-1940 », *Internationale Schulbuchforschung, Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung*, Heft 1 ; 2, Jahrgang 1980, pp. 7-28.
75. J. Freyssinet-Dominjon, *op. cit.*, p. 18.
76. Ou alors dans une perspective non historique.
77. Voir cependant l'ouvrage récent de Chr. Amalvi, *op. cit.*, et la thèse tout aussi récente de N. Prévost, « Livres de prix et distributions dans l'enseignement primaire (1870-1914) », *Positions de thèses de l'École des Chartes*, 1979, pp. 109-119.

78. Guy Vincent, étudiant les livres de calcul de l'école primaire, s'attache à dégager l'image de la société telle qu'elle apparaît d'après les énoncés de problèmes (*L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL, 1980).
79. Aussi les recherches effectuées dans une perspective sociologique choisissent-elles pour objet des ouvrages connus pour leur très fort tirage (*le Lavisse, le Bruno*).
80. R. Duthil, « L'Élaboration scientifique des manuels scolaires, théorie et exemples », *Le Journal scolaire*, 1938, 4-27 ; A.-J. Loveridge, *La Préparation des manuels scolaires dans les pays en voie de développement. Guide à l'usage des auteurs*, Paris, Unesco, 1970 ; Y. Oppel, *L'Analyse des manuels scolaires. Élaboration d'une grille descriptive*, Neuchâtel, Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques, 1976 ; F. Richardeau, *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*, Paris, Unesco, 1977.
81. A. Chervel (*op. cit.*, pp. 29-30) déplore que les disciplines voisines de la grammaire scolaire n'aient pas encore été étudiées dans une perspective historique. Voir cependant les travaux poursuivis au Centre de Géographie de l'Université Paris I, 9 rue Malher, 75004 Paris, sous la direction de P. Pinchemel.
82. Sur le modèle de l'étude réalisée dans *Espace-temps*, n° 14-15, 1er trimestre 1980, pp. 8-38, sur l'utilisation des manuels d'histoire et géographie contemporains.
83. Voir les articles de G. Piquet : « L'Évolution du livre scolaire depuis la Troisième République », *Techniques graphiques*, 34, nov.-déc. 1960, pp. 33-50 ; « L'Abus de l'image dans le livre scolaire », *Techniques graphiques*, 60, oct. 1965, pp. 408-416.
84. A. Gabrielle, *L'Édition scolaire et les maisons d'édition scolaire sous la Troisième République*, Thèse INTD, Paris, 1970, multigr. On y trouve une étude très sommaire de l'édition scolaire sous la Troisième République et la liste des principaux éditeurs scolaires de l'époque.
85. Ce problème revêt une particulière acuité : une enquête effectuée au printemps 1980 auprès d'une dizaine de grandes maisons d'édition scolaire nous a montré que – sauf exceptions bien connues – leurs archives ont le plus souvent été dispersées, ou détruites ; il est à craindre que la crise que traverse actuellement l'édition scolaire ne fasse qu'aggraver cette tendance.
86. Dans F. Buisson : *Dictionnaire de pédagogie...*, article « Livres élémentaires de la Première République » (dû à J. Guillaume) et article « Livre scolaire » (non signé). L'examen des documents d'archives montre d'ailleurs l'inexactitude du second sur quelques points. La thèse de droit de J.

- Grandsimon, *Les Manuels scolaires*, Paris, 1934, démarque les articles précédents et n'apporte qu'une information très lacunaire sur la période plus récente.
87. Très abondante bibliographie sur ce sujet. Nous renvoyons aux publications du Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, de Brunswick.
88. Il fait aujourd'hui l'objet d'une publication séparée sous le titre : *Rentrée des classes : livres et matériels d'enseignement*, Paris, Cercle de la Librairie.
89. Voir L.N. Malclès, *op. cit.*, pp. 125-126.
90. « Si ... on pouvait, grâce à la *Bibliographie de la France*, dresser la liste complète des ouvrages édités ou réédités chaque année, il n'a pas été possible d'obtenir des renseignements sur le nombre d'exemplaires tirés et l'importance de la diffusion ». Guy Vincent, *op. cit.*, p. 270.
91. « La *Bibliographie de la France* représente-t-elle, tout au long du XIXe siècle et de la première moitié du XXe, un recensement complet de la production française ? A la rigueur non. Et ce non n'est pas le même pour toutes les périodes ». V. Zoltowski, « Les Cycles de la création intellectuelle et artistique ». (Extrait de l'*Année sociologique*, 1952, Paris, P.U.F., 1955, paginé 162-206.)
92. Les principaux documents déposés aux Archives nationales qui intéressent directement le livre scolaire sont inventoriés sous les cotes suivantes : F¹⁷ 1011, F¹⁷ 1052b, F¹⁷ 1331a et b, F¹⁷ 1547 à 1561, F¹⁷ 2208 à 2210, F¹⁷ 2782 à 2803, F¹⁷ 2807, F¹⁷ 6881 à 6887, F¹⁷ 6888, F¹⁷ 9125, F¹⁷ 11648 à 11657, F¹⁷ 12497 ; on pourra en outre dépouiller utilement AJ¹⁶ 564 à 566 et AJ¹⁶ 884.
93. Ces archives privées, mis à part celles de quelques grands éditeurs, sont le plus souvent très lacunaires ou difficilement accessibles... quand elles n'ont pas été dispersées ou détruites.
94. A. Chervel, *op. cit.*, p. 29.
95. Entendus ici au sens strict (ouvrages conçus dans l'intention de servir à l'enseignement). Un tel recensement n'a jamais été effectué, à notre connaissance, à l'étranger ; des travaux sur les manuels scolaires belges sont cependant en cours, sous la direction de M. De Vroede (Katholieke Universiteit Leuven).
96. Les bibliothèques françaises qui possèdent les fonds de livres scolaires les plus importants sont la Bibliothèque nationale et la bibliothèque de l'INRP à Paris ; la Bibliothèque Sainte-Geneviève, la bibliothèque de l'Institut catholique, la bibliothèque de la Sorbonne possèdent également des collections non négligeables. De nombreux livres scolaires français

ont été également regroupés au Musée de l'éducation à Rouen, au Bureau international d'éducation à Genève, et au Georg-Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung à Brunswick.

97. Voir, entre autres, les comparaisons opérées par le Syndicat national des éditeurs dans *Exposition rétrospective du livre scolaire*, Paris, 1960, p. 5.
98. Chr. Wilsdorf dans *La Gazette des archives*, 1966, tome 55, p. 263 et 1967, tome 56, p. 133.
99. La Bibliothèque nationale ne possède qu'un seul catalogue relatif aux livres d'histoire ; un regroupement des livres scolaires conservés à la bibliothèque de l'INRP est en cours. Il faudrait recenser les initiatives locales, telle celle de la bibliothèque municipale de Toulouse, due à M.R. Morin.
100. Certains sont d'une richesse assez étonnante tel Tournier, *Situation morale de l'école, statistique des manuels scolaires, analyse des manuels de morale*, Bourg, 1909, qui donne une statistique complète des ouvrages d'histoire, de lecture et de morale en usage dans les écoles primaires publiques du département de l'Ain pendant l'année scolaire 1908-1909.
101. « L'histoire nous donne la possibilité d'une *distanciation* qui me paraît plus difficile pour les purs techniciens de la pédagogie. Situer un peu plus correctement la crise de la société, de la culture et de l'éducation dans un temps bref, riche d'expérience, c'est la relativiser, la dédramatiser, mais aussi la mieux comprendre, se rendre plus capable de travailler, avec tous les autres spécialistes des sciences humaines et tous les hommes de bonne volonté, à la résoudre ». M. Crubellier, « Éducation et culture : une direction de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 1, décembre 1978, p. 48.

P. Caspard-Karydis, A. Chambon, G. Fraisse, D. Poindron

**La Presse d'éducation et d'enseignement
XVIII^e siècle-1940**

Répertoire analytique établi sous la direction de P. Caspard.
1er tome : A-C et index.

L'école n'a jamais cessé d'être en crise, parce qu'elle a toujours été en concurrence avec des formes d'éducation qui lui étaient parallèles ou hostiles : la famille, les groupes d'âge, l'atelier, l'Église, les mouvements de jeunesse, les médias...

On percevra, de cette confrontation, la dimension séculaire, en lisant les revues où se sont exprimés les réflexions, les projets et les réalisations de tous ceux pour qui l'éducation a été un champ d'action ou une cause à défendre : responsables de l'enseignement, enseignants de tous niveaux et de toutes disciplines, prêtres, médecins, philanthropes, intellectuels, chefs d'entreprises, militants de la politique ou du syndicalisme.

Le présent répertoire vise à faciliter et à orienter la lecture de cette presse, dont les titres se comptent par milliers. Chacune de ses notices comprend la description bibliographique d'une revue, un extrait de l'« avis au lecteur » – dont l'ensemble formera une véritable anthologie de projets éducatifs – et une indication des rubriques et des principaux thèmes traités par la revue au cours de son histoire.

Le premier tome comprend 730 notices. Six index (thèmes traités, personnes, lieux, établissements, associations et organismes, dates de création) font de ce répertoire, dès son premier volume, un instrument de travail et de réflexion indispensable dans de nombreux domaines de l'histoire, de la sociologie et de la pédagogie.

***Institut National de Recherche Pédagogique
Publications du CNRS***

Un vol. de 560 pages, à paraître en 1981. Prix : 170 F. Franco.
Commandes à adresser au Service d'histoire de l'éducation

LA PRODUCTION LITTÉRAIRE DES ENSEIGNANTS 1800-1950

La connaissance des mentalités enseignantes est un aspect important de l'histoire de l'éducation (1). Elle doit se fonder sur des sources diverses souvent encore négligées (mode de vie, santé, déroulement des carrières, mariage et célibat) (2). Elle peut aussi s'enraciner dans l'analyse de la production écrite, diverse et infinie (manuels scolaires (3), travaux universitaires, journalisme politique et pédagogique, etc.). Nous nous efforcerons, dans le présent propos, de cerner la nature et les dimensions de la littérature d'évasion car les enseignants, depuis le début du siècle dernier, ont été souvent poètes, romanciers, auteurs comiques et tragiques.

Quêtes bibliographiques

Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de répertoire des œuvres poétiques romanesques et théâtrales du corps enseignant. On peut néanmoins se référer à quelques bilans conjoncturels publiés entre 1800 et 1950.

Ainsi, pour le Consulat et l'Empire, nous disposons de *l'Histoire de la poésie française à l'époque impériale* de Bernard Jullien, Paris, 1844 (2 vol.) et du recueil publié par Jean Eckard et Jean-Jacques Lucet, *Hommages poétiques à Leurs Majestés impériales et royales sur la naissance de S.M. le Roi de Rome*, Paris, 1811 (2 vol.). Divers périodiques peuvent être utilisés à titre de compléments : *l'Almanach des Muses*, le *Magasin encyclopédique ou le Journal des sciences, des lettres et des arts*, les *Archives littéraires de l'Europe* et *La Décade philosophique, littéraire et politique*.

Pour la Restauration et la Monarchie de Juillet, il est possible de se référer à l'ouvrage de Paul Gerbod, *La Condition universitaire au XIXe siècle*, Paris, 1965, et aux articles suivants : Paul Gerbod, « La Vie universitaire à Paris sous la Restauration », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janv.-mars 1966, et Charles Dejob, « La Vie universitaire sous le Gouvernement de Juillet », *Revue internationale de l'enseignement*, 1913, LXIII, pp. 217-226 ; pp. 301-310 ; pp. 409-416 ; pp. 486-497. A l'occasion de l'Exposition universelle de 1878 fut également publié le catalogue du ministère de l'Instruction publique et des cultes, qui recense un certain nombre de poètes et romanciers universitaires ; il en est de même pour l'Exposition de 1889.

En 1894, dans la *Revue Universitaire*, Castaigne dresse un premier bilan de la poésie universitaire contemporaine et, en 1898, est lancée la *Revue des poètes* dont l'une des ambitions est de favoriser les progrès de la poésie enseignante. On peut également, pour les deux décennies antérieures à la Grande Guerre, consulter l'*Anthologie des écrivains morts à la guerre* en cinq volumes, publiée à partir de 1924 (4). Mais pour le XXe siècle, deux revues poétiques et littéraires se sont fondées, animées par des enseignants et accueillant les œuvres enseignantes : *Les Humbles. Revue littéraire des primaires* (1913-1939), revue suscitée par quelques élèves-maîtres de l'école normale de Douai et *Les Primaires. Revue des éducateurs* (1922-1939) précédée par une première ébauche, *Le Réveil des Primaires. Revue mensuelle littéraire et artistique* (1919-1920) (5). L'on peut également, pour l'entre-deux-guerres, se référer à l'article de Paul Gerbod, « L'Université et la littérature (1919-1939) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janv.-mars 1978. De plus dans les années 1930, ressuscite la *Revue des poètes* dirigée par Eugène de Ribier, proviseur du lycée Buffon et, dès 1931, tente de s'insérer l'*Université littéraire* qu'anime Lucien Dumas et qui s'intitule *Revue d'art et de littérature des membres de l'enseignement* (6). Quelques années plus tard, en 1935, Patrice Buet commence à publier toute une série d'anthologies poétiques composées d'œuvres d'enseignants. Cette collection, interrompue par la Deuxième Guerre mondiale reprend à partir de 1948 (7).

Ces enracinements bibliographiques, fragmentaires et incomplets, ne peuvent dispenser du recours aux périodiques de l'enseignement. Ceux-ci n'ont guère cessé de tenir leurs lecteurs au courant de la production poétique et romanesque du corps enseignant. L'on dispose ainsi de recensions régulières, de comptes rendus critiques qui permet-

tent éventuellement de compléter un répertoire en cours. De plus, ces revues ont souvent accueilli des poèmes d'enseignants. C'est en particulier le cas de la *Revue universitaire* entre 1890 et 1939 (8).

Bon nombre d'auteurs, poètes, romanciers, auteurs de théâtre, essayistes, journalistes n'ont souvent fait que passer dans la carrière enseignante avant de tenter une fortune proprement littéraire. Il conviendrait d'évoquer leur exemple : anciens élèves de l'École normale comme Farcy, About, Prévost-Paradol, Genevoix ou Brasillach, des instituteurs comme Ernest Pérochon ou des professeurs comme Marcel Pagnol.

L'on doit songer, enfin, aux notices nécrologiques publiées dans les bulletins d'associations d'anciens élèves d'écoles normales ou bulletins départementaux de l'enseignement primaire. De ce point de vue, le *Mémorial* et l'*Annuaire de l'Association amicale des anciens élèves de l'École normale supérieure* présentent un intérêt bibliographique incontestable (9), comme d'ailleurs le *Bulletin de l'Association des élèves et anciennes élèves de Sèvres*.

L'on doit, en conclusion de cette première approche, souligner l'indigence des moyens bibliographiques. La recherche ne s'intéresse guère à cet aspect de la vie enseignante. Tout au plus peut-on signaler quelques essais de recension comme l'article de Labracherie dans *Le Crapouillot* (janvier 1961) sur les instituteurs écrivains (10).

La nature de la production littéraire enseignante

Naturellement inclinés, par leurs loisirs professionnels, leur goût de l'évasion et leur culture humaniste, aux travaux d'écrivain, les enseignants ont abordé les genres littéraires les plus divers sans pour cela conquérir prestige et immortalité dans le monde littéraire, si l'on néglige quelques brillantes réussites (11).

Ils se sont, il est vrai, longtemps complus dans des genres littéraires progressivement toujours plus anachroniques. C'est en particulier le cas du discours académique, qu'il s'agisse de participer à des concours ouverts par l'Académie française ou des sociétés savantes, ou de solenniser le rite universitaire de la distribution des prix (12). Les professeurs et régents de « belles-lettres » sont aussi des traducteurs et versificateurs émérites. Aussi ont-ils, très tôt, excellé dans la traduction en vers français ou latins d'œuvres classiques ou étrangères. Ainsi, il se développe tout au cours du XIXe siècle une poésie latine rassemblée en recueils ou dispersée en poèmes, très révélatrice de la culture universitaire (13).

Concurremment à ces formes littéraires spécifiques, la recherche poétique conquiert dans le milieu enseignant une place de choix. Elle implique une certaine technicité, se définit comme un genre noble et permet d'exprimer une inspiration plus personnelle ainsi qu'une sensibilité plus profonde. Insérée tout d'abord dans les genres traditionnels (odes, dithyrambes, églogues, épopées, épigrammes) la poésie enseignante tente de se couler (avec de sérieux décalages) dans les divers courants poétiques contemporains. Ce n'est qu'avec Mallarmé qu'elle en arrive à se situer à l'avant-garde de la poésie française (14).

En revanche, le roman et le théâtre restent, pendant toute une partie du XIXe siècle, des genres mineurs. Comédies et tragédies ne parviennent pas, quand elles réussissent à se faire représenter, à conquérir la notoriété. La création romanesque échappe à l'inspiration enseignante et ce n'est qu'à partir du dernier quart du XIXe siècle que les romans d'enseignants apparaissent et se multiplient. L'instituteur Louis Pergaud obtient le prix Goncourt en 1910 (15). Dès lors, la production romanesque commence à éclipser, dans le milieu enseignant, la recherche poétique. C'est d'ailleurs par le roman que maints enseignants conquièrent dans le monde littéraire et auprès du grand public un succès incontestable.

D'un écrivain à un autre, le volume de la production littéraire se révèle extrêmement variable. Innombrables sont les voix éparses de ceux et de celles qui se sont bornés à quelques essais poétiques ou fragments romanesques (quand il ne s'agit pas de vers de banquet (16) ou de discours de distributions des prix) éventuellement insérés dans des revues pédagogiques ou journaux locaux et régionaux. Il arrive épisodiquement que quelques mains amicales rassemblent bribes poétiques et morceaux romanesques en recueils posthumes pour que ces menus témoignages passent à la postérité. Dans la plupart des cas, la création s'enferme dans quelques romans et recueils poétiques publiés en début de carrière avant que les tâches professionnelles et les soucis familiaux n'occupent le temps des loisirs. L'on débouche aussi sur des exemples de production abondante et diverse, maintenue jusqu'au terme d'une vie enseignante. La création littéraire en arrive à prendre une place majeure dans la vie quotidienne et certains font un pas décisif en abandonnant définitivement l'ennui des salles de classe (17).

Car l'évasion littéraire, considérée comme naturelle au début du siècle dernier (18), tend progressivement à devenir suspecte et comme étrangère à la fois dans l'univers enseignant et dans l'opinion publique. L'universitaire — auteur, poète ou romancier — se marginalise. Un

divorce s'établit entre le métier d'enseignant et le travail de l'écrivain. Celui-ci apparaît volontiers comme contradictoire et incompatible avec la « gravité de la mission enseignante ». On le tolère dans la mesure où il demeure discret, mineur et comme clandestin (19). Il est vrai que la culture scolaire et la culture littéraire tendent à se différencier de plus en plus, au fur et à mesure que l'on avance dans le temps.

Il conviendrait enfin de souligner que la création littéraire, monopolisée à l'origine par les enseignants des lycées, collèges et facultés, s'élargit à partir de 1870 aux instituteurs et institutrices de l'enseignement primaire, comme d'ailleurs au personnel de l'enseignement secondaire des filles (après 1880). La percée primaire est à la fois originale et importante ; elle bat en brèche de façon définitive la tradition humaniste et classique dans laquelle s'était renfermée l'inspiration littéraire universitaire (20).

Inflexions diachroniques

A défaut des Idéologues, écartés par Napoléon (21), le régime consulaire et impérial accueille volontiers dans le corps enseignant qu'il installe à partir de 1802, poètes, dramaturges et essayistes. Ainsi Louis de Fontanes devient le Grand-Maitre de l'Université en 1808 (22), Marie-Joseph Chénier, inspecteur général des études dès 1802, Antoine Arnault, conseiller de l'Université (23). L'abbé Delille (24) et Laya enseignent au Collège de France et Jean-Charles Luce de Lancival à la Sorbonne (25). Chénédollé est inspecteur de l'Académie de Caen (26). Népomucène Lemercier professe à l'Athénée de Paris à la fin de l'Empire. Au début du siècle dernier, le métier d'enseignant se marie tout naturellement aux travaux poétiques. Le concours ouvert en 1811 à l'occasion de la naissance du Roi de Rome révèle maints talents obscurs de poètes latins ou français, tels ceux de Noël (du collège de Caussade), Clavé (Tarbes), Maillet (Châteauneuf-sur-Loire), Bouvet (Paris), Mouzard, Porlier (Alès), Latour (Nantes), Lafond de Montferrier (Le Vigan), Gauthier (Poligny), Poupeau (Fontenay), Lucas (Château-Gontier), Antoine Sérieys (Douai) (27), Brunie (Limoges), Topin (Aix), Ducasse (Mont-de-Marsan), Bertheil (Foix).

Un certain reflux s'esquisse sous la Restauration. Maints professeurs se tournent vers le journalisme (28) ou les travaux d'érudition. Mais l'apologie du régime monarchique suscite des pièces politiques sous forme d'odes, de poèmes, d'élégies et de dithyrambes avec

quelques poètes comme Auguste Ledrut (29), Joseph Dumas et Guillaume Ducluzeaux (30) ou Cyprien Anot de Maizières (31). L'opposition libérale se fait discrète et la tragédie de Jean-Georges Ozaneaux (*Le Dernier jour de Missolonghi, drame héroïque en trois actes...*, Paris, 1828) est rejetée par la censure royale en 1828. Peut-être à l'imitation de Lamartine, Accurse Alix publie ses *Méditations poétiques et religieuses* (Avignon, 1826).

L'inspiration poétique se diversifie à partir de 1830. Edmond Arnould, Antoine Bonvalot, Louis Ayma et Jean Ozaneaux célèbrent la Révolution de Juillet (32), Parisot et Carbon, le Retour des Cendres en 1840. Le culte de Jeanne d'Arc s'ébauche avec Bonvalot et Ozaneaux (33). La Révolution de Février inspire tour à tour Auguste Bourgeois (34), Constant Portelette et Accurse Alix. Jean-Pierre Rossignol évoque, en vers latins, la vie quotidienne des collèges (35). Napoléon Ansieaux publie ses *Satires et poésies diverses* (Le Havre, 1840) et Constant Portelette se hasarde à célébrer *La Découverte de la vapeur*, titre de départ de son ouvrage *A mon frère Hippolyte Portelette, peintre d'histoire* (Paris, 1845).

C'est surtout après 1850 que la création littéraire s'insère plus largement dans les milieux enseignants. Tandis que s'achève l'œuvre poétique d'Antoine Bonvalot, de Cyprien Anot de Maizières et de Charles Grandsard (36), des talents nouveaux affluent. Les événements politiques suscitent des panégyristes de l'Empire comme Cabaret-Dupaty, Alexandre Bouvet (37), Napoléon Theil, Ernest Bonneville et Achille Jubinal. L'on évoque la campagne d'Italie en 1859 et la guerre d'Orient avec Daillière et H.P. Dufraisse (38). La guerre de 1870-1871 provoque un sursaut patriotique avec Aimé Camp, Emmanuel des Essarts, Victor de Laprade, Charles Brame, Grandsard et Émile Maitrot. Nombreux sont les universitaires qui, par la suite, contribuent par leurs récits historiques à entretenir et à fortifier le patriotisme d'une nation humiliée, tels Louis Bonnel et Alfred Mézières (39).

C'est aussi dans la deuxième moitié du XIXe siècle que se multiplient les traducteurs en vers français d'œuvres classiques ou étrangères et les virtuoses du vers latin, tel Eugène Beaufrère (40). La vie scolaire provoque de son côté toute une série de recueils poétiques tels que *Rêves et devoirs* de Théodore Froment (Paris, 1873), *Les Régents de collège* de Dionys Ordinaire (Paris, 1872), *Les Adolescentes, poésies* de C. Touché (Chartres, 1876), *L'École* et *Le Lycée* de Léopold Chappe (Paris, 1864), *Poésies du foyer et de l'école* de l'inspecteur général Eugène Manuel (Paris, 1888).

Mais l'inspiration poétique s'enferme plus souvent dans des cadres sentimentaux et intimistes. Maints titres de recueils poétiques publiés entre 1850 et 1900 sont révélateurs de cette recherche romanesque : *Les Tendresses humaines, poésies*, de Jules-Émile Alaux (Paris, 1867), *Poèmes du soir* (Paris, 1889) et *Délassements, poésies* (Montbéliard, 1873) de Frédéric Bataille, *Les Ailes du rêve* (Paris, 1886) de Henri Bernès, *Maisonnnette* (Paris, 1872) et *Le Rêve de Jacqueline, chanson d'avril* (Paris, 1890) d'Antoine-François Campaux, *Les mois rustiques* (Paris, 1883) de J. Brisbarre, *Poèmes sincères. Foyer, patrie, Évangile* (Paris, 1877) et *Au fil des jours* (Paris, 1889) de Henri Chantavoine, *Les Chants du foyer domestique* (Nîmes, 1852) de P. Ernest Delépine, *Croyances* (Paris, 1852) d'Onésime Seure, *Les Cendres chaudes* (Paris, 1890) de Georges Dumesnil. Toute l'œuvre de François Fabié avant 1900 (*Voix rustiques*, Paris, 1892 ; *La Bonne terre*, Paris, 1889 ; *Le Clocher, poèmes de Rouergue*, Paris, 1887). *Voix errantes, poésies (1879-1885)* (Paris, 1886) et *Herbes folles, poésies et poèmes, 1885-1891* (Paris, 1892) de Pierre Gauthiez, *Beauté* (Paris, 1892) d'Eugène Hollande, *Pages intimes, poésies* (Paris, 1866) d'Eugène Manuel, *Échos d'une voix solitaire, souvenir de Pierre Martin ... à ses amis* (Paris, 1865), *Le Poème de la jeunesse, les jeunes souffrances, les jeunes colères* (Paris, 1882) (41). Certains se rapprochent de l'école parnassienne comme Jules Lemaitre (*Les Médailleurs ...*, Paris, 1880 et *Petites Orientales...*, Paris, 1883) ou de thèmes régionalistes (tels Le Braz et Le Goffic à propos de la Bretagne et Pierre de Nolhac dans ses *Paysages d'Auvergne*, Paris, 1888). De cet anonymat poétique se détache Stéphane Mallarmé qui publie en 1876, à Paris, *L'Après-midi* d'un faune, églogue, et le recueil *Vers et prose*, 1893.

En revanche, les autres genres littéraires apparaissent négligés. L'on se risque à produire quelques pièces de théâtre et l'on n'aborde guère le roman et la nouvelle. Tout au plus doit-on évoquer l'abondante production de Jules Girardin. Elle connaît un succès incontestable avec *Les Braves gens* (Paris, 1873), *Fausse route* (Paris, 1875), *Les Gens de bonne volonté* (Paris, 1879), *Les Contes sans malice* (Paris, 1880) et *Le Capitaine Bassinoire* (Paris, 1887).

A partir de 1900, la percée littéraire des milieux enseignants s'élargit et devient irrésistible ; elle gagne l'enseignement primaire et le personnel de l'enseignement secondaire des jeunes filles ; elle aborde les divers genres littéraires et échappe à la tradition humaniste pour toucher un public toujours plus large et plus divers.

L'inspiration poétique conserve une place importante, toujours très sensible au ton intimiste, de François Fabié (42) à Pierre Menanteau

et Maurice Fombeure (43). Son élan se prolonge au-delà de la Deuxième Guerre mondiale si l'on en juge par les successives anthologies poétiques des membres de l'enseignement publiées par Patrice Buet. Nombreux sont les jeunes poètes, fauchés par la Première Guerre mondiale, qui restent fidèles à ce style d'inspiration (44). Mais l'on voit se multiplier aussi les voix régionalistes qui chantent la nature, le paysage familier et le décor quotidien dans lesquels s'enferme la vie d'instituteur (45).

Si le théâtre suscite quelques vocations épisodiques (46), l'écriture romanesque est de loin la plus prolifique et la mieux connue. Elle se révèle avec un certain succès dans l'œuvre de Louis Pergaud (47), d'Émile Moselly (48), d'Ernest Pérochon et d'Émile Masson, dit Brenn. L'on se doit de citer également les romans d'Antonin Lavergne (49), de Marguerite Aron (50) et de Jules Leroux (51). L'Entre-deux-guerres voit se multiplier les romanciers universitaires avec Paul Verdier (52), Jeanne Galzy (53), Marcel Donjon, Gabriel Gobron, Charles Dornier, Roger Vercel (54), Pierre Richard (55), Roger Denux, Julien Gracq (56), Léonce Bourliaguet (57), André Berry (58), Julien Guillemand, Jouglet, Jean Rogissart, Léon Lemonnier ou Louis Guilloux (59).

Désormais, l'écriture romanesque se trouve très naturellement insérée dans le milieu enseignant. Les milieux littéraires accueillent Henri Queffelec (60), Paul Guth (61), Roger Ikor (62), Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, après Julien Gracq et Marcel Pagnol. A côté de ces réussites « mondaines », continuent à se multiplier bien des talents anonymes ou plus discrets (63).

En un siècle et demi, la création littéraire s'est enracinée et somme toute fortifiée et diversifiée dans le milieu enseignant. Par ses formes et ses thèmes, elle se révèle spécifique d'une mentalité collective que l'histoire de l'éducation doit intégrer à ses recherches.

Paul GERBOD
Université de Paris-Nord

Notes bibliographiques

1. JULIA (Dominique). - *Revue française de pédagogie*. - N° 27, 1974 ; p. 31.
2. MAYEUR (Françoise). - *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. - Paris : Presses de la FNSP, 1977 (étude statistique des dossiers individuels des personnels enseignants).
3. Par exemple FREYSSINET-DOMINJON (Jacqueline). - *Les Manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959, de la loi Ferry à la loi Debré*. - Paris : Colin, 1969 (bibliographie critique relative à l'étude des contenus des manuels). Cf. l'article d'A. Choppin dans le présent numéro d'*Histoire de l'éducation*.
4. Les notices nécrologiques sont assorties de quelques textes et d'une bibliographie des œuvres publiées.
5. La revue *Les Primaires* est fondée par Camille Belliard (instituteur) et le rédacteur en chef est Roger Denux.
6. Dans le comité de rédaction de l'*Université littéraire*, figurent Barbedette, Léon Beck, André Berry, J. Charles-Brun, Jean Camp, Daniel-Rops, Charles Dornier, Gabriel Gobron, Gossez, Jacobet, Léon Lemonnier, Émile Ripert et Pierre Trahard... La revue veut « resserrer les liens qui unissent les écrivains universitaires et anciens universitaires... montrer au public l'apport des universitaires aux lettres françaises ».
7. Patrice Buet ne publie qu'une partie des manuscrits qui lui sont adressés... La série d'anthologies comprend onze volumes (73 poètes en 1935, 100 en 1936, 177 en 1948, 51 en 1949, 82 en 1950, etc.). Patrice Buet publie également la série intitulée *Les Jeunes poètes* (il s'agit des meilleures pièces d'un concours annuel ouvert à partir de 1928).
8. Également dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* (à partir de 1900) et dans *L'École émancipée* (2e série, à partir de 1917).
9. *Le Mémorial* de l'association, publié en 1877, rassemble les notices nécrologiques des élèves décédés. La publication devient annuelle et se poursuit sans interruption depuis lors.
10. « Les instituteurs-écrivains », p. 63 et sq. Gérard Vincent a inséré, dans son ouvrage sur les professeurs de l'enseignement secondaire, un questionnaire comprenant la rubrique suivante : « Si vous avez un violon d'Ingres,

pouvez-vous préciser lequel ? » Cinq enseignants (sur 472) répondent qu'ils « écrivent ». Résultats p. 85 dans VINCENT (Gérard). - *Les Professeurs du second degré : contribution à l'étude du corps enseignant*. - Paris : A. Colin, 1967. De même, dans BERGER (Ida). - *L'Univers des instituteurs. Étude sociologique sur les instituteurs et institutrices du département de la Seine*. - Paris : éd. de Minuit, 1964 ; p. 115, 2,4 % des instituteurs interrogés déclarent qu'« ils écrivent » et 0,7 % des institutrices.

11. Cf. la place restreinte des universitaires-écrivains dans les divers manuels de littérature française (légitimation scolaire et universitaire de la création littéraire).
12. ISAMBERT-JAMATI (Viviane). - *Crises de la société, crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*. - Paris : PUF, 1970 ; cf. aussi GERBOD (Paul). - *La Condition universitaire en France au XIXe siècle*. - Paris : PUF, 1965.
13. Par exemple, BEAUFRÈRE (Eugène). - *Essais de poésie latine*. - Paris, 1865.
14. A partir de 1920, si le classicisme littéraire garde une certaine importance (formes stylistiques et thèmes), il se détache des talents originaux et libres (cf. Maurice Fombeure dans les années 1930).
15. Cf. aussi le roman d'Ernest Pérochon (PÉROCHON (Ernest)). - *Néne*, Niort, 1920).
16. Les professeurs excellent dans le genre « vers de banquet » (cf. pour la Saint-Charlemagne) voir V. Bétolaud, pièces publiées entre 1847 et 1857.
17. Les exemples sont nombreux, avec Georges Farcy (avant 1830), Edmond About, Prévost-Paradol, Abel Hermant, André Beaunier au XIXe siècle. Paul Nizan et Robert Brasillach entre les deux guerres, Jules Romains, Maurice Genevoix, Ernest Pérochon, Marcel Pagnol, Jean-Paul Sartre, etc.
18. Cf. Laya, l'abbé Jacques Delille, Jean-Charles Luce de Lancival.
19. Cf. le point de vue de l'inspection générale dans *La Condition universitaire au XIXe siècle* de Paul Gerbod, op. cit., p. 572.
20. C'est notamment le cas de Louis Pergaud, instituteur franc-comtois.
21. Cf. PICAUVET (François). - *Les Idéologues, essai sur l'histoire des idées et théories scientifiques, philosophiques, religieuses... en France depuis 1789*. - Paris, 1891.
22. WILSON (Aileen). - *Fontanes (1757-1821), essai biographique et littéraire*. - Paris, 1928 et SAINTE-BEUVE (Charles A.). - *Portraits littéraires*. - Paris, 1844.

23. Antoine Arnault fait représenter sous la Restauration un certain nombre de tragédies classiques. Cf. ARNAULT (Antoine). - *Souvenirs d'un sexagénaire*. - Paris, 1833.
24. L'abbé Delille était déjà célèbre dans les milieux littéraires avant 1789 : traduction des *Géorgiques* (DELILLE (abbé Jacques). - *Les Géorgiques... Traduction nouvelle en vers français...* - Paris, 1776) et élection à l'Académie en 1772. Après 1800, il publie des poèmes (DELILLE (Abbé Jacques). - *L'Imagination*. - Paris, 1806 ; *La Conversation*. - Paris, 1812) et traduit l'Énéide (DELILLE (abbé Jacques). - *L'Énéide...* - Paris, 1804).
25. Poète et dramaturge connu avant 1789, il fait représenter sous l'Empire, deux de ses œuvres : LUCE DE LANCIVAL (Jean-Charles). - *Achille à Scyros, poème en six chants*. - Paris, 1805 ; *Hector, tragédie en cinq actes...* - Paris, 1809. Il meurt en 1810.
26. Cf. Les *Portraits littéraires* de Ch. A. Sainte-Beuve (*op. cit.*).
27. Antoine Sérieys est l'auteur d'un poème (SÉRIEYS (Antoine). - *L'Amour et Psyché, poème en 8 chants*. - Paris, 1790), d'une tragédie (SÉRIEYS (Antoine). - *La Mort de Robespierre, tragédie en 3 actes et en vers...* - Paris, 1801), etc.
28. Par exemple, comme rédacteurs du *Globe* fondé en 1824 par Pierre Leroux et Paul-François Dubois (Cf. GERBOD (Paul). - *Paul-François Dubois, universitaire, journaliste, et homme politique (1793-1874)*. - Paris : C. Klincksieck, 1967).
29. LEDRUT (Auguste). - *La Mort du duc de Berri, ode pindarique*. - Paris, 1820.
30. Lors du sacre de Charles X à Reims en 1825 (pièces en vers français et en vers latins. (DUCLUZEAUX (Guillaume-M.). - *In Sacram christianissimi Gallorum regis Caroli decimi in unctionem...* - Paris, 1825).
31. ANOT DE MAIZIÈRES (Cyprien). - *Élégies rhémoises*. - Paris, 1825.
32. ARNOULD (Edmond). - *La Révolution de 1830, poème*. - Paris, 1830 ; BONVALOT (Antoine). - *Le Chansonnier libéral*. - Paris, 1830 et *l'Hommage au peuple, épître*. - Paris, 1830 ; AYMA (Louis). - *Le Coq gaulois. Couplets patriotiques...* - Condom, 1831.
33. OZANEAUX (Jean). - *La Mission de Jeanne d'Arc. Chronique en vers*. - Paris, 1835.
34. BOURGEOIS (Auguste). - *Le Chant des Montagnards ou Vive la République*. - Paris, 1848 et *Barbès au donjon de Vincennes*. - Dieppe, 1849 ; PORTELETTE (Constant). - *La Mort de l'archevêque de Paris*. - Besançon, 1848.

35. ROSSIGNOL (Jean-Pierre). - *Vita scholastica*. - Paris, 1836.
36. BONVALOT (Antoine). - *Les Hameaux*. - Paris, 1854 et *Les Glanes*. - Paris, 1858. ANOT DE MAIZIÈRES (Cyprien). - *Cromwell, protecteur de la République anglaise, tragédie en 5 actes et en vers*. - Paris, 1860.
37. BOUVET (Alexandre). - *L'Illiade française*. - Paris, 1853. Ouvrage sur Napoléon Ier en dix chants.
38. Voir aussi DUFRAISSE (H.P.). - *Sébastopol, épopée en douze chants*. - Paris, 1856 et TESSIER (Jules). - *Les Moissons polonaises*. - Chambéry, 1863.
39. DES ESSARTS (Emmanuel). - *Poèmes de la Révolution. 1789-1796*. - Paris, 1879. BONNEL (Louis). - *Récits patriotiques*. - Paris, 1887.
40. Comme traducteurs, Julien Duchesne pour Schiller (DUCHESNE (Julien). - *Le Chant de la cloche, ou le poème de la vie, par Schiller. Histoire et traduction*. - Nancy, 1866), C. Martha pour Lucrèce, Fallex pour Aristophane, Souillé pour Théocrite, etc.
41. L'on peut évoquer en outre BELLESSORT (André). - *Mythes et poèmes*. - Paris, 1894 ; DUPUY (Ernest). - *Les Parques*. - Paris, 1884 ; CHABANEAU (Camille). - *Poésies intimes*. - Paris, 1870 ; Alfred Blot, Dario, Nageotte, Sautereau, Frédéric Soutras (SOUTRAS (Frédéric). - *Les Pyrénéennes, rêves, pensées et paysages*. - Bagnères-de-Bigorre, 1856 et, du même auteur, *Les Échos de la montagne*. - Pau, 1873), Damenez, Jules Guillemin, etc.
42. Fabié publie en 1921 un recueil de poèmes (1905-1918), en 1923 des poèmes choisis (FABIÉ (François). - *La Terre et les paysans*. - Paris, 1923) et douze ans plus tard *Rêves et flocons*. - Paris, 1935). Entre 1900 et 1914, nombreux débuts poétiques avec Louis Pergaud, Maurice Levailant, Boudhors, Lucien Marié, Antoine Villerman, Charles Troufleau, Jules Leroux, Jean-Charles-Brun, Raymond Christoflour (CHRISTOFLOUR (Raymond). - *L'Or des automnes*. - Paris, 1907), Stephen Mac Say, Han Ryner, Fernand Baldensperger (BALDENSPERGER (Fernand). - *En marge de la vie*. - Paris, 1901), Eugène Bizeau, Émile Ripert, André Cazamian.
43. Entre les deux guerres, en plus des poètes cités ci-dessus, on peut énumérer également bien des talents poétiques comme ceux de Charles Dornier, Stéphane Pitard, André Joussain, Pierre Trahard, André Doderet, Georges Jamati, Blanguernon, Victorin Maurel, Raymond Gourg, Gautier du Bayle, Lucien Dumas, Roger Denux, Paul Verdier (VERDIER (Paul). - *Les Baisers, poèmes*. - Saint-Raphaël-Paris, 1924 ; *Myrthes et asphodèles, poèmes*. - Paris, 1921), Gustave Zidler (ZIDLER (Gustave). - *La Gloire nuptiale, poèmes de la famille et de la race*. - Paris, 1925), Romain Thomas. Cf. la *Revue universitaire* et *Les Primaires*, recensions successi-

ves, et quelques exemples de pièces poétiques, passim. Évoquons quelques poétesses comme Pauline Plan (PLAN (Pauline)). - *Cri d'amour*. - 1920 et *Le Chant des heures*. - Marseille, 1923), Marguerite Burnat, Odette Denux, Carmen Fombeure.

44. Cf. *l'Anthologie des écrivains morts à la guerre de 1914-1918*. - Amiens, 1926-1927, 5 vol. passim.
45. Parmi les poètes régionalistes, Joseph Pomès (POMÈS (Joseph)). - *Cahiers d'un poète*. - Bagnères-de-Bigorre, 1923 ; *Le Legs de la flûte, poèmes*. - Paris, 1925), Gilbert Sore (SORE (Gilbert)). - *Les Chants du rugby*. - Dax, 1926 ; *Mon Vieux pays : poèmes de la Lande*. - Bordeaux, 1926), Gustave Burnol, Georges Maurice, A.M. Gossez. Parmi les romanciers « locaux », Lucien Gachon (GACHON (Lucien)). - *Maria*. - Paris, 1925 ; *Jean-Marie, homme de la terre*. - Paris, 1932), Jean Rogissart (ROGISSART (Jean)). - *Hurtebise aux griottes*. - Blainville-sur-Mer, 1954).
46. Outre Jules Romains (ROMAINS (Jules)). - *Monsieur le Trouhadec saisi par la débauche*. - Paris, 1923), surtout Marcel Pagnol (PAGNOL (Marcel)). - *Jazz*. - Paris, 1927 ; *Topaze*. - Paris, 1930 ; *Marius*. - Paris, 1931 ; *Fanny*. - Paris, 1932).
47. PERGAUD (Louis). - *De Goupil à Margot*. - Paris, 1910 ; *La Revanche du corbeau, nouvelles histoires de bêtes*. - Paris, 1911 ; *La Guerre des bou tons, roman de ma douzième année*. - Paris, 1912.
48. MOSELLY (Émile). - « Jean des Brebis, ou le livre de la misère ». - *Cahiers de la quinzaine*, (Paris), 5e série, 1er mai 1904 ; *Terres lorraines, roman*. - Paris, 1907 ; *Les Étudiants*. - Paris, 1914.
49. LAVERGNE (Antonin). - « Jean Coste, ou l'instituteur de village ». *Cahiers de la quinzaine*, 2e série, 12e cahier, 1901 ; *Les Frelons, roman*. - Paris, 1908. Parmi les romanciers universitaires, évoquons aussi La Ville de Mirmont (LA VILLE DE MIRMONTE (Henri de)). - *Les Allées dramatiques*. - Paris, 1909), André Lafon (LAFON (André)). - *L'Élève Gilles, récit*. - Paris, 1912 ; *La Maison sur la rive*. - Paris, 1914), Émile Clermont (CLERMONT (Émile)). - *Laure*. - Paris, 1913 ; *Histoire d'Isabelle*. - Paris, 1917), Albert Thierry (THIERRY (Albert)). - « L'Homme en proie aux enfants, roman ». - *Cahiers de la quinzaine* (Paris), 11e série, 3e cahier, 1909, Philippe Gonnard (GONNARD (Philippe)). - *Réflexions et lectures de Claude Lefilleul, professeur*. - Paris, 1918).
50. ARON (Marguerite). - *Journal d'une sévrienne*. - Paris, 1912.
51. LEROUX (Jules). - *Léon Chatry, instituteur*. - Paris, (1913) ; *Le Pain et le blé*. - Paris, 1922.
52. VERDIER (Paul). - *Les Sacrifiés*. - 1927 ; *MM. les universitaires*. - 1932.

53. GALZY (Jeanne). - *La Femme chez les garçons*. - Paris, 1919 ; *Les Allongées*. - Paris, 1923. - *L'Initiatrice aux mains vides*. - Paris, 1929 ; *Jeunes filles en serre chaude*. - Paris, 1934.
Autres romancières, Mlle Dugard, (DUGARD (Marie)). - *Les Deux Françaises*. - Paris, 1920 ; *Son Péché*. - Paris, 1926 ; *Étapes*. - Paris-Issy-les-Moulineaux, 1931). Marie Le Franc (prix Fémina en 1926), Anna Sorèze (SORÈZE (Anna)). - *Mademoiselle Tayrac : une vie d'institutrice d'après son journal intime, roman*. - Paris, 1933.
54. VERCEL (Roger). - *Au large de l'Éden, roman*. - Paris, 1932 ; *Capitaine Conan, roman*. - Paris, 1934 (prix Goncourt) ; *La Clandestine*. - Paris, 1941.
55. Entre 1933 et 1939 : RICHARD (Pierre). - *Ma Classe et moi, roman*. - Paris, 1933 ; *Le Lycée magique, roman*. - Paris, 1935 ; *Petits drames du bahut*. - Paris, 1937. Cf. aussi : AUGÉ (G.). - *Dix ans de bahut*. - 1931.
56. GRACQ (Julien). - *Au château d'Argol*. - Paris, 1938 ; *Le Roi pêcheur*. - Paris, 1948 ; *Le Rivage des Syrtes*. - Paris, 1951, etc. Cf. aussi Daniel-Rops, avant 1939. Gonzague Truc.
57. BOURLIAGUET (Léonce). - *Quatre du cours moyen, ou les joyeux gangsters de la Mardondon*. - Paris, 1934 ; *Contes du Chabichou*. - Paris, Limoges, Nancy, 1942.
58. D'André Berry, également les poèmes et recueils poétiques (BERRY (André)). - *Le Pot-pourri, sonnets et poèmes épars*. - Paris, 1943).
59. Autres romanciers, Abel Clarté, Charles Moulié (Thierry Sandre, pseudonyme), César Santelli, Gabriel Gobron, Julien Guillemard, René Jouglet, Léon Lemonnier, Fernand Ferré, Édouard Michel (MICHEL (Édouard)). - *Le Microbe amour, roman*. - Paris, 1925), Marcel Cheurin, Roger Denux, Maurice Faussot.
60. QUEFFELEC (Henri). - *Un Recteur de l'île de Sein*. - Paris, 1944.
61. GUTH (Paul). - *Quarante contre un*. - Paris, 1947 ; *Saint-Naïf*. - Paris, 1949 ; puis la série des Naïf : *Le Naïf aux quarante enfants*. - Paris, 1955, *Le Mariage du Naïf*. - Paris, 1957, etc.
62. La notoriété de Roger Ikor s'affirme surtout après 1950 (IKOR (Roger)). - *Les Fils d'Avrom*. - Paris, 1955...). Par contre, Marcel Jouhandeau devient célèbre avec l'ouvrage suivant : JOUHANDEAU (Marcel). - *Chaminadour*. - Paris, 1934. Cf. aussi son inspiration personnelle (JOUHANDEAU (Marcel)). - *Ma classe de sixième*. - Paris, 1949 ; *Carnet du professeur*. - Paris, 1953).
63. Georges Trombetet, Pierre Gamarra (GAMARRA (Pierre)). - *Les Enfants du pain noir*. - Paris, 1950 ; *Le Maître d'école*. - Paris, 1955).

Bulletins critiques

LA FEMME ÉDUCATRICE

KNIBIEHLER (Yvonne), FOUQUET (Catherine). - *L'Histoire des mères du Moyen Age à nos jours*. - Paris : Éd. Montalba, 1980. - 365 p.

Le livre d'Yvonne Knibiehler et Catherine Fouquet nous présente, sur la très longue durée et à l'échelle de toute une société, les transformations de la fonction et de la condition maternelles. Soulignons d'emblée que nous sommes en présence d'une grande réussite éditoriale. Une très riche iconographie, admirablement reproduite, vient à l'appui du texte des deux auteurs et constitue par elle-même une documentation précieuse qui n'avait sans doute jamais été réunie ; mais les images n'ont pas été choisies gratuitement et s'articulent sur les problèmes évoqués dans les pages où elle s'insèrent. Par ailleurs, les auteurs ont inscrit dans les marges de leur propre écriture toute une série de textes contemporains de la période qu'elles étudient : ceux-ci renforcent l'argumentation mise en œuvre et le lecteur est ainsi invité à juger sur pièces. Enfin, le texte même des auteurs constitue une synthèse originale sur un sujet qui touche à plusieurs domaines historiques trop souvent cloisonnés : parfaitement informées de la démographie historique et de l'histoire de la médecine, Yvonne Knibiehler et Catherine Fouquet ne négligent en aucune façon les différenciations sociales et ont su rassembler les résultats obtenus par tout un groupe de jeunes historiens (et surtout historiennes) qui, depuis quelques années, ont débroussaillé les terrains les moins défrichés de l'historiographie : sexualité, familles, petite enfance, femmes¹. Ce livre a donc

1. Citons, sans vouloir aucunement dresser un palmarès, les travaux d'Alain Corbin, Jean-Louis Flandrin, Jacques Gélis, Mireille Lager, Françoise Loux, Anne Martin-Fugier, Françoise Mayeur, Marie-France Morel, Michelle Perrot.

le mérite de dresser un bilan de nos connaissances et de permettre, par les questions qu'il pose, de relancer les recherches sur tel ou tel point encore mal élucidé.

Dans une première partie qui va du Moyen Age aux années 1750-1760, C. Fouquet évoque « le temps du silence ». Il n'est pas facile en effet d'écrire l'histoire des mères lorsque le seul matériau disponible est un bloc de discours quasi exclusivement masculins qui définissent la condition maternelle de l'extérieur : qu'ils soient de nature ecclésiastique, juridique ou médicale, ces textes ne nous renseignent pas directement sur ce que ressentent les femmes mais sur ce que les hommes (et les institutions auxquelles ils appartiennent) pensent de la maternité. Il faut donc lire « en creux » les discours normatifs et repérer à travers les condamnations des conduites dites déviantes et les pratiques qui sont sans doute celles du plus grand nombre : la parole des femmes de Montaillou ne nous a été conservée que grâce (si je puis dire) au procès d'Inquisition de Jacques Fournier. Mais en même temps sources littéraires (des lais de Marie de France à Madame de Maintenon), livres de raison familiaux, documents iconiques (et en particulier l'évolution de la représentation de la Vierge), et même ethnologie contemporaine sont mis à profit pour confirmer les hypothèses présentées. C. Fouquet peut ainsi passer d'une histoire des discours sur la maternité à une histoire des femmes aux prises avec la conception et la naissance, des mères dans leurs pratiques quotidiennes. On note tout au cours de cette période, et bien au-delà, la tension croissante entre les savoir-faire féminins – la maternité est d'abord une affaire de femmes – et les savoirs masculins (médecins et chirurgiens-accoucheurs) qui, à partir de la Renaissance, cherchent à imposer leurs propres normes. Par ailleurs, comme le montre excellemment C. Fouquet, ce temps du « silence » n'est en aucune façon le temps de l'absence d'amour maternel : non seulement les femmes de Montaillou interrogées par l'inquisiteur en portent témoignage, mais surtout l'analyse historique fait voir combien les formes (gestes, mots, normes) dans lesquelles les sentiments maternels se moulent ont varié par rapport à nos normes contemporaines.

Dans une seconde partie, Y. Knibiehler examine d'abord l'inflation des discours qui à partir des années 1750-1760 exaltent la fonction maternelle : philosophes (au tout premier chef, Rousseau), médecins, hommes politiques chantent à l'envi et sur tous les tons la grandeur de l'amour maternel. Le mérite d'Y. Knibiehler est de souligner avec vigueur les ambiguïtés et les contradictions de cette soudaine promotion. Bien que les femmes aient pu jouer un rôle non négligeable aux

débuts de la Révolution (voyez les journées des 5 et 6 octobre 1789), conventionnels comme sans-culottes cherchent de plus en plus à les évacuer de la scène publique : c'est au nom des tâches maternelles qui les requièrent que les droits politiques leur sont refusés. Le Code civil de Napoléon n'est pas plus tendre pour elles : il frappe l'épouse d'incapacité civile et la soumet à l'autorité de son mari, réprime fermement l'adultère (surtout à l'égard de la femme) et interdit la recherche de paternité (encore permise sous l'Ancien Régime). L'apologie de la mère débouche sur un clivage plus fort des rôles sexuels : aux hommes l'espace public et politique, aux femmes le domaine privé et domestique. La mère prend d'autant plus de prix que la sensibilité collective s'attache désormais plus à l'enfant et cette évolution est, comme l'a noté Philippe Ariès, contemporaine de la restriction des naissances qui manifeste peut-être tout simplement une conscience nouvelle de la responsabilité éducative. En même temps, les nouvelles conditions de la vie économique (et tout particulièrement l'essor du capitalisme industriel) contribuent à cette redistribution des tâches : l'homme, étant de plus en plus appelé à travailler hors du foyer domestique, est amené à déléguer ses pouvoirs éducatifs à la mère de ses enfants. La maternité devient de plus en plus une fonction sociale.

Y. Knibiehler étudie donc la mission pédagogique assignée aux mères des classes dominantes et son fonctionnement à travers les grands textes d'éducatrices (Pauline Guizot, Madame de Rémusat, Madame Necker de Saussure) mais aussi à travers les témoignages littéraires (Alix de Lamartine, mère d'Alphonse) ou les textes ecclésiastiques et politiques. Car les autorités d'Église (en particulier Monseigneur Dupanloup) tout comme les républicains reconnaissent dans la fonction maternelle un vecteur privilégié de la transmission des valeurs et cherchent à s'en servir comme instrument de la formation de bons chrétiens (ou chrétiennes) ou de solides républicains (républicaines). Il reste que cette production idéologique est décalée par rapport aux conditions de vie du plus grand nombre des femmes ; l'écart est immense entre l'idéal décrit de la mère éducatrice et la réalité vécue par des millions de mères paysannes ou ouvrières : Y. Knibiehler analyse judicieusement « l'envers » du discours. A la campagne, les traditions paysannes d'accouchement et d'élevage des enfants perdurent tout au long du XIXe siècle ; le surpeuplement rural entraîne l'émigration des femmes et des filles à la ville qui viennent travailler dans l'atelier d'une fabrique ou se louer comme domestiques, voire comme nourrices sur lieu. C'est à la ville surtout que se noue le

destin douloureux de la fille-mère pour laquelle la société du XIXe siècle se montre impitoyable : elle lui refuse des secours et l'accule à la prostitution, car, pour elle, une femme sans homme ébranle tout l'ordre social. Quant aux mères ouvrières, leur condition n'est guère meilleure : vivant souvent en concubinage, elles sont l'objet de la même réprobation que les filles-mères ; bien plus, privations et travail ont retardé leur développement physiologique et souvent ont gravement altéré leur santé tandis que la misère est leur lot quotidien (qu'il s'agisse du logement — que l'on songe aux taudis du Nord décrits par Villermé — ou de la nourriture). « Mauvaise reproductrice » la mère ouvrière « n'est jamais éducatrice » puisque c'est à la crèche, à la salle d'asile et bientôt à l'usine que ses enfants apprendront à vivre (p. 251).

Y. Knibiehler esquisse enfin, dans la dernière partie de son livre, les mutations qui naissent à la fin du XIXe siècle et se prolongent jusqu'à nos jours. La mère est bel et bien devenue un véritable enjeu politique : entre elle et son enfant s'interposent des savoirs, des pouvoirs, des institutions toujours plus nombreuses. L'État ne peut plus rester indifférent au déclin des naissances qui s'est amorcé depuis le début du XIXe siècle, d'où le développement de toute une propagande anti-malthusienne qui tente de réprimer la grève des mères proposée par les néo-malthusiens¹, et qui débouche, après l'hécatombe de 1914-1918, sur une première politique nataliste : il s'agit de « sauver la graine » qui repeuplera la patrie. Le choc de 1914-1918 amplifie par ailleurs un mouvement qui lui est largement antérieur : l'emprise progressive des médecins sur la mère et sur l'enfant. L'obstétrique connaît des progrès considérables au cours du XIXe siècle et les médecins accoucheurs remplacent désormais (au moins à la ville) les sages-femmes au lit des parturientes. C'est à la fin du XIXe siècle que naissent deux disciplines nouvelles : la *pédiatrie*, branche de la médecine qui étudie les maladies de l'enfance, cependant que la *puériculture* constitue l'ensemble des techniques que la mère doit mettre en œuvre, sous la surveillance de la Faculté, pour assurer le plein épanouissement de son enfant. C'est alors que se multiplient les « guides de la jeune mère » qui entendent dicter aux mères des conduites normées pour l'éducation des nourrissons et qui ne sont pas

2. Sur les mouvements néo-malthusiens, cf. l'ouvrage récent de F. Ronsin, *La Grève des ventres. Propagande néo-malthusienne et baisse de la natalité en France, XIXe-XXe siècles*, Paris, Aubier, 1980.

dépourvus de contradictions¹. L'auteur souligne en particulier l'impact impressionnant des campagnes menées en ce sens par la Croix rouge américaine lors du conflit mondial. Entre les deux guerres, tout un mouvement se dessine pour maintenir la femme au foyer avec l'allocation de ressources aux mères qui éduquent elles-mêmes leurs enfants. Y. Knibiehler remarque en même temps le développement de toute une littérature antimaternelle dont *Genitrix* de Mauriac serait le meilleur échantillon : tout se passe comme si les hommes découvraient soudain que le rôle éducatif confié aux mères depuis bientôt cent-cinquante ans contenait, latente, une puissance qu'ils n'avaient jamais soupçonnée et qui leur fait désormais peur. Je suis moins convaincu, en revanche, par les pages polémiques et forcément trop rapides que Y. Knibiehler consacre à Freud et à la psychanalyse (pp. 328-331).

Dans son dernier chapitre, Y. Knibiehler nous conduit jusqu'en 1980 et évoque l'évolution de la maternité dans notre société contemporaine, les luttes et les contradictions qui se nouent autour des méthodes d'accouchement, de la contraception et de l'avortement. Le récit se fait ici plus militant, plus frémissant aussi de tension contenue et nul ne songera à le reprocher à l'auteur qui a justement voulu permettre aux mères d'aujourd'hui de retrouver leur identité à travers les cheminements de l'histoire. Je regrette toutefois qu'Y. Knibiehler n'ait jamais mis à contribution le document cinématographique de cette période. Les limites de l'ouvrage imposaient sans doute des choix et l'auteur a préféré ne retenir que ce qui lui paraissait essentiel.

Ce compte rendu n'a pu donner qu'un faible aperçu de la richesse du livre d'Y. Knibiehler et C. Fouquet qui est appelé à être désormais une référence indispensable. *L'Histoire des mères* est d'ailleurs en soi un titre presque trompeur puisque nos auteurs montrent à quel point, à toutes les époques, la fonction maternelle ne saurait être dissociée des autres rôles sociaux de la femme : son histoire déborde donc sur celle du travail féminin, celle du couple, débouche sur celle des formes éducatives et du savoir médical. *L'Histoire des mères* est une contribution majeure à l'histoire sociale.

Dominique JULIA

1. Cf. Geneviève Delais de Parseval, Suzanne Lallemand, *L'Art d'accommoder les bébés. 100 ans de recettes françaises de puériculture*, Paris, Le Seuil, 1980.

*

BADINTER (Élisabeth). - *L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVII-XXe siècle)*. - Paris : Flammarion, 1980. - 372 p. ; 22 cm.

Faut-il entreprendre le compte rendu scientifique d'un livre destiné d'abord au grand public ? Un professeur de Sorbonne récemment disparu avait coutume d'adresser aimablement à ses confrères historiens une liste — celle-ci pouvant atteindre plusieurs feuillets recto-verso — des erreurs factuelles qu'il avait relevées dans les livres que ceux-ci lui envoyaient en hommage déférent. La tâche est sans doute démesurée à propos de l'ouvrage d'Élisabeth Badinter, *L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVII-XXe siècle)* et dépasserait les limites imparties à un simple compte rendu : je laisserai donc à d'autres le soin d'éplucher les pages de son texte. Il m'apparaît néanmoins nécessaire de ne pas passer purement et simplement sous silence le livre d'É. Badinter pour une double raison. L'auteur, professeur agrégé de philosophie, donne elle-même à son œuvre le statut d'un travail universitaire en indiquant dans les remerciements qu'il est issu d'un séminaire poursuivi pendant deux années à l'École polytechnique : le caractère sérieux de l'entreprise est donc à tout le moins souligné par l'établissement prestigieux où l'enseignement s'est exercé. Par ailleurs, si l'on ne peut que se réjouir de l'intérêt désormais porté à l'histoire par le grand public, il faut avouer que ce redoutable appétit « historique » ouvre la voie pour les éditeurs à une série d'entreprises commercialement fructueuses mais où la discipline historique ne trouve pas forcément son compte. Il serait absurde d'attribuer le succès du livre d'É. Badinter à la seule campagne publicitaire, soigneusement orchestrée (des quotidiens à la télévision), dont il a bénéficié : le sujet abordé répond effectivement à l'attente d'un public qui ne disposait jusqu'à maintenant d'aucune synthèse historique commode. Reste à savoir si les propos d'É. Badinter viennent véritablement combler cette lacune.

Je me tiendrai ici à quelques questions de méthode qui entachent gravement, à mon sens, la démarche d'É. Badinter.

1) É. Badinter écrit très justement à l'extrême fin de son livre : « A parcourir l'histoire des attitudes maternelles, naît la conviction

que l'instinct maternel est un mythe. Nous n'avons rencontré aucune conduite universelle et nécessaire de la mère. Au contraire, nous avons constaté l'extrême variabilité de ses sentiments selon sa culture, ses ambitions ou ses frustrations » (p. 369). Quel historien n'acquiescerait à ce genre de propos ? Mais cette conclusion n'intervient qu'au terme d'une recherche qui a vainement tenté de traquer, à travers toutes les époques, une loi universelle de l'instinct maternel : même si l'auteur se rallie, en définitive, à l'hypothèse négative, elle n'a cessé de postuler une *identité* entre les femmes d'hier et celles d'aujourd'hui. Or c'est justement ce postulat que l'historien d'aujourd'hui dénie dès le départ : il fonde au contraire toute sa démarche sur l'hypothèse de l'*altérité* radicale qui sépare hommes et femmes d'hier de ses contemporains. Il ne se préoccupe pas de définir a priori une nature humaine qui perdurerait par-delà les siècles, les cultures et les classes sociales, et n'entend pas juger, à partir des normes en vigueur dans la société où il vit, les comportements de ceux ou de celles qui l'ont précédé : il cherche bien plutôt à comprendre comment et pourquoi des attitudes ou des pratiques — qui pourraient apparaître aujourd'hui ridicules, révoltantes ou aberrantes — s'inscrivent dans une logique, à l'intérieur du réseau des rapports qui régissent le fonctionnement des sociétés anciennes. Bref, la première tâche de l'historien consiste à ne pas surimposer sa propre grille de valeurs sur la lecture du passé.

2) É. Badinter ne semble pas avoir échappé au travers majeur de l'anachronisme qui consiste à vouloir plaquer à tout prix sur les réalités anciennes nos propres préjugés (c'est-à-dire la forme d'histoire « spontanée » que chacun d'entre nous véhicule avec lui sans s'en rendre compte). Si elle nous accorde (p. 220) que le moralisme d'un Léon Frapié dans *La Maternelle* est « d'une aide bien piètre pour comprendre la surfécondité des classes pauvres » au début du XXe siècle, ne tombe-t-elle pas elle-même trop souvent dans le même défaut ? Partant d'une définition préalable (et toujours implicite) de l'amour maternel, elle s'en va (p. 75), tel un juge d'instruction, à la recherche des « preuves d'amour » données par les femmes du XVIIe siècle. Si celles-ci ne lui sont pas fournies, c'est que les « conditions du bon amour maternel » (p. 225) ne sont pas remplies. De la place centrale qu'elle s'est ainsi attribuée (et qui ressemble, à s'y méprendre, à la place de Dieu dans le Jugement dernier de nos tympan romans), É. Badinter peut désormais classer les femmes en « bonnes » et en « mauvaises » mères. L'auteur se fait ici justicier : il lui est difficile

de croire à la « parfaite innocence » de certains gestes, tels le refus maternel de donner le sein même si elle accorde « pleinement les circonstances atténuantes » (p. 54). Elle s'interroge sur la « déviation » du sentiment maternel à la ville où la mise en nourrice est monnaie courante (p. 62). Si elle reconnaît avec Maurice Garden que les femmes d'ouvriers et d'artisans lyonnais « n'avaient pas vraiment le choix » (p. 62), et se refuse à conclure à un « manque d'amour » des mères qui abandonnent leurs enfants (p. 65), elle condamne en revanche sans appel l'égoïsme des femmes appartenant à des classes aisées « qui avaient tous les moyens d'élever leurs enfants auprès d'elles et de les aimer et qui pendant plusieurs siècles ne l'ont pas fait » (p. 74). Pour É. Badinter l'analyse de leur comportement est d'autant plus importante que ces femmes étaient « les plus libres » (p. 67) et que, « selon une loi bien connue », leurs discours et leurs attitudes « se sont propagés du haut en bas de l'échelle sociale » (p. 75). De cette loi fondamentale découle une conséquence capitale que tous les historiens démographes salueront avec soulagement, eux qui s'épuisent depuis vingt ans à chercher les raisons de la mortalité infantile du côté médical : É. Badinter se voit en effet contrainte « d'inverser la proposition courante : ce n'est pas parce que les enfants mouraient comme des mouches que les mères s'intéressaient peu à eux. Mais c'est en grande partie parce qu'elles ne s'intéressaient pas à eux qu'ils mouraient en si grand nombre » (p. 75).

Vous restez sceptiques sur cette « indifférence » des mères ? Mais les « preuves » d'É. Badinter abondent : les bourgeois du XVII^e siècle, en consignait la mort de leurs enfants sur leurs livres de raison, ne manifestent aucune trace apparente de chagrin (pp. 76-79). L'inégalité de traitement dont sont victimes les cadets par rapport aux aînés atteste « que l'on aime l'enfant pour ce qu'il nous rapporte socialement et parce qu'il flatte notre narcissisme » (p. 79). Qu'elles soient « philosophes, mondaines, ou jouisseuses » les femmes des classes aisées « furent unies par le même solide égoïsme » sacrifiant « leurs obligations maternelles à leurs désirs personnels, si dérisoires ou légitimes fussent-ils » (p. 108) : en témoignent la mise en nourrice (pp. 109-118) ou la mise en pension des enfants qui est « l'expression d'un nouvel orgueil, une autre manière de satisfaire à l'éternel narcissisme » (p. 124). Il serait pourtant aisé de rétorquer à É. Badinter que l'expression de la peine et du chagrin a varié à travers les siècles et les cultures et que la pudeur, la discrétion des livres de raison du XVII^e siècle n'implique pas pour autant un quelconque désintérêt de la part des parents : on peut dater précisément l'apparition des « torrents »

de larmes qui marquent l'avènement d'un nouveau type de sensibilité, et le célèbre texte de Montaigne (« j'ai perdu deux ou trois enfants en nourrice non sans regrets mais sans fâcherie » cité p. 77) a trop souvent servi de passe-partout pour une démonstration qui n'est pas convaincante. Quant à l'inégalité de traitement entre aînés et cadets, il est évident qu'elle se rattache aux coutumes juridiques qui règlent la transmission du patrimoine et varient suivant les régions, sans compter toute l'importance que ce thème revêt dans la culture populaire (voyez *Le Petit Poucet*)... Enfin, la mise en pension des enfants à la fin du XVIII^e siècle ne répond nullement à « l'idée directrice » qu'y voit É. Badinter : « comment s'en débarrasser en gardant la tête haute » (p. 128). On est, en fait, en présence de la diffusion d'un modèle éducatif nouveau qui, aux yeux des parents, réunit trois avantages essentiels : le pensionnat joint au cursus des études classiques (qui est souvent plus « moderne » que dans les collèges traditionnels avec une part plus grande faite à l'histoire et à la géographie) la garantie d'une surveillance morale continue (qui n'est pas forcément assurée à la maison paternelle : n'est-ce pas par les domestiques que les enfants s'initient aux « mauvaises habitudes » ?) et l'apprentissage des exercices mondains (les maîtres d'arts d'agrément rattachés au pensionnat viennent dispenser des leçons de musique tant vocale qu'instrumentale, de danse, d'escrime, d'écriture, de langues étrangères, etc.). Il suffit de lire d'ailleurs les lettres adressées par pères et mères aux supérieurs de ces établissements ou à leurs propres enfants pour saisir l'intérêt avec lequel ils suivent le développement physique et les progrès intellectuels de leurs rejetons, s'inquiètent de leurs maladies, et souhaitent les reprendre chez eux au moment des vacances. Le cas d'Honoré de Balzac, pensionnaire au collège oratorien de Vendôme, et délaissé par sa mère (p. 225) n'est certainement pas représentatif de l'ensemble des pensionnaires.

Nous pourrions aisément multiplier les exemples de ce type. Nous voulions seulement mettre en lumière les présupposés contestables déployés tout au long du livre. Si É. Badinter a effectivement lu les travaux récents des historiens (Philippe Ariès, François Lebrun, Jean-Louis Flandrin, Maurice Garden), on est frappé de découvrir que leurs hypothèses, leurs interrogations, avancées avec une extrême prudence, deviennent chez elle certitudes définitives. Il est significatif d'ailleurs de constater que son historien de prédilection est Edward Shorter, auteur de *Naissance de la famille moderne* (traduction française, Paris, 1977) dont les thèses simplificatrices ont déjà fait tant de ravages : les millions de mères « traditionnelles » ne passent pas, aux

yeux de l'historien américain le test du « sacrifice » : l'amour maternel ne surgit « qu'à partir du moment où ces millions de mères auront délibérément pris la décision de modifier l'ordre de leurs priorités pour faire passer la vie et le bonheur de leur nourrisson avant tout le reste » (Shorter, *op. cit.*, p. 210 ; tout le chapitre « mères et nourrissons » est de la même eau...). Curieuse conception qui fait de la décision individuelle le moteur de l'histoire !

3) Un autre grand défaut du livre d'É. Badinter me paraît être l'utilisation systématique des textes littéraires, sans critique préalable. Ceux-ci sont d'abord quasi toujours pris au pied de la lettre – ce qui peut aller jusqu'au contre-sens flagrant : lorsque Juan Luis Vives écrit : « les mères perdent leurs enfants quand voluptueusement les nourrissent », É. Badinter nous apprend (pp. 45-47) que le théologien espagnol du XVI^e siècle condamne l'aspect « voluptueux », le plaisir sexuel procuré par l'allaitement. Malheureusement *nourrir*, dans la langue française de la Renaissance, signifie simplement *éduquer* et la traduction, fort libre de Pierre de Changy (parue vers 1541 à Lyon) évoque seulement la mollesse de l'éducation donnée par certaines mères trop tendres ; le recours au texte latin originel confirme d'ailleurs cette interprétation¹. Ensuite, même si les textes sont correctement lus, ils ne sont que rarement situés et l'auteur ne se préoccupe guère de leur représentativité. Il n'est pas sûr que tous « les bourgeois riches » aient eu la même attitude que Voltaire à propos du précepteur qu'il cherchait pour Mademoiselle Corneille (p. 122). Gorgibus père des *Précieuses ridicules* de Molière est-il vraiment « le spécimen de milliers et milliers de même genre » ? (p. 125). Les femmes qui lisaient furent-elles en majorité rousseauistes ? (p. 165) Bien plus, l'auteur ne s'interroge guère sur le genre littéraire auquel appartiennent les différents textes qu'elle cite : or le discours d'un médecin au XIX^e siècle ne se structure pas de la même manière qu'une comédie

1. Nous utilisons l'édition des Oeuvres complètes (Opera omnia) de Juan Luis Vives parue à Valence, t. IV, 1783 : *De institutione feminae christianae*, Livre II, p. 261 « Quid, quod nec corpora robur justum accipiunt, debilitata deliciis ? ita dum servare filios credunt matres perdunt, et dum laborant ut sanius ac integrius vivant, stultae valetudinem debilitant. Ament sane filios ut amari par est ». Ce que Pierre de Changy traduit assez librement par « Les corps ne sont plus débilités que de délices ; par quoy les mères perdent leurs enfans, quand voluptueusement les nourrissent. Aimez comme devez » Jehan Loys Vives, *Livre de l'institution de la femme chrestienne*, Le Havre, 1891, p. 242.

de Molière ou un roman d'Alphonse Daudet : il y a des règles de fonctionnement qui, dans chaque cas, articulent les énoncés.

Si les médecins « stigmatisent » au XIXe siècle la conduite des femmes aisées qui mettent en nourrice leurs enfants (pp. 225-227), c'est peut-être tout autant une manifestation du pouvoir médical qui s'affirme progressivement (ou une reprise de textes plus anciens), qu'une description de la réalité. Les « idéologues » (je laisse à É. Badinter la responsabilité de cette définition p. 252) du XIXe siècle peuvent-ils être tous mis allègrement dans le même sac ? (pp. 253-271). Du docteur Brochard à Monseigneur Dupanloup¹, du Père Didon à Paul Combes, n'y a-t-il là qu'un seul et même discours, parfaitement répétitif ? Ces auteurs ne véhiculent-ils pas des éléments extrêmement anciens qu'ils intègrent à leur propre problématique qui n'est pas rigoureusement identique ? Les différents discours disciplinaires qui s'abattent sur la femme-mère au XIXe siècle sont en fait traversés de ruptures et de contradictions et n'ont pas la majestueuse linéarité qu'y découvre superficiellement É. Badinter.

4) Il faut enfin s'interroger sur la manière dont l'auteur envisage l'influence des idéologies au sein du corps social. Pour É. Badinter le doute n'est pas permis : le passage se fait d'abord dans les catégories supérieures de la société pour pénétrer en dernier lieu dans les catégories les plus défavorisées (passons sur la terminologie extrêmement vague qu'elle utilise constamment : « classes moyennes », « bourgeoisie aisée », etc.). A aucun moment, il n'est question des résistances que peuvent rencontrer telle ou telle théorie médicale *en fonction* des diverses cultures en présence. Les travaux de Françoise Loux² et de Luc Boltanski³ apportent pourtant à l'historien de précieux éléments de réflexion sur les conditions de réception des idéologies de l'élevage des nourrissons au sein de la culture populaire, les conflits et le « bricolage » qui en résultent. Il n'est plus possible d'écrire aujourd'hui l'histoire comme si le corps social était une cire molle où les théories viennent s'imprimer sans aucun infléchissement (même si c'est avec retard). Chaque catégorie sociale

1. Sur la pensée de Monseigneur Dupanloup on pourra se reporter à *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XXe siècle*, sous la direction de F. Mayeur et J. Gadille, Lyon, 1980.

2. F. Loux, *Le Jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle*, Paris, 1978.

3. L. Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, Paris, 1969.

réinterprète et reformule à son propre usage les savoirs et les idéologies qu'elle reçoit en fonction des critères de sa culture. La circulation ne se fait pas forcément dans un seul sens, ni au même rythme pour toutes les catégories.

Au total, le livre d'É. Badinter nous paraît charrier trop de préjugés et d'inexactitudes pour pouvoir être utile. Les thèses qu'il présente risquent de séduire par leur simplicité même : mais c'est au grand dam de l'histoire qui n'est ici qu'un magasin d'accessoires où l'on puise les arguments nécessaires à la démonstration.

Dominique JULIA

*

FAY-SALLOIS (Fanny). - *Les Nourrices à Paris au XIXe siècle.* / préf. de J.P. Peter. - Paris : Payot, 1980. - 284 p.

Le livre de Fanny Fay-Sallois nous apporte, sur un sujet encore mal connu, une information essentielle et une analyse toute de finesse où l'iconographie, choisie avec un rare bonheur et judicieusement commentée, s'intègre étroitement à un texte de grande qualité. Dans une première partie, l'auteur examine à partir de statistiques et de rapports officiels l'évolution du marché nourricier à Paris de la fin du XVIIIe à la fin du XIXe siècle. Au monopole du « bureau général des nourrices et recommandaresses pour la ville de Paris » créé en 1769 (et chargé de faire l'avance des mois de salaire dus par les parents et d'opérer en contrepartie la recette des mois de nourrice) se substitue peu à peu une prolifération de petits bureaux privés qui lui font concurrence – surtout à partir de 1821 où l'administration décide de supprimer les « meneurs », intermédiaires corrompus et corrupteurs qui parcouraient les campagnes à seule fin d'engager les nourrices. Une véritable industrie privée se développe alors qui connaît son apogée sous le Second Empire : 20 à 25 000 enfants parisiens sont, vers 1865, nourris par des seins mercenaires, soit près de la moitié des naissances parisiennes annuelles. L'expansion de l'offre des nourrices sur le marché parisien correspond en même temps à une période de crise rurale prolongée et s'inscrit dans la vague d'émigration vers les villes qui naît de la misère. Mais le marché se cloisonne et se diversifie en fonction du statut social des familles : le Grand Bureau de

l'Assistance publique place essentiellement les enfants de pauvres et d'indigents ; les familles de la boutique et de l'atelier ont plus souvent recours aux bureaux privés où leur sont proposées des « nourrices à emporter » qui emmèneront le « petit Paris » pour l'allaiter dans leur village d'origine. Les bourgeoises et les aristocrates enfin préfèrent choisir, soit directement (grâce aux relations rurales conservées ou celles de la domesticité), soit dans certains bureaux spécialisés, des « nourrices sur lieu » qui, venues le plus souvent du Morvan, allaiteront dans l'appartement parisien leur rejeton. A partir de 1865, la dénonciation médicale des aspects mortifères de l'industrie nourricière (mortalité effrayante tant des enfants des nourrices, quittés trop tôt, que des « petits Paris » placés) provoque une remise en cause globale du fonctionnement du marché : sont accusés ici aussi bien les nourrices « négligentes » dont les pratiques ancestrales ne se conforment guère aux prescriptions de la Faculté, que les bureaux privés qui se livrent à des trafics sordides et n'assurent en aucun cas les conditions de l'hygiène la plus élémentaire. Ce mouvement d'opinion débouche sur un effort de surveillance accrue des nourrissons (vote de la loi Roussel en 1874) et sur une tentative de moralisation du marché nourricier (suppression du Grand Bureau en 1876 et contrôle médical sévère exercé désormais sur les petits bureaux). Dans les deux dernières décennies du XIXe siècle les deux marchés nourriciers connaissent une évolution divergente où se lit aisément l'écart des conditions sociales. Le nombre des nourrices « à emporter » ne cesse de décroître (de plus de 10 000 en 1865, l'effectif des nourrices placées par les bureaux n'atteint pas 5 000 en 1899) : cette chute s'explique par le développement massif de l'allaitement artificiel, consécutif aux découvertes pastoriennes sur la stérilisation et à la substitution de la tétine au biberon à tube meurtrier. En revanche, les familles bourgeoises restent fidèles à la pratique de la nourrice sur lieu qui connaît alors son apogée et qui échappe très largement tant à la surveillance administrative de l'époque — souvent en infraction avec les dispositions protectrices de la loi Roussel, la nourrice a tout intérêt à cacher sa situation aussi bien que la famille qui l'accueille uniquement préoccupée de la « jeunesse » de son lait — qu'à l'appréhension statistique de l'historien d'aujourd'hui. A ce niveau social, les conquêtes de la pasteurisation n'ont que peu de retentissement sur les conduites.

Dans une seconde partie, l'auteur insiste avec raison sur les ambiguïtés et les contradictions qui traversent le discours médical du XIXe siècle. Si les praticiens sont unanimes à faire l'apologie de l'allaitement

maternel en soulignant ses avantages aussi bien physiques que moraux et sociaux, force leur est bien de constater que leurs injonctions ne sont guère suivies d'effet tant dans leur clientèle bourgeoise rebutée par cette contrainte qui limite sa vie mondaine, que dans les classes plus modestes obligées de travailler. D'où les « méandres » du raisonnement médical « à la mesure de la complexité du dilemme » (p. 134). Soumis à la pression de leurs consultantes et soucieux de préserver leur pouvoir, les médecins se voient amenés à reconnaître les contre-indications à l'allaitement maternel et à recommander les exemptions en arguant des impossibilités physiques tout comme des incompatibilités sociales. Car les normes « scientifiques » s'infléchissent curieusement au gré de la position sociale des patientes : les « émotions », si fatales à la sécrétion du lait, sont inscrites au chapitre des interdits lorsque la femme examinée est bourgeoise mais reportées à la rubrique « régime » quand il s'agit des seins mercenaires de la nourrice ; le climat maléfique de la ville exerce des effets socialement différenciés : s'il impose aux catégories pauvres l'envoi à la campagne de leurs enfants en raison du travail exercé par la mère et de la mauvaise hygiène des logements ouvriers, le remède, qui, dans les familles bourgeoises, doit contrecarrer ses effluves néfastes est « d'évidence le lait consistant d'une robuste nourrice venue à domicile le prodiguer » (p. 160). L'allaitement au lait animal étant proscrit, il ne reste plus aux médecins qu'à justifier la nécessité de leur décisive intervention dans le choix d'une « bonne » nourrice qui ne « doit pas être abandonné au caprice de chacun et à l'initiative individuelle » (p. 184, docteur Bouchut, 1866). Le choix se fera à partir d'un certain nombre de critères stéréotypés (et souvent très anciens) et après un examen médical approfondi (qui comporte une dégustation du lait).

Utilisant surtout les témoignages littéraires mais aussi gravures et photographies d'époque, Fanny Faÿ-Sallois trace, dans la dernière partie de son livre, un portrait de la nourrice sur lieu dans la vie quotidienne et l'intimité des familles bourgeoises. Jouissant d'un statut privilégié au sein de la domesticité, elle mène cependant une vie de recluse, constamment soumise à la surveillance du médecin et de la mère : ce contrôle ne s'exerce pas seulement sur son régime alimentaire et son hygiène mais dans ses activités quotidiennes et jusque dans sa vie privée puisque les rapports sexuels lui sont interdits. Comme le dit en conclusion l'auteur, il n'est pas innocent qu'une classe se soit nourrie « au sens le plus physique du terme de la substance d'une autre classe » et cet échange inégal « a sans doute laissé dans l'inconscient des unes et des autres des traces dont l'étude reste à faire »

(p. 250). Fanny Faÿ-Sallois a su restituer toute la cruauté d'un marché où le prix de la liberté pour certaines est pour les autres celui d'une « domestication » quasi animale. Ce tableau au noir aurait gagné cependant à être éclairé par quelques archives familiales qui, mieux que d'autres, auraient permis de saisir la qualité et la durée des liens noués entre familles et nourrices. Le témoignage de Groddeck qui ne revit sa nourrice qu'à huit ans avec « un pénible sentiment d'oppression » peut-il avoir valeur d'exemple ?

En refermant ce livre qui doit toute sa valeur à la diversité des approches mises en œuvre, émettons un seul regret : sa limitation à l'horizon parisien. Si le marché parisien des nourrices de campagne nous est désormais bien connu, rien ne nous est dit de la vie des « petits Paris » à la campagne et des liens qui s'y établissent entre citadins et ruraux : quels échanges se sont noués dans cette « fraternité » de lait dont nos grands-parents aimaient à rappeler le souvenir ?

Dominique JULIA

*

Les Premières institutrices laïques / Documents recueillis et présentés par Danielle Delhomme, Nicole Gault et Josiane Gonthier. - Paris : Mercure de France, 1980. - 252 p. ; 22 cm.

Ce livre résulte de la juxtaposition de plusieurs dossiers, que relie une réflexion sur la place assignée à la femme enseignante dans l'institution scolaire.

Le premier dossier (pp. 43-79) comprend quatre mémoires rédigés à l'occasion du Congrès international de l'enseignement primaire qui devait se réunir à Paris en 1889 pour débattre « de la part qu'il convenait de faire aux femmes dans l'enseignement comme institutrices, comme directrices d'établissements et comme inspectrices ». L'idée maîtresse des mémoires cités est que si leur instinct maternel désigne les femmes pour l'enseignement, particulièrement des tout-petits, leur nature « partielle et mesquine » leur interdit, en revanche, d'occuper les fonctions d'inspectrice...

Ces affirmations ne sont pas pour surprendre, puisqu'elles reflètent certaines idées dominantes de l'époque. Rien pourtant n'autorise à dire, sans autre examen, que les quatre mémoires cités sont exemplai-

res de l'ensemble de ceux qui, au nombre d'une cinquantaine, furent rédigés à l'occasion du congrès, et dont l'élaboration résulta de procédures fort diverses : réunions de professeurs d'écoles normales, assemblées générales d'associations d'instituteurs et d'institutrices, discussions menées au cours de conférences pédagogiques cantonales, les mémoires donnant parfois le détail des discussions préparatoires. Notons que parmi les mémoires envoyés et non retenus par les auteurs, figure un très beau texte de Paul Robin, directeur de l'orphelinat de Cempuis, qui dénie toute espèce de privilège ou de monopole au « sexe barbu »¹. A la vérité, la préparation de ce congrès constituerait le sujet d'une belle étude, qui est ici à peine effleurée.

L'essentiel du livre (pp. 83-203) est consacré à l'enquête lancée par Francisque Sarcey en 1897, après la parution de *L'Institutrice de province* de Léon Frapié. Surpris par la noirceur du roman, F. Sarcey avait demandé qu'instituteurs et institutrices lui écrivent pour la confirmer ou l'infirmer. Cinquante-huit d'entre eux lui répondirent. Cent quarante neuf mille gardèrent le silence, mais les lettres qui parvinrent constituent quand même un ensemble de témoignages intéressants, moins sur la fonction enseignante proprement dite que sur les rapports des institutrices avec les différents personnages dont dépendaient leur vie quotidienne et leur carrière : l'inspecteur primaire, le délégué cantonal, la directrice, l'instituteur et sa femme, le maire, le curé, les notables villageois, les parents d'élèves... La majorité des lettres – qui mêlent anecdotes, tranches de vie, fragments d'autobiographies et commentaires – déclarent leur accord avec le roman de Frapié, en soulignant l'isolement, voire l'hostilité dont est victime l'institutrice dans son village.

Ces lettres avaient déjà été partiellement publiées par Ida Berger (sans que la chose soit ici très clairement avouée...) mais l'ouvrage était épuisé². On se réjouira donc que la présente publication nous

1. « ... Nous voulons partout des femmes à nos côtés, mais nous voulons partout être aux leurs [...] Que personne ne cherche à rétrécir cette grande question en prétendant déterminer à priori les cas ou telle ou telle fonction pourra être remplie par une femme. Une fonction doit être remplie par une personne capable ; ou mieux encore, un ensemble de fonctions concourant au même but, doit être rempli par un groupe capable ; et c'est tout ! [...] Comme conclusion, je propose la résolution suivante : le congrès émet le vœu : Que sans aucune exception, toutes les fonctions de l'enseignement soient accessibles à tous les êtres humains, sans distinction de sexe... ».

2. Ida Berger, *Lettres d'institutrices rurales d'autrefois*. Paris, Association des amis du Musée pédagogique, s.d., XXII-85 pages.

rende certaines d'entre elles accessibles. En même temps, et plus encore, on déplorera que l'occasion n'ait pas été saisie de nous donner, de ces lettres, une édition véritablement scientifique¹ ou qui marquât seulement un progrès sur celle d'I. Berger. On regrette que n'aient été publiées que vingt-quatre lettres sur cinquante-huit, alors que celles qui ont été éliminées ne sont pas moins intéressantes que les autres ; on regrette que la transcription des lettres, pour être moins primesautière que celle d'I. Berger, n'en reste pas moins fréquemment fautive ; on regrette enfin que les auteurs n'aient pas cherché à savoir si peu que ce soit sur les auteurs des lettres ni sur les villages où ils avaient enseigné, alors que les uns et les autres sont presque toujours nommément désignés et qu'une enquête — esquissée par I. Berger pp. XXI-XXII de son livre — était donc possible.

L'ouvrage se termine (pp. 225-245) par trois témoignages contemporains, dont les auteurs nous disent qu'ils « ponctuent le chemin parcouru ». Avouons ne pas voir de quel chemin il s'agit. L'idée qui sous-tend le livre est en effet que l'enseignante se définit essentiellement par ses difficultés à « exister femme » dans un monde où les valeurs dominantes sont « masculinistes ». Anhistorique et asociologique, cette perspective fait de toute enseignante la jumelle monozygote de Marie de Gournay, Louise Michel ou Hélène Brion. Où est le chemin ? Où est l'Histoire ?

Pierre CASPARD

*

HELLER (Geneviève). - « *Propre en ordre* ». *Habitation et vie domestique, 1850-1930 : l'exemple vaudois*. - Lausanne : Éd. d'En Bas, 1979 ; Paris : diffusion Distique (1, rue des Fossés Saint-Jacques). - 248 p. ; 23 cm. - (Histoire populaire).

1. Sur un sujet très voisin, on pense par exemple à la remarquable édition qu'a faite Anne Roche de *Jean Coste* : Charles Péguy : *De Jean Coste*. Édition critique avec la réimpression du roman d'Antonin Lavergne : *Jean Coste*, par Anne Roche. Paris, Klincksieck, 1975, CLXXVI-494 p.

La propreté est suisse ou flamande, c'est entendu. Mais si les peintres hollandais laissent imaginer une propreté de toujours, il n'en est pas de même de la Suisse.

La Suisse, Geneviève Heller le démontre clairement dans son livre, est devenue furieusement propre à la fin du XIXe et au début du XXe siècle. Mais qu'est-ce que la propreté ? Ce n'est pas seulement l'hygiène du corps, du logement, des lieux publics et des villes, c'est aussi un idéal de vie, de comportement social, qui ne va pas sans une croyance au progrès, sans la nécessité de forcer les gens à devenir meilleurs. Cela s'appelle la moralisation, écrit Geneviève Heller. Cela s'appelle encore l'éducation des pratiques quotidiennes, celles qui complètent l'instruction de l'école et qui consistent à avoir un corps propre, une alimentation saine, une vie domestique organisée et réglée.

Éduquer, moraliser une population nécessite souvent la philanthropie : on fait des enquêtes sur les mal-logés et on rêve de construire un familistère. Malheureusement, aucune utopie ne résiste au réel politique et c'est une suite de progrès partiels et précis, de réformes matérielles fondamentales dont Geneviève Heller dresse la nomenclature : le robinet d'eau courante, les bains publics et les douches scolaires, la fée électricité et la mécanisation des tâches ménagères, la suppression des tapisseries et boiseries, etc. La liste est longue de toutes les transformations que la vie publique et privée subissent grâce à cette nouvelle norme de propreté.

Dans sa tentative de traquer les moindres objets ou lieux de ces transformations, Geneviève Heller sépare l'hygiène publique et le quotidien domestique mais ce faisant, elle s'empêche peut-être d'appréhender de façon globale l'évolution des mentalités. En effet, par-delà la répartition des lieux où prend place l'hygiène, on pourrait voir justement comment se modifie, dans la vie des gens, la relation du privé et du public : de la lessive en rivière à la buanderie, de la buanderie publique au lavage à domicile, sans, puis avec machine, le mouvement se fait du public au privé. Il peut aussi s'inverser, ou pour le moins osciller : les douches scolaires, la baignade dans les lacs, ou la baignoire privée marquent ainsi divers repères dans l'apprentissage de l'hygiène du corps.

Être propre vaut pour toutes les classes sociales, même si la différence se voit à travers la notion de confort : la douche pour le logement ouvrier, la baignoire pour l'appartement bourgeois. Mais c'est là que surgit la limite de l'analyse de la moralisation : l'apparition de la norme de propreté ne montre pas seulement une classe qui renforce sa domination sur une autre, elle renvoie à une société qui

s'épanouit, à un pays qui se définit : le tourisme sanitaire, né tout d'abord de la lutte contre la tuberculose, a rapidement compris où était son intérêt : jouer la carte de la propreté à l'heure des grandes découvertes médicales et thérapeutiques était la moindre des choses... Et c'est sans doute moins en termes de classe qu'en termes de sexe que la moralisation semble à Geneviève Heller la plus évidente : la ménagère, prototype des nouvelles femmes au foyer, a été, à cette époque, éduquée comme telle. La Suisse fut en effet le berceau de l'enseignement ménager en Europe. Augusta Moll-Weiss qui fonde en France l'École des mères ne tarit pas d'éloges sur les centres de formation ménagère suisses qu'elle prend d'ailleurs pour modèle. Éduquer la ménagère : de l'intériorisation d'un rôle à un apprentissage scientifique, tout fut tenté pour « anoblir » le métier de femme menacé par l'évolution économique et sociale...

Il fallait donc à la fois apprendre à tous les rudiments d'une hygiène corporelle et sociale et privilégier en la personne de la femme l'initiatrice de ce savoir nouveau. Là réside sans doute l'importance du livre de Geneviève Heller : d'avoir voulu montrer l'ensemble de cette mutation profonde d'une société qui, faisant de la femme la « courroie de transmission » d'un nouveau savoir, obtient d'une population qu'elle *apprenne* un nouveau comportement.

Malgré tout, ce sont surtout les discours qui mettent la femme à cette place-là. Et il est vrai qu'on aurait voulu en savoir plus sur la réalité concrète de cet apprentissage à l'école ou à la baignade par exemple. Comment la Suisse a-t-elle pu vraiment obtenir de sa population une telle discipline de propreté ? Outre la femme, nombreux en sont sans doute les agents — scolaires, sociaux, etc. — qui ont su faire naître cette discipline. Le livre de Geneviève Heller constitue une invite à poursuivre dans les voies qu'elle a elle-même frayées.

Geneviève FRAISSE

*

DELAISI de PARSEVAL (Geneviève), LALLEMAND (Suzanne). *L'Art d'accorder les bébés. 100 ans de recettes françaises de puériculture.* - Paris : Le Seuil, 1980. - 275 p. ; 21 cm.

Attention ! nous disent les auteurs : les livres de puériculture destinés au grand public, qui apparaissent à la fin du siècle dernier, se

donnent pour de la science mais n'en sont en fait que pour une part infime. Ils diffusent surtout de l'idéologie, à différents niveaux : ils sont tous natalistes et prennent même, avant 1914, des accents revanchards ; l'adulte qu'ils préparent dans l'éducation du bébé est celui que réclament les besoins de la société du moment : discipliné, voire conformiste, au moment de l'impératif d'industrialisation, plus imaginaire et personnel depuis les années 1970 ; le pouvoir médical enfin trouve là un terrain de prédilection pour imposer un pseudo-savoir contre les traditions familiales et l'initiative des mères.

Proposer une puériculture purement scientifique ou un élevage purement naturel serait illusoire : l'éducation du bébé est par définition un phénomène culturel et les exemples nombreux choisis dans les sociétés dites primitives – les auteurs ont une formation d'ethnologue – montrent toute la variété des pratiques éducatives adaptées aux sociétés dans lesquelles elles s'insèrent. De même les auteurs recourent à l'interprétation psychanalytique pour débusquer en particulier les fantasmes du médecin.

La démonstration est dans l'ensemble convaincante. Les critiques que suscite l'ouvrage tiennent à la focalisation des auteurs sur leur thèse. Deux domaines, à notre avis inclus dans le sujet, ont ainsi été écartés. La première absence concerne la mise en place des conditions scientifiques et sociales de l'élaboration de ces traités de puériculture : la question épistémologique de la constitution de la pédiatrie comme science n'est jamais posée ; bien plus, la lecture de l'ouvrage donne l'impression que le critère de la scientificité serait l'immuabilité, ce qui est absurde ; de même on n'évoque pas l'enjeu social de la diffusion de l'hygiène et de connaissances élémentaires de puériculture à une époque où la mortalité infantile et maternelle était encore très lourde. Le second pan occulté du sujet concerne le rapport que ces traités ont entretenu avec l'éducation réelle des bébés. La méthode employée, comparaison d'ouvrages homogènes mis en série, est ici à mettre en cause : elle fait recette dans l'édition aujourd'hui. Les manuels scolaires se prêtent bien à ce genre de traitement ; il faut dire que le mode d'emploi est relativement aisé à appliquer, mais mesure-t-on toujours combien un tel parti implique de survalorisation du livre et de son impact ? Que sait-on en fait de la mise en pratique des conseils si tyranniquement prodigués ? En proposant en conclusion que les auteurs de manuels étudient d'abord des enfants concrets dans des situations concrètes, les auteurs suggèrent bien que cette histoire-là reste à écrire.

Marie-Madeleine COMPÈRE

**ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
CULTURE ET ALPHABÉTISATION**

VIAL (Jean). - *Les Instituteurs. Douze siècles d'histoire.* / Préf. de Guy Georges. - Paris : Éd. Universitaires, J.P. Delarge, 1980. - 259 p. : ill. ; 32 cm.

Le beau livre ! Une reliure solide, 259 pages de superbe papier, une impression aérée, une riche iconographie, voilà pour le plaisir des yeux. Trois parties : De Charlemagne à Condorcet (68 p.), L'instituteur communal (75 p.), L'instituteur d'État (70 p.), une préface de Guy Georges, un index des noms de personnes et des imprimés cités, voilà pour l'enrichissement de l'esprit. De touchantes photographies, de beaux textes, une émotion communicative, voilà pour le cœur. Quel magnifique cadeau à faire ou à recevoir pour célébrer le centenaire des lois Ferry ! Cependant, le spécialiste n'est qu'à moitié satisfait et ses regrets seront sans doute partagés par plus d'un lecteur cultivé.

La proximité de la célébration du centenaire et le souci de l'éditeur d'arriver le premier sur le marché y sont-ils pour quelque chose ? On peut le supposer en relevant certains défauts formels : sans gâcher le plaisir de la lecture, les coquilles ne sont pas rares et deviennent plus abondantes à la fin de l'ouvrage. L'origine des documents n'est pas indiquée, et, plus grave encore, ils ne sont pas datés, ce qui est fâcheux lorsqu'un chapitre couvre plusieurs siècles. De nombreuses citations sont dépourvues de références. Des négligences de style auraient disparu si l'ancien instituteur qu'est Jean Vial avait eu le temps de se corriger. Et que dire de certains commentaires de documents ou d'intertitres sinon qu'ils font penser à tel hebdomadaire à la mode plus qu'à un livre d'histoire ! Il arrive même que ces intertitres ne correspondent pas au contenu des paragraphes suivants. Enfin, une

véritable bibliographie aurait rendu de meilleurs services que l'index des imprimés.

Le regret du chercheur est d'autant plus vif que l'information, voire l'érudition de l'auteur sont des plus vastes. Il y a dans ce livre beaucoup à retenir et parfois à apprendre. Certes, le début est bien rapide : pratiquement rien avant Charlemagne et de Charlemagne au XVI^e siècle. Mais les Temps modernes sont traités avec soin. Écoles et maîtres apparaissent bien dans leur diversité et leur fréquente pauvreté matérielle et intellectuelle. Trois chapitres sur la pédagogie sont pleins d'intérêt, en eux-mêmes et pour les réflexions qu'ils suggèrent sur le retard des praticiens par rapport aux théoriciens. Le texte fait ressortir le poids de l'Église, mais beaucoup moins clairement la demande des communautés et les réticences de certains philosophes et du pouvoir royal hors des zones protestantes. L'analyse des résultats obtenus montre bien que l'alphabétisation et la scolarisation ne datent pas de 1789 ; en revanche, leur géographie n'est guère expliquée (pp. 77-78) ni dessinée avec netteté : on s'étonne de ne voir ici aucune des cartes établies depuis vingt ans à partir des données de l'enquête Maggiolo dont F. Furet et J. Ozouf ont encore montré récemment tout l'intérêt. D'une manière générale, le doute à l'égard de la séquence scolarisation-alphabétisation qui a retenu ces deux historiens ne tourmente pas Jean Vial, tant sa foi dans l'école est grande et, il faut le dire, communicative.

C'est le cas particulièrement tout au long de la seconde partie qui a le mérite de bien montrer l'immense effort accompli avant Ferry. Les portraits d'instituteurs sont réussis, l'amélioration des écoles bien décrite, et surtout, quelle richesse d'information en matière de pédagogie ! En revanche, l'étroite liaison entre le statut juridique de l'école et l'orientation des majorités parlementaires risque de ne pas apparaître clairement à qui ne maîtrise pas l'histoire politique du XIX^e siècle. Les statistiques ne parlent pas assez à l'esprit, d'abord parce que leur présentation n'est pas claire (un tableau, une courbe, une carte en diraient plus qu'un long discours), ensuite parce que l'auteur établit des comparaisons entre 1833 et 1876 en omettant les dates intermédiaires pour lesquelles nous disposons de statistiques (il n'est pas sans intérêt de constater que la montée du personnel congréganiste s'arrête pratiquement dès 1863). Quand les historiens étudient la question de la fréquentation (ici, pp. 138, 162) ne devraient-ils pas se décider à donner deux noms différents à deux choses différentes ? On pourrait appeler *taux de scolarisation* le rapport élèves inscrits/enfants recensés, qui mesure, en fait la durée de la scolarité, et *taux d'assiduité* le

rapport présents de juillet/présents de décembre (par exemple) qui mesure l'intensité de la scolarité.

La troisième partie commence à Jules Ferry. Mais ne serait-il pas préférable de placer le début en 1878, avec la loi sur la construction des écoles, plutôt qu'en 1881, et ne valait-il pas la peine de poser la question — irrévérencieuse — de savoir si la vraie coupure ne se place pas à Duruy plutôt qu'à Ferry ? Ce dernier qui est, aujourd'hui, un personnage mythique et contesté, méritait sans doute une analyse plus profonde. L'auteur retient surtout sa conception de la laïcité comme « œcuménisme moral », c'est-à-dire ce qui concerne le plus les instituteurs dans leur pratique quotidienne, mais le lecteur ignorera son appartenance à la grande bourgeoisie et son adhésion au positivisme (Cf. Louis Legrand) qui ont exercé une grande influence sur sa pensée et son action. N'aurait-il pas été bon aussi de souligner (avec Théodore Zeldin) la multiplicité des idéaux, parfois contradictoires, qui ont présidé au développement de l'enseignement primaire ?

Le reste de l'ouvrage met en place, souvent avec bonheur, une histoire où désormais le syndicalisme a sa place, l'évolution de la condition des maîtres, les liens réciproques qu'ils entretiennent avec la littérature et les littérateurs, le piétinement des méthodes pédagogiques. Quelques erreurs et oublis n'entachent pas sérieusement ce grand survol : le congrès d'Amiens n'est pas de 1904 (p. 212), il n'y a pas d'élections législatives en 1954 (p. 228), les sections enfantines ne regroupent pas seulement les enfants en-dessous de l'âge scolaire (p. 190), la querelle des manuels scolaires méritait au moins une mention. Plus ennuyeux : les questions sans réponse se pressent à l'esprit du lecteur : pourquoi Péguy exprime-t-il sur le rôle de l'instituteur des idées si différentes de celles de Ferry (p. 211) ? Pourquoi le Parti communiste abandonne-t-il sa condamnation de l'école « bourgeoise » (p. 229) ? Pourquoi l'auteur voit-il une contradiction dans le fait que le régime de Vichy affaiblisse l'école publique (p. 219) puisqu'elle n'est « sa propre école » que sur le plan juridique et non sur celui de l'idéologie ?

L'ouvrage de Jean Vial a le mérite de conduire le lecteur à s'interroger sur quelques problèmes fondamentaux de l'école primaire. Cependant, le texte décrit plus qu'il n'interroge, et si l'interrogation vient à affleurer, elle ne débouche pas sur l'examen des interprétations en présence, et même rarement sur l'énoncé de l'opinion de l'auteur. Quel regret, pourtant, de ne pas voir ce spécialiste des sciences de l'éducation qu'est Jean Vial prendre à bras le corps les grandes questions que suggère le déroulement chronologique : poids respectif de la

demande sociale, des intentions politiques et de l'inertie propre au système, contraste entre la lenteur de l'évolution pédagogique et les propositions des novateurs, oscillation entre l'encyclopédisme et la formation professionnelle, situation ambiguë de l'instituteur promu *ou* dupé ? promu *et* dupé par la République ? Rivalité des différents corps d'enseignants et leur responsabilité dans l'échec des réformes du premier cycle du second degré, évolution de la notion de laïcité chez les « laïques » et chez les croyants (Cf. Jouguelet), raisons qui fondent puis ébranlent la confiance dans l'école, bref, fonction attribuée à l'école donc à l'instituteur.

Attachant et instructif, le livre de Jean Vial risque donc de décevoir l'homme cultivé car il est souvent allusif, le spécialiste parce qu'il manque de précisions bibliographiques ou documentaires, l'un et l'autre parce qu'il reste trop descriptif. La fresque était-elle trop large ? Pas assez centrée sur le personnel enseignant comme le promettait le titre ? Comme le constatait la sagesse de nos vieux maîtres : « la critique est facile, l'art est difficile ». L'art de Jean Vial est avant tout, dans ce livre, celui de l'hommage filial.

Jacques GAVOILLE

*

Annales du Midi. Revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale. - Enseignements et enseignants dans le Midi de la France, T. 91, n° 144, octobre-décembre 1979. - Toulouse : Privat. - 24 cm.

Consacré à l'histoire de l'enseignement, ce numéro spécial des *Annales du Midi* est formé de six articles et de trois notes brèves. La première moitié du recueil traite de points précis sur l'enseignement secondaire et supérieur au Moyen Age et à l'époque moderne.

Dans un article neuf, particulièrement passionnant pour qui s'intéresse à l'histoire de l'enseignement secondaire, J. Verger défriche un sujet mal connu : l'enseignement des arts — soit les sept arts libéraux — à la fin du Moyen Age (« Remarques sur l'enseignement des arts dans les universités du Midi à la fin du Moyen Age », pp. 355-381, 27 p.). Si les statuts et règlements des facultés des arts sont à peu près connus, la réalité de l'enseignement l'est beaucoup moins, car les

archives sont peu nombreuses et, surtout, dispersées (il faudrait en particulier recourir massivement aux archives notariales). On distingue le plus souvent deux « cycles », celui de grammaire et celui des arts proprement dit, ce dernier s'identifiant pratiquement à la philosophie, sinon à la seule logique. Il semble que, même constitué en faculté, l'enseignement des arts ait joui d'un statut et d'une réputation inférieurs aux autres facultés ; cette déconsidération l'a poursuivi dans l'historiographie.

Pour analyser la fréquentation étudiante, l'auteur a recouru aux suppliques adressées au Saint-Siège pour l'obtention de bénéfices. Les étudiants ès arts représentent au maximum le tiers des effectifs (à Toulouse) — il en irait différemment sans doute dans les universités du Nord — ; plutôt inférieurs à leurs condisciples du point de vue de l'origine sociale (très peu de nobles ; recrutement géographique plus proche de l'université), ils sont, dans leur majorité, des adolescents, tout en présentant une grande dispersion d'âges (de 6 à 24 ans). Leur formation ne se poursuit pas, en fait, par un séjour dans une faculté supérieure : les grammairiens n'ont pratiquement pas de chance d'y accéder et moins du quart des artiens y parviennent.

J. Verger produit le seul article du recueil qui ne s'en tienne pas à un point de vue strictement local. L.J. Lekai (« Le collège Saint-Bernard de Toulouse (1533-1791) », pp. 383-414, 32 p.) donne la monographie traditionnelle d'un collège d'étudiants réservé aux novices cisterciens du Sud-Ouest ; la première partie, purement événementielle, expose les aléas financiers de l'établissement ; la seconde est davantage institutionnelle. M. Bordes (« La réforme scolaire sarde de 1729 dans le comté de Nice », pp. 415-422, 8 p.) présente la réforme scolaire qui passe pour la première réalisée par un État au Siècle des lumières, en analysant les textes législatifs eux-mêmes et en reprenant les résultats d'une thèse de troisième cycle consacrée par D. Felician-geli en 1973 à l'application de cette réforme dans le comté de Nice.

On regrette que L.J. Lekai n'ait pas élargi sa perspective : son collège qui n'a jamais plus d'une dizaine d'étudiants à la fois — quand il n'est pas vide — a eu un rayonnement fort limité ; n'aurait-il pas pu le comparer à d'autres institutions analogues et, surtout, voir ses rapports avec le recrutement de l'ordre ? De même, M. Bordes, en se limitant au comté de Nice, s'est privé de rendre accessible au public français les travaux récents de l'équipe dirigée à Turin par G. Ricuperati, qui portent sur la réforme de 1729 et ses conséquences sur le fonctionnement de l'université de Turin (G. Ricuperati et M. Roggero, « Educational Policies in Eighteenth Century Italy »,

Facets of Education in the Eighteenth Century, vol. CLXVII des *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, sous la direction de J. Leith, Oxford, 1977 ; et trois articles faisant près de 300 pages sur le thème « Istruzione e società nel Piemonte dell « Ancien Régime » », *Bolletino storico-bibliografico subalpino*, 1978, premier semestre, t. 76).

Pour compléter cette première partie, une mention spéciale est à donner à G. Mandon qui, dans un court résumé de sa thèse de troisième cycle, évoque le problème mal connu des petits séminaires avant la Révolution (« Les séminaires du diocèse de Périgueux au XVIIIe siècle », pp. 497-500).

Conformément à la focalisation traditionnelle en France en la matière, l'enseignement primaire au XIXe siècle (ici antérieur aux lois Ferry) a la part belle puisque lui échoit toute la seconde moitié de l'ouvrage.

D. Blanc (« Les notables audois et l'instruction des enfants-ouvriers au XIXe siècle », pp. 423-439, 17 p.) analyse les rapports des notables (élus et fonctionnaires locaux, membres des chambres d'arts et métiers) en réponse à différentes enquêtes lancées sur la situation des enfants-ouvriers : 1837 (préparation de la loi de 1841 qui oblige les enfants de moins de 12 ans à fréquenter l'école), 1860 et 1867 ; seule la dernière enquête manifeste une certaine sensibilité à l'égard de ces enfants, qui se traduit par un vœu unanime en faveur de l'école publique ; mais la loi protectrice demeure jusqu'au bout inappliquée. G. Sicard (« L'enseignement dans la Haute-Garonne et le Conseil général (1800-1873) », pp. 441-465, 25 p.) a dépouillé par sondages quinquennaux les délibérations du Conseil général sur les questions scolaires. L'article, strictement chronologique, hésite entre l'analyse du discours sur l'école produit par des témoins privilégiés, porteurs de la sagesse des notables autant que du conformisme à l'égard du pouvoir en place, et la publication des données positives de statistiques de scolarisation. M.B. Bédry (« L'instruction primaire dans l'arrondissement de Toulouse sous le Second Empire », pp. 467-495, 29 p.) présente les organes mis localement en place pour contrôler l'institution et fait l'analyse de la situation matérielle et morale de l'instituteur ; elle aussi fournit quelques données de scolarisation.

Ces études sur l'enseignement primaire sont à compléter par les notes de Cl. Martin sur « l'instruction des filles en Haute-Garonne dans la première moitié du XIXe siècle » (pp. 501-507) où elle constate leur sous-scolarisation, et de Ph. Rosset qui présente les mémoires riches d'annotations précises d'un instituteur né catalan en

1826 et mort en 1909, formé par l'école normale (« Pierre Labrusse instituteur. Les mémoires d'un maître d'école dans les Pyrénées-Orientales au milieu du XIXe siècle », pp. 509-523).

Marie-Madeleine COMPÈRE

*

Études champenoises. Éducation et culture en Champagne (XVII-XXe siècles). - N° 4, 1979. - Reims : Université de Reims (Centre d'études champenoises).

Il s'agit d'un recueil de dix articles, préparés sous les auspices du Centre de recherches sur l'éducation et la culture de l'université de Reims, qui n'ont d'autre lien que leur cadre géographique (la Champagne) et leur rapport à une certaine idée de l'histoire culturelle, liée à la société dans son ensemble et plus soucieuse de description concrète que de considérations générales (cf. le « manifeste » du centre, par M. Crubellier, *Histoire de l'éducation*, déc. 1978, n° 1). Trois articles, consacrés à l'Ancien Régime, ne dépassent guère la simple présentation de textes : des extraits de différents ouvrages de J.B. de La Salle (M. Lapasset, pp. 25-33), deux règlements d'école (J.Cl. Lauffenburger, pp. 43-53), les livres éducatifs de la bibliothèque bleue (D. Coppin, pp. 34-42). Deux autres sont des commentaires d'un dossier limité : les conférences pédagogiques de la Marne de 1880 à 1894 (M. Bandson, pp. 105-112), et « Un journal pédagogique d'origine champenoise, *Le Volume* (1899-1911) » (G. et I. Baillat, pp. 125-135).

M. Lapasset (« La morale en action d'une petite société rurale au XVIIIe siècle », pp. 11-24) étudie à fond une source encore peu utilisée, les archives d'une justice seigneuriale (ici, celle de l'abbaye d'Hautvillers), considérées comme révélateur culturel de la société paysanne ; il montre en particulier la prépondérance des délits de violence (80 %), qui semble la caractéristique de cette société (le vol ne correspond ici qu'à 15 % des délits contre 93 % à Paris).

Reprenant un article de 1964, G. Clause (« De la théorie à la pratique pédagogique : d'une circulaire de François de Neufchâteau à l'enseignement de l'École centrale de la Marne », pp. 55-78) cherche à mesurer l'application concrète, dans l'École centrale de la Marne,

d'une circulaire pédagogiquement novatrice de François de Neufchâteau, du 17 vendémiaire an VII (8 octobre 1798). Sous une phraséologie au goût du jour, les professeurs ont bien du mal en fait à se libérer des programmes des collèges d'Ancien Régime, dont ils sont la plupart issus. Parmi les livres donnés en prix, ceux des disciplines scientifiques, manuels ou ouvrages de vulgarisation d'édition récente, se distinguent de ceux des disciplines littéraires – et traditionnelles – qui « datent » et proviennent vraisemblablement d'un fonds utilisé depuis des décennies à cette fin.

J.L. Bellin (« Les cours du soir à Troyes de 1815 à 1848. La promotion ouvrière par l'enseignement », pp. 79-91) s'intéresse à l'expérience troyenne des cours d'adultes. Ils se partagent en deux types : l'un, qui prolonge l'enseignement scolaire, connaît sa période la plus faste au début des années 1840 ; il est soutenu par l'initiative de quelques instituteurs mais ignoré de la municipalité et – mal – rémunéré par le département ; l'autre, à caractère professionnel, reçoit au contraire le soutien de la municipalité comme des instances patronales et revêt des formes multiples. L'auteur y a ajouté, non sans raison, les cours de gymnastique et d'hygiène. Tous ces cours ont trouvé une abondante clientèle, adaptée à chaque formule. Ils suscitent une certaine opposition de la part des milieux les plus conservateurs.

Se fondant essentiellement sur les rapports des sous-préfets, Th. Gaillard (« Un aspect de la culture populaire à Reims, 1840-1880 », pp. 93-104) vise à cerner la culture populaire, ouvrière en particulier, dans une période d'expansion démographique considérable (39 000 habitants en 1841, 94 000 en 1881). Sous des conditions de vie identiquement dures (durée quotidienne du travail de 12 à 14 heures, incertitude du lendemain, misère) il discerne la politisation à partir de 1870 par la lecture des journaux et la naissance du syndicalisme et le développement d'une sociabilité propre qui a pour cadre la rue et les lieux publics (multiplication par quinze du nombre des cabaretiers) et qui, en cela, s'oppose de plus en plus à celle de la bourgeoisie qui, elle, a tendance à s'enfermer.

M. Crubellier et J. Deffunt (« Les notables et l'école. Les délégués cantonaux au début de l'école ferryste », pp. 113-124), enfin, se sont attachés à analyser l'activité dans la Marne des comités de délégués cantonaux, chargés de surveiller l'enseignement primaire, dont l'origine remonte à une ordonnance de 1816 et que la République a gardés en les laïcisant (prépondérance donnée aux fonctionnaires, et non plus au clergé). Fidèles à l'esprit de la loi, les comités cherchent à remédier aux infractions à l'obligation, tout en ne manifestant aucun

zèle laïc intempestif ; conformes aux critères sociaux de leur classe, ils privilégient l'ordre et la morale.

En dépit de l'introduction générale et des « chapeaux » visant à élargir la perspective de chaque contribution, l'impression de parcellisation domine à la lecture de ce recueil. Elle tient surtout au fait que la plupart des articles, tirés de travaux d'étudiants novices en recherche historique, sont fondés sur des dossiers documentaires limités. Cette remarque, qui n'est pas une critique, amène à poser le problème général de la publication des mémoires rédigés par les étudiants, sur lequel il serait souhaitable qu'une réflexion collective des universitaires s'engage, au moment où les éditeurs se refusent de plus en plus à publier des ouvrages jugés trop « érudits ». Ici, auteurs et textes originaux ont été respectés mais l'ensemble de la publication souffre quelque peu d'une dispersion des intérêts et d'une certaine légèreté documentaire. Ailleurs, c'est le « patron » qui dresse une synthèse, solide sur le plan scientifique, des travaux exécutés sous sa direction, mais les défricheurs de première main, remerciés dans une note d'introduction, restent dans l'ombre. Au demeurant y a-t-il une « bonne » solution à ce problème délicat où le droit de propriété morale des apprentis-historiens est parfois contradictoire avec la construction d'un livre de qualité ?

Marie-Madeleine COMPÈRE

*

DESERT (Gabriel). - *Alphabétisation et scolarisation dans le Grand-Ouest au XIXe siècle*. - Paris : CNRS ; Caen : Université de Caen, 1979. - 71 p. - (74) f. d'ill. ; 30 cm. Étude réalisée dans le cadre de l'ATP Observation du changement social et culturel région Ouest ; ERA 098.

L'ouvrage a pour objet de montrer la progression de la scolarisation sous ses différentes formes au cours du XIXe siècle dans une région baptisée Grand-Ouest, formée de vingt départements et située à l'ouest d'une ligne brisée approximative Rouen-Châteauroux-La Rochelle. L'alphabétisation proprement dite est « expédiée » dans le premier chapitre à partir des recensements de la population et des conscrits ; elle révèle la lente — encore incomplète en 1914 — homogé-

néisation dans l'accession à l'écrit de quatre sous-régions fortement contrastées au départ : Normandie, supérieure à la moyenne nationale ; Val-de-Loire, médiocre ; Bretagne et Sud-Loire, « arriérées ». La scolarisation, étudiée d'après les seules statistiques imprimées, est considérée comme le facteur privilégié sinon exclusif de l'alphabétisation. Quoique publié avec des moyens limités (dactylographie et offset) l'ouvrage a une bonne présentation, claire et soignée ; on regrette seulement que les abondantes cartes n'aient pas davantage été présentées en série de façon à mieux laisser percevoir la cohérence de certains phénomènes.

La lecture n'est pas sans susciter une certaine gêne qui tient à la méthode employée (recours exclusif aux statistiques imprimées) et au cadre géographique choisi : l'entité Grand-Ouest, parfaitement arbitraire (la Normandie en particulier, en avance au début du XIXe siècle, en régression à la fin, appartient manifestement à une autre aire culturelle) et, à l'intérieur de cette région, le cadre départemental, pratiquement jamais remis en question. Compte tenu de ces choix, la micro-analyse (géographique, sociale) est absente et cette absence nuit considérablement à l'interprétation des phénomènes perçus. On se trouve bien en-deçà de la problématique posée par le *Lire et écrire* de F. Furet et J. Ozouf qui a montré, dans les monographies du tome 2 en particulier, tout le parti qu'on pouvait tirer d'une analyse sociologique fine.

L'auteur convient lui-même en introduction de ces manques. Il justifie son choix en arguant du temps qui lui était imparti – un an – dans le cadre de sa recherche, une ATP financée par le CNRS. Soulignons donc à cette occasion les conséquences scientifiques des conditions attachées à l'octroi de ces crédits sans lesquels les centres de recherche universitaires ne peuvent vivre.

Marie-Madeleine COMPÈRE

*

VINCENT (Guy). - *L'École primaire française. Étude sociologique.* - Lyon : Presses universitaires de Lyon ; Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1980, 344 p. : ill. ; 24 cm.

« Étude sociologique » annonce l'auteur, oui, mais qui remonte le courant de trois et quatre siècles, qui possède un solide fondement

historique et dont l'information a été puisée à bonne source : écrits de Jean-Baptiste de La Salle et de ses disciples, manuels de l'enseignement mutuel, *Cours normal* de Gérando (1832), devoirs d'écoliers (1876) et rapports d'inspecteurs généraux (1882), *Dictionnaire pédagogique* de F. Buisson, etc.

Guy Vincent déclare à plusieurs reprises qu'il a voulu étudier « ce qui constitue l'école comme telle », ce qu'il appelle encore une « forme », entendant par là un espace et un temps spécifiques, une « organisation pédagogique », vie des enfants et relation maître-élèves, méthodes et instruments. Il découvre l'école en se plaçant à son centre, en son cœur. Il dit encore que son analyse « tend à la saisir comme modalité du pouvoir » (p. 59).

Le plan ne s'impose pas dès l'abord. C'est une raison parmi d'autres de la difficulté de la lecture. En gros, une première partie (chapitres I, II et III) rappelle le développement de la *forme*, une forme parmi d'autres possibles mais qui est celle qui s'est peu à peu généralisée, qui a triomphé. Cela en raison du contexte économique et politique : c'est ce qui est exposé dans la seconde partie (chapitres IV et V) où l'auteur évoque la double action de l'industrialisation et d'un nouveau pouvoir politique sur l'école. Une troisième partie (chapitres VI, VII et VIII) est consacrée aux « disciplines » : langue, arithmétique surtout et, beaucoup plus rapidement, histoire et géographie, instruction morale et civique, chant et dessin, leçons de choses, exercices physiques ; toutes sont présentées comme des moyens de plier les esprits et les cœurs, et les corps, à des règles, celles qui assurent la bonne marche de la société. G. Vincent emploie souvent l'expression de « moralisation » en précisant : « à condition de ne pas ramener celle-ci à l'inculcation d'une idéologie » (p. 209). Les deux derniers chapitres (une quatrième partie) s'attachent à la crise actuelle de l'école, cet espèce d'éclatement qui menace la *forme* sans qu'on puisse encore discerner clairement si c'est une nouvelle *forme* qui est en train de se mettre en place.

Un résumé aussi sommaire trahit forcément la richesse du livre, de lecture difficile, je le répète, pour l'historien du moins, parce qu'il fournit un état de la réflexion et de la recherche sur le devenir de l'école plutôt qu'une synthèse sans doute encore impossible. Je voudrais tout de même essayer d'en dégager les tendances maîtresses.

Une première idée, indiscutable à mon sens, parcourt et soutient tout l'exposé de G. Vincent : c'est celle de la *continuité* de l'école française depuis les deux Réformes, la protestante et la catholique, jusqu'aux lois de Ferry et aux transformations ultérieures. L'école du peuple est née, en France, à l'âge classique, dans les villes (c'est un

point, rappelé dans la conclusion pp. 264-265, qui aurait pu être, je crois, souligné avec plus de force encore), s'est fortifiée, durcie, malgré la Révolution et sa tentative de « déscolarisation », malgré ses querelles internes (par exemple, l'affaire de l'école mutuelle bien connue à présent grâce à des travaux comme la thèse de R. Tronchot), malgré l'enjeu religieux (dont il faut préciser qu'il a été celui du fondement de la morale et non des préceptes de celle-ci, sur lesquels tout le monde était d'accord). Il doit être bien entendu que l'école ferryste n'a pas été (dans le langage de G. Vincent) une forme nouvelle mais une « variante » de la même forme.

Cette école s'est constituée en *pouvoir autonome* : deuxième idée, non moins essentielle, qui amène l'auteur à prendre ses distances à l'égard de deux courants de la pensée contemporaine ; et l'on sent qu'il y a là pour lui une préoccupation constante ; il y revient de chapitre en chapitre, avec un bonheur d'ailleurs égal.

D'une part, l'école, en dépit de ce que des marxistes ont pu soutenir, ne saurait être considérée comme un simple reflet des rapports de production, comme un « Appareil idéologique d'État » (concept emprunté par Althusser à Gramsci). Il ne faut pas d'abord la rapporter à l'économique et à la lutte des classes ; il ne faut pas « voir dans les méthodes pédagogiques essentiellement un instrument de domination et d'exploitation du prolétariat par la bourgeoisie » (p. 102). Ce sur quoi je suis bien d'accord. Cependant, la longue analyse d'une série de manuels d'arithmétique (52 pages, 20 % du texte — un bel exercice de méthode) donne l'impression qu'il s'agissait bel et bien pour les auteurs d'inculquer aux enfants la légitimité du profit capitaliste. Pourtant, G. Vincent sait mieux que quiconque que ces auteurs, pas plus que les instituteurs qui utiliseraient leurs manuels, n'étaient au service du capital, n'étaient stipendiés par lui, qu'il s'agissait tout simplement d'introduire les enfants au monde dans lequel ils étaient destinés à vivre et où le calcul est avant tout au service des échanges commerciaux et des rapports d'argent.

Non moins sensible est l'influence de Michel Foucault et de son livre *Surveiller et punir* (qui avait déjà inspiré un débat de la Société d'histoire de la Révolution de 1848 aujourd'hui publié sous le titre de *L'Impossible prison*). Mais on a l'impression que G. Vincent concéderait davantage à cette influence. A l'origine des premières écoles urbaines pour les enfants pauvres (celles de Ch. Demia et de J.-B. de La Salle), il y a eu — c'est incontestable, et G. Vincent a raison de le rappeler, même s'il n'y a pas eu que cela — la volonté d'enfermer, de surveiller et de punir, même si la punition se dépassionnait ; la

discipline y était tenue pour plus importante que le savoir. Cette volonté, l'auteur la suit à l'école mutuelle, à l'école de Guizot et à celle de Ferry, alors qu'elle vise de plus en plus à un conditionnement de l'intérieur, à une collaboration de plus en plus raisonnée de l'enfant à la règle. Ainsi se manifeste la fonction politique de l'école.

Mais c'est à mes yeux le plus grand mérite de G. Vincent que d'avoir compris la nécessité de, tout à la fois, tenir compte de cette double problématique et de la dépasser, d'avoir réservé la place, au-delà de la fonction économique et même de la fonction politique, à un autre rôle joué par l'école, à un autre mode de participation à la vie de la société. Il se sert à ce propos d'une formule heureuse de Merleau-Ponty qui parlait « du lien humain réel et fantastique tel qu'il a été élaboré par la civilisation considérée » et qui ajoutait qu'il s'agit pour la sociologie comme pour l'économie et la politique d'*objectiver* « la solution au problème des relations de l'homme avec la nature et avec l'homme » (cité p. 63). C'est ce que l'école aussi, ce que toute éducation fait chacune à sa manière, parallèlement à l'économie et à la politique, selon la même inspiration mais non dans une étroite dépendance, plus ou moins servilement. Car l'école, en dépit de ses aspirations au totalitarisme n'a jamais été qu'un moyen, parmi d'autres, de l'éducation, le sociologue comme l'historien ne doivent pas l'oublier.

Ici se marque, selon moi, la limite de l'entreprise de G. Vincent. L'analyse, qu'elle soit sociologique ou historique, qui se cantonne dans la *forme* scolaire, laisse échapper la dimension culturelle, la culture, ce « lien réel et fantastique » entre les hommes d'un temps et d'une société et leur milieu naturel et humain. Or, la culture conditionne *directement* le système éducatif comme elle conditionne le système économique, le système politique et sans doute aussi les formes institutionnelles de la religion. Je suis convaincu que l'histoire de l'école et de l'éducation, pour devenir pleinement satisfaisante, devra s'inscrire dans le cadre de l'histoire culturelle. Parmi tous ses mérites, le livre de G. Vincent a aussi celui de nous le faire mieux saisir.

Maurice CRUBELLIER

COMPTES RENDUS

FAVRE (Georges). - *Histoire de l'éducation musicale*. - Paris : La Pensée universelle, 1980. - 220 p. : ill.

Ancien inspecteur général de l'Instruction publique, Georges Favre nous offre la première étude qui retrace, d'une façon synthétique, l'évolution des principes de l'enseignement musical et de la transmission des connaissances musicales depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours.

L'évolution se fait de façon progressive, cependant quatre grands mouvements s'y dégagent. Chez les Égyptiens et chez les Grecs, l'enseignement de la musique — qui tient une large place dans la vie quotidienne — se fait par voie orale. A l'époque hellénistique, en revanche, la primauté de l'éducation musicale décroît, les études littéraires se développant au détriment de la culture artistique. L'auteur place le moment du déclassement social du musicien et celui de la qualification de la musique comme activité secondaire à l'époque romaine.

Une des grandes ruptures dans l'évolution de l'éducation musicale a lieu pendant les invasions barbares, où la musique se réfugie dans les églises. La musique devient alors une préoccupation d'élite, ce qui a pour conséquence de l'affiner. Le renouveau médiéval voit la création d'écoles épiscopales dont l'enseignement a pour but d'assurer une plus grande perfection aux offices de la cathédrale. De nombreux traités musicaux sont alors élaborés et l'auteur explique notamment le procédé de la main harmonique.

Le deuxième moment déterminant dans l'histoire de l'éducation musicale se situe pendant la Renaissance, avec la découverte de la typographie et celle de l'imprimerie musicale. La production de livres se multiplie alors, la plupart des ouvrages pédagogiques s'accordant sur un point essentiel : l'éducation sensorielle doit précéder l'éducation théorique. Passant en revue les traités musicaux des XVII^e et XVIII^e

siècles, G. Favre fait remarquer qu'au XVII^e siècle la pédagogie devient livresque et que les théoriciens finissent par perdre de vue les besoins de l'enfant. De même, au XVIII^e siècle, l'essor de la musique instrumentale donne lieu à l'élaboration de nombreux ouvrages didactiques.

La période révolutionnaire constitue un tournant fondamental pour l'histoire pédagogique. Il voit la fermeture des maîtrises et le dénigrement de l'enseignement musical. C'est pourtant en 1795 qu'est créé le Conservatoire de musique. Mais le moment le plus décisif pour l'enseignement musical tel que nous le connaissons encore aujourd'hui se situe au début du Premier Empire, lorsque Napoléon, organisant l'Université, en écarte l'enseignement musical qu'il considère comme un art d'agrément. C'est là que l'enseignement musical français a pris un retard considérable, bien que le développement des écoles privées de musique et celui du Conservatoire de musique prouvent l'existence d'une volonté de pallier la négligence gouvernementale dans ce domaine.

Pour le XX^e siècle, l'auteur fait un tour d'horizon des pédagogies musicales à l'étranger et consacre ses dernières pages à la description de l'organisation de l'enseignement musical actuel en France, à tous les degrés de l'instruction.

V.V.

Pénélope. Pour l'histoire des femmes. Éducation des filles. Enseignement des femmes. XVIII^e, XX^e siècles / réalisé par Geneviève Fraisse. - N^o 2 (1980, printemps). - Paris : Groupe d'études féministes de l'université de Paris VII : Centre de recherches historiques de l'École des hautes études en sciences sociales. - 116 p. ; 21 cm.

Publié par le Groupe d'études féministes de l'université Paris VII et le Centre de recherches historiques de l'École des hautes études, *Pénélope* consacre son deuxième numéro à l'éducation et à l'enseignement féminins. Sur ce sujet, la revue nous offre trente-deux brèves mises au point sur des recherches en cours, chacun de leurs auteurs y précisant, selon les cas, sa problématique, le champ couvert par sa recherche, ou quelques-uns des résultats déjà obtenus. C'est donc un bilan, sinon complet, du moins suggestif que nous offre ce numéro qui appelle les remarques suivantes :

— Au travers des différents thèmes traités — institutions et scolarisation, l'Église et l'école des filles, les journaux pour jeunes filles, les

femmes enseignantes, formation et service social, l'enseignement ménager, la rééducation, aspects de l'étranger -- nous arrivons à suivre les transformations de la scolarisation et des institutions, de l'Ancien Régime à nos jours, et le rôle de l'Église. Par contre, il est difficile de percevoir l'évolution de l'éducation familiale des filles : les recherches actuelles ne touchent à ce sujet que certains aspects, comme la mère éducatrice, les journaux pour filles, l'éducation en Corse, etc.

— Il semble que les chercheurs soient particulièrement attirés par l'accès des femmes au travail extérieur et même par la professionnalisation des tâches domestiques. La formation (ou la non-formation) des travailleuses sociales et des soignantes, l'enseignement ménager, les enseignantes — aux XIXe et XXe siècles — suscitent de nombreuses études. Un prochain numéro de *Pénélope* consacré à la femme soignante confirmera d'ailleurs l'accent mis actuellement sur le thème de la formation professionnelle féminine.

D.P.

BOURGADE (Germaine). - *Contribution à l'étude d'une histoire de l'éducation féminine à Toulouse de 1830 à 1914* / préf. du doyen Jacques Godechot. - Toulouse : Association des publications de l'université de Toulouse-Le Mirail, 1980. - 280 p. ; 24 cm. - (Publications de l'université de Toulouse-Le Mirail ; sér. A, t. 43).

Il s'agit de la publication de la partie rédigée d'une thèse qu'avait entreprise l'auteur après une carrière d'enseignante et d'administratrice et que la mort a interrompue en 1975. On y trouvera, après une présentation des écoles de charité, un historique précis de chaque établissement congréganiste féminin à Toulouse en activité au XIXe siècle, avec un aperçu des sources pour chacun d'eux, ainsi qu'un chapitre sur l'échec à Toulouse des cours Duruy (1867-1869). En appendice (rédigé par Henri Sempéré) une mise au point sur l'école primaire supérieure de Toulouse. L'ouvrage constitue donc une bonne introduction documentaire aux institutions d'enseignement féminin à Toulouse au XIXe siècle (à l'exclusion du lycée).

M.M.C.

MOODY (Joseph N.). - *French Education since Napoleon.* - Syracuse, N.Y. (États-Unis) : Syracuse University Press, 1978. - XII-252 p. ; 23 cm.

Invoquant la tendance des administrateurs français à faire appel à l'histoire pour justifier leur politique scolaire avec sa gestion centraliste, le professeur Moody dresse dans ce livre une synthèse de l'évolution du système d'enseignement français depuis 1789, avec de brèves incursions dans d'autres domaines de l'éducation et une insistance particulière sur la dialectique entre la volonté permanente d'un changement en profondeur et l'inertie des institutions en place. D'emblée, il se propose de tester l'hypothèse avancée par Bourdieu et ses collaborateurs, selon laquelle l'école capitaliste renforce, en dernière analyse, l'inégalité sociale au lieu de la supprimer comme le veut l'idéologie du système scolaire et de ses réformes incessantes depuis l'avènement de la Troisième République.

L'auteur articule son essai tout particulièrement autour de la triple tension entre, d'une part, l'idéal persistant d'une formation à la culture générale, de type humaniste, avec ses implications scolaires élitistes ; d'autre part, les idéaux égalitaires traduits (dès 1789) dans la conviction que la culture française doit coïncider avec la nation et qu'il n'y a donc pas de place pour les particularismes, quels qu'ils soient ; enfin, la volonté croissante d'assurer une formation professionnelle correspondant (et limitée) aux exigences de la société industrielle.

Le lecteur reste quelque peu sur sa faim quant à la vérification du test annoncée dans l'introduction. L'essai garde dans son ensemble une facture descriptive, plutôt traditionnelle. D'autre part, les racines et antécédents prérévolutionnaires du système scolaire sont insuffisamment développés, ce qui risque de fausser la perspective auprès d'un lecteur non-initié. Il n'en demeure pas moins que le professeur Moody offre ici une synthèse équilibrée, bien documentée et bien écrite, munie d'amples indications bibliographiques dans les notes et d'un index très commode qui permettra au lecteur non français de saisir rapidement le sens des nombreuses appellations et termes techniques particuliers au système d'enseignement français. Regrettons simplement les trop nombreuses erreurs dans l'orthographe des noms propres anciens et modernes.

W.F.

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

C'est une perspective régionaliste qui sous-tend cette monographie, l'auteur ayant choisi de mettre l'accent sur les rapports et les conflits entre les initiatives locales et le pouvoir central dans la phase de création de l'école, qui s'étend ici sur plus d'un demi-siècle. L'ouvrage montre comment les étapes d'incertitude et de tâtonnement – fondation de la première école normale du Jura par les Maristes en 1829, ouverture en 1835, après la loi Guizot, de l'école normale laïque de Salins qui sera fermée en 1850 pour sa profession de foi trop républicaine, la répartition des normaliens dans quelques « écoles stagiaires » remplacées par un cours normal, la fondation de l'école normale de filles en 1842 – aboutissent à l'affirmation du pouvoir central face aux autorités locales et à la création en 1862 de l'école normale laïque de Lons-le Saunier. La loi Paul Bert de 1879 achève l'édifice, qui impose une école normale de garçons et une école normale de filles dans chaque département. Malgré son titre, l'ouvrage ne traite guère de la période postérieure à 1889.

Cette étude repose sur une base documentaire importante, (effectifs, programmes, catalogues de bibliothèques, budgets...) dont, malheureusement, les sources ne sont jamais indiquées, ce qui est peu admissible pour un ouvrage par ailleurs sérieusement fait.

A.C.

DURIN (Jacques). - *Émile Zola éducateur*. - Lille : CRDP [Centre régional de documentation pédagogique], 1980. - 81 p. : ill. ; 30 cm.

Le mérite de ce dossier est de réunir et de citer largement les textes de circonstances assez peu connus – discours, articles, comptes rendus d'ouvrages – où Zola a eu l'occasion de porter sur le système éducatif de son temps un regard que J. Durin juge original et lucide. Pour J. Durin, Zola est d'ailleurs plus qu'un simple témoin : la perspective profondément morale qui est la sienne dans les Rougon-Macquart, autant que la volonté qu'il y manifeste « d'expliquer la réalité », font de lui un authentique éducateur.

A.I.C.

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

Même s'il n'en a pas l'aspect systématique, c'est, au fond, une sorte de manuel d'interdisciplinarité qu'a écrit A. Léon, avec la volonté de définir, plus précisément que cela n'avait été fait jusqu'alors, l'éclairage que l'histoire peut apporter à la recherche et à la réflexion pédagogiques, et notamment psychopédagogiques.

Une série de chapitres très didactiques, suivis d'utiles orientations bibliographiques, traitent d'abord de quelques aspects généraux de la question (« La place de l'histoire de l'éducation parmi les sciences humaines »), avant de montrer l'apport de l'histoire à des domaines précis de la réflexion pédagogique, telle la notion de discipline d'enseignement (chapitre VI) ou celle d'aptitude (chapitre VII), les derniers chapitres soulignant les implications pédagogiques de l'historicité des notions d'enfance, d'âge adulte et d'éducateur.

A. Léon conclut sur la place qui devrait être celle de l'histoire de l'éducation parmi les sciences de l'éducation et, par-delà, dans le système éducatif lui-même : « l'approche historique des faits éducatifs représente un instrument indispensable d'analyse des situations présentes, grâce au souci de relativiser — sans verser dans le pyrrhonisme ou le relativisme incohérent — les problèmes actuels et à la préoccupation d'éclairer les comportements des hommes et le fonctionnement des institutions en leur restituant leur dimension temporelle. De plus, en postulant l'ambiguïté de toute innovation, en soulignant les conflits qui ponctuent tout processus évolutif, en introduisant l'exigence du long terme dans l'évaluation des effets de l'éducation, et en s'ouvrant aux inévitables phénomènes de retournement, l'approche historique du fait éducatif peut, d'une certaine manière, être considérée comme une phase préliminaire de l'action ».

Nous souscrivons d'autant plus volontiers à ce plaidoyer qu'A. Léon, authentique historien, sait que l'utilité de l'histoire de l'éducation passe par une conduite de détour, que ce n'est qu'en étant fidèle à la problématique et à la méthodologie qui lui sont propres qu'elle peut fournir un apport à d'autres disciplines, et qu'en définitive, il ne faut pas confondre « apporter un éclairage » et « tenir la chandelle ».

P.C.

Association des archivistes de l'Église de France. Bulletin. - Paris : Assoc. des archivistes de l'Église de France (54, rue de Varenne, 75007 Paris). - 30 cm.

L'Association des archivistes de l'Église de France, que préside

l'abbé Charles Molette, publie un bulletin trimestriel qui, malgré la pauvreté (évangélique) de sa présentation, offre souvent des informations utiles aux chercheurs en histoire de l'éducation. Outre des nouvelles associatives et des comptes rendus bibliographiques, chaque numéro contient en effet des présentations de sources ou des inventaires sommaires de fonds de congrégations ou d'établissements qui peuvent avoir joué un rôle dans l'histoire de l'enseignement catholique. Ainsi, le bulletin n° 14 (été 1980) contient, pp. 15-23, une présentation des archives de l'Institut catholique de Lille, due à J.P. Ribaut.

P.C.

« Nekotorye obsceteoreticeskie problemy burzaznoj pedagogiki (1917-1939) » [Quelques problèmes théoriques généraux de la pédagogie bourgeoise] / par un groupe de professeurs de l'Institut de recherche de pédagogie générale de l'URSS - *Sovetskaja Pedagogika*. - N° 12, 1976. - Moscou. - pp. 119-129.

L'article de la *Sovetskaja Pedagogika*, qui est un peu, pour l'URSS, l'équivalent de la *Revue française de pédagogie*, présente l'intérêt de nous donner un condensé du type de réflexion que mènent les spécialistes russes de l'histoire des idées pédagogiques occidentales. Très idéologique et normative, cette réflexion semble avoir pour but ultime de classer les doctrines sur une échelle du progressisme. En gros, les Français et les Américains sont considérés comme plus libéraux – parce qu'influencés par les idées démocratiques de leur pays – que les Anglais et les Allemands : Alain, par exemple, avec sa théorie de l'apprentissage est vu comme un philosophe libéral.

La controverse des théories biologiques de l'Allemagne fasciste occupe une grande partie de l'article. Les auteurs pensent que, des quatre pays, ce sont les Français qui ont le mieux réfuté ces théories : les marxistes, Wallon et Politzer, parce qu'ils partent de la lutte des classes, mais même les « bourgeois libéraux », Piéron et Cousinet. Par contre Bertier (*L'Expérience de l'École des Roches*), disciple des théories anglaises, est donné comme exemple de pédagogue, proposant une éducation qui anéantit la conscience de classe. Mais, notant que les termes « école nouvelle », « nouvelle éducation » apparaissent souvent dans les textes des quatre pays, ils constatent que seuls les Français Célestin Freinet et Fernand Seclet-Riou ont expérimenté cette nouvelle éducation avec des enfants pauvres.

D.P.

Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts. - N° 1 (1980). - Braunschweig : Georg Westermann Verlag (Georg-Westermann-Allee 66, 3300 Braunschweig, RFA). - 24 cm.

Outre la France, plusieurs autres pays occidentaux lancent en ce moment des recherches et des opérations de repérage ou même de sauvetage des manuels scolaires, longtemps les mal-aimés des bibliothèques, voire des bibliographies. Une institution qui peut s'enorgueillir d'un état de service déjà long et bien fourni à cet égard, est le *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* à Brunswick (RFA), actuellement dirigé par le professeur Karl-Ernst Jeismann. Cet institut, à vocation internationale, publiait naguère un volumineux annuaire ; il vient d'adopter la formule plus souple d'une revue, dont le caractère international ne se dément cependant pas. Témoin le premier numéro de la deuxième année (1980), qui est presque entièrement consacré à la recherche française ou concernant la France. Outre des nouvelles brèves sur quelques institutions de recherche en France, on y trouve, signé par Christian Amalvi, un condensé de ses recherches sur les héros de l'histoire de France dans les manuels scolaires (pp. 7-28), ainsi que trois contributions de la main de Rainer Riemenschneider, chercheur de l'institut et rédacteur du numéro en question, à savoir un article méthodologique fournissant, à l'aide de quelques exemples français, un modèle d'analyse des préjugés et stéréotypes véhiculés par les manuels scolaires (pp. 29-40), un bref état de la recherche sur les manuels scolaires en France (pp. 66-72), et une étude comparée de la représentation de l'annexion de l'Alsace-Lorraine par l'Empire allemand en 1870-1871, dans les manuels scolaires allemands et français entre 1876 et 1976 (pp. 85-107). Ces quatre articles sont rédigés en allemand ; celui d'Amalvi et le premier de Riemenschneider sont suivis de résumés en français et en anglais.

W.F.

VOGNE (Marcel). - *La Presse périodique en Franche-Comté des origines à 1870.* - Chez l'auteur : 16, avenue Victor-Hugo, 92170 Vanves, 1977-1980. - 6 volumes parus : 415, 326, 447, 421, 392, 359 p. ; 24 cm. - Chaque volume : 49 FF.

Cette thèse de doctorat ès-lettres est un modèle d'érudition minutieuse et utile. Les deux premiers volumes offrent une étude d'ensem-

ble sur l'histoire de la presse franc-comtoise, sous tous ses aspects (législation, rédaction, histoire matérielle, contenus...). Les quatre volumes suivants (un cinquième est à paraître) contiennent, titre par titre, une description bibliographique très complète et une analyse, souvent poussée fort loin, de l'ensemble des journaux et périodiques publiés durant la période retenue, soit plusieurs centaines. Notons que l'ouvrage bénéficie d'une composition et d'une présentation extrêmement soignées.

L'intérêt de l'ouvrage dépasse largement l'histoire de l'éducation, qu'il englobe cependant, puisqu'il recense beaucoup de titres concernant ce domaine : revues pédagogiques, presse d'éducation familiale et, surtout, exercices publics et palmarès de distribution de prix de nombreux établissements d'enseignement comtois. On souhaiterait évidemment, mais sans trop y croire, que, pour d'autres régions, des instruments de travail semblables à celui-ci voient le jour.

P.C.

NOORDMAN (Jan). - *Literatuurwijzer historische pedagogiek. Becomentarieerd bibliografisch apparaat*. - Nimègue : SUN [Socialistische Uitgeverij Nijmegen] ; diff. : SUN (Bijleveldsingel 9, Nijmegen, Pays-Bas), 1978. - 221 p. ; 22 cm. - (Sunschrift ; 128). - 28,50 Hfl. (environ 60,00 FF).

Cette bibliographie sélective et commentée a été établie sous les auspices de l'Association belgo-néerlandaise de pédagogie historique (ce domaine est communément désigné en France sous le terme « histoire de l'éducation »). Elle veut fournir une ample introduction dans tous les domaines de cette discipline aux étudiants en histoire de l'éducation et aux chercheurs en histoire et en sciences sociales intéressés par tel ou tel aspect de l'histoire de l'éducation. En réalité, par son parti pris résolument internationaliste cet ouvrage peut rendre de grands services à tout chercheur en histoire de l'éducation. Les auteurs se sont efforcés de recenser dans chaque rubrique et pour chacun des pays pris en considération (Pays-Bas, Belgique, France, Allemagne, Grande-Bretagne, Union soviétique et États-Unis), des ouvrages parus jusqu'en 1977 dans quatre langues modernes : l'allemand, le français, l'anglais et le néerlandais. Après l'introduction bibliographique générale les chapitres suivants sont à signaler : II. Ouvrages de référence en histoire de l'éducation (en français, pp. 49-50) ; III. Revues pédagogiques ; IV. Manuels d'histoire de l'éducation (manuels généraux en

français, pp. 68-70 ; sur l'histoire de l'éducation en France, en allemand, anglais et français, pp. 85-90) ; V. Les grands courants pédagogiques (notamment l'éducation nouvelle, pp. 121-124) ; VII. La pratique éducative (la famille, l'image de l'enfant, la littérature enfantine, les crèches, l'éducation des filles, l'éducation sexuelle, etc.) ; VIII. Histoire de l'éducation de l'enfance inadaptée et handicapée ; IX. Conceptions de l'histoire de l'éducation ; X. Bibliographies existantes (en France, p. 197, p. 203).

Chaque ouvrage a été examiné individuellement, ce qui a permis d'éliminer ou de rectifier bon nombre de références-fantômes que l'on rencontre couramment dans les bibliographies des thèses et des manuels. Chaque titre est suivi d'une courte description du contenu et de l'orientation scientifique ou, dans le cas échéant, idéologique de l'ouvrage. Les traductions dans d'autres langues (notamment en français) sont généralement indiquées. L'ouvrage se termine par une table des auteurs cités.

W.F.

Ont participé à cette recension bibliographique : P. Caspard, A. Chambon, Al. Choppin, M.M. Compère, W. Frijhoff, D. Poindron et V. de Vlieger.

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

Célébration du centenaire de l'École laïque

Les deux prochaines années verront la célébration du centenaire des grandes lois scolaires de la III^e République (16 juin 1881 : gratuité de l'enseignement primaire ; 28 mars 1882 : obligation et laïcité). Elles verront également le cent-cinquantième de la naissance de Jules Ferry, le centenaire des ENS de Sèvres (26 juillet 1881) et de Saint-Cloud (30 décembre 1882), etc.

Ces commémorations vont provoquer une accélération de la production éditoriale en histoire de l'éducation, qui a d'ailleurs déjà commencé (espérons que jouera l'effet de taquet !), et susciteront sans doute de nombreux débats qui donneront l'occasion d'observer la façon dont la mémoire collective – au moins institutionnalisée – conserve, utilise ou déforme un événement hautement symbolique comme les lois Ferry. Dans cette perspective, la comparaison de cette commémoration avec celle qui a marqué le cinquantième des mêmes lois sera particulièrement instructive. Rappelons, en effet, que la célébration du cinquantième avait fait l'objet d'un vote à la Chambre (5 mars 1931), et s'était traduite, dans tous les départements, par des manifestations – défilés, expositions scolaires, discours... – associant les autorités académiques et préfectorales au corps enseignant, aux fédérations de la Ligue de l'Enseignement, etc.¹.

Parmi les manifestations du centenaire, certaines, dont l'envergure est nationale et le public visé assez vaste, feront l'objet d'annonces ou de comptes rendus dans la grande presse. C'est le cas notamment de celles que projettent le Comité national d'action laïque, le Grand

1. Sur la célébration du cinquantième des lois Ferry, une thèse de III^e cycle vient d'être récemment entreprise par Mme Hammami Ouided (Paris I). Signalons en outre le thème retenu pour le prix Georges Cogniot (d'un montant de 5 000 F), décerné en 1981 au meilleur mémoire de maîtrise d'histoire contemporaine portant sur le centenaire de l'école laïque ou l'histoire du syndicalisme enseignant. Ecrire à Mme Luce Langevin, 38 rue de Vaugirard, 75006 Paris.

Orient de France, avec la tenue d'assises internationales sur la laïcité (7-8 février 1981), la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente (et les nombreuses fédérations des œuvres laïques départementales qui la constituent), qui organisera des manifestations locales, départementales, régionales et nationales devant déboucher, dans trois ans, sur l'organisation d'« États généraux de l'Éducation permanente », ou le Comité d'organisation présidé par le recteur Jean Capelle, qui vient de se constituer à l'initiative du Président de la République (lettre du 14 octobre 1980 au ministre de l'Éducation).

D'autres, en revanche, auront une envergure plus locale — c'est notamment le cas des expositions — ou s'adresseront à un public plus étroitement scientifique. Il nous a donc semblé utile de les recenser et d'en donner la liste, en indiquant notamment, pour les expositions, l'existence de catalogues et l'adresse où se les procurer.

La présente liste est évidemment très lacunaire. Elle a été dressée à partir des réponses à une enquête lancée par le SHE, en mai dernier, auprès de 400 organismes (archives départementales, écoles normales, CRDP, divers musées, etc.). Nous espérons pouvoir la compléter ultérieurement, et sollicitons expressément, pour ce faire, l'envoi de toutes les informations nécessaires.

P. CASPARD, M. WALKER

Liste des manifestations

Note. La plupart des expositions citées utilisent le même type de sources (archives départementales, municipales, privées et provenant d'établissements scolaires) ; nous n'avons mentionné que les sources particulières.

Abréviations. AD : archives départementales ; CDDP : Centre départemental de documentation pédagogique ; CRDP : Centre régional de documentation pédagogique ; ÉNI : école normale d'instituteurs ou d'institutrices ; SR : sous réserve.

AISNE. Création d'un « Musée de l'école » départemental. CDDP, avenue de la République, 02000 Laon.

Ouverture : printemps 1981.

AUBE. Expositions et conférences dont les thèmes restent à définir ; numéro spécial des *Cahiers aubois de l'histoire de l'éducation* (institutions créées dans le cadre ou autour de l'école, évolution de l'enseignement depuis 1880). CDDP et Musée aubois de l'histoire de l'éducation, 10, rue Saint-Martin-ès-Aires, 10000 Troyes.

Ouverture : sept. 1981 (SR). **Responsable** : Jean-Claude Lauffenburger.

AUDE. « L'école dans l'Aude, il y a cent ans ». Création d'un Musée de l'école dans l'Aude. CDDP, 56 avenue Henri-Gout, 11000 Carcas-sonne.

Ouverture : mai 1981. **Responsable** : Francis Loubes.

AVEYRON. « Les enfants du Rouergue » (Une partie de l'exposition est consacrée à l'enseignement au XIXe siècle). Musée du Rouergue.

Dates : 1979-1980. **Catalogue**. **Responsable** : Claire Delmas.

AVEYRON. Publication d'une pochette de documents consacrés à l'enseignement au XIXe siècle (SR). AD 11 rue Louis Oustry, 12000 Rodez.

Responsable : M.J. Jarriot.

BELFORT (TERRITOIRE-DE-). « De la salle d'asile à l'école matornelle ». Inspection départementale de l'enseignement pré-élémentaire, Écoles des Barres B, 90000 Belfort.

Dates : 14-29 mars 1981. **Responsable** : Y. Maire.

BOUCHES-DU-RHÔNE. « Éducation et enseignement à Marseille et dans la région sous la Troisième République ». AD, 66 rue Saint-Sébastien, 13259 Marseille Cedex 2.

Dates : janv.-sept. 1981 (SR). **Source particulière** : musée du Vieux-Marseille. **Catalogue**. **Responsable** : Raymond Mouchet.

BOUCHES-DU-RHÔNE. « Centenaire de l'inauguration de la première école de filles - salle d'asile à la Ciotat ». Musée ciotaden (Amis du vieux La Ciotat), 51 rue des Poilus, 13600 La Ciotat.

Ouverture : avr. 1981. **Source particulière** : Musée ciotaden. **Responsables** : J. Cornille et L. Jeansoulin.

CALVADOS. Recueil de documents d'archives : *De Guizot à Ferry, mille et une facettes de la condition d'instituteur dans le Calvados*. CRDP, 21 rue du Moulin au Roy, 14034 Caen Cedex.

CALVADOS. « Le sport dans le Calvados sous la Troisième République ». AD, rue de Lion-sur-Mer, 14000 Caen.

Responsables : Mlle Jurbert, M. Macé.

DORDOGNE. « L'école de Jules Ferry en Dordogne ». CDDP, 39 rue Paul Mazy, 24000 Périgueux.

Ouverture : 3e trimestre 1981. **Catalogue**. **Responsables** : M. Crouzy et Mme Moretti.

DOUBS. « L'école de village, 1870-1914 ». Musée municipal, château, 70600 Champlitte.

Responsable : Albert Demard.

Note : cette exposition a fait l'objet d'un livret accompagné de diapositives, édité par le CRDP de Besançon (11 rue de la Convention, BP 1153, 25003 Besançon Cedex).

ESSONNE. « L'école communale dans le département de l'Essonne. » ÉNI mixte, Étiolles, 91450 Soisy-sur-Seine.

Dates : janv.-avr. 1981. **Catalogue. Responsables** : MM. Caillard et Gauthier.

FINISTÈRE. Exposition permanente de classes d'autrefois. Musée de l'école rurale en Bretagne, Trégarvan, 29127 Plomodiern.

Catalogue. Responsable : Pierre Morisset (président de l'Association des amis du musée).

GARONNE (HAUTE-). « L'enseignement primaire en Haute-Garonne il y a cent ans ». ÉNI, 56 avenue de l'URSS, 31078 Toulouse Cedex ; AD, 11 bd Griffoul Dorval, 31400 Toulouse.

Dates : année scolaire 1981-1982. **Catalogue. Responsables** : M. Cau et Gilbert Floutard.

HÉRAULT. « Les lois scolaires de la Troisième République et leur application dans l'Hérault ». AD, 2 avenue de Castelnau, BP 1266, 34011 Montpellier Cedex.

Ouverture : janvier 1981. **Catalogue. Responsables** : M. Coubes, Mme Guyot.

HÉRAULT. « Le plus ancien lycée de jeunes filles de France a cent ans ». Lycée d'État, 31 avenue Georges Clemenceau, 34000 Montpellier.

Ouverture : juin 1981. **Plaquette d'information. Responsable** : Mme Delclos.

GIRONDE. « L'enseignement primaire en Gironde de la loi Guizot aux lois Ferry ». AD, 13-25 rue d'Aviau, 33081 Bordeaux Cedex.

Dates : nov. 1980-mai 1981. **Catalogue. Responsable** : Jean Valette.

LANDES. Projet de création d'un musée de l'école. CDDP, École du Peyrouat, BP 401, 40012 Mont-de-Marsan. En liaison avec l'école normale (335 rue Saint-Pierre, 40000 Mont-de-Marsan) et le Parc régional des Landes de Gascogne.

Ouverture : 1982 (SR).

LOIR-ET-CHER. « L'école en Loir-et-Cher au XIXe siècle ». CDDP, 39 rue des Écoles, 41000 Blois.

Dates : fin 1981-début 1982. **Catalogue**. **Responsables** : Philippe et Régine Gaillot.

LOIR-ET-CHER. « L'école de nos grands-parents vers 1880-1900 en Vendômois ». Musée de Vendôme, Cloître de la Trinité, 41100 Vendôme.

Ouverture : printemps 1971 (SR). **Catalogue**. **Responsables** : Gérard Ferrand, Dominique Sommier-Page.

LOIRE. « École et enfances » (l'enseignement primaire dans la Loire aux XIXe et XXe siècles). AD, 164 cours Fauriel, 42100 Saint-Étienne.

Dates : mai 1980-mai 1981.

Note : Sont également en préparation sur ce thème un recueil de documents et un montage audio-visuel. D'autre part, une association pour un « musée de l'éducation » est en voie de constitution dans la Loire.

LOIRE-ATLANTIQUE. « Le développement de l'école en Loire-Atlantique ». AD, 8 rue de Bouillé, 44000 Nantes.

Ouverture : 1er trimestre 1981. **Guide dactyl**. **Responsables** : MM. du Boisrouvray, Konrat et Rouzeau.

LOT-ET-GARONNE. « L'école en Lot-et-Garonne au XIXe siècle ». AD, Place de Verdun, 47000 Agen.

Ouverture : début 1981 (SR). **Catalogue** (SR). **Responsable** : M. Polivka.

LOT-ET-GARONNE. Historique de l'école, et notamment évolution depuis le XIXe siècle. ÉNI mixte, 156 av. Jean-Jaurès, 47000 Agen.

Ouverture : 1er trimestre 1981 (SR). **Responsables** : M. Nembrini, Mlle Planès.

MARNE. « L'enseignement primaire à Châlons-sur-Marne au XIXe siècle ». AD, 1 rue Just-Berland, 51000 Châlons-sur-Marne.

Ouverture : 4e trimestre 1981 (SR). **Responsable** : Georges Dumas.

MEUSE. « L'enseignement des origines à nos jours dans la Meuse ». AD, 20 rue Mgr Aimond, BP 516, 55012 Bar-le-Duc.

Ouverture : déc. 1981. **Catalogue**. **Responsables** : Mme Arnod, M. Mauduech.

NORD. « L'école primaire dans le Nord au XIXe siècle ». AD, 22 rue Saint-Bernard, 59045 Lille Cedex.

Dates : permanente (circulera dans le département après le centenaire). **Catalogue. Responsable** : Philippe Marchand.

ORNE. « L'enseignement dans l'Orne de 1880 à 1940 ». AD, 6-10 avenue de Basingstoke, 61013 Alençon.

Dates : exposition itinérante circulant dans le département. **Catalogue. Responsable** : Mme Gautier-Desvaux.

PAS-DE-CALAIS. « Le centenaire de la Société républicaine d'instruction de Montreuil-sur-Mer ». CES, 160 rue du Bras-d'Or, Équiers, 62170 Montreuil-sur-Mer.

Ouverture : juil. 1980. **Source particulière** : archives de la SRI. **Responsable** : M. Pauly.

PYRÉNÉES-ATLANTIQUES. « L'enseignement dans les Pyrénées-Atlantiques au XIXe siècle ». CDDP, 3 avenue Nitot, BP 299, 64016 Pau Cedex.

Ouverture : 1981. **Sources particulières** : archives du lycée L. Barthou, de l'ÉNI de Pau. **Catalogue. Responsable** : A.M. Dartigalongue.

RHIN (HAUT-). « L'écolier mulhousien aux XVIIIe et XIXe siècles ». Musée historique de Mulhouse, 4 rue des Archives, 68100 Mulhouse.

Dates : mars-avr. 1981. **Source particulière** : fonds du musée. **Responsable** : Mme Stahl-Weber.

SAÔNE-ET-LOIRE. Des animations spécifiques sont prévues dans le cadre du musée permanent : « Cent ans d'école », 37 rue Jean-Jaurès, 71300 Montceau-les-Mines.

Catalogue. Responsable : Suzanne Régnier.

SAÔNE-ET-LOIRE. « Cent ans d'école en Saône-et-Loire » (SR). CDDP, 2 rue Jean-Bouvet, 71000 Mâcon.

Ouverture : oct. 1981 (SR). **Plaquette d'information. Responsables** : Mme Care, M. Charnay.

SARTHE. « Enfants dans la Sarthe autrefois » (santé, éducation, instruction). AD, 1 rue des Résistants-Internés, 72000 Le Mans.

Dates : 1er nov. 1980-15 juin 1981 (puis itinérante). **Catalogue. Responsable** : M. Samson.

SAVOIE. « Les écoles de montagne en Savoie ». AD, Préfecture, 73018 Chambéry.

Ouverture : 1981. **Responsable** : Mme Compain.

SAVOIE (HAUTE-). « L'École « de Jules Ferry » en Haute-Savoie ». AD, 18 avenue de Trésum, 74000 Annecy.

Ouverture : mai 1981. **Fiches pédagogiques**. **Responsable** : R. Demichelis.

SEINE. Centre national de documentation pédagogique. Film : « Cent ans d'école ». CNDP, 29 rue d'Ulm, 75005 Paris.

Sortie : déc. 1980. **Réalisation** : Claude Reboul.

SEINE. Institut national de recherche pédagogique. Exposition : centenaire des lois Jules Ferry. INRP, 29 rue d'Ulm, 75005 Paris.

Ouverture : mai 1981 (SR). **Sources** : Musée de l'éducation de Rouen, AN, BN. **Catalogue**. **Responsable** : Mme Minière.

Note : la partie principale de l'exposition aura lieu au Centre Beaubourg.

TARN. « Contribution du protestantisme à l'enseignement public au XIXe siècle ». Musée du protestantisme en Haut-Languedoc, Château de Ferrières, 81260 Brassac.

Dates : 15 sept.-31 oct. 1981. **Source particulière** : archives de la Société d'histoire du protestantisme français. **Catalogue** (SR). **Responsable** : Olivier Cébé.

TARN. « L'école à la fin du XIXe et au début du XXe siècle ». ÉNI mixte, rue de l'École normale, 81000 Albi.

Dates : 22-28 juin 1981. **Catalogue**.

Note : exposition prévue dans le cadre du stage « patrimoines culturels locaux », en collaboration avec divers organismes.

VAUCLUSE. « L'enseignement dans le département du Vaucluse de la Révolution à 1914 ». AD, Palais des papes, 84000 Avignon.

Ouverture : automne 1981. **Catalogue**. **Responsables** : Mme Rochat, M. Verdoire.

VOSGES. « Jules Ferry et sa famille ». Musée municipal, 88107 Saint-Dié.

Ouverture : 1980. **Sources particulières** : bibl. municipale, archives du musée municipal et de la Fondation Ferry. **Responsable** : Albert Ronsin.

HAUTS-DE-SEINE. « Les Écoles normales supérieures de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses, couronnement de l'enseignement primaire français (1882-1914) ». ENS, 2 avenue du Palais, 92211 Saint-Cloud.

Ouverture : mai-juin 1982. **Sources particulières** : Archives ENS,

Musée de l'éducation. **Responsable** : Jean-Noël Luc.

En plus de l'exposition sont prévus un film sur l'histoire de l'ENS de Saint-Cloud, ainsi qu'une étude de sociologie historique sur le recrutement et la carrière de ses élèves.

MARTINIQUE. Enseignement en Martinique. AD, Tartenson, route de la Clairière, BP 649, 97262 Fort-de-France Cedex.

Ouverture : 1981 (SR). **Catalogue multigr.**

RÉUNION. Rétrospective sur l'enseignement à la Réunion, et notamment centenaire de l'école normale. AD, Le Chaudron, 97490 Sainte-Clotilde, en collaboration avec l'ÉNI mixte, 97487 Saint-Denis.

Ouverture : déc. 1981 (SR). **Catalogue (SR).** **Responsable** : Guy Lombard.

Deuxième colloque périodique de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (Jablonna-Varsovie, 24-27 septembre 1980)

C'est dans une demeure quasi prédestinée que l'Académie polonaise des sciences a reçu cette année le colloque annuel de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (AIHE)¹. Le colloque a eu lieu, en effet, dans un superbe petit château, construit par l'architecte Dominique Merlini vers la fin du XVIII^e siècle à Jablonna, aux environs de Varsovie, pour l'archevêque Michel Poniatowski, qui fut président de la célèbre Commission d'Éducation nationale polonaise, appelée parfois le premier ministère de l'Éducation de l'histoire européenne.

Si le premier colloque, tenu en septembre 1979 à Louvain, comptait surtout des participants du monde occidental (Europe et Amérique du Nord), spécialistes de l'histoire contemporaine, cette deuxième réunion s'est placée sous le signe de l'élargissement dans le temps et dans l'espace. Dans le temps d'abord, puisque le thème « L'innovation

1. Cf. *Histoire de l'éducation*, n° 5, décembre 1979, pp. 47-48, pour un compte rendu du premier colloque, tenu à Louvain en septembre 1979 ; ainsi que la notice de William A. Bruneau à ce sujet dans *Paedagogica historica* (Gand), t. 19, n° 1, 1979, pp. 238-241.

éducative dans le contexte historique » a permis de reculer jusqu'au Moyen Age les limites de l'époque couverte, une dizaine de participants sur soixante étant expressément intéressés par la période préévolutionnaire. L'universalité de la préoccupation innovatrice ou réformatrice a percé à travers l'ensemble des discussions, bien que les modernistes présents aient tous adhéré à la proposition du professeur K. Charlton refusant l'emploi abusif de la notion de « révolution éducative », généralisée par Lawrence Stone : ce serait, en effet, attribuer à l'éducation un pouvoir social qu'en soi elle ne possède pas — mais que les éducateurs rêvent souvent de posséder... Ce sont plutôt les conditions de réalisation, extérieures au projet pédagogique, qui décident du caractère révolutionnaire de l'innovation éducative.

L'audience du colloque s'est également élargie dans l'espace. Deux chercheurs de l'Inde, dont l'un (S. Shukla) avait envoyé une communication sur l'innovation dans le contexte colonial, n'ont finalement pas pu venir. En revanche, la plupart des pays de l'Europe de l'Est, y compris l'Union soviétique, étaient représentés, ainsi que le Japon et l'Australie, pays dotés d'actives associations nationales de chercheurs.

Le colloque a réuni une soixantaine de participants¹, parmi lesquels trente-deux ont présenté des communications. Lors de la séance d'ouverture, deux conférences inaugurales d'intérêt plus général furent données. Dans la première, sous le titre « L'histoire de l'éducation face aux innovations pédagogiques », le professeur Bogdan Suchodolski (Pologne) tenta de définir les problèmes posés à l'historien par l'innovation : sa pratique, son degré d'intensité, l'impact des innovations venues d'en haut (notamment du pouvoir central), et leur caractère révolutionnaire ou utopique. Une seconde conférence introductive, en anglais, due au professeur Roland Vandenberghe (Louvain), s'efforça de dégager les implications historiques des innovations pédagogiques actuelles, dans une optique plus proche de ce qu'il est convenu d'appeler les sciences de l'éducation (mais qui n'en couvrent en fait qu'une partie). Exercice salutaire, quoique très dépayçant pour la plupart des participants, plus habitués à écrire l'histoire des institutions ou des idées pédagogiques, ou à la rigueur celle de leur fonctionnement social, que l'évolution des méthodes et techniques d'enseignement avec leurs implications psychologiques.

Les actes du colloque ne seront pas publiés, mais quelques communications seront sélectionnées pour paraître dans un numéro prochain de la revue polonaise *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, publiée par le professeur J. Miąso, organisateur du colloque. En revanche, la

1. La France était représentée par Marie-Laurence Netter et par le soussigné (en tant que membre du comité exécutif de l'AIHE).

série complète des communications multigraphiées, rédigées en anglais ou en français, sera déposée dans quelques bibliothèques d'accès commode. En France, le chercheur intéressé pourra les trouver au Service d'histoire de l'éducation de l'INRP.

Lors de la séance de clôture, un bilan a été dressé des méthodes de travail adoptées. Les participants ont critiqué l'étendue du thème retenu, conduisant à un éparpillement des sujets des communications, sans lien visible entre eux. Ils souhaitent à l'avenir une délimitation plus étroite du domaine étudié, qui doit néanmoins rester assez large pour pouvoir réunir des représentants de pays, d'époques et de sous-disciplines réellement différents, le but principal du colloque étant la confrontation, non pas l'élaboration d'une synthèse scientifique. Un autre souhait concerne la réduction du temps consacré à la présentation des communications dans les groupes de travail, qui étaient trop peuplés pour pouvoir permettre une véritable discussion, gênée de surcroît par le problème linguistique. Si l'anglais demeure, en effet, sans conteste la langue la plus utilisée, dans toute la zone Sud et Est de l'Europe le français garde la préférence, sinon parfois le monopole. Un bilinguisme anglais-français intégral semble pour le moment la meilleure solution ; les communications présentées dans une des deux langues devront obligatoirement comporter un résumé dans l'autre.

Il est, dans cette perspective, particulièrement regrettable que les chercheurs français n'aient pas fait davantage acte de présence dans les deux premiers colloques internationaux de l'AIHE : ils y étaient bien moins représentés que les Anglais ou les Allemands. De ce fait, le problème linguistique aidant, ils risquent de se retrouver quelque peu à l'écart de toute une sociabilité scientifique internationale qui permet précisément d'avancer non seulement la recherche historique, bien développée en France, mais surtout son indispensable dimension comparative, qui y demeure superbement ignorée, tout en étant une caractéristique majeure de l'évolution des phénomènes éducatifs et de leur impact sur les sociétés.

Il est d'ailleurs à constater que la France est l'un des rares grands pays occidentaux à ne pas posséder d'association nationale de chercheurs en histoire de l'éducation¹, bien que les recherches n'y soient pas les moins actives. Si le SHE supplée depuis peu, et en partie, à cette lacune, en publiant le présent bulletin, en organisant des rencontres et en faisant circuler l'information, on peut néanmoins souhai-

1. L'on en trouve, par exemple, sous forme d'association privée ou de commission officielle, en Grande-Bretagne, RFA, Norvège, au Danemark, au Bénélux, en Espagne, Hongrie, Italie, en Union soviétique, aux États-Unis, au Canada, en Australie et Nouvelle-Zélande, au Japon.

ter qu'à terme, une telle association voie le jour, pour remplir un certain nombre de missions spécifiques.

Le colloque s'est terminé par l'assemblée plénière de l'AIHE, le 27 septembre 1980, au cours de laquelle un amendement aux statuts de l'association fut adopté, prévoyant les modalités de leur changement.

Outre la tenue d'un colloque périodique, les statuts prévoient encore la création de groupes d'études permanents, dans le but d'aborder certains thèmes d'histoire de l'éducation dans une perspective comparée. Sur proposition du professeur N. Dodde (Pays-Bas), un tel groupe a été créé afin d'étudier l'évolution de la fréquentation scolaire au niveau élémentaire dans les différents pays européens à partir de 1800 environ jusqu'à l'introduction de la scolarité obligatoire¹.

Ajoutons que la formation d'un groupe d'études sur la sémantique de la terminologie utilisée en histoire de l'éducation (dans le prolongement du *Thesaurus Eudised*) nous paraît de la plus haute urgence. Entre les pays, mais même au cours de l'histoire d'un seul pays, des termes identiques sont très loin de recouvrir la même réalité (à commencer par le mot même d'éducation), ce qui a conduit à bien des malentendus, tant à Louvain qu'à Varsovie.

Le bulletin d'information de l'AIHE, qui porte le titre *International Newsletter for the History of Education*, sera pour le moment diffusé gratuitement aux membres des différentes associations nationales, lesquelles regroupent en tout quelque deux mille chercheurs. En France, il sera distribué conjointement avec la revue que le lecteur a sous les yeux. En l'absence d'une association nationale, les abonnés à cette revue sont en effet considérés comme membres à part entière de l'AIHE².

Signalons encore que l'éditeur de la *Newsletter*, le professeur Manfred Heinemann (Hanovre), prépare également un questionnaire en vue d'établir une documentation internationale sur les recherches individuelles et collectives d'histoire d'éducation en cours.

Le prochain colloque périodique de l'AIHE aura lieu à Paris (dans les locaux du CIEP de Sèvres), du 27 au 30 septembre 1981, dans le cadre du centenaire des lois Ferry, sur le thème « Les politiques éducatives dans leur contexte historique : facteurs sociaux, économiques, politiques, culturels », l'objectif du colloque étant d'analyser les

1. Les personnes intéressées sont priées de se mettre en rapport avec le Prof. dr. N.L. Dodde, Julius Röntgenstraat 62, 2551 KV Den Haag, Pays-Bas, qui coordonne les travaux.

2. Pour l'envoi d'informations françaises au bulletin international (compter avec un délai de six mois), contacter le soussigné, au Service d'histoire de l'éducation, INRP.

différents facteurs non (ou non directement) pédagogiques, qui ont contribué à modeler les politiques éducatives. Dans un deuxième temps, ce thème général sera précisé selon quelques grands axes de recherche. En attendant, toute personne désireuse d'obtenir des renseignements sur ce colloque ou de s'inscrire comme participant, est priée de se mettre le plus vite possible en rapport avec le soussigné¹.

Le colloque de 1982 aura lieu à Budapest, vraisemblablement du 6 au 9 septembre, sur le thème « L'histoire de l'éducation préscolaire et ses rapports avec l'histoire de l'éducation en général ». L'organisateur sera le professeur Ottó Vág, qui a été coopté à cet effet parmi les membres du comité exécutif de l'AIHE.

Willem FRIJHOFF

1. Tous les lundis : tél. 329.21.64, poste 313. Ou, mieux, par lettre : Service d'histoire de l'éducation, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 PARIS Cedex 05.

SOMMAIRE

Alain CHOPPIN : L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale	1
Paul GERBOD : La production littéraire des enseignants, 1800-1950	27
Bulletins critiques	
La Femme éducatrice (D. Julia, P. Caspard, M.M. Compère, G. Fraisse)	41
Enseignement primaire, culture et alphabétisation (J. Gavaille, M.M. Compère, M. Crubellier)	61
Comptes rendus	75
Actualité scientifique	
La célébration du centenaire de l'École laïque	85
Deuxième colloque de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation	92

RAPPEL

Au sommaire du numéro 7-8 (août 1980) : Bibliographie systématique des travaux en histoire de l'éducation française parus en 1977 (W. Frijhoff). Le numéro de 192 pages : 24 francs.

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : Octave Gréard, « le premier instituteur de France » (J. Ferry). *L'Éclaireur pédagogique*, 1er novembre 1897.
Photographie : Laboratoire photo (INRP). Maquette : H. Chartier.

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



service d'histoire de l'éducation