

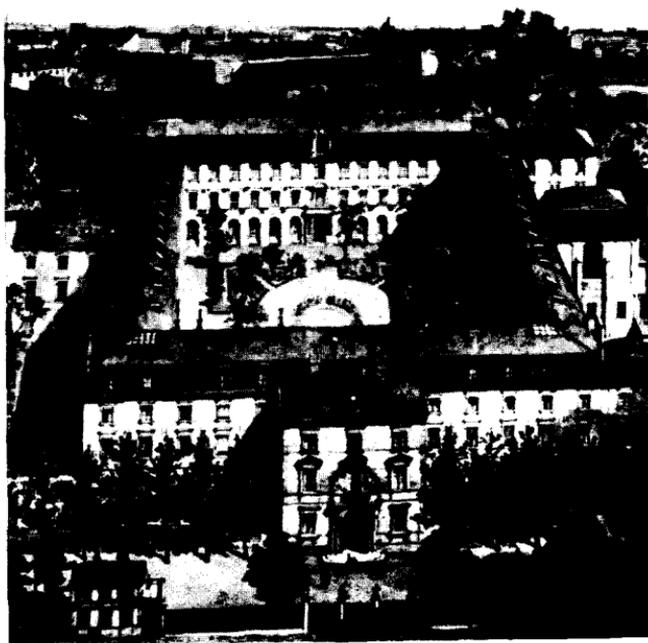
HISTOIRE DE L'EDUCATION

décembre

1981

n° 13

SE



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 : Suzanne Audebert

4 numéros par an
Abonnement 4 numéros : France et étranger : 50 francs
8 numéros : France et étranger : 100 francs
Prix de ce numéro : 30 francs

**La revue paraît en avril, août (numéro double)
et décembre.**

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 (poste 420).

**En vente également, à Paris : FNAC Montparnasse, Lib' 5, P.U.F.,
Libr. des sciences de l'éducation, Libr. Saint-Michel.**

LES COLLEGES SOUS L'ANCIEN RÉGIME

Présentation d'un instrument de travail

La naissance d'un instrument de travail n'est pas fortuite. Elle obéit à une nécessité conjoncturelle, à la rencontre d'une bibliographie abondante, mais désuète et dispersée, et d'un intérêt renouvelé pour un sujet. L'histoire des collèges sous l'Ancien Régime nous a paru tomber précisément dans cette occurrence. La bibliographie qu'elle a produite a bien balisé le terrain mais elle appelle à être recensée et repensée en raison d'un triple caractère : elle a été suscitée en majeure partie lors de l'instauration de l'école de la IIIe République et se trouve de ce fait marquée par les querelles partisans de l'époque ; dans cette période de positivisme triomphant, elle a privilégié les aspects institutionnels des établissements ; elle est enfin largement monographique ou, au mieux, restreinte à un cadre départemental. Il existe, il est vrai, des ouvrages conçus dans une perspective plus générale. Citons parmi les plus usuels celui de Daniel Bourchenin sur les académies protestantes (1), celui du Père Paul Lallemand sur l'éducation dans les collèges de l'Oratoire (2), ou la thèse récente de Jean de Viguierie sur la congrégation de la Doctrine chrétienne (3). Seul le premier a la forme, que nous avons adoptée, d'un répertoire d'établissements, comportant une mise au point sur la bibliographie et les sources les concernant ; mais il date d'un siècle et son objet le limite à une dizaine d'unités. Les deux autres ne présentent pas les mêmes informations de façon commode ni systématique. L'ouvrage dirigé par le Père Pierre Delattre et consacré aux établissements des jésuites en France depuis quatre siècles (4) échappe à ces critiques : répertoire récent, il a été conçu dans des préoccupations voisines des nôtres. Nous avons d'ailleurs largement recouru à lui. Mais, outre le fait qu'il recense les seuls collèges tenus à un moment ou à un autre par la

Compagnie de Jésus — sans remonter en deçà de sa possession ni descendre au delà de son expulsion sinon par des informations très succinctes —, il diffère de notre projet par son intention apologétique évidente (il a d'ailleurs été entrepris pour le quatrième centenaire de la fondation de la Compagnie, *ad majorem Societatis Jesu gloriam*) : d'où l'accent mis davantage sur la congrégation elle-même, des développements sur la biographie des Pères, leur activité spirituelle ou missionnaire, qu'il n'a pas paru utile de retenir dans une perspective d'histoire de l'éducation.

I — PRÉSENTATION DU RÉPERTOIRE DES COLLÈGES

La formule finalement adoptée s'est définie et amplifiée au fur et à mesure du déroulement du travail. Nous partions d'un simple catalogue d'établissements destiné à figurer dans un atlas des collèges existant en 1789, tel que l'avait conçu initialement le Père de Dainville (5). L'idée d'un répertoire s'est rapidement imposée du fait de sa commodité d'utilisation. Sans pouvoir prétendre à l'exhaustivité — toujours impossible à atteindre en histoire ; le répertoire a cependant quelque parenté avec la collection qui ne vaut pour le collectionneur que par la pièce qui lui manque... — nous avons cherché à mener notre enquête de manière approfondie. Le répertoire ainsi proposé au public vise à recenser l'ensemble des établissements publics (c'est-à-dire ne vivant pas exclusivement des rétributions scolaires ou des pensions) enseignant le latin (à partir d'un seul régent consacré exclusivement à cet enseignement) depuis le XVI^e siècle jusqu'à la Révolution française, dans les limites de la France actuelle. Chaque établissement est décrit dans une notice qui suit un canevas identique : à la suite du texte proprement dit, les sources et la bibliographie (instruments de travail et monographies) sont présentées selon une grille préétablie, chaque catégorie de documents étant affectée d'un code à deux chiffres (en caractères gras).

Les fonds d'archives propres à chaque collège

Outre sa commodité d'utilisation, la formule du répertoire présente l'avantage d'être adaptée à la réalité institutionnelle des collèges d'Ancien Régime. Chaque établissement étant en effet autonome sur le plan financier, le fonds d'archives qu'il a constitué au cours de son

histoire (décrit sous la rubrique 11) représente la source principale d'informations. La diversité du régime administratif des établissements est presque aussi grande que leur mode de financement : la réglementation générale imposée par l'édit de février de 1763 (les délibérations des bureaux d'administration sont indiquées sous la rubrique 14) intervient tardivement dans la période considérée et ne s'est pas appliquée partout : y échappent les collèges dépendants des universités, la plupart des collèges tenus par des congrégations, les établissements modestes et les petits séminaires. Il a donc paru important de recenser tous les textes qui fondent l'administration de l'établissement : contrats de principalité, actes de fondation, conventions prises avec une congrégation (rubrique 12) ; il en va de même pour les lettres patentes qui autorisent sa naissance (même rubrique) ou la confirmation (rubrique 31) et pour les règlements (rubrique 16).

On a ensuite retenu les documents qui concernent le fonctionnement social du collège et le contenu de l'enseignement prodigué. Fondement de toute étude sur le recrutement, le catalogue des écoliers, quand il existe, est dûment décrit dans les informations qu'il donne (rubrique 18) ; de même, les palmarès de distribution de prix où figurent les lauréats (rubrique 33). Les pensionnats, rares et encore peu fréquentés jusque dans les années 1690, se généralisent et se remplissent au siècle suivant donnant lieu à toute une littérature de prospectus plus ou moins alléchants (rubrique 34) : leur recrutement est souvent mieux connu que celui de l'ensemble des écoliers dans la mesure où ils nécessitent la tenue d'un livre de comptes pour enregistrer les sommes versées au titre de la pension et les dépenses engagées au cours de l'année pour chaque pensionnaire en sus de l'entretien couvert par le prix de pension (vêtements, livres, leçons particulières). On y notait au moins le nom des pensionnaires, souvent leur origine géographique, plus rarement la profession paternelle (rubrique 19).

L'enseignement proprement dit, par définition oral, n'a laissé que de rares vestiges, hormis les cours de rhétorique et de philosophie qui étaient dictés et qui sont massivement conservés dans les collections manuscrites des bibliothèques. Nous avons cependant renoncé au dépouillement systématique de ceux-ci, qui aurait excédé le cadre de notre enquête : en effet la plupart de ces cours recueillis n'ont, dans les catalogues, aucune indication ni de date ni de provenance et seule une analyse interne des manuscrits eux-mêmes permettrait à cet égard des présomptions assurées. De même, nous n'avons pas cru devoir retenir les affiches imprimées ou les recueils de thèses de théologie ou de philosophie soutenue par tel ou tel élève, dans la mesure où

il s'agit d'exercices *individuels* qui ne préjugent pas de l'ensemble des matières étudiées en cours d'année. En revanche les programmes des classes nous sont apparus fondamentaux, particulièrement les affiches publiées à la rentrée des classes où étaient indiqués les textes latins et grecs qu'on devait étudier et les manuels qu'il fallait utiliser au cours de l'année scolaire (rubrique 16) ; les fins de semestre et d'années sont accompagnées au XVIIIe siècle d'exercices publics au cours desquels les écoliers devaient répondre sur les connaissances acquises pendant l'année, et qui ont fait l'objet de programmes imprimés (rubrique 32). Contribuant pleinement à l'enseignement, le théâtre scolaire (qui disparaît progressivement dans la seconde moitié du XVIIIe siècle) est, lui aussi connu par ses programmes (rubrique 35). La bibliothèque de l'établissement, réservée le plus souvent à l'usage des maîtres a pu laisser un inventaire (rubrique 17). Quant à l'espace scolaire enfin, nous pouvons tenter de le reconstruire à partir des plans des bâtiments (rubrique 13).

Les sources administratives complémentaires

Les insuffisances et les lacunes des fonds propres des collèges peuvent être, pour partie, palliées par les archives centrales des congrégations et ordres enseignants (dont on peut rapprocher celles de l'université de Paris par rapport aux collèges de la capitale qui étaient sous sa dépendance). Les mieux tenus (Archives romaines de la Compagnie de Jésus, Archives romaines des barnabites, Archives de l'Oratoire de France) comportent en particulier les tractations qui ont abouti (ou non) à la prise en charge d'un collège, et des états des maisons fournis régulièrement indiquant budgets, personnel, voire effectifs. Ainsi les visites effectuées annuellement par le Père « visiteur » désigné par le régime de l'Oratoire, dont les procès-verbaux sont conservés aussi bien dans l'établissement qu'à Paris (rubrique 15) ; de même, dans le cas des jésuites et des barnabites, les rapports annuels et triennaux envoyés à Rome par le supérieur local. L'abondante historiographie jésuite y a si largement puisé qu'il nous a semblé à la fois démesuré et vain de tenter à notre tour une investigation systématique dans les Archives romaines de la Compagnie.

Les documents émanant des institutions de tutelle représentent matériellement un volume beaucoup moindre d'archives que les fonds propres des établissements et les archives centrales des congrégations et ordres enseignants. Localement, dans les régions de forte tradition

urbaine, le collège est issu des écoles municipales médiévales et la ville garde sur lui un pouvoir d'autant plus étendu qu'il est resté modeste, d'où la nécessité de consulter des archives municipales où l'on trouve en particulier les contrats de principalité (rubrique 12) et les règlements d'administration (rubrique 16). Il était cependant impossible, dans le cadre d'une enquête nationale, de prétendre dépouiller l'ensemble des délibérations municipales de France et de Navarre, et il reste certainement beaucoup à découvrir, surtout dans les registres de délibérations du XVII^e siècle.

Les sources de l'administration étatique se sont révélées finalement assez pauvres, mais cette indigence est à la mesure d'une activité de contrôle finalement très lâche : l'État n'exerce sa surveillance que dans le cadre de la réglementation sur les biens de mainmorte : créations d'établissements (rubrique 12) et augmentation de dotations sont théoriquement autorisées par lettres patentes royales, les dossiers étant instruits par l'intendant. Dans l'inquiétude de voir proliférer les collèges (nous reviendrons sur cette question dans la deuxième partie de cet article) l'État a cependant lancé quelques grandes enquêtes dont les réponses, inégalement conservées, sont fort précieuses dans la mesure où elles forment une série homogène de descriptions précises d'établissements à un moment donné (rubrique 24) : citons en particulier l'enquête de Colbert en 1667-1669. L'expulsion des jésuites marque une étape décisive dans la mainmise de l'État sur l'enseignement. L'édit de février 1763 (qui comporte lui-même un questionnaire d'enquête dont les réponses sont recensées rubrique 21) marque la volonté royale d'instaurer une législation nationale en la matière. Une commission des collèges, créée au sein du Conseil est chargée de produire désormais la réglementation régissant les établissements, mais elle n'a pas laissé d'archives. En revanche, à l'intérieur de chaque ressort, les parlementaires ont pris à cœur l'exécution de la nouvelle législation : dans celui de Paris, l'activité de Rolland d'Erceville qui se reflète dans ses ouvrages imprimés peut être assimilée à celle d'un véritable ministère. Au-delà de l'Ancien Régime, le comité d'instruction publique de la Législative a lancé en décembre 1791 une enquête sur l'état financier des établissements alors en voie d'extinction à la suite des mesures prises en particulier sur les biens d'Église et les octrois : cette enquête devait permettre d'asseoir matériellement une réforme qui n'eut finalement pas lieu (rubrique 23). L'enquête de l'an IX enfin, qui camoufle la volonté de liquider le système des écoles centrales, repose sur les souvenirs que gardaient alors les notables locaux de la situation antérieure à la Révolution et a les défauts d'une

enquête orale, qui plus est, orientée (rubrique 23).

S'il est vrai que les évêques ont joué un rôle considérable dans la mise en place du réseau d'enseignement, l'organisation « politique » qui rassemble les prélats, le *Clergé* (Assemblées du Clergé et Agents généraux chargés de gérer les affaires dans l'intervalle des sessions quinquennales), ne s'est préoccupée que tardivement et partiellement des collèges, essentiellement à partir des années 1760. Une enquête lancée en 1780 pour s'opposer aux progrès de l'Etat en la matière n'a pratiquement pas reçu de réponse (rubrique 24). En revanche, dans le cadre de son diocèse, chaque évêque intervient directement (en particulier pour les unions de bénéfices) et a l'initiative des créations de petits séminaires établis sous sa seule dépendance : certains d'entre eux ont en fait un fonctionnement social qui les apparente à de véritables collèges. Organe du Conseil du roi, mais largement animée par l'épiscopat, la Commission des réguliers, créée en 1766 et présidée par l'archevêque de Toulouse Loménie de Brienne, s'est intéressée dans ses recensements aux établissements tenus par les congrégations et ordres réguliers : le fait pour certains d'entre eux de tenir des établissements scolaires alors que leur vocation propre n'était pas l'enseignement, constituait un atout considérable pour leur maintien à un moment où le critère discriminant tend à devenir l'utilité sociale.

La notice historique : qu'y trouve-t-on ?

Une fois répertoriées les sources principales des établissements et la bibliographie les concernant, il restait à proposer, dans le texte même de la notice, un récit synthétique de son histoire. Pour rendre l'exposé plus clair, nous l'avons fait précéder, dans le cas des collèges de plein exercice et des collèges d'humanités (trois régents et plus) d'un court dispositif indiquant la date de création, la qualité, le nombre et la fonction du personnel enseignant au moment de la Révolution, l'existence d'un pensionnat, et tous les effectifs scolaires connus. Nous ne pouvions éluder l'établissement d'une chronologie précise du développement de l'établissement, et sa description institutionnelle. Une fois accompli cet exercice monographique obligé, nous avons cherché à rendre compte de la fonction sociale du collège recensé : s'ouvre-t-il à un large public, y compris le monde de l'échoppe et de la boutique et la paysannerie ou n'accueille-t-il de façon privilégiée qu'une partie du spectre social ? Son rayonnement est-il local, régional, national ? Conduit-il aux rouages essentiels de l'État ou à

l'administration locale ? à l'armée ou à la cléricature ? Tous les documents permettant d'approfondir ces questions ont été mis à contribution : au premier chef les catalogues d'élèves (qui concernent 15 % des collèges environ) mais aussi les programmes d'exercices, les mémoires autobiographiques et tous rapports administratifs contemporains. Ce faisant, nous n'avons pas cherché à dissimuler les lacunes des sources, tout en tentant d'exploiter le moindre filon relatif à notre propos.

Ce rassemblement de données et cette juxtaposition de notices constituent-ils pour autant une œuvre nouvelle ? Nous n'avons guère à ajouter, quand un collège a déjà fait l'objet d'une solide monographie exploitant avec bonheur l'ensemble du fonds local : la plupart des établissements moyens sont dans ce cas. Les gros collèges en revanche, mis à part de brillantes exceptions (le collège de Guyenne à Bordeaux étudié par E. Gaullieur (6), Louis-le-Grand par G. Dupont-Ferrier (7), ou La Flèche par le Père de Rochemonteix (8)) ont, semble-t-il, fait reculer l'historien local par l'ampleur des sources à traiter. De la même façon, les établissements modestes ont donné lieu à des études fort inégales, à la mesure de l'ardeur et de la compétence des érudits locaux de la fin du XIXe siècle. Le recueil aura de surcroît l'avantage de renvoyer d'une notice à l'autre pour faire ressortir les rapprochements, les concomitances ou les décalages entre établissements — ce que la monographie, par sa définition même, s'interdit. Mais surtout un troisième volume, venant à la suite du répertoire, tentera de réunir sous forme synthétique, à travers cartes et graphiques les données dispersées au fil des notices. Dans les limites imparties à cet article, nous voudrions déjà présenter quelques résultats préliminaires relatifs à la constitution du réseau des collèges français et à sa géographie.

La chronologie qui se dégage de ce rassemblement de données confirme sans doute des faits déjà connus mais révèle aussi quelques surprises. La création des collèges n'est pas l'apanage d'une période particulière mais s'avère un phénomène continu tout au long de l'Ancien Régime. En dépit de la politique des administrateurs royaux qui, à partir de la seconde moitié du XVIIe siècle cherchent à réduire le nombre des établissements dans la crainte d'un trop-plein de clercs ou de juristes parasites, les fondations n'ont jamais cessé. Bien plus, lorsqu'au moment de l'expulsion des jésuites le pouvoir royal et les parlementaires ont cherché d'un commun accord à rationaliser la carte scolaire, les suppressions ont été, en définitive fort peu nombreuses. Au sein de ce flux ininterrompu, les rythmes sont, il est vrai, irrégu-

liers, les types de fondation variant et chaque période présente une configuration particulière qu'il convient de spécifier.

II – UN RÉSEAU DE BASE : LES COLLÈGES DE PLEIN EXERCICE (1520-1650)

Une première question, a priori simple, a consisté à tenter de dater avec précision le moment où l'on passe de l'école médiévale à un collège au sens moderne du mot. Dans bien des cas, le mouvement — qui se situe pour l'essentiel dans la seconde moitié du XVI^e siècle ne s'est pas fait du jour au lendemain. Pourtant plusieurs indices permettent de déceler les innovations et de fixer, avec le moins d'arbitraire possible, une date de départ. Ce peut être d'abord la conscience même que les contemporains ont eu de transformer leur établissement, et le changement définitif de dénomination de celui-ci. C'est, plus sûrement, l'apparition de classes progressives ordonnées hiérarchiquement suivant le *modus parisiensis* avec un régent attaché à chacune d'entre elles (et non plus des « pédagogues » entourant le principal et chargés simplement de répéter les leçons de celui-ci). C'est enfin — conséquence logique de l'organisation en classes séparées — la dévolution ou la construction d'un local spécifique à l'enseignement.

Avant 1560, le mouvement de transformation qui modèle les écoles municipales sur le *modus* des établissements parisiens est sans doute bien entamé mais il a touché surtout des grandes villes (par exemple Lyon 1527, Bordeaux 1533, La Rochelle 1538, Aix-en-Provence 1543, Nantes 1557). Dans ce cas, l'initiative part des échevins jurats ou consuls de ces grandes capitales provinciales, eux-mêmes fortement imprégnés de culture humaniste. Lorsqu'il s'agit de villes plus modestes, l'érection du collège est plus souvent due à la protection de la Cour ou à celle d'un haut dignitaire de l'Église. Soit quelques exemples : à peine fondé (en 1534) le collège de Nîmes bénéficie de la même faveur royale (1539) qui consolide définitivement son assise. L'érection d'Auch (1546) est due au mécénat de son archevêque, le cardinal François de Tourmon, diplomate et conseiller éminent de François I^{er}, qui, dès 1536, a fondé dans la petite cité de Tourmon, dont il est seigneur, un collège transformé par bulle papale en université (1552). Même processus à Aire-sur-Adour où en 1553 l'évêque obtient des lettres patentes l'autorisant à former la dotation de son collège. La toute petite ville de Billom en Auvergne a la chance

d'avoir pour seigneur Guillaume Duprat (le fils du chancelier Antoine Duprat) évêque de Clermont et fervent partisan de l'enseignement prodigué par les jésuites depuis qu'il a rencontré leurs théologiens en siégeant au Concile de Trente et qu'il correspond avec Ignace de Loyola. Soucieux de les introduire en France, et à défaut de pouvoir les installer immédiatement à Paris où l'hostilité conjuguée de la Sorbonne, du Parlement et de l'évêque l'en empêche, il propose aux Pères de la Compagnie de venir à Billom. Ceux-ci ne sont sans doute pas enthousiasmés par cette implantation fort modeste mais ne peuvent refuser cette offre à un prélat puissant qui, au bout du compte, favorisera leur établissement à Paris, but tant convoité. Nous pourrions aisément multiplier ces histoires singulières où la fondation résulte moins d'une volonté collective que de l'initiative d'un puissant personnage.

Il est sans doute vain de tracer des périodisations abruptes et les traits que nous venons de décrire ne disparaissent pas dans la période suivante : pour ne citer que deux exemples, Mauriac doit sa fondation au même Guillaume Duprat qui lègue par testament d'importantes sommes d'argent destinées à la construction des bâtiments et à l'entretien des jésuites qui le régenteront (testament du 25 juin 1560, ouverture en 1563) ; le collège d'Eu naît de la protection du duc Henri de Guise (1581-1582). Mais la vague de créations qui caractérise les cinquante années qui vont de 1560 à 1610 — la moitié des collèges de plein exercice existant en 1789 sont alors érigés — n'est pas réductible au mécénat de tel ou tel prince, qu'il soit d'Église ou non. Elle résulte d'une conjoncture nouvelle où trois protagonistes jouent un rôle décisif et unissent leurs efforts en dépit d'intérêts parfois divergents : les villes, le pouvoir royal, les Églises. Si l'une des périodes les plus troublées de l'histoire de France est, paradoxalement, l'une des plus fécondes en fondations scolaires, c'est bien que le collège est devenu un enjeu politique fondamental.

Dans ce mouvement, il est incontestable que les villes donnent l'impulsion initiale. A un moment où la bureaucratie d'État se développe par la multiplication des offices et des professions juridiques qui leur sont associées, l'éducation humaniste apparaît aux bourgeoisies qui tiennent le haut du pavé urbain comme un élément essentiel à l'ascension sociale de leurs rejetons. L'école de grammaire (dont beaucoup de villes sont pourvues depuis la fin du XVe siècle) semble désormais trop routinière et régie de manière désordonnée par des régents qui changent souvent d'année en année. Au lieu d'être contraints à envoyer leurs enfants au loin dans les villes universitaires

ou à payer les frais d'un précepteur privé, consuls et échevins souhaitent donc installer dans leurs murs un collège de type humaniste et sont prêts, pour retenir des régents qualifiés, à procurer une assise financière stable à leur établissement en augmentant les impôts municipaux (levées d'octroi par exemple). A ces attentes éducatives vient s'ajouter le fait que le collège est désormais perçu par les élites urbaines comme un instrument capital dans la lutte religieuse. Le temps où des régents réformateurs « vivant en catholiques et pensant en protestants » étaient tolérés (comme au collège de la Trinité à Lyon avec Barthélemy Aneau ou au collège de Guyenne à Bordeaux) est désormais bien révolu. Les municipalités exigent des régents qu'elles engagent une stricte orthodoxie religieuse (contrôlée généralement par l'autorité ecclésiastique locale, qu'elle soit catholique ou protestante) et précisent dans les règlements les devoirs religieux qui doivent être pratiqués au collège. Celui-ci appartient donc à la confession dominante de la cité où il s'implante : le premier réseau d'établissements protestants s'appuie sur les municipalités calvinistes.

De leur côté, les Églises ne restent pas en retrait. Soucieux de promouvoir la réforme du clergé dans leur diocèse, les évêques s'efforcent de mettre en place des séminaires suivant le modèle proposé au concile de Trente par le décret *Cum adolescentium aetas*. Dans un certain nombre de cas, il s'agit d'internats où des boursiers sont entretenus aux frais du clergé diocésain (sur lequel, au prorata des revenus des bénéfices, sont prélevées des cotisations) ; les élèves vont suivre les cours du collège voisin. A Reims (1567) par exemple, les séminaristes vont écouter les leçons d'humanités du collège des Bons Enfants ; même chose à Bordeaux où les étudiants du séminaire Saint-Raphaël (1583) se rendent au collège de la Madeleine. Des exemples analogues pourraient être fournis avec les deux séminaires fondés par le cardinal de Joyeuse l'un à Toulouse (1590 à 1601), l'autre à Rouen (ouverture en 1617), dont les boursiers vont au collège jésuite de la ville, avec le séminaire de Carpentras (1581) ou celui de Cavaillon (1586-1610). Plus souvent, dans la mesure où la création d'un séminaire diocésain se heurte à des obstacles financiers considérables — la dotation par un impôt ecclésiastique n'est guère de circonstance dans la conjoncture d'aliénation du temporel ecclésiastique à laquelle procèdent Charles IX et Henri III — les évêques se sont ralliés à la formule du collège et ont contribué à sa naissance. Le concile provincial de Bourges (1584) reconnaît que les séminaires établis sur le modèle du concile de Trente n'ont pu être érigés, pour ajouter aussitôt que « les collèges fondés par les églises ne manquent pas dans plusieurs villes, qui sont

comme des séminaires ». Nous avons vu plus haut les efforts de Guillaume Duprat pour introduire les jésuites. Bien d'autres exemples pourraient être cités tel celui de l'archevêque de Bordeaux Prévot de Lansac, qui avant même d'ériger le séminaire Saint-Raphaël, s'est employé à fonder dans sa cité épiscopale un collège de jésuites en espérant qu'il constituera un « séminaire » pour fournir son diocèse « de personnages doctes pour la consolation de ce pauvre peuple et érudition de la jeunesse » (1572). Le collège est bien l'un des vecteurs de la Réforme catholique.

Chez les réformés, la préoccupation est identique mais ne prend corps qu'à l'issue des guerres de religion. Le quatorzième synode national des églises réformées tenu à Saumur en 1596 invite chaque « province » à établir un collège subventionné par elle. Désormais les synodes ultérieurs vérifient attentivement les comptes de chaque établissement, accordent des subventions, répartissent en fonction des besoins les subsides annuels accordés aux Églises par le Trésor Royal suivant les dispositions de l'Édit de Nantes. De la paix religieuse et de l'aide financière du roi naît un nouvel ensemble de fondations entièrement soumises à l'autorité ecclésiastique.

Toutefois l'expansion des établissements dans la seconde moitié du XVI^e siècle n'aurait sans doute pas connu la même ampleur s'il n'y avait eu pour la soutenir une véritable politique de la monarchie. L'ordonnance d'Orléans (1560) — qui prescrit dans son article IX que dans toutes les villes où il y a église cathédrale ou collégiale les revenus d'une prébende du chapitre doivent être affectés à l'entretien du précepteur qui enseignera gratuitement la jeunesse urbaine — n'est certes pas la cause principale du développement des collèges mais elle a considérablement accéléré le phénomène. La mesure s'inscrit dans la logique de la politique des derniers Valois vis-à-vis du clergé : il s'agit de détourner au profit de tâches sociales jugées prioritaires — assistance ou enseignement — des institutions de l'ancienne Église que l'on souhaite affaiblir parce qu'elles ne sont plus perçues comme essentielles (ainsi de la récitation de l'office divin par les chapitres de chanoines, ou les confréries dont on veut réduire l'importance en raison du danger qu'elles présentent pour l'ordre social). Même si de longs et innombrables procès ont opposé les villes aux chapitres qui se refusent à l'application de l'ordonnance, les collèges disposent désormais en de très nombreux sites d'une assise financière sûre avec le revenu de la prébende préceptorale. Parfois même — comme l'article X de la même ordonnance en donnait la possibilité — les biens d'une confrérie ont été sécularisés : ainsi à Riom où les biens de la confrérie

du Saint-Esprit sont en 1582 réunis au patrimoine du collège. Vingt ans plus tard, le roi manifeste à nouveau toute l'importance qu'il attache à l'enseignement dans l'ordonnance de Blois (1579). Saluant le bien qui résulte de « l'institution des séminaires et collèges... pour l'instruction de la jeunesse tant aux bonnes et saintes lettres qu'au service divin » le texte royal enjoint aux archevêques et évêques « d'en dresser ou instituer en leurs diocèses et aviser de la forme qui semblera être la plus propre selon la nécessité et condition des lieux et pourvoir à la fondation et dotation d'iceux par union de bénéfices, assignation de pensions ou autrement ». La monarchie refuse donc d'enfermer les fondations à venir dans une seule formule définie strictement, laissant aux autorités ecclésiastiques le soin de choisir la plus adaptée aux circonstances locales, mais elle continue de compter sur les revenus d'Église pour affermir les établissements.

Le pouvoir royal, il est vrai, était d'autant plus enclin à pratiquer cette politique incitative qu'elle ne coûtait rien aux caisses du Trésor... Il serait toutefois inexact de réduire à ce seul aspect des exhortations royales en matière d'enseignement. Tout d'abord, dans les lettres patentes qui érigent les collèges, le roi autorise souvent les villes à procéder à une augmentation d'impôts municipaux soit pour construire les bâtiments, soit pour assurer la dotation régulière de l'établissement : ce sont autant de recettes potentielles qui échappent au fisc royal et dont les villes pourront faire valoir le poids lorsque la pression fiscale s'appesantira. Par ailleurs, surtout à partir de la fin du siècle, la monarchie accorde des subventions spécifiques aux établissements scolaires : les Églises réformées, on l'a vu, utilisent à cet usage une partie des subsides accordés par l'Édit de Nantes. Dans le même temps, Henri IV consent des « crues » sur les gabelles du sel débité en Languedoc au collège de Montpellier (1596) et à ceux de Béziers et Pézenas (1597) ; une subvention analogue sur le sel débité en Provence est consentie au collège d'Aix-en-Provence (1603). Fastueusement doté par le roi qui veut en faire un lieu exemplaire d'études pour la noblesse de son royaume, le collège de La Flèche bénéficie surtout d'unions d'abbayes et de prieurés demandées directement par Henri IV au Pape Clément VIII, mais aussi du droit sur les « papegaux de l'arc et de l'arbalète » en Bretagne qui est un impôt sur la vente du vin au détail (estimé à 7 000 livres annuelles en 1761). Cette intervention directe de la monarchie n'est pas un simple feu de paille puisqu'on la retrouve identique sous le règne de Louis XIII : ainsi à Vienne (cruie sur la gabelle du sel débité en Dauphiné 1624) à Montferrand (augmentation de 4 000 livres sur les impôts levés en Auvergne avril 1630),

à Grenoble (crue sur la gabelle du sel débité en Dauphiné, novembre 1633) ; voire même au début du règne de Louis XIV : ainsi à Villefranche de Rouergue (imposition de 1 300 livres sur l'ensemble de l'élection, 1651) ou à Riom (imposition de 2 000 livres sur l'ensemble de l'élection, 1658).

Emprise des congrégations enseignantes

Après cette période de croissance rapide la première moitié du XVII^e siècle (que l'on peut prolonger jusque dans les années 1660-1670) se caractérise plutôt par la consolidation de l'effort entrepris au cours des décennies précédentes. Le flux des créations ne s'est pas arrêté mais il a notablement décliné (de près de la moitié) et il concerne désormais des établissements de taille plus modeste (collèges d'humanités et petits collèges à deux régents seulement). L'initiative urbaine reste vivace, surtout dans les régions à forte tradition municipale (Provence, Languedoc, Nord de la France). Cependant le phénomène le plus significatif de cette période est la remise des collèges créés dans la phase précédente aux congrégations séculières issues de la Réforme catholique : jésuites, oratoriens, doctrinaires. Entre 1600 et 1640 les jésuites prennent en charge 59 collèges soit plus de la moitié du total des collèges qu'ils ont tenu dans la France d'Ancien Régime. Il en va de même pour les oratoriens qui entre 1616 et 1640 acceptent 18 établissements (soit plus des deux tiers de leurs collèges). Cette confiance accordée aux congrégations témoigne de la pénétration des courants spirituels post-tridentins au sein de la noblesse de robe et plus généralement du milieu des officiers royaux, mais aussi d'un souci réaliste d'assurer stabilité et durée aux établissements scolaires par la permanence d'un personnel sacerdotal irréprochable aussi bien sur le plan des mœurs que sur celui de la compétence pédagogique. Les municipalités sont lassées d'avoir à résoudre presque chaque année des problèmes de recrutement parce que le régent laïc, souvent marié, a abandonné sa chaire pour une situation plus lucrative ailleurs. Les congrégations les déchargent de ce souci et leur offrent en même temps l'assurance d'un enseignement de qualité, étant donné la formation intellectuelle et spirituelle reçue par leurs membres.

Les évêques ne pensent pas autrement qui voient dans l'implantation des jésuites le meilleur rempart contre l'hérésie. De ce fait, ils sont prêts à octroyer généreusement en faveur des Pères de la Compagnie des réunions de bénéfices (abbayes, prieurés ou cures) au

patrimoine des collèges, unions qu'ils n'auraient certainement pas concédées à des régents simples laïcs ou même prêtres séculiers. Il n'est pas douteux que les promesses épiscopales faites au moment de l'engagement des jésuites ont pesé lourd dans la décision des municipalités : les contrats passés stipulent en effet, pour la plupart, l'obligation pour les villes d'assurer aux établissements une somme fixe de revenu annuel dont le montant global sera automatiquement réduit au fur et à mesure que se constituera leur dotation par union de bénéfices ou acquisition de biens propres. Lorsqu'on examine la répartition des revenus des collèges français, on n'est pas peu frappé de constater que les établissements jésuites ont bénéficié, beaucoup plus amplement que tous les autres, des largesses épiscopales. Si l'on ajoute à celles-ci les legs ou donations faites par de riches particuliers en une période où la rente foncière et la dîme triomphent, on s'explique mieux leur prospérité financière ; c'est d'ailleurs le moment du plus grand essor des constructions de bâtiments scolaires et des églises jésuites, en particulier sous la direction de l'infatigable Etienne Martellange.

Un autre signe manifeste de façon visible la consolidation des établissements : l'extension et l'achèvement du *cursus* dispensé. Bien des collèges n'avaient été créés au XVI^e siècle qu'avec un nombre de classes restreint, les notables urbains réservant à des temps meilleurs l'augmentation des cours. C'est le plus souvent au cours de la première moitié du XVII^e siècle que sont créées une puis deux chaires de philosophie, voire un ou plusieurs cours de théologie. Ce développement des collèges dénommés « de plein exercice » est une nouvelle preuve du ralliement épiscopal à la formule du collège puisque les enseignements ainsi dispensés ont pour vocation essentielle de former des futurs clercs. Ce soutien, il est vrai, se relâche quelque peu à partir des années 1650-1680, dans la mesure même où s'élabore de manière de plus en plus ferme le modèle du séminaire d'ordinands accueillant des jeunes gens *après* leurs années de collège pour les préparer aux ordres sacrés. Les évêques réservent désormais à l'édification de celui-ci la priorité de leurs efforts et de leurs sacrifices financiers (en particulier les unions de bénéfice).

III – LA PROLIFÉRATION DES PETITS COLLÈGES ET DES RÉGENCES LATINES (1650-1789)

Au-delà de 1650, le phénomène majeur est peut-être la distorsion qu'on observe entre la volonté d'une administration d'Etat affirmée à

plusieurs reprises (*Testament politique* de Richelieu, enquête de Colbert 1667-1669, enquête de Louvois 1685) de diminuer le nombre des collèges et la prolifération d'établissements modestes : régences latines, petits collèges, collèges d'humanités à trois régents seulement. En effet, en 1660, le réseau des collèges de plein exercice est pratiquement constitué. La multiplication des petits établissements correspond à une demande croissante d'éducation de la part des notables de petites villes (en général de 3 000 à 5 000 habitants). Cette poussée nouvelle se rattache à la fois au développement d'un sentiment familial qui incline les parents à vouloir garder leurs enfants plus longtemps au foyer domestique, et au patriotisme de clocher qui fait désormais apparaître le collège comme un équipement culturel discriminant dans l'échelle des prestiges urbains. Mais alors que les grands collèges créés au XVI^e siècle ont pu bénéficier de sources multiples de revenus qui leur assurent une confortable assise financière, les modestes cités ou bourgades qui entreprennent de mettre sur pied un enseignement du latin ne peuvent offrir qu'une médiocre subvention communale proportionnée aux ressources dont elles disposent. Aussi bien, lorsqu'elles se tournent vers des congrégations enseignantes pour leur demander de se charger de leur établissement sont-elles courtoisement mais fermement éconduites. Les jésuites se montrent peu enclins à affaiblir le rayonnement de leurs collèges par des implantations trop rapprochées dans une même région, et rappellent de surcroît leur exigence d'un revenu « fixe et immuable » (ainsi à La Réole en 1680). A ces hésitations, vient s'ajouter, dans le cas des oratoriens, la suspicion de jansénisme et la surveillance étroite dont la congrégation est l'objet de la part de la cour : d'où le refus de plus d'une vingtaine de propositions émanant de petites villes (ainsi La Fère, Nogent-le-Rotrou, Redon, Niort, Loches, Semur-en-Auxois, Châtillon-sur-Seine, Brie-Comte-Robert, etc.) dans les années 1675-1690. De la même façon, on ne compte dans les trente dernières années du XVII^e siècle que trois collèges pris en charge par les doctrinaires (contre quinze dans la période 1640-1670).

Des congrégations ou des ordres non enseignants (carmes, récollets, augustins, trinitaires, etc.) ont pu alors être sollicités. Dans la mesure où les communautés auxquelles s'adressaient les municipalités étaient déjà installées dans les murs de la ville, la législation colbertienne sur les biens de mainmorte, interdisant pratiquement toute érection de nouvelle maison (édit de décembre 1666) se trouvait contournée. Le recours aux religieux a été ainsi largement utilisé par les municipalités. Il comportait cependant des inconvénients qui en limitèrent l'exten-

sion. Les communautés elles-mêmes n'étaient guère enclines à se charger de tâches sans profit pécuniaire en une période où les exigences fiscales de l'Etat se faisaient lourdes : il n'est que de songer aux droits d'amortissement demandés aux gens de mainmorte en 1689 et 1700. La question du recrutement des maîtres se trouvait certes résolue mais leur compétence était loin d'être garantie : la notabilité urbaine ne tarda pas à nourrir de multiples griefs contre ces enseignants sans vocation qui perdirent une partie de la clientèle locale, sinon la confiance de la municipalité qui les avait appelés. Bon gré, mal gré, la majorité des villes a dû garder dans ces établissements modestes un personnel séculier.

L'émergence des régence latines à la fin du XVII^e siècle et au XVIII^e siècle va de pair avec la spécification, à la fois sociale et pédagogique, de l'école élémentaire. C'est au cours de la période 1660-1720 que le zèle réformateur des évêques veille le plus attentivement à la mise en place des petites écoles rurales et au recrutement de leurs maîtres, et qu'à la ville se développe le grand mouvement des écoles de charité. Cette immense campagne qui vise à réduire la « prodigieuse ignorance » des pauvres (et à les policer) circonscrit en même temps un public (le peuple, et au sein de celui-ci les plus pauvres pour les écoles gratuites) et les connaissances qu'il convient de lui inculquer : en excluant l'apprentissage des rudiments du latin, Jean-Baptiste de La Salle trace une frontière qui n'existait pas encore dans l'*Escole paroissiale* de Jacques de Batencourt (1654). Cette articulation entre un programme pédagogique et un public socialement déterminé ne s'est évidemment pas faite du jour au lendemain ni partout : décalages chronologiques et géographiques ont persisté jusqu'à la fin de l'Ancien Régime dans une France qui n'est guère unifiée. Mais la différenciation entre le régent de latin et le régent élémentaire semble bien naître de l'assignation sociale de filières pédagogiques. Plaident en ce sens deux données concomitantes : d'une part l'apparition ou le développement dans les années 1680-1710 de pensionnats destinés à l'élite (particulièrement nobiliaire) qui acceptent d'accueillir des enfants dès l'âge de sept ans alors même qu'ils ne savent pas lire : par exemple chez les bénédictins de Saint-Maur à Saint-Germer de Fly, Pontlevoy ou Sorèze, chez les oratoriens à Juilly. D'autre part la multiplication de petites classes à l'intérieur des collèges (7^e et 6^e préparatoires au cycle de latin) accroît la distance aussi bien sociale que culturelle entre le collège et l'école élémentaire.

De cette évolution découlent au moins deux conséquences. Tout d'abord la présence de grandes congrégations enseignantes dont les

établissements étaient répartis sur l'ensemble du territoire assurait une homogénéisation des cursus suivis du fait de l'existence de *Ratio studiorum* définissant avec précision programmes et méthodes de chaque classe — l'édition définitive de la Ratio jésuite date de 1599, celle rédigée par le Père Jean Morin pour les oratoriens, de 1645 — et garantit une certaine égalité de niveau, à classes équivalentes, entre collèges de la même congrégation, d'autant plus aisément que les régents circulent régulièrement d'un collège à l'autre au fil des nominations décidées par les autorités hiérarchiques auxquelles ils sont soumis (provinciaux chez les jésuites, conseil de l'Oratoire chez les oratoriens). A preuve l'épisode raconté par Marmontel dans ses *Mémoires* qui, sortant du collège de Mauriac en rhétorique, subit brillamment un examen d'entrée pour la classe de philosophie au collège de Clermont après avoir feint d'avoir été élevé chez un curé de campagne et refusé d'utiliser les attestations élogieuses de ses régents qu'il venait de quitter. Il en va tout autrement dès lors que se multiplient des institutions modestes. Il est fréquent, pour ne pas dire habituel au XVIII^e siècle de voir les élèves venus de collèges de province dans ceux de l'université de Paris redoubler la classe dont ils sortent, quand même ils ne rétrogradent pas dans une classe inférieure. Pour avoir une estimation quelque peu objective du niveau atteint par les écoliers des petits établissements, il faudrait ainsi déterminer dans quelle classe ils étaient admis dans les collèges de plein exercice où ils venaient achever leurs études. Ce critère est d'ailleurs bien celui des notables de ces petites villes qui accordent leur estime au régent latiniste en fonction de la réussite de leurs rejetons dans le collège provincial. Mais, au-delà des allégations glanées dans les délibérations municipales sur la performance de tel ou tel maître, la confrontation entre la liste des écoliers de l'établissement local et celle du collège d'accueil n'est possible que dans un nombre très limité de cas (par ex. de Saint-Marcellin à Belley).

Les collèges de plein exercice subissent dans leurs effectifs le contrecoup de cette concurrence institutionnelle ; leur taille moyenne ne cesse de décroître de la mi XVII^e siècle à la veille de la Révolution, et les établissements dépassant 500 élèves en 1789 sont l'exception. Tout se passe comme si une loi analogue au principe des vases communicants avait fonctionné. Cette décreue du nombre moyen des élèves par établissement est également due à la constitution du réseau des écoles élémentaires aussi bien urbaines que rurales : le collège et surtout le collège de plein exercice s'est déchargé sur elles de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De ce point de vue il ne faut pas

se laisser leurrer par des dénominations identiques qui, à un siècle ou un siècle et demi de distance désignent des réalités fort diverses. La sixième du collège jésuite d'Auch au début du XVII^e siècle correspond à une classe élémentaire où l'élève apprend d'abord à épeler. Les sixièmes créées un siècle ou un siècle et demi plus tard sont des classes de « rudiments » où les élèves s'exercent aux déclinaisons et conjugaisons de la grammaire latine.

On sait que le XVIII^e siècle voit la forme scolaire se développer sur des terrains où jusqu'alors elle n'avait guère pénétré, en particulier le terrain professionnel. Les fils de grands négociants, après une éducation sous la conduite d'un précepteur, allaient s'initier aux techniques commerciales dans les maisons d'Amsterdam ou de Londres avec lesquelles leur famille se trouvait en correspondance d'affaires. Quant à l'apprentissage artisanal, il restait interne au métier. A ces modes de formation qui, il faut l'avouer, restent dominants, viennent se substituer des formules scolarisées qui répondent de manière appropriée aux attentes éducatives des milieux auxquels elles s'adressent : c'est le cas par exemple des pensionnats des frères des Écoles chrétiennes qui dispensent aux fils de la grande bourgeoisie d'affaires un enseignement à la fois technique (dessin, architecture, hydrographie) et commercial (initiation à la comptabilité, aux changes étrangers, aux arbitrages en banque) ; c'est le cas aussi des écoles de dessin qui se multiplient à partir de 1750 et visent une clientèle d'artisans qualifiés dont le métier est lié à la commande aristocratique. Cette avancée d'un enseignement technique, qui rencontre d'autant plus de succès qu'elle intervient à un moment où le consensus sur le latin éclate dans l'opinion publique, n'apparaît évidemment pas dans notre répertoire qui s'est donné pour objet de recenser les écoles *latines*. Mais ce mouvement de « professionnalisation » des filières éducatives n'échappe pas entièrement à l'enseignement classique. Les écoles militaires, créées en 1776 se sont greffées sur d'anciens collèges : destinées à former de futurs officiers elles présentent un programme d'humanités « modernes » qui réduit la part du latin sans l'exclure complètement. Les petits séminaires qui se multiplient au XVIII^e siècle séparent dès leur jeune âge les futurs prêtres du reste de la classe d'âge. Les séminaires posttridentins étaient de simples pensions, tenues dans un esprit sacerdotal, mais dénuées de tout enseignement, les élèves se rendant au collège local pour suivre les cours d'humanités. Plusieurs évêques estiment désormais nécessaire la création d'une filière éducative soumise à leur tutelle directe et dispensant un enseignement spécifique à l'intérieur de bâtiments propres, afin d'assurer la formation

d'un clergé qui se conformera aux normes éthiques de la Réforme catholique parce que les *habitus* correspondants lui auront été inculqués dès l'enfance. Ils sont d'ailleurs encouragés à cette solution par la législation royale elle-même : l'édit de décembre 1666 que nous évoquions plus haut exclut explicitement de son champ les séminaires ; une déclaration du 15 décembre 1698 invite expressément les prélats à établir, dans les diocèses où il y a déjà des grands séminaires (le texte dit « pour des clerks plus âgés »), « des maisons particulières pour l'éducation des jeunes clerks pauvres depuis l'âge de douze ans, qui paraîtront avoir de bonnes dispositions pour l'état ecclésiastique », en pourvoyant à leur entretien par union de bénéfices. Les formules statutaires adoptées ont pu varier, soit qu'il y ait eu fusion avec un collège préalablement établi, soit qu'il y ait eu fondation de toutes pièces. L'enseignement dispensé pouvait comporter soit la totalité du cycle des humanités (séminaires-collèges) soit se réduire à la philosophie. Cette dernière solution est souvent née de l'hostilité doctrinale que l'évêque éprouvait à l'égard des thèses philosophiques développées à l'intérieur du collège local (ainsi à Angers dans les années 1695-1700 le petit séminaire, de simple internat, se transforme en cours de philosophie et contrebalance l'enseignement cartésien dispensé par les oratoriens ; la création du petit séminaire d'Auxerre en 1719 par l'évêque janséniste Caylus a des raisons exactement inverses : il s'agit de soustraire les jeunes diocésains à l'emprise jésuite). Lorsqu'on reporte sur une carte les implantations des séminaires-collèges, on est frappé par la régionalisation qui se dessine, privilégiant une France de l'Ouest, du Centre-Ouest et du Sud-Ouest (pour ne citer que quelques exemples : Saint-Servan, Beaupréau, Saint-Gaultier, Saint Geniez d'Olt, Laguiole, Marmande, Mussidan, Larressore, Dax). Dans ces régions, le pouvoir épiscopal entend pallier l'insuffisance d'un réseau scolaire particulièrement lâche. La chute des ordinations à partir des années 1750, tout comme l'expulsion des jésuites, ont sans doute rallié à cette solution nombre de prélats inquiets du progrès des idées philosophiques et soucieux de faciliter l'accession à la cléricature de catégories moins aisées.

La seconde mutation qui affecte l'enseignement du XVIII^e siècle modifie qualitativement l'équipement scolaire existant : à partir des années 1750, les collèges sont touchés par le grand mouvement, plus que séculaire, qui voit dans la mise en pension de l'enfant une formule éducative idéale puisqu'elle assure au sein d'un même établissement l'instruction, la surveillance morale et l'apprentissage des exercices mondains enseignés dans des leçons particulières. Au logement chez

l'artisan local auquel les parents apportaient régulièrement des produits de leur terre pour l'entretien de leur progéniture (comme le raconte par exemple Marmontel) se substitue progressivement l'internat pour lequel les jésuites avaient toujours éprouvé de vives réticences (ils n'ont ouvert que 16 pensionnats dans la centaine de collèges qu'ils dirigeaient). Le modèle des pensionnats élitistes fondés ou développés dans les années 1680-1700 sert de référence et se diffuse alors très largement : la plupart des lettres patentes confirmant les collèges après le départ des jésuites autorisent l'ouverture de pensionnats et les prospectus distribués par les établissements eux-mêmes vantent à l'envi la qualité de l'éducation dispensée. On peut même noter, dans les textes, l'influence immédiate, jusque dans des institutions modestes, de l'École militaire de Paris créée en 1751 (relayée par les douze écoles militaires de 1776) : que de défilés proposés à l'ardeur guerrière de jeunes pensionnaires, que de trousseaux copiant l'uniforme des boursiers du roi ! Il est vrai que notre répertoire ne recense qu'une partie — peut-être la moins importante — des pensionnats puisque, par définition, lui échappent les pensions *privées* dont on sait l'extraordinaire expansion au cours des dernières décennies de l'Ancien Régime.

IV – ESQUISSE D'UNE GÉOGRAPHIE RÉGIONALE DE L'ÉQUIPEMENT SCOLAIRE

Brosser à gros traits une esquisse de la chronologie du réseau scolaire estompe les différences régionales. Il serait absurde de postuler un fonctionnement identique de tous les collèges sur la surface du royaume. Les établissements d'éducation, comme les autres, s'insèrent dans des économies et des cultures régionales dont les disparités demeurent encore très fortes à la fin de l'Ancien Régime. Quelques cas éclaireront mieux ces dissemblances régionales.

Soit l'exemple breton, qui manifeste une structure tout à fait hétérogène au reste du royaume : les écoles élémentaires sont quasi inexistantes dans les campagnes et les taux d'analphabétisme constituent le record français. Le catéchisme se fait en breton dans la partie bretonnante et est appris par cœur par les enfants, sans aucun rapport à l'écrit. Tout au plus y a-t-il au village un repérage des enfants les plus doués par les curés mais peu d'institutions éducatives stables. Les collèges de la province sont peu nombreux — onze au total pour une population globale de 2 300 000 habitants — et presque tous des

collèges de plein exercice (deux collèges d'humanités seulement : Plouguernevel et Ancenis). Ils sont aussi presque les seuls en France à avoir conservé des effectifs pléthoriques, accueillant souvent dans leurs murs plus de 500 élèves. A considérer leur recrutement à travers les listes d'élèves qui nous sont parvenues, la campagne l'emporte de beaucoup sur la ville. Certes, on retrouve ici comme ailleurs les enfants de la noblesse ou des notabilités marchandes et officières de la ville où est implanté le collège. Mais au collège de Vannes par exemple, les Vannetais d'origine ne forment que 19 % des élèves, et, du diocèse, la part des élèves urbains n'atteint qu'un peu plus du tiers des effectifs. Nous avons là d'ailleurs un reflet très atténué du caractère essentiellement rural du diocèse de Vannes : 85 % des Morbihannais sont des campagnards. La ville est donc plus de deux fois mieux représentée au collège que dans la population (9). Il reste que le sous-encadrement administratif, la rareté des fonctions tertiaires, la faible utilisation de l'écrit dans des petites cités encore très ruralisées ne sont guère des facteurs d'attraction vers le collège. Mais au bout du compte pourquoi alors tant d'élèves campagnards ? La réponse est assez simple : au-delà de la présence d'une petite noblesse besogneuse ou misérable, soucieuse de procurer à ses fils un minimum d'éducation, l'essentiel vient de la paysannerie (80 % des élèves ruraux sont fils de laboureurs) et se destine à entrer dans le clergé. Le taux de cléricalisation que nous pouvons établir à partir des listes d'élèves atteint plus de 40 % pour les campagnes morbihannaises, ce qui veut dire que 4 élèves ruraux sur 10 entrent dans le clergé. Ce taux, que nous n'avons rencontré nulle part ailleurs, est confirmé par l'analyse de la composition socio-professionnelle du clergé morbihannais à la même époque qui est à plus de 50 % d'origine paysanne (10). Et le diocèse de Vannes est l'un des très rares diocèses français, avec celui de Saint-Brieuc, à voir sa courbe des ordinations sacerdotales monter dans la seconde moitié du XVIII^e siècle (11). C'est que, dans le Morbihan, une prolifération de petits bénéfices maintient sur place un « prolétariat » clérical surabondant de chapelains qui ailleurs a disparu : à la veille de la Révolution, sur 820 prêtres séculiers, on compte 370 chapelains ou prêtres habitués, soit un peu plus de 45 % (12). Une forme ancienne d'encadrement de la vie religieuse a donc subsisté beaucoup plus longtemps et a pu canaliser les ambitions sociales d'une paysannerie de petits propriétaires et de domaniers. Dès lors le collège de Vannes — et avec lui sans doute la plupart des collèges bretons — semble avoir pour fonction première de fournir des prêtres au clergé diocésain.

Autre est le cas des pays du Maine et de l'Anjou. Ici (c'est-à-dire dans les actuels départements de la Sarthe, de la Mayenne et du Maine-et-Loire), un réseau d'écoles élémentaires assez lâche a été fondé à la fin du XVI^e siècle et au XVII^e siècle sous l'impulsion de pieux ecclésiastiques qui ont donné terres ou rentes pour les entretenir. De la même façon, à la fin du XVII^e siècle et au début du XVIII^e, des hommes d'Église fondent de petits collèges à Doué-la-Fontaine, Beaupréau, Baugé, Beaufort, Ernée, etc. petites villes dépourvues pour la plupart de support administratif. Ces établissements se développent au cours du XVIII^e siècle et s'adjoignent des pensionnats de 10 à 20 élèves aux tarifs plus modestes que dans les collèges de plein exercice (environ 200 livres par an). Ils accueillent généralement les enfants de l'ABC jusqu'à la troisième. Convenablement dotés, recevant en outre les rétributions que paient les élèves et qui peuvent atteindre de 10 à 24 livres, ils suffisent aux aspirations des notabilités locales de l'échoppe et de la boutique, comme le notent par exemple les administrateurs du collège de Doué-la-Fontaine en 1763 : « sur 70 ou 72 écoliers dont ce collège est composé, il n'y en a peut-être pas 12 qui finissent leurs études, la plupart se contentant de savoir lire, écrire et orthographier, et un peu d'arithmétique. Ceux qui vont jusqu'en seconde ou rhétorique, et même au-dessous, quittent pour embrasser le commerce et les arts, n'y ayant que très peu de bourgeois et ceux des environs étant cultivateurs » (13). Lorsque François-Yves Besnard, fils d'un gros laboureur d'Anjou (son père est fermier d'un prieuré d'une superficie de 160 hectares) nous décrit l'itinéraire qui le conduit d'abord au collège de Doué, puis à celui d'Angers où il entre en rhétorique, enfin au petit séminaire de la même ville où il fait ses deux années de philosophie avant d'entrer au grand séminaire et à la faculté de théologie, le destin qu'il retrace n'est celui que d'un petit nombre (14). D'ailleurs le sort de ses deux frères est bien différent : l'aîné, Pierre-Yves, ne reste qu'un an au collège de Doué « ayant obstinément refusé de continuer le latin et déclaré qu'il préférerait rester à la maison pour toucher les bœufs et apprendre à labourer » (15) ; quand au puîné, après quelques années passées au collège de Doué, sa mère le place au pensionnat des frères des écoles chrétiennes à Angers pour y apprendre la tenue des livres de comptabilité ; il ne s'y plaît pas davantage puisqu'il s'engage peu après dans l'armée... (16). A travers cette geste familiale ou en lisant les Mémoires d'un La Revellière-Lépeaux, angevin lui aussi, on comprend mieux la fonction de ces petits établissements au rayonnement limité : ils suffisent à la plupart mais sont, pour une minorité d'élèves, la première

étape vers le grand collège. Une hiérarchie de fait s'établit ainsi entre la métropole provinciale qui assure pour l'ensemble régional les études de la fin du cursus et les petits collèges qui dispensent un « premier cycle » de grammaire à une échelle réduite. Soulignons trois traits originaux de ce dispositif : les collèges sont entre les mains des prêtres séculiers ; ils tirent leurs revenus de biens propres ; leur implantation n'obéit pas à une logique administrative quelconque, d'où une densité inhabituelle d'établissements concurrents ; enfin les taux de cléricisation y semblent élevés : sur les 46 condisciples que François-Yves Besnard évoque à propos de son séjour au collège de Doué, 14 sont devenus prêtres séculiers ou sont entrés dans les abbayes bénédictines particulièrement nombreuses dans cette région (17). La mémoire du nonagénaire semble ne pas avoir privilégié les clercs qu'il a pu côtoyer ensuite dans sa carrière ecclésiastique car au Mans, si l'on s'en tient aux seuls élèves de rhétorique et de logique (ces deux dernières classes étant justement celles où entrent les élèves issus des petits collèges environnants) le taux des tonsurés atteint respectivement 41,2 % pour la période 1719-1721 et 38,3 % pour la période 1779-1781 (18).

Ce qui frappe en Provence, c'est aussi la multitude des collèges dont la plupart des petites villes s'enorgueillissent : Brignoles, Lorgues, Saint-Maximin, Manosque, Forcalquier, etc. Ici l'oligarchie qui tient le consulat a à cœur de maintenir l'établissement d'enseignement. Mais ces institutions, baptisées « collèges », sont extrêmement fragiles : dans les meilleurs cas trois régents, plus souvent deux, un seul parfois, même si plusieurs postes sont prévus. Les petits collèges provençaux n'ont pour revenus fixes que l'indemnité communale, faible et difficilement augmentable du fait de l'endettement des communautés urbaines. Leurs effectifs sont fort minces, de l'ordre de 10 à 20 écoliers et leur rayonnement se limite quasiment à l'espace urbain. C'est en fait qu'ils n'ont pour toute clientèle que celle des fils de la « bourgeoisie » locale, rentière ou officière. On peut d'ailleurs percevoir nettement les conflits qui traversent les oligarchies urbaines à propos de l'enseignement classique. Ainsi à Grasse, de 1765 à 1788, le clan qui s'oppose à toute réforme du collège et à sa remise aux mains des oratoriens pour assurer sa stabilité et son développement est animé par un groupe de marchands, soutenu par l'évêque ; en dépit d'un contrat passé par le consulat le 27 juillet 1765, les oratoriens ne prirent jamais possession du collège qui continua à végéter jusqu'à la Révolution (19). De la même façon, à La Ciotat en 1785, un vote de l'assemblée des chefs de famille s'oppose par 77 voix contre 65 au rétablissement du collège fermé par les oratoriens en 1780 ; le groupe

hostile au collège est mené par les négociants et les capitaines de navire qui ne voient guère l'utilité d'un établissement classique dans leur cité dont l'activité principale est tournée vers la mer (20).

La Bourgogne offre peut-être l'exemple le plus frappant d'un espace scolaire rigoureusement hiérarchisé suivant l'importance administrative des villes et la composition socio-professionnelle de leurs populations. A la base et jusque dans la campagne un réseau d'écoles élémentaires largement répandues (sauf dans la partie nivernaise et morvandelle). Les petites villes de 2 000 à 5 000 habitants, chefs-lieux de bailliage, de présidial et d'élection ont presque toutes un collège d'humanités ou un petit collège, relayés par des régence latines dans les localités plus modestes. Soit deux villes voisines de même taille (environ 5 000 habitants), Avallon et Semur-en-Auxois, toutes deux aux fonctions analogues (chefs-lieux de subdélégation, de bailliage et d'élection) : l'une se dote en 1664 d'un collège de plein exercice confié aux doctrinaires ; l'autre ne conserve jusqu'à la Révolution qu'un petit établissement qu'elle a confié aux carmes : trois régents doivent y enseigner jusqu'en rhétorique. Mais la capacité des carmes semurois semble avoir été médiocre, comme l'atteste la visite faite en 1744 au collège : « Il fut reconnu que les écoliers de seconde et de rhétorique voient les mêmes livres, savoir les *Commentaires* de César et les *Odes* d'Horace ; qu'ils avaient tous composé en vers ; ceux des rhétoriciens se sont trouvés des plus mal tournés en sorte qu'à peine seraient-ils avoués par de bons troisième... » (21). Le collège des carmes jouit d'une réputation détestable qui entraîne une émigration des petits Semurois les plus huppés vers les autres collèges : Avallon, Troyes, Dijon, voire Paris (22). D'où vient la réussite dans un cas et l'échec dans l'autre ? Au-delà des phénomènes circonstanciels dus à la capacité plus ou moins grande des congrégations en cause, on est en droit de se demander si le poids respectif des différentes catégories intéressées au développement du collège dans la population urbaine n'a pas joué un grand rôle. Certes, si l'on compare globalement les données du rôle des tailles à Avallon en 1765 et celles de la contribution mobilière à Semur en 1791 (23), on aboutit à des pourcentages voisins de notables (ici compris en additionnant noblesse, « bourgeoisie », offices, professions libérales et marchands) : d'un côté 25,8 %, de l'autre 26,9 % ; mais, à Avallon, offices et professions libérales comptent pour 14 %, contre 8 % seulement à Semur, ville essentiellement boutiquière. La plupart des commerçants semurois se contentaient vraisemblablement du collège des carmes.

De cette répartition régulière des établissements naît une hiérarchie

qui distingue les collèges ou les régence de début d'études des collèges de fin d'études. L'aire d'influence du collège d'Avallon se situe dans un rayon d'une quarantaine de kilomètres autour de la ville. Mais l'espace ne se parcourt pas de la même manière par tous les enfants : on entre d'autant plus tard à Avallon qu'on a le privilège de venir d'une ville ou d'un bourg où il y a déjà un établissement, petit collège ou régence latine. Après le collège, plus de 20 % des élèves poursuivent des études soit aux universités de Paris (droit et médecine), de Dijon (droit), de Montpellier (médecine), soit dans les séminaires diocésains d'Autun, Auxerre, Langres ou Dijon. Mais si on isole le taux de cléricatisation, il atteint 9 % pour les élèves de la ville, 11 % pour ceux de l'extérieur : nous voici loin des taux bretons... L'espace scolaire qui s'est constitué ici de fait semble conforme aux vœux exprimés par les parlementaires et les maîtres de requêtes chargés de veiller à la réforme des collèges après 1763.

*

Au terme de ces quelques pages, nous sommes bien conscients des caractères répétitif et inachevé de cet article, qui peuvent apparaître comme autant de défauts. Répétitif puisque les grandes lignes du cadre chronologique que nous avons esquissé sont bien connues ; inachevé car nous sommes volontairement refusé à accompagner nos affirmations de l'appareil démonstratif habituellement requis dans notre discipline. C'est au terme seulement de l'enquête qu'une analyse sérielle peut prendre sens. Nous avons souhaité simplement présenter au lecteur quelques hypothèses qui désignent une étape provisoire du travail accompli. D'autres naîtront au fur et à mesure de son avancement, concernant une statistique globale de la population scolaire, la sociologie de recrutement, ou les pratiques éducatives (règlements de discipline, théâtre, exercices publics). De divers côtés, en France et à l'étranger, se multiplient aujourd'hui les attaques contre une histoire quantitative dont on condamne le despotisme ou la sophistication. Sans entrer ici dans ce débat, nous voudrions seulement rappeler que le chiffre n'a jamais été autre chose qu'un instrument pour la réflexion, un outil heuristique. A vouloir s'en passer, on risque fort de retomber soit dans une description impressionniste, soit dans une idéologie tout aussi contestable que celle que nous condamnons chez

les auteurs cléricaux ou anticléricaux de la fin du XIXe siècle, d'autant plus facilement que le front du débat s'est, depuis, déplacé.

Marie-Madeleine COMPÈRE
Institut national de recherche pédagogique

Dominique JULIA
Centre national de la recherche scientifique

Notes

1. D. Bourchenin, *Étude sur les académies protestantes en France au XVIe et au XVIIe siècles*, Paris, 1882.
2. P. Lallemand, *Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France*, Paris 1888.
3. J. de Viguierie, *Une Oeuvre d'éducation sous l'Ancien Régime. Les Pères de la doctrine chrétienne en France et en Italie 1592-1792*, Avrillé, 1976.
4. *Les Établissements des jésuites en France depuis quatre siècles*, répertoire topobibliographique publié à l'occasion du quatrième centenaire de la fondation de la Compagnie de Jésus (1540-1940) sous la direction de P. Delattre, 5 volumes, Enghien-Wetteren, 1949-1957.
5. Cf. F. de Dainville, « Les collèges en 1789, essai de cartographie historique », résumé de la communication présentée au 95e congrès national des sociétés savantes (Reims 23-27 mars 1970), *Actes du 95e congrès national des sociétés savantes, section d'histoire moderne et contemporaine, Histoire de l'enseignement de 1610 à nos jours*, Paris, 1974, t. I, p. 444.
6. E. Gaullieur, *Histoire du collège de Guyenne*, Paris, 1874.
7. G. Dupont-Ferrier, *Du Collège de Clermont au lycée Louis-le-Grand, 1563-1920*, Paris, 1921-1922, 3 volumes.
8. C. de Rochemonteix, *Un Collège de jésuites aux XVIIe et XVIIIe siècles. Le collège Henri IV de La Flèche*, Le Mans, 1889, 4 volumes.
9. Les listes des élèves du collège de Vannes que nous avons utilisées figurent sur les affiches des exercices publics (deuxième moitié du XVIIIe siècle), Arch. dép. Morbihan D 8. Pour la définition des villes, nous avons repris les distinctions établies par Cl. Langlois, *Le Diocèse de Vannes au XIXe siècle, 1800-1830*, Paris, 1974, p. 316, note 1.
10. Cf. Cl. Langlois, *op. cit.*, p. 317.
11. Cf. T. Tackett, « L'histoire sociale du clergé diocésain dans la seconde moitié du XVIIIe siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1979, pp. 198-234.

12. Cl. Langlois, *op. cit.*, pp. 42-47.
13. *Comptes rendus aux chambres assemblées... des différents collèges du ressort qui n'étaient pas occupés par les ci-devant soi-disants jésuites*, Paris, 1763-1768, p. 128, Bibl. nat. Ld³⁹ 554.
14. F.-Y. Besnard, *Souvenirs d'un nonagénaire*, ed. C. Port, Paris, 1880, t. 1.
15. *Ibid.*, p. 22.
16. *Ibid.*, pp. 96 et 198-199.
17. *Ibid.*, pp. 52-54.
18. Chiffres aimablement communiqués par M. Alex Poyer : 138 tonsurés pour 335 élèves en 1719-1721 ; 49 tonsurés pour 128 élèves en 1779-1781.
19. Arch. dép. Bouches-du-Rhône C4583 ; Arch. dép. Alpes-Maritimes H 1431 ; Arch. com. Grasse GG 48.
20. Arch. com. La Ciotat, BB 12 et GG 150.
21. Arch. com. Semur-en-Auxois GG 45.
22. *Ibid.*, « État des enfants qui sont au collège des carmes et de ceux qui sont dans les collèges étrangers ».
23. W. Frijhoff et D. Julia, *École et société dans la France d'Ancien Régime. Quatre exemples : Auch, Avallon, Condom, Gisors*, Paris, 1975, p. 18 ; R. Robin, *La Société française en 1789 : Semur-en-Auxois*, Paris, 1970, p. 196.

André CHERVEL

LES GRAMMAIRES FRANÇAISES
DE 1800 A 1914.
RÉPERTOIRE CHRONOLOGIQUE ET
SYSTÉMATIQUE

Au grand siècle de la scolarisation, le XIXe siècle, la grammaire française change à la fois de fonction et de nature. Elle se met au service de l'enseignement de l'orthographe, et, récupérant l'*analyse*, logique et grammaticale, inventée par les grammairiens philosophes, elle place au premier rang de ses préoccupations les normes de l'écriture française, de l'accord du participe passé aux règles de la ponctuation. C'est alors que naît, dans les écoles et les collèges, la théorie syntaxique de la grammaire scolaire, qui est encore à la base de l'actuel enseignement du français. La bibliographie de plus de 2 000 titres qui est ici présentée prend la suite de celle de Stengel (1400-1799). Elle se limite aux ouvrages « théoriques », fussent-ils destinés aux élèves des classes préparatoires ; mais on y trouve également les grammaires générales, héritières d'une longue tradition. Elle écarte donc tous les recueils d'exercices, traités du bon usage, manuels des verbes, ou d'orthographe dite « d'usage », ainsi que la grammaire historique. Elle se limite par ailleurs à l'édition « francophone » (France, Belgique, Suisse, Canada) et de langue française. Elle se termine sur un index de plus de 1 300 noms d'auteurs.

Institut national de recherche pédagogique

Un vol. multigraphié, 260 pages, 30 Francs, franco.
Commandes à adresser au Service d'histoire de l'éducation

SUR L'UTILITÉ D'UNE HISTOIRE COMPARÉE DES SYSTÈMES EDUCATIFS NATIONAUX *

L'histoire comparée de l'éducation est plus ancienne qu'on ne le pense généralement (1). Le genre littéraire dont elle est issue, était lié à la mobilité géographique croissante des élites européennes aux XVIe-XVIIe siècles. L'habitude de la pérégrination académique — c'est-à-dire la fréquentation de plusieurs universités successives dans plusieurs pays différents — donna lieu, dès le XVIe siècle, à la rédaction de répertoires internationaux d'universités exaltant leur réputation en fonction de leur passé. L'histoire comparée de l'éducation paraît donc avoir précédé l'histoire de l'éducation « tout court », telle que, curieusement, l'immense majorité des chercheurs actuels la conçoivent, à savoir une histoire avant tout compartimentée par des frontières étatiques, départementales ou provinciales. Seuls les historiens des idées pédagogiques franchissent résolument ces frontières, mais parfois avec une telle désinvolture que l'on comprend le repli prudent de l'histoire sociale de l'éducation sur les ensembles nationaux ou régionaux qui connaissent eux au moins une certaine cohérence dans les structures administratives, institutionnelles, sociales ou mentales.

* A propos des ouvrages de Fritz K. Ringer : *Education and Society in Modern Europe*. - Bloomington ; Londres : Indiana University Press, 1979. - XII - 370 p. : tabl. ; et de Patrick J. Harrigan. - *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*. / With a Statistical Appendix by James B. Whitney. - Waterloo, Ont. : Wilfrid Laurier University Press, 1980. - XVI - 203 p. : tabl.

La priorité temporelle de l'histoire comparée de l'enseignement s'explique aisément. Les institutions universitaires du début de l'époque moderne participaient encore de quelques modèles communs d'organisation des études et d'un mode de fonctionnement (et parfois même d'un recrutement) largement supranational. La différenciation progressive des institutions éducatives, en fonction d'objectifs pédagogiques et de politiques socio-culturelles définis de plus en plus par les seules administrations centrales, avec leurs bureaucraties en pleine expansion, a contribué à façonner la physionomie propre des systèmes éducatifs tels qu'ils existent à l'heure actuelle dans les différents pays du monde occidental (et, par extension, dans leurs anciennes colonies). Parallèlement à cette évolution, on a vu l'essor d'autant de traditions historiographiques nationales en matière éducative, dont l'analyse comparée pourrait bien s'avérer extrêmement révélatrice des problèmes éducatifs propres à chacun des pays considérés. Les accents prioritaires mis sur la pédagogie, la didactique et la formation des maîtres en Allemagne, sur l'histoire socio-politique et socio-culturelle des phénomènes éducatifs en France, sur la formation technique et professionnelle aux Etats-Unis, nous apprennent d'une certaine manière autant, sinon plus, sur la compréhension actuelle de ces sociétés par elles-mêmes, que sur leur histoire.

Cette remarque s'applique encore davantage lorsqu'on observe les choix opérés par les chercheurs qui se tourment vers l'histoire de pays et de sociétés autres que les leurs. Ainsi, la véritable fascination que le système français d'éducation technique et professionnelle, et sa manière de sécréter des élites dirigeantes (qui ont des attributions administratives et politiques dépassant de loin leur niveau de formation initial ou leurs compétences purement techniques), exerce sur de très nombreux chercheurs britanniques et nord-américains (2), me semble-t-elle souvent plus révélatrice d'une certaine problématique étrangère que d'une crise proprement française du système de recrutement des élites, qui suscite, en France même, des études plus clairsemées, moins empressées et plus pondérées, d'ailleurs essentiellement de la part des sociologues. Faudrait-il, dans ces conditions, parler d'une lacune française ? Ou plutôt d'un excès anglo-saxon ? Quoi qu'il en soit, l'évolution actuelle de ce secteur de la recherche étrangère (qui demeure très largement ignorée en France) ne peut que susciter une certaine réserve. La réussite initiale et la qualité même des travaux entraînent ici un risque certain. En particulier la constitution d'un micro-milieu de chercheurs (3), travaillant tels des ethnologues le plus souvent (quoique pas toujours) loin des contraintes des structures

sociales et des mœurs des élites du pays étudié, dans un système de sociabilité scientifique très différent, ne me paraît pas toujours sans incidences sur le sujet même des recherches. J'y attribuerais notamment cette curieuse exaltation quasi déterministe du rôle et de l'influence motrice des élites, posés presque toujours sans discussion mais dont la base idéologique mériterait d'être mise en lumière, et cette simplification parfois étonnante des mécanismes de la mobilité sociale, qui sont en réalité aussi diverses que complexes dans l'histoire des sociétés européennes.

Dans les toutes dernières années, cependant, une conscience croissante de l'existence de *problématiques* éducatives communes à l'ensemble des pays occidentaux se fait jour. Le renouveau des recherches d'histoire comparée de l'éducation s'est d'abord manifesté sur le territoire d'origine de la discipline, celui des universités au sens propre du terme, avec leur homogénéité de structure, réelle ou apparente (4). Il s'est étendu ensuite sur d'autres domaines, caractérisés par un faible degré d'institutionnalisation, permettant une approche globale qui ne soit pas trop gênée par les physionomies nationales des phénomènes étudiés. Que l'on pense à l'histoire de la famille, de l'éducation du corps, de l'alphabétisation.

L'ouvrage que Fritz Ringer vient de publier franchit un nouveau pas dans la constitution de la discipline (5). L'objectif avoué de l'auteur est, en effet, de jeter dans cette étude les fondements d'une histoire sociale comparée des systèmes nationaux d'éducation, limités ici aux institutions d'enseignement du niveau secondaire et supérieur. Le terme *système* est choisi à dessein, parce que les différents éléments de l'édifice scolaire s'avèrent vivre en interdépendance étroite : l'éclipse d'une forme particulière d'enseignement (par exemple par la suppression d'un type d'écoles) suscite presque inévitablement son annexion ou sa substitution par une autre forme — ce qui suggère en même temps une certaine fixité ou inertie du volume de la demande d'éducation. D'autre part, seule la *comparaison* permet, selon Ringer, de dépasser le stade purement descriptif pour arriver, en séparant l'unique du commun, à une véritable *explication*.

En partant du constat (ou du postulat ?) que c'est en fonction du degré d'industrialisation que la demande d'éducation s'ajuste, augmente, se précise et se démarque de plus en plus de la culture générale (que l'auteur voit comme foncièrement tournée vers le non-utilitaire, vers la défense de valeurs, de rôles et de conduites qui créent ou maintiennent une structure idéologique opposée au changement économique et social), Ringer introduit une périodisation d'usage

supranational, basée sur le degré d'évolution socio-économique des pays étudiés, et définit une terminologie des systèmes éducatifs qui permet la comparaison internationale visée. Trois systèmes sont, selon lui, en présence : un *inclusive system* qui suppose une scolarisation relativement uniforme de la population entière ou de la classe d'âge ; un *progressive system* qui indique une scolarisation différentielle selon les groupes socio-professionnels, avec une assez bonne représentation des classes inférieures ; enfin un *segmented* (ou *tracked*) *system*, qui comprend des filières éducatives distinctes pour les professions distinctes, correspondant simultanément à un recrutement socio-professionnel différent selon les filières.

On l'aura deviné, c'est ce dernier système (pouvant aller jusqu'à ressembler à une véritable ségrégation scolaire) qui caractérise l'ensemble des grandes écoles françaises. Mais cela, selon Ringer, uniquement dans une perspective verticale, celle de la stratification sociale : pendant la période étudiée (et sans nul doute bien au-delà...) la différence de niveau social joue en France un rôle primordial dans le choix des carrières. Au niveau horizontal, en revanche, ces écoles ne se différencient guère entre elles : leur clientèle, recrutée dans les couches supérieures des classes moyennes (la grande bourgeoisie), se ressemble étrangement d'une grande école à l'autre. Seule l'École normale supérieure tranche sur ce recrutement homogène, pour se rapprocher de la clientèle sociale de l'université allemande du XIXe siècle. Notons cependant que le recrutement des institutions secondaires (le lycée, destiné à légitimer les positions sociales basées sur la richesse, et le collège, refuge des moins riches, tous deux réunis dans une segmentation verticale) et universitaires (au sens propre du terme, donc sans les grandes écoles) apparaît en France de bonne heure, et jusque vers 1960, comme nettement plus *progressif* qu'en Allemagne : moins dominé par les classes dirigeantes, les cadres supérieurs et les professions libérales, il se caractérise en outre par une ouverture beaucoup plus grande aux jeunes filles.

L'intérêt durable de cet ouvrage réside plutôt dans la conceptualisation et dans la méthode adoptée que dans les résultats concrets (d'ailleurs déjà très controversés) de la recherche. A l'échelle supranationale ceux-ci dépendent inévitablement de l'état d'avancement des travaux d'autres chercheurs, lequel est, en l'occurrence, assez faible. Ringer s'occupe, en effet, de la période contemporaine (allant ici de la fin de l'Ancien Régime à 1960), parente pauvre dans l'historiographie des niveaux d'enseignement choisis pour les quatre pays comparés (Allemagne, France, Grande-Bretagne, Etats-Unis).

Exprimons par ailleurs notre adhésion totale au choix, constamment maintenu au cours de tout l'exposé, en faveur de *niveaux globaux* d'enseignement, comprenant l'ensemble des institutions d'une même phase du curriculum (lycées *et* collèges ; universités *et* grandes écoles *et* instituts supérieurs de technologie ou de formation professionnelle) de préférence à des *types* d'établissements, habituellement étudiés jusqu'ici (lycées *ou* collèges ; telle grande école, etc.). Ce parti-pris méthodologique permet non seulement de dépasser les limites inévitables de chaque monographie scolaire, aussi excellente soit-elle, mais encore de confronter valablement la population scolaire avec la population dans son ensemble ou avec la tranche d'âge concernée.

Ce choix était évidemment dicté par la finalité comparative de l'étude. Mais cette finalité elle-même relève du défi dans la mesure où la recherche débute au moment même où les systèmes institutionnels de l'enseignement se diversifient et commencent à acquérir des caractéristiques proprement nationales, rendant ainsi de plus en plus difficile la confrontation directe des types d'institutions de pays différents. Au XIXe siècle, par exemple, la France ne connaît plus d'universités au sens propre du terme, mais simplement des facultés juxtaposées à la manière d'écoles professionnelles, doublées d'une floraison de grandes écoles, de niveau théorique comparable, mais de statut administratif, scientifique et social très différent. L'Allemagne, en revanche, conserve dans le même temps de vrais édifices universitaires pluridisciplinaires, qui relèguent cependant certains enseignements spécialisés dans des instituts techniques et des académies. La confrontation des deux pays ne pourra évidemment jouer ici que sur des tableaux d'ensemble.

Disons pour conclure qu'en lisant l'ouvrage de Ringer le lecteur français respirera. L'auteur nous offre l'étude bien écrite d'un matériau statistique de première main, dûment critiqué dans les annexes que le spécialiste pourra consulter à la fin du livre. Aborder une comparaison internationale exige par ailleurs du chercheur qu'il ne soit pas trop prisonnier des systèmes de références et des mythologies scientifiques nationales. Aussi est-il réconfortant, en ce qui concerne la sociologie de l'éducation française, de lire un texte qui, tout en citant leurs travaux en connaissance de cause, garde une distance prudente et parfois une certaine désinvolture par rapport aux ouvrages anciens de Bourdieu et Passeron, et plus encore à l'égard des théories hypermathématisées, qualifiées de « tautologiques » (p. 262), de Boudon.

Un excès de sophistication nuit, en effet, à la démonstration ou

risque d'exagérer la fiabilité apparente des résultats dans un domaine où les données de base ont des contours souvent trop flous et hétérogènes, où les statistiques elles-mêmes sont difficiles à interpréter en raison d'un fréquent manque d'uniformité, et où les classifications sont trop incertaines pour permettre un traitement quantitatif rigoureux. C'est la critique que j'adresserai au second ouvrage dont il est rendu compte ici : l'étude d'ensemble que Patrick Harrigan vient de publier, après plusieurs essais de taille plus réduite (6), sur les réponses données aux trois questions qui furent posées par le ministre Victor Duruy dans son enquête de 1864 sur les écoles secondaires, demandant un relevé des professions des parents des élèves des classes scolaires supérieures, un recensement des carrières envisagées par les élèves présents et un autre des professions réellement embrassées par les bacheliers des cinq dernières années.

Cet ouvrage longuement mûri me laisse, je dois l'avouer, perplexe. En le lisant, même le plus quantitativiste des historiens français en viendrait à souhaiter ce « réveil du narratif » qu'a récemment commenté Lawrence Stone (7). L'étude de Harrigan est, en soi, excellente, et sa lecture ne peut qu'être recommandée. Mais elle est terriblement abstraite, comme nombre de travaux nord-américains cités ci-dessus. On n'y rencontre que catégories, couches, strates et structures, jamais on n'est confronté avec un parent d'élève ou un étudiant en chair et en os. Cette abstraction, supportable dans un article d'histoire, devient excessive dans un livre. Elle comporte d'ailleurs un danger réel, car à travers la similitude diachronique des structures sociales quantifiables elle suggère une homogénéité, dans le temps, du fonctionnement socio-éducatif. Mais rien n'est moins sûr, puisque dans ce dernier domaine d'autres dimensions, plus qualitatives et plus sujettes à des évolutions en profondeur, dont il n'est cependant guère question dans cet ouvrage, entrent en jeu. L'éducation se résume ici dans son pur produit social : à la limite elle n'existe qu'en s'inscrivant dans un dessein de mobilité sociale. Elle apparaît comme stratégie, visant des finalités suprapersonnelles dans lesquelles l'enfant importe peu.

Cette simplification, imposée sans doute à l'auteur par le caractère du matériau étudié, me paraît cependant d'autant plus dangereuse que les études dans ce sens se multiplient et semblent toutes postuler que la pédagogie, et avec elle tout le contenu de l'enseignement, est prisonnière des structures éducatives institutionnelles et sociales qui, en définitive, seules importent. Ce faisant, elles creusent le fossé avec l'ancienne histoire de la pédagogie, au point que la discipline « histoire de l'éducation » risque maintenant d'éclater. Dans la mesure où il y a

encore dialogue entre les deux terrains d'approche, ce n'est déjà guère plus qu'un dialogue de sourds. Mais cet éclatement n'est dans l'intérêt de personne : l'approche sociale à l'état pur est peut-être capable de rendre compte des stratégies éducatives, mais elle n'est pas à même d'élucider le pourquoi des transformations globales qui interviennent dans le champ éducatif. Elle en demeure presque toujours réduite à présenter une succession d'instantanés qui demandent à être confrontés à l'évolution pédagogique, laquelle a son rythme particulier, dicté par de nombreux facteurs dont la mobilité sociale n'est qu'un parmi d'autres. Pour une compréhension correcte de l'évolution éducative, il est, au strict minimum, urgent de saisir les points d'intersection des deux rythmes. La sociologie historique, même exhaustive ou exemplaire, n'est pas forcément de la bonne histoire, tant que la société en question n'est pas saisie dans quelque dimension de son vécu.

Au-delà de cette remarque, qui, bien entendu, ne s'applique pas qu'à l'ouvrage de Harrigan, je trouve dans celui-ci cependant une ambiguïté fondamentale. La nouveauté de son étude — et ce n'est pas son moindre mérite — réside en l'application rigoureuse des méthodes statistiques à l'histoire sociale de l'éducation. L'auteur dépasse le stade, devenu commun à l'heure actuelle, du simple calcul de pourcentages juxtaposés, pour chercher, aidé par un statisticien professionnel, des corrélations profondes entre de nombreuses variables : entre les trois données de départ, bien entendu, mais aussi avec le coût de l'enseignement secondaire, la démographie, l'alphabétisation, la densité de l'ossature scolaire, la situation économique globale, voire le test de la ligne Saint-Malo/Genève. Aussi fertile que soit ce parti-pris méthodologique, son résultat ne doit pas faire illusion dans la mesure où les données de base sont elles-mêmes fragiles et ambiguës.

L'auteur ne travaille, en effet, ni sur des populations complètes (ainsi, à l'exception de Charlemagne, tous les lycées parisiens manquent, ce qui n'est pas aussi indifférent que Harrigan le prétend) ni sur des réponses intégralement exploitables et il n'aurait pas dû se dispenser d'une estimation plus élaborée de ces manques. Surtout, son système de classement est vicié à la base par le caractère hétéroclyte des réponses à l'enquête, qui ne semblent avoir subi, à aucun moment, une confrontation nominative avec d'autres sources, lesquelles ne manquent pourtant ni au niveau local ni au niveau national. Ces réponses vont, en effet, d'une désignation professionnelle précise comme *coiffeur*, qui, mis à part le niveau social de sa clientèle et donc le montant de ses revenus supposés, ne souffre pas d'équivoque, à des appellations de type socio-professionnel comme *négociant*,

socio-économique comme *propriétaire*, fonctionnel comme *conseiller municipal*, qui sont d'un flou consommé et peuvent cacher des réalités totalement différentes selon les endroits, les régions et parfois même les habitudes historiques locales. Cette imbrication intime de plusieurs codes ou sous-systèmes de classification est sans doute propre à chaque société. Celle-ci se définit selon plusieurs échelles de valeur simultanées (activité professionnelle, prestige intellectuel, statut social, revenus, fortune, etc.), chaque individu ayant tendance à utiliser l'échelle qui lui est, à ce moment précis, socialement le plus favorable. Je sais bien que Harrigan n'en a été nullement dupe. Il n'en demeure pas moins qu'il y a disproportion flagrante entre le luxe de raffinement technique des moyens mis en œuvre et les résultats de la recherche qui, de toutes façons, demeurent hésitants : en fin d'analyse, l'auteur conclut du bout des lèvres à une certaine mobilité sociale par le biais de la scolarisation secondaire, pour en récuser aussitôt les principales caractéristiques.

L'enseignement secondaire, instrument *essentiel* de la reproduction des élites administratives, culturelles et intellectuelles (mais non point de celles du monde industriel), fonctionnait selon Harrigan en même temps comme le canal d'accès *obligatoire* à ces élites, permettant en particulier aux enfants provenant de couches moins favorisées une montée sociale, individuelle certes, mais réelle, à condition que leurs parents sussent choisir la filière scolaire correcte. Mais permettre ne veut nullement dire favoriser. L'on ne peut, en fin de compte, qu'être frappé par la grande stabilité sociale, qui reflète assez bien la rigidité et le manque d'ouverture des valeurs et attitudes prônées par les couches sociales concernées — même s'il est vrai que la scolarisation secondaire pouvait conférer un gain appréciable en statut *social* dans la communauté locale, sans que le bénéficiaire en tire forcément un avantage directement *professionnel* (de ce point de vue il peut même y avoir un certain déclassément « objectif », ou un net piétinement dans la couche sociale parentale).

En somme, la scolarisation agit davantage comme un instrument de socialisation préalable à la mobilité sociale, que comme un garant ou même un moyen immédiat de mobilité. Une conclusion nuancée et plausible, certes, et cela d'autant que l'auteur a l'honnêteté d'apporter en toutes lettres des corrections (à vrai dire assez mineures) à ses propres travaux antérieurs. Mais gageons que, sans ordinateur, les résultats n'auraient pas été notablement différents.

Bien entendu, ces remarques ne constituent pas un plaidoyer pour l'obscurantisme en histoire, mais pour une économie de recherche

bien comprise qui permettrait, par une répartition plus équilibrée du temps disponible entre le quantitatif et le qualitatif, de démêler l'écheveau du matériau de base et de creuser le sujet en profondeur et dans toutes ses dimensions, à l'aide de sondages diversifiés, de manière à ce que le chercheur ne traite pas toujours une *source*, mais un *sujet*, comme, après tout, le titre de l'ouvrage de Harrigan le suggère. L'ordinateur n'est, hélas ! pleinement rentable que si la nourriture qu'on lui donne est parfaitement adaptée au langage des mâchoires, ce qui n'est qu'exceptionnellement le cas du matériau quantitatif antérieur au XXe siècle, pris à l'état brut.

Nous touchons là à un problème général qui concerne aussi bien les deux livres recensés ici que nombre d'autres recherches de statistique historique. Le recours au matériau statistique ancien bute rapidement sur des problèmes méthodologiques parfois insurmontables. Comme l'a déjà souligné Konrad Jarausch dans un compte rendu du livre de F. Ringer (8), les statistiques gouvernementales anciennes, dont les données de base ont souvent disparu, emprisonnent le chercheur dans le carcan des structures éducatives (et sociales, dans la mesure où ces statistiques travaillent avec des classifications préétablies) mises en place par ces gouvernements et des catégories de classement arrêtées dans un but le plus souvent démonstratif, mais qui ne correspondent pas forcément aux questions que souhaiteraient poser les chercheurs actuels. Cela est, notons-le, tout particulièrement valable pour la France, où la catégorisation socio-professionnelle officielle demeurerait jusqu'en 1958 de très piètre qualité. Dès lors toute recherche comparative de type quantitatif est plus ou moins vouée à choisir parmi les deux termes de l'alternative suivante : ou bien négliger les classifications de détail pour ne travailler qu'avec de grandes catégories sociales forcément vagues (par exemple les « classes moyennes supérieures ») et insuffisamment fines pour pouvoir observer les transformations sociales à court ou à moyen terme ; ou bien pousser la classification dans ses moindres détails, mais alors renoncer à la confrontation directe des classements nationaux, pour ne retenir qu'un traitement par simple juxtaposition de systèmes foncièrement différents entre eux. Dans le premier cas le chercheur risque de ne proférer que des banalités, dans le second cas il se condamne pratiquement au silence.

La solution du dilemme résiderait sans doute dans un programme de recherche à participation internationale, travaillant sur des populations scolaires réelles, autrement dit sur des fichiers nominatifs qui ont été vérifiés à un niveau significatif. *Au préalable*, des échelles de classification nationales devront alors être dressées, dont on vérifiera

	Origines socio-professionnelles des parents d'élèves (en % du total)		Profession envisagée par les élèves (en % du total)		Profession embrassée par les anciens élèves (%)	
	Allemagne 1875-1899	France 1864-1865	Allemagne 1875-1899	France 1864-1865	France 1864-1865	
Professions intellectuelles, cadres						
– juristes	5	6,4 } 9,9	20	15,0 } 15,3	10,9 } 11,2	
hauts fonctionnaires		3,6 }		0,4 }	0,4 }	
– médecine	4	4,5	18	11,0	8,2	
– enseignement secondaire et supérieur	4	2,3	12	4,9	4,8	
– clergé, artistes	6	1,3	19	2,5	3,0	
<i>Total</i>	<i>19</i>	<i>18,0</i>	<i>68</i>	<i>33,7</i>	<i>27,2</i>	
Professions techniques	5	1,4	11	16,4	9,7	
Armée	3	3,7	7	11,7	10,3	
Fonctionnaires subalternes	} 13	7,8 } 10,5	} 7	8,0 } 9,5	8,8 } 14,8	
Employés de bureau		2,7 }		1,6 }	5,9 }	
Instituteurs	6	1,7	–	2,7	2,7	

Industrie et commerce								
– industriels	6	3,4	} 4	0,8	1,1	} 23,5		
– négociants en gros	} 21	9,7		2,5	3,0			
– commerçants, boutiquiers		14,3		14,3	16,5			
– artisans, ouvriers	8	8,0		1,4	2,9			
<i>Total</i>		35		19,1				
		35,4	4					
Exploitants agricoles			} 3	5,6	} 6,8	8,2	} 11,8	
Propriétaires fonciers	2	10		12,3		1,2		3,6
Rentiers, autres	7	9		17,0		–		–

Sources : Pour l'Allemagne : F. Ringer, *Education and Society*, p. 71 (n = env. 85 000). Pour la France : regroupement des rubriques indiquées chez P. Harrigan et V. Neglia, *Lycéens et collégiens*, tabl. 1 (n = 12 603 pères d'élèves, 9 203 élèves, 16 754 anciens élèves).

l'aptitude à pouvoir servir la comparaison supranationale (9).

Ayant tous deux pris le parti du quantitatif pur, sans référence à des populations ou des cohortes scolaires reconstituées nominativement, tant F. Ringer que P. Harrigan ont été confrontés à ce dilemme. Le dernier a d'avance renoncé à toute comparaison internationale, tandis que le premier a dû se contenter d'un traitement par simple juxtaposition des systèmes nationaux, sans pouvoir interroger directement plusieurs pays en même temps sur des thèmes précis. C'est assez dire que la recherche ne fait que commencer.

Par ailleurs, le contentieux existant apparemment entre F. Ringer et P. Harrigan (10), les a malheureusement empêchés de confronter les données de l'enquête Duruy avec celles d'enquêtes allemandes contemporaines, exploitées par Ringer et qui s'avèrent avoir posé le même type de questions. Cela est d'autant plus regrettable qu'une confrontation même globale, opérée sous toutes les réserves énoncées plus haut, est à même d'indiquer aussi bien l'intérêt que les limites du traitement quantitatif.

Sur le tableau ci-dessus j'ai donc tenté de faire figurer les données des enquêtes allemandes en question et celles de l'enquête Duruy. Les catégories socio-professionnelles de celle-ci ont été, dans la mesure du possible, adaptées aux catégories allemandes, à l'aide des tableaux de base de Harrigan. Malgré le caractère grossier et quelque peu incertain de la catégorisation, l'on voit tout de suite l'intérêt de cet exercice. En effet, le tableau des origines socio-professionnelles des élèves s'avère dans les deux pays quasiment identique, tandis que les espoirs que les élèves chérissent au sujet de leur carrière diffèrent radicalement d'un pays à l'autre. En revanche, la réalité qui les attend après la sortie de l'école les approche, de nouveau, de leur position de départ.

Au-delà de ces chiffres c'est tout un imaginaire collectif différentiel qui apparaît ici, trahissant, entre deux confrontations avec la réalité (celle du départ et celle de l'arrivée, étonnamment proches), deux mentalités collectives, deux oniriques, deux types de société sécrétant chacune ses rêves et ses bouffées d'espoir, individuels certes, mais fortement teintés par des aspirations collectives que les chiffres montrent sans équivoque.

Encore les catégories retenues sont-elles parfois trompeuses. Ainsi l'attrait pour l'armée et les professions techniques, faible mais réel en Allemagne, n'est-il peut-être qu'apparent en France, puisque les grandes écoles techniques y fonctionnent comme des filières de passage, des antichambres du haut fonctionnariat et du pouvoir politique. Mais même si l'on totalise ces catégories avec celles des professions

intellectuelles et des cadres, l'attrait qu'exercent l'administration et les professions intellectuelles sur les jeunes Allemands dépasse de loin celui que l'on constate en France. C'est que, malgré les ajustements de la réalité sociale, la terre, la bourse et sans doute aussi la technique, ces trois instruments d'une richesse tangible, à portée de la main, sont restées (ou devenues) des valeurs en France, tandis que l'Allemagne tout entière semble portée vers cette richesse symbolique et ce substitut de noblesse qu'y sont alors l'administration publique et l'aristocratie des professions intellectuelles. Ce moment de rêve passé, tout rentre cependant bien vite dans l'ordre : l'élite technicienne française entre au service du gouvernement et se complait ou se perd dans les arcanes du pouvoir, celle de l'Allemagne se presse devant les portes des usines. Possédant en 1850 encore deux fois plus d'ingénieurs que l'Allemagne, en 1900 la France en a déjà deux fois moins, les catégories socio-professionnelles fournisseuses demeurant pratiquement les mêmes (11).

D'où la difficulté de trancher sur la foi des seuls chiffres : que représentait donc réellement le monde technique pour un Français et un Allemand du XIX^e siècle, dont les conduites n'étaient pas seulement opposées entre elles, mais encore contraires à leurs propres aspirations avouées ? Y voyaient-ils un monde d'une fascinante beauté logique ou instrumentale ? Un rêve de bricolage ? Un moyen efficace de promotion sociale ? Un simple gagne-pain ? Un instrument de production ? Ou l'antichambre du pouvoir ? Sans doute un peu de tout cela à la fois, mais dans des proportions différentes selon les pays et les époques. La phase de l'éducation adolescente apparaît ici comme le moment privilégié où des réponses à ces questions se font entrevoir qui échappent peu ou prou aux conditionnements et contraintes des réalités socio-économiques.

Est-ce donc le manque d'attention pour cette jeunesse, avec ses aspirations propres, qui laisse le lecteur, après la digestion des deux ouvrages traités ici et malgré leurs mérites respectifs, finalement si peu satisfait ? Il y manque, en effet, ce souffle de vie, qu'il serait urgent d'apporter. C'est à ce moment-là seulement que l'on pourra parler d'*histoire*. Et d'*histoire comparée*.

Willem FRIJHOFF
Katholieke Hogeschool Tilburg

Notes

1. Cf. dernièrement M. TOURNIER, « Aperçu sur l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger », *Revue française de pédagogie*, n° 54, janvier-mars 1981, pp. 76-90, qui aborde la question plutôt sous l'angle des sciences de l'éducation.
2. Que l'on pense, parmi la véritable avalanche anglo-saxonne (c'est-à-dire britannique, nord-américaine et anglo-canadienne) de recherches historiques sur l'éducation en France, aux publications parfois nombreuses de chercheurs comme R.D. Anderson, M.S. Archer, F.B. Artz, Ch. R. Bailey, W. Bruneau, J.W. Bush, H. Chisick, T.N. Clark, M. Crosland, C.R. Day, W.R. Fraser, T. Gelfand, R. Hahn, W.D. Halls, P.J. Harrigan, R.L. Kagan, Ch. Kindleberger, J.W. Langdon, J.N. Moody, R.R. Palmer, H.W. Paul, T. Shinn, E.N. Suleiman, G.D. Sussman, J.E. Talbott, M. Vaughan, E. Weber, J.H. Weiss, G. Weisz, Th. Zeldin, C. Zwerling – pour ne citer que quelques auteurs des plus connus ou des plus récents, et sans vouloir faire tort à personne par un oubli aussi involontaire que douloureux... Cf. encore le survol de P.J. HARRIGAN, « Historians and Compilers Joined : the Historiography of the 1970s and French enquêtes of the Nineteenth Century », *Historical Reflections/Réflexions historiques*, t. 7, n° 2-3, 1980, pp. 3-21.
3. L'examen des remerciements et des références citées dans les travaux révèle dans bien des cas un circuit anglophone quasi fermé de relations scientifiques, augmentées parfois de quelques sommités françaises rencontrées à Paris, mais qui ne sont pas toujours les plus compétentes en la matière. Dans ce milieu semi-clos les manuscrits circulent en différents états avant d'être publiés. Cette sociabilité, caractéristique notamment des habitudes nord-américaines, suppose, outre des moyens en personnel, en équipements et en crédits qui font rêver le chercheur européen ordinaire, une déontologie fondée sur la confiance mutuelle qui fait peut-être tout autant défaut en Europe.
4. Cf. pour le Moyen Age les travaux de J. VERGER (voir *Histoire de l'éducation*, n° 6, avril 1980, pp. 9-33), et pour la période moderne l'article synthétique de R. CHARTIER et J. REVEL, « Université et société dans l'Europe moderne : position des problèmes », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. 25, 1978, pp. 353-374.
5. Simultanément M.S. ARCHER (*Social Origins of Educational Systems*, Londres ; Beverley Hills : Sage Publications, 1979) a tenté une comparaison de la genèse et de l'évolution des systèmes éducatifs actuels de l'Angleterre, de la France, du Danemark et de la Russie. L'ouvrage, de facture plus « qualitative » que celui de Ringer, paraît aussi beaucoup plus confus et discutable. B. NIESER (*Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft*, Francfort ; New York : 1978) compare les écoles de la France et de la Prusse du XIXe siècle, mais à partir d'un parti-pris résolument idéologique (cf. *Histoire de l'éducation*, n° 6,

- avril 1980, p. 67). Une comparaison entre le Vaucluse et la région de Bade (RFA) se trouve dans M.J. MAYNES, *Schooling the Masses : a Comparative Social History of Education in France and Germany, 1750-1850*, Phil. Diss., University of Michigan, 1977.
6. P.J. HARRIGAN, « Secondary Education and the Professions in France During the Second Empire », *Comparative Studies in Society and History*, t. 17, n° 3, été 1975, pp. 349-371 ; « Elites, Education and Social Mobility in France During the Second Empire », *Proceedings of the IVth Annual Meeting of the Western Society for French History, Reno, 1976*, Santa Barbara : 1977, pp. 334-344 ; « The Social Origins, Ambitions and Occupations of Secondary Students in France During the Second Empire », *Schooling and Society : Studies in the History of Education*. / Ed. by L. STONE, Baltimore ; Londres : The Johns Hopkins University Press, 1976, pp. 206-236. Les listings d'ordinateur sur lesquels ces articles et le présent livre s'appuient, ont été reproduits dans P. HARRIGAN et V. NEGLIA, *Lycéens et collégiens sous le Second Empire : étude statistique sur les fonctions sociales de l'enseignement secondaire public d'après l'enquête de Victor Duruy (1864-1865)*, Paris : Ed. de la MSH ; Lille : Publ. de l'Université de Lille-III, 1979. J'avoue ne pas bien saisir l'utilité de cette dernière publication, d'une aridité inégalée dans l'histoire de l'éducation. Elle relève de la cuisine de l'historien, où, à mon sens, elle aurait mieux fait de rester. C'est comme si on servait un soufflé à la cuisson : le fromage, fondu en masse informe, est déjà devenu méconnaissable, sans que le soufflé ait atteint le volume et la légèreté qui en dégage la saveur et en justifie le nom. On trouve, en effet, dans ce volume, les données de base de l'enquête ventilées sur 148 tableaux, mais préalablement regroupées par l'auteur en, selon les cas, 18 ou 20 catégories socio-professionnelles. Or ce sont justement ces regroupements qui constituent le problème majeur de la recherche : un secteur fourre-tout comme celui du « commerce » (24 %), par exemple, ne prend de sens qu'une fois croisé avec des données d'ordre économique ou fiscal, ce qu'un échantillon bien choisi aurait permis de faire. Aussi ne puis-je qu'adhérer au reproche de R.D. Anderson, qui estime qu'une publication des réponses brutes n'aurait guère demandé plus de place, tout en étant bien plus utile (CR dans *History. The Journal of the Historical Association*, t. 65, n° 215, 1980, pp. 504-505).
 7. L. STONE, « The Revival of Narrative. Reflection on a New Old History », *Past and Present*, n° 85, novembre 1979, pp. 3-24.
 8. *The Journal of Modern History*, t. 52, n° 1, mars 1980, pp. 124-128.
 9. Cf. la proposition pour la définition de telles unités d'analyse communes à toute l'Europe (et fondées, pour le XIXe siècle, sur l'activité professionnelle), qui vient d'être faite par L. O'BOYLE, « A Possible Model for the Study of Nineteenth-Century Secondary Education in Europe », *Journal of Social History*, t. 12, n° 2, 1978, pp. 236-247.
 10. Cf. F. RINGER, *op. c.*, p. 162, note 5, et P. HARRIGAN, p. 22, note 16 ; et encore récemment de P. HARRIGAN, « Historians and Compilers Joined » (*art. cité*), p. 15.

11. Cf. G. AHLSTRÖM, « Higher Technical Education and the Engineering Profession in France and Germany During the 19th Century », *Economy and History*, t. 21, n° 2, 1978, pp. 51-88.

Lieux pour la recherche

LA MISSION DES ARCHIVES DU RECTORAT DE PARIS

La Mission des Archives du Rectorat de Paris constitue le pendant, pour les services extérieurs de l'Éducation nationale dans l'Académie de Paris, de la Mission des Archives auprès du ministère de l'Éducation nationale (1). Elle assure donc auprès de l'administration rectorale et des établissements universitaires, le même rôle de collecte, tri, conservation et communication des archives, tout en s'efforçant de rassembler les sources d'une histoire future de l'enseignement.

RAPPEL HISTORIQUE

La Mission des Archives du Rectorat de Paris a été installée en 1959, peu de temps après la création des premières missions d'archives dans les ministères (Intérieur en 1952, Travaux publics en 1953, Éducation nationale en 1954, Finances en 1955). Le conservateur des Archives nationales nommé à cette date hérita cependant d'un passif important, tout en bénéficiant de l'existence de relations déjà assez anciennes entre l'Académie de Paris et la Direction des Archives de France.

En effet, la présence, à la Sorbonne, d'un dépôt prévu dès 1880, au moment de la reconstruction, et complété vers 1925-1930, avait amené les différents services à prendre l'habitude de décongestionner leurs bureaux en y transférant les documents qui ne leur étaient plus directement utiles. Aucun contrôle n'ayant été prévu, aucune élimination n'était faite, et le dépôt s'engorgea rapidement.

Dès 1932, la Commission supérieure des Archives, présidée par le recteur Charléty, émit le vœu que soient déposées aux Archives nationales ou aux archives départementales, les archives anciennes des rectorats. Une circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 24 décembre 1932 prescrivit le versement de tous les documents antérieurs à 1890, versement à effectuer, pour les établissements parisiens, aux Archives nationales (2). En ce qui concerne le Rectorat de Paris, avant même la diffusion de cette circulaire, l'envoi d'un conservateur des Archives nationales, chargé de faire le tri entre les documents qui seraient conservés à la Sorbonne et ceux qui seraient envoyés aux Archives nationales, avait été décidé. Une note du secrétaire général de l'Académie de Paris précisait : « ne rien emporter qui ait moins de cinquante ans de date, ne rien prendre qui ait rapport aux travaux de reconstruction de la nouvelle Sorbonne ». Ce travail, commencé en mai 1933, aboutit en mai 1935 au transfert aux Archives nationales de 629 liasses, qui, une fois inventoriées et cotées, constituèrent les premiers numéros de la série AJ¹⁶ créée pour l'Académie de Paris. Ce premier versement comportait les archives de l'Académie de Paris pour la période 1815-1883, réparties en trois séries chronologiques « en raison des modifications subies au cours du XIXe siècle par cette circonscription académique... chacune de ces substitutions comportant les papiers de l'administration académique proprement dite, des enseignements supérieur, secondaire et primaire » (3). Le décret du 21 juillet 1936 prescrivant le versement des archives des administrations fut en quelque sorte anticipé.

Il semble cependant que, dès 1952, le dépôt était à nouveau saturé, puisqu'on procéda alors à un reclassement « général et définitif » : à chaque service fut attribué un étage du dépôt, et à chaque catégorie de documents une travée. Au rez-de-chaussée, fut regroupé tout ce qui concernait l'enseignement secondaire, primaire supérieur et technique (accidents des élèves, bourses, concours général, cours secondaires, emplois du temps des lycées, affaires médicales, scolarité), au premier, la gestion du personnel et en particulier les dossiers de personnel, au deuxième, l'enseignement supérieur (affaires générales, agrégation, bibliothèques, conférenciers étrangers, conseil académique et conseil de l'université, cours libres, instituts, œuvres en faveur des étudiants), au troisième étage, l'université proprement dite (comptabilité, travaux, achat de matériel et Cité universitaire).

C'est ce classement que trouva encore un conservateur des Archives nationales, chargé en 1958, d'une remise en ordre du dépôt. Dès 1955, en effet, le directeur général des Archives de France avait pris contact

avec le secrétaire général de l'Académie de Paris afin d'installer un conservateur en mission. Le secrétaire général avait fixé les limites de l'intervention : « je ne vois que des avantages à ce qu'un travail analogue (à celui effectué pour la période 1815-1883) soit entrepris pour la période postérieure à 1883, étant entendu que les versements aux Archives nationales comprendraient seulement les dossiers de plus de cinquante ans d'âge, la dernière pièce du dossier fixant ce point de départ. D'autre part, toutes les pièces qui concernent la vie propre de l'université depuis sa création par la loi du 10 juillet 1896 devraient pour le moment rester à la Sorbonne ». Ces préliminaires aboutirent en 1959 à l'installation permanente d'un conservateur des Archives nationales, assisté de deux agents du Rectorat de Paris. C'est sur ce même modèle que fonctionne encore actuellement la Mission des Archives du Rectorat de Paris. Mais les différentes remises en ordre de 1933-1935, 1942 et 1958 conditionnent encore, en partie tout au moins, la répartition des fonds entre les dépôts des Archives nationales et la Sorbonne.

ÉTAT DES FONDS

Les archives des services académiques et de l'Université de Paris sont donc actuellement conservées, soit dans la série AJ¹⁶ aux Archives nationales, soit dans la série AJ^{16A} à la Cité des archives contemporaines à Fontainebleau, soit à la Sorbonne, au dépôt de la Mission.

AJ¹⁶

Des versements successifs aux Archives nationales de fonds conservés à la Sorbonne ou versés de façon plus récente par l'administration rectorale ou les différentes facultés de l'Université de Paris sont venus compléter les premières liasses versées en 1935. La série AJ¹⁶ compte actuellement plus de 7 000 cotes (4). On y trouve donc à la fois les archives des services académiques et les archives de l'Université de Paris.

Pour les services académiques, signalons la collection des circulaires rectorales de 1865 à 1939, les dossiers des Conseils de Faculté et du Conseil de l'Université de 1865 à 1968, ainsi que ceux du Conseil académique de 1883 à 1939, comportant non seulement les procès-verbaux des séances mais aussi les documents préparatoires, les archives de l'École normale supérieure, placée sous l'autorité du recteur en

1903, les archives du baccalauréat de 1820 à 1946, les archives de l'enseignement libre de 1825 à 1945 (registres de déclarations d'ouverture, statistiques, dossiers d'établissements). On peut également ranger dans cette catégorie un fonds d'une cinquantaine de cartons intéressant le rayonnement intellectuel de l'Université de Paris, portant d'une part sur la création et le fonctionnement des instituts français à l'étranger, et d'autre part sur les relations internationales de l'Université : participation de délégations françaises à des congrès internationaux, invitation de professeurs étrangers...

Les archives des différentes facultés de l'Université de Paris, depuis leur création, ont été versées dans cette même série. On a ainsi, pour chaque faculté (Faculté de Droit, Faculté de Pharmacie, Faculté de Théologie, Faculté des Lettres, Faculté des Sciences et, depuis peu, Faculté de Médecine), les procès-verbaux des assemblées et conseils des professeurs, les registres de scolarité : immatriculations, inscriptions aux examens, procès-verbaux de diplômes, dossiers et fiches de scolarité des étudiants, des documents comptables (5). Le fonds de la Faculté des Sciences comporte en outre des dossiers sur les laboratoires et instituts de la Faculté et de l'Université, la gestion du personnel, les travaux et achats de matériel, l'application des lois raciales pendant la dernière guerre. Les archives de la Faculté de Médecine (de l'an III à 1957) constituent un fonds exceptionnellement riche, tant pour l'histoire de l'enseignement que pour l'histoire sociale ou l'histoire des sciences. A côté des procès-verbaux des séances du Conseil et de l'Assemblée des professeurs, depuis l'an III jusqu'en 1947, on trouve les procès-verbaux des séances de rentrée de la Faculté de l'an VIII à 1866, les dossiers de concours pour les chaires (an III-1884), l'agrégation (1823-1941), le prosectorat et l'adjuvat (1811-1943) et le clinicat (1824-1940), dossiers qui comportent outre les procès-verbaux des séances, les sujets proposés aux différents candidats, parfois les copies des candidats et les rapports sur les opérations du concours. Figurent également dans ce fonds des dossiers portant sur l'organisation des enseignements, tant théoriques que pratiques : ainsi des documents relatifs à la création et au fonctionnement de l'École pratique, tel que le relevé mensuel des cadavres livrés journellement pour les exercices de dissection (1831-1850) ; ont été également conservés les dossiers et fiches de situation du personnel enseignant et administratif depuis l'origine, ainsi que des dossiers de commissions réunies pour étudier le statut de telle ou telle catégorie (agrégés, chefs de clinique, chargés de cours complémentaires).

Les registres d'inscription et les dossiers de scolarité des étudiants

dont la série devrait être complétée jusqu'à 1940, permettent déjà une étude du recrutement sur une période longue, allant de l'an IV à 1904. Comme pour la Faculté des Sciences, on possède des dossiers sur un certain nombre de laboratoires et d'instituts, le Jardin botanique, l'Institut de médecine légale et de psychiatrie ou l'Institut d'hygiène, mais aussi sur les différents musées de la Faculté de Médecine (Musée Dupuytren, Musée Orfila en particulier). Figurent également dans ce fonds de la Faculté de Médecine, les budgets, comptes et pièces justificatives des comptes entre l'an XI et 1952 (avec toutefois des lacunes), les dossiers des travaux de construction et d'entretien de la nouvelle Faculté de Médecine (rue de l'École-de-Médecine). On y trouve aussi un certain nombre de dossiers qui attestent la place importante tenue par la Faculté de Médecine de Paris dans le système de l'enseignement médical, comme dans la vie médicale : contrôle de l'enseignement et des concours de recrutement des professeurs dans les écoles préparatoires et de plein exercice de médecine et de pharmacie, rapports avec les écoles et facultés de médecine de province, avec l'Assistance publique à Paris et les hôpitaux en province, avec le service de santé militaire et le service de santé de la Marine.

La série AJ¹⁶ reste ouverte et devrait accueillir progressivement les fonds anciens (antérieurs à 1940 pour la plupart) encore conservés à la Sorbonne et que la Mission s'efforce de classer et de munir d'instruments de travail. Les archives versées dans cette série sont généralement communicables ; elles sont consultables à la salle du public des Archives nationales (6).

AJ¹⁶A

Sont versées à la Cité des archives contemporaines à Fontainebleau, les archives qui, soit en raison de leur date trop récente, soit en raison de leur masse trop importante, ne peuvent être conservées ni aux Archives nationales, ni au dépôt de la Sorbonne. Une partie seulement de ces dossiers est communicable. Signalons les archives du concours général de 1922 à 1965, les emplois du temps des lycées et collèges de 1939 à 1958, et un fonds récemment versé, celui de l'Inspection principale de l'enseignement technique de l'Académie de Paris, qui couvre la période 1940-1972. L'Inspection principale de l'enseignement technique de l'Académie de Paris ayant été supprimée en tant que service gestionnaire, les archives avaient été versées sans bordereau à la Mission des archives. Après reclassement, le fonds se présente de la façon suivante : dossiers généraux sur l'enseignement

technique dans l'Académie de Paris (circulaires et notes de service de l'IPET, gestion du personnel administratif de l'IPET, courrier des différents services, depuis 1945), dossiers de la carte scolaire pour l'enseignement technique et enquêtes s'y rapportant depuis 1947, comptes rendus des enquêtes de rentrée dans les lycées techniques et les CET depuis 1956, rapports annuels des directeurs sur la situation matérielle et morale des établissements d'enseignement technique depuis 1948, statistiques portant sur le personnel et les élèves depuis 1948, dossiers des établissements (administration, personnel, élèves, immobilier) depuis 1940, achats de matériel depuis 1950, cours professionnels, cours de promotion sociale, rapports sur les établissements d'enseignement technique privés à partir de 1943 (7).

Dépôt de la Mission, à la Sorbonne

Reste donc à la Mission des archives, à la Sorbonne, une partie relativement importante des fonds recensés en 1942 et 1958, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement supérieur et l'Université : budgets de l'Université et des Facultés depuis environ 1890, dossiers des instituts tels que l'Institut de psychologie, l'Institut d'ethnologie, l'Institut de physique-chimie ou l'Institut du radium, pour n'en citer que quelques-uns, dossiers de construction d'établissements universitaires à la fin du XIXe siècle ou au début du XXe siècle. Ces dossiers, qui émanent des services rectoraux chargés du contrôle de l'enseignement supérieur, complètent souvent les archives versées par les Facultés elles-mêmes (et conservées dans la série AJ¹⁶). En attendant le versement aux Archives nationales, la consultation peut en être autorisée à la Sorbonne.

Pour ce qui touche à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement privé, les documents conservés sont de date beaucoup plus récente, et ne peuvent être pour l'instant communiqués qu'au service versant.

VERSEMENTS

La Mission des Archives du Rectorat de Paris joue en effet le rôle d'un dépôt de pré-archivage, tel qu'il est défini par la loi n° 79-18 du 3 janvier 1979 sur les archives et le décret d'application n° 79-1037 du 3 décembre 1979, relatif à la compétence des services d'archives publics et à la coopération entre les administrations pour la collecte,

la conservation et la communication des archives publiques (8). Elle prend donc en charge les versements des services rectoraux et des établissements universitaires issus de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur dans l'Académie de Paris. Ces versements sont accompagnés d'un bordereau indiquant de façon aussi précise que possible la provenance, la nature et l'objet des documents ainsi que leurs dates extrêmes et le délai de conservation souhaité. Ce bordereau est ensuite repris à la Mission, soit immédiatement, soit à la faveur de révisions, qui permettent de regrouper les différents versements d'un même service. Les délais de conservation proposés sont éventuellement discutés avec le service producteur des documents, mais on manque sur ce point (à part pour certaines catégories de documents tels que les archives des bourses ou des examens) d'une réglementation précise (9). Suivant les cas, en fonction de l'importance matérielle du versement et du nombre de communications prévisibles, les dossiers, dégonflés par un premier tri, sont soit conservés sur place, soit envoyés, accompagnés d'un bordereau de versement, à la Cité des archives contemporaines à Fontainebleau. L'existence d'un dépôt, relativement important, permet une gestion assez souple, en gardant à la disposition de l'administration des documents auxquels elle a recours de façon fréquente et en évitant d'envoyer à Fontainebleau des dossiers éliminables à court et moyen terme.

La Mission des Archives du Rectorat de Paris s'efforce donc de remplir la double fonction impartie à toutes les missions d'archives : faire prendre conscience aux administrateurs du rôle qu'ils ont à jouer pour une meilleure conservation du patrimoine archivistique, et orienter les chercheurs parmi les fonds ainsi collectés.

Thérèse CHARMASSON
Service d'histoire de l'éducation

Notes

1. P. RENÉ-BAZIN, « La Mission des Archives Nationales auprès des Ministères de l'Éducation et des Universités », dans *Histoire de l'Éducation*, 1 (1978), p. 49-55 ; la Mission des Archives du Rectorat de Paris est située à la Sorbonne, 47 rue des Écoles, 75230 Paris Cedex 05, tél. 329-12-13 poste 35-91. Th. CHARMASSON a occupé le poste de conservateur en mission auprès du Rectorat de Paris d'août 1977 à juillet 1981. Le conservateur actuel est M. GASNAULT.

2. M. L. MARCHAND et M. DUCHEIN, « Les archives de l'enseignement en France », dans *Gazette des Archives*, 1967, pp. 89-111, p. 96.
3. *Introduction à l'inventaire de la série AJ¹⁶* par Madame CLEMENCET-VITTE, septembre 1935, p. 1 : l'Académie de Paris groupa de 1815 à 1850, les départements de la Seine, Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Eure-et-Loir, Marne, Aube, Yonne et Oise ; du 15 mars 1850 au 14 juin 1854, la Seine ; à partir de la loi du 14 juin 1854, les départements de la Seine, Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Marne, Oise, Loir-et-Cher, Eure-et-Loir, Loiret, Cher.
4. Pour un sommaire de la série, voir : *Les Archives Nationales. Etat général des fonds*, Paris, t. II, 1978, p. 540-544, t. IV, 1980, p. 417. Ont été versés depuis les cartons cotés : AJ¹⁶ 6710 à 6944, Faculté de Médecine (suite) dont dossiers d'étudiants de 1807 à 1904 ; AJ¹⁶ 6945 à 6996, Instituts français à l'étranger et relations internationales de l'Université de Paris (1843-1965) ; AJ¹⁶ 6997 à 7023, prix, bourses et fondations de l'Université de Paris (1867-1960). Un inventaire dactylographié de la série est disponible à la salle des inventaires aux Archives nationales et à la Mission des Archives du Rectorat.
5. *Introduction à l'inventaire des archives de l'Académie de Paris, AJ¹⁶ 1602-5731* par P. RENÉ-BAZIN, p. VIII.
6. Sur les délais de communication applicables aux différents types de documents, voir la loi n° 79-18 du 3 janvier 1979 sur les archives, articles 6, 7 et 8 (J.O. du 5 janvier 1979), le décret d'application n° 79-1038 du 3 décembre 1979 relatif à la communicabilité des documents d'archives publiques (J.O. du 5 décembre 1979), ainsi que la loi n° 78-753 du 17 juillet 1978 et le décret n° 79-834 du 22 septembre 1979 sur la liberté d'accès aux documents administratifs.
7. Les instruments de travail portant sur les fonds versés à la Cité des archives contemporaines sont consultables à la Mission des Archives du Rectorat. Toute demande de communication (pour les délais, voir note 6, ci-dessus) doit être adressée au conservateur en mission.
8. Parus respectivement au *Journal officiel* du 5 janvier 1979 et du 5 décembre 1979 ; pour le décret d'application relatif à la communicabilité des archives publiques, voir ci-dessus, note 6 ; les autres décrets d'application de la loi sur les archives sont relatifs à la délivrance des visas de conformité des copies, reproductions photographiques et extraits des documents conservés dans les dépôts d'archives publiques, à la sauvegarde des archives privées présentant du point de vue de l'histoire un intérêt public, aux archives de la Défense.
9. Voir les circulaires du ministère de l'Éducation nationale sur les archives de l'enseignement, circulaire n° 70-215 du 28 avril 1970 (B.O.E.N. du 14 mai 1970) et circulaire n° 75-001 du 2 janvier 1975 (B.O.E.N. du 16 janvier 1975). La circulaire n° 80-352 du 21 août 1980 (B.O.E.N. du 23 octobre 1980) envisage les mesures à prendre pour la sauvegarde du patrimoine éducatif des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, qu'il s'agisse d'objets, de livres ou de documents ; elle prescrit l'établis-

ment d'un relevé du mobilier et du matériel de classe, d'administration et d'internat, des objets emblématiques, des moyens d'enseignement, tels les appareils de laboratoire ou les planches didactiques, des travaux d'élèves et des photographies, dont la conservation sera étudiée en liaison avec le Musée national de l'Éducation ; pour les livres, elle prévoit l'établissement d'un état sommaire des ouvrages de la bibliothèque, qui pourront être éventuellement reversés à la bibliothèque de l'INRP ou au Musée national de l'Éducation ; elle rappelle, pour les archives, les dispositions de la circulaire ministérielle n° 70-215 du 28 avril 1970 : versement en totalité, aux Archives départementales, des documents antérieurs à 1940, versement après avis du directeur des Archives départementales, des documents postérieurs à 1940 ; versement en 1981 des documents antérieurs à 1960, puis versement de tranches chronologiques de dix ans en dix ans.

**LA PETITE ENFANCE
A L'ÉCOLE. XIXe-XXe SIÈCLES.**

TEXTES OFFICIELS

présentés, annotés et commentés par J.N. Luc.

L'histoire de l'institution des jeunes enfants n'est pas faite : à l'exception de quelques jalons posés par les historiens, l'évocation rituelle des pionniers et autres figures militantes de la préscolarisation en tient lieu.

Les textes réglementaires des salles d'asile, puis des écoles maternelles, autorisent pourtant une première approche de la préscolarisation, dans la longue durée. Il convient certes de ne pas accorder un privilège abusif à leur exégèse et de déceler, au contraire, leurs imprécisions, leurs ambiguïtés et leurs silences. Mais, à cette condition, ils permettent de repérer les actes du pouvoir qui scandent la mise en place de l'institution et de percevoir l'évolution des mobiles de l'autorité, comme celle des normes pédagogiques qui en résultent.

Le présent ouvrage comprend l'ensemble des textes officiels relatifs aux salles d'asile, aux écoles maternelles, aux classes et sections enfantines, de 1829 à 1981. Cités intégralement ou par extraits, ils sont annotés et commentés, et sont précédés d'une introduction qui analyse les grandes étapes de la mise en place de l'institution. Des tables chronologique et analytique en facilitent la consultation.

Économica

Institut national de recherche pédagogique

Un vol. d'environ 340 pages, 90 F.

A paraître en mars 1982.

LE MUSÉE NATIONAL DE L'ÉDUCATION

Au début de 1980, on le sait, l'Institut national de recherche pédagogique est devenu gestionnaire d'une nouvelle unité, décentralisée, installée dans la banlieue rouennaise, près du campus universitaire de Mont-Saint-Aignan : Le Musée national de l'Éducation¹. La terminologie n'est pas neutre : le titre de ce nouvel organisme, dont seuls, pour l'heure, existent les réserves et les bureaux, indique bien le champ scientifique qu'il entend couvrir : celui de toute la formation de l'enfant et de l'adolescent, c'est-à-dire des modes d'acquisition et de transmission à la fois de *comportements* (sensoriel et moral) et de *savoirs*, sans lesquels aucun individu ne pourrait s'intégrer à une culture et à une société, en bref exister. Mais, comme tout phénomène d'histoire socio-culturelle, l'éducation relève aussi d'une double analyse : celle de sa matérialité (les lieux et les objets) au premier niveau, celle de son contenu intellectuel et idéologique, au second. On a sans doute jusqu'à présent privilégié ce seul second niveau, étudié le plus souvent à partir de la production imprimée (textes et rapports officiels, manuels et ouvrages scolaires), sans prendre garde que tout document témoigne, amphibologiquement, des deux niveaux. Rassembler, dans une perspective muséographique, tous les « objets » relatifs à l'histoire de l'éducation, permet sans doute d'en prendre mieux conscience.

Concrètement, que trouvera au Musée le chercheur en histoire de l'éducation ? Sans vouloir ici détailler ni commenter le nouveau plan de classement, élaboré après le transfert des anciennes « Collections

1. Musée national de l'Éducation, 39 rue de La Croix Vaubois, 76130 Mont-Saint-Aignan, Tél. (35) 75.49.70.

historiques » de la rue d'Ulm, contentons-nous d'évoquer à grands traits, à la manière de Prévert, la nature et l'importance des fonds, pour la plupart encore en cours de classement et, pour certains, toujours remisés dans des annexes précaires de l'agglomération rouennaise.

Par son volume, le mobilier scolaire ancien constitue l'ensemble le plus important et le plus aisément isolable, sinon toujours le plus accessible. Environ 250 pupitres d'élèves, de tous modèles¹, 25 bureaux de maîtres, une dizaine d'armoires murales et autant de tableaux noirs, une demi-douzaine de poêles, plus de 100 planches didactiques, une centaine de cartes de géographie et une trentaine de globes terrestres, 20 bouliers, 15 jeux de mesure et 2 compendiums complets forment en quelque sorte le magasin des accessoires du Musée, assurément indispensable à une présentation « muséale » des collections. Certains éléments servent d'ailleurs presque constamment à la reconstitution de salles de classe factices : ainsi pour le tournage de « Claudine à l'école » (août 1977), pour l'exposition du CCI au centre Beaubourg, « La ville et l'enfant » (début 1978), pour la commémoration en 1980-1981 du centenaire de maintes écoles primaires, ou encore pour l'évocation de « l'enfance d'hier » (Créteil, novembre 1980). Au vrai, plus que par ce mobilier lui-même, le chercheur sera sans doute intéressé par les catalogues de fabricants, source encore malheureusement trop rare (le Musée en possède seulement une quinzaine, de 1885 à la Seconde Guerre mondiale).

L'architecture et l'organisation de l'espace scolaire, des salles d'asile aux grandes écoles, occupent en revanche une large part du fonds photographique (albums commémoratifs, photos originales et cartes postales anciennes, ou reportages récents). Complété par les plans d'écoles qui contiennent généralement les séries T ou O des archives départementales, ce fonds, sans cesse enrichi de nouveaux clichés, peut étayer de nombreuses recherches sur des thèmes à peine explorés. De même des photos de groupes d'élèves² et de tous les témoignages, iconographiques ou matériels, relatifs à ce que l'on pourrait appeler « l'ethnographie scolaire » (costumes, jeux, loisirs et rites de l'école).

1. Cf. le *Catalogue des pupitres d'élèves*. - Musée du matériel pédagogique : Rouen, 1974. - 80 p. ; 21 cm.

2. Le fonds Tourte et Petitin, recueilli par le CRDP de Rouen, contenant 351 albums photographiques d'établissements scolaires entre 1900 et 1939 (7 500 photos) est entièrement fiché.

Pour évoquer la panoplie des techniques disciplinaires, on associera objets à trois dimensions (fêrules, verges, bonnets d'âne, livres de prix et croix d'honneur), documents à plat (bons points et satisfecits, bulletins de notes et billets d'absences, ex praemio et pensums) et illustrations multiples de la Parousie permanente qu'est l'école traditionnelle, où la crainte de tomber du groupe des « bons » dans celui des « mauvais » doit soutenir le travail et la conduite de chaque enfant.

Sur les contenus concrets et vécus de l'enseignement, une collection déjà plus qu'embryonnaire d'environ 2 500 cahiers (un cinquième pour le primaire, le reste pour le secondaire et l'enseignement technique) apporte plus d'informations que ne le peuvent faire manuels et circulaires officielles. Ils sont évidemment la base de toute étude sur l'évolution de l'écriture manuscrite du XVIII^e siècle à nos jours, du français écrit (« le français national » de R. Balibar), des mathématiques ou de toute autre matière, si spécialisée et si étroite fût-elle. Un ensemble, encore restreint, d'appareils issus des cabinets de physique ou de sciences naturelles, complète également le fonds des cahiers scientifiques, ou de « leçons de choses » (de l'arboriculture à la cosmographie). Protège-cahiers illustrés et images d'Épinal, outre quelques planches « Deyrolle », rendent plus prégnante l'atmosphère moralisante de l'école républicaine, fille aînée de l'Église en ce domaine : aimer ses parents, être honnête et modeste, mourir pour sa patrie, en sont les thèmes omniprésents. L'importance, dans le fonds iconographique parisien, des références à la conscience nationale et au patriotisme a même entraîné la création d'une rubrique afférente dans le nouveau plan de classement.

Des traditionnels « moyens d'enseignement », on retiendra surtout d'une part la collection *d'outils de l'écolier* (au premier rang desquels plumes et plumiers), et d'autre part les *vues fixes sur verre* héritées de l'ancien Musée pédagogique, dont le classement est presque achevé — mais dont la conservation pose de délicats problèmes que nous n'avons pas, pour l'heure, les moyens de résoudre. Ce fonds (qui ne nous est pas parvenu dans son intégralité) comprend plus de 1 000 séries différentes, chacune de 25 vues en moyenne, réparties en cinq grandes catégories : art ; histoire et civilisation ; géographie (générale et régionale) ; sciences et techniques ; éducation (de loin la moins riche). Pour la plupart de ces séries, sont également conservées les notices originales imprimées, qui accompagnaient ces vues, destinées à l'enseignement post-scolaire des adultes confié, dans les campagnes, aux instituteurs publics et, dans l'armée aux officiers d'infanterie.

A ces vues de l'ancien Musée pédagogique, doivent être ajoutées celles de l'ancien « fonds alsacien » du CRDP de Strasbourg, déjà entièrement fichées (environ 550 autres séries analogues à celles de Paris). Ces vues ne peuvent reprendre vie qu'à la lumière de lanternes magiques ; mais de la dizaine conservées au Musée, une seule est en état de fonctionnement, et a déjà servi à J. Perriault pour des reconstitutions de « projections lumineuses » dans certaines communes rurales qui en avaient connu autrefois.

Demier des grands domaines du musée, le monde de l'enfance ne semble pas le moindre assurément. En fait, les apprentissages élémentaires (se tenir droit, être propre, être poli, souvent aussi être pieux) y sont plus évoqués par des représentations imagées que par les « instruments » même de ce dressage corporel et mental — nous n'avons par exemple aucun « tourniquet », aucun « parc » d'enfant, et fort peu de catéchismes, illustrés ou non. Une belle collection de lettres d'enfants à leurs parents, notamment pour les vœux du Nouvel An, datant des années 1860-1880, n'est encore que l'amorce d'une série documentaire — à constituer — sur le sentiment filial. De même les quelques chants, ritournelles et comptines imprimés que nous possédons, ne sauraient tenir lieu de source du merveilleux enfantin. La littérature enfantine, des premiers livres d'images aux bandes dessinées, de la comtesse de Ségur à Goscinny, est également peu représentée au Musée. Seuls les jeux et jouets le sont assez bien, qu'il s'agisse des jeux et jouets proprement dits ou de leur représentation par l'estampe, la quadrichromie ou la carte postale.

Tous les jeux et jouets, naguère à la rue d'Ulm, sont désormais inventoriés (et donc connus de source certaine), voire replacés dans la catégorie qui leur est la plus pertinente. Pour leur part, les jeux de l'oie (environ 300 tableaux de jeu, de 1640 à 1980) sont désormais intégralement fichés, et l'on pourrait en publier prochainement le catalogue, qui serait ainsi le premier à paraître des collections du Musée national de l'Éducation.

Ce rapide bilan des collections ne cherche pas à en cacher toutes les lacunes : elles semblent au contraire avoir été constituées plus par le hasard que par la nécessité. L'ouverture, que l'on souhaite proche, de la Maison des Quatre Fils Aymon, dans le centre de Rouen¹, agira sans doute dans le sens d'une plus grande rigueur des achats. Mais l'objet que recherche le muséologue ou l'ethnologue, n'est pas forcément

1. 185, rue Eau-de-Robec, non loin de l'abbatiale Saint-Ouen.

celui qui suscite le plus l'intérêt du chercheur en histoire de l'éducation. Nous avons donc, les uns et les autres, à inventer une nouvelle dialectique analogue à celle qui a fait le succès des ATP : en montrant au grand public les réalités éducatives d'hier, nous familiarisons nos contemporains avec le fait que l'éducation est une réalité historique ; en étudiant l'histoire de ce phénomène socio-culturel, les chercheurs « inventeront » de nouvelles sources, et attireront, du moins espérons-le, de nouveaux dons dans les collections.

Serge CHASSAGNE,
directeur du Musée national de l'Éducation

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
Éditions du CNRS***

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

NOTES CRITIQUES

Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. / Publ. sous la dir. de Louis-Henri Parias ; préf. de René Rémond. T. 1 : Des Origines à la Renaissance. Par Michel Ruche. - Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981. - 677 p. (: ill.).

La Nouvelle Librairie de France vient de lancer, sous la direction de L.-H. Parias et le patronage de l'Institut national de recherche pédagogique, une ambitieuse entreprise, une *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, des origines à nos jours. Quatre tomes sont prévus. La présente note voudrait rendre compte du premier, dû à Michel Ruche.

Avant même d'en venir au contenu propre de ce volume, signalons qu'il s'ouvre par un avant-propos de L.-H. Parias et surtout une longue préface (pp. 23-55) de René Rémond qui n'est pas du tout le simple exercice académique traditionnel, mais bien une réflexion nourrie et précise sur les méthodes et les problèmes généraux de l'histoire de l'éducation, spécialement aux XIXe et XXe siècles. Que le lecteur se garde donc bien de sauter ce texte très riche.

S'agissant maintenant du sujet spécifique de ce premier tome, on ne peut manquer d'être impressionné par le fait qu'un auteur unique se soit efforcé de maîtriser, seul, l'immense matière que représente une histoire de l'éducation allant des Gaulois (VIe siècle av. J.-C.) à la fin du XVe siècle, soit plus de deux millénaires. Un tel parti avait évidemment l'avantage de garantir une unité de ton et de composition et surtout une clarté et une permanence de la problématique qu'une pluralité d'auteurs eût sans doute plus mal respectées. Mais il impliquait aussi, nécessairement, certaines limitations à la portée d'ensemble de l'ouvrage. On ne pouvait demander à Michel Ruche, spécialiste,

personnellement, du très haut Moyen Age, d'avoir une égale connaissance de la littérature scientifique et surtout des sources concernant les diverses périodes qu'il étudiait. Son texte est donc le reflet de lectures plus ou moins étendues et, plus largement, de l'état actuel de la recherche, laquelle est elle-même très inégalement avancée selon les époques, les régions ou les thèmes considérés. Michel Rouche n'a naturellement pas ignoré cette difficulté mais a considéré, sans doute à juste titre, qu'elle ne lui interdisait pas de concevoir un questionnaire précis et original. Reste que l'abondance et la qualité inégales de sa documentation risquaient de provoquer certains déséquilibres quantitatifs entre telle et telle partie de son livre et, plus insidieusement, de fausser certaines perspectives en l'amenant à présenter à parité les résultats de recherches neuves et sûres et des conceptions beaucoup moins pertinentes, anciennes, superficielles ou extrapolées, pour les besoins de la cause, d'aires extérieures au sujet. En tout cas, il est clair que c'est moins sur ce qu'ils pourraient apporter de totalement nouveau que sur leur aptitude à présenter, sur une immense matière, une synthèse pratiquement sans précédent qu'il faut ici juger l'auteur et son livre.

Commençons par dire quelques mots de la présentation matérielle du volume qui a manifestement reçu — et on s'en réjouit — tous les soins de l'éditeur. La reliure, le papier, la typographie (mis à part des sortes d'intertitres marginaux dont l'utilité n'est pas évidente) sont d'excellente qualité. Plus important encore, l'illustration se caractérise par son abondance (41 planches en couleurs, 341 photographies en noir et blanc, 13 cartes) et, bien souvent, son originalité. Il y a là une ample moisson d'images peu ou pas connues, stèles antiques, miniatures carolingiennes, manuscrits universitaires des XIII^e et XIV^e siècles, représentations multiples de l'enfance et de l'école qui sont autant de démentis à qui croirait à la pauvreté de l'iconographie ancienne en ce domaine et voudrait en tirer des conclusions péremptoires. C'est véritablement là un très beau travail de documentation, dû à Fabienne Korta et Marie-Pierre Driot. Dans ces conditions, détonnent d'autant plus les erreurs de détail qui subsistent dans le texte et la chronologie (Columelle n'est pas un auteur du II^e siècle, la bataille de Crécy n'est pas de 1336, etc.), ainsi que la bibliographie finale, nettement insuffisante, incomplète, hâtive et entachée d'inexactitudes diverses. Regrettons aussi l'absence d'index.

Classiquement, Michel Rouche a divisé sa matière en quatre grandes périodes séparées par trois « crises » qui sont, à ses yeux, non seulement des crises de la civilisation en général mais, très précisément,

des crises de l'institution scolaire et des conceptions éducatives.

Premier temps, du VI^e siècle av. J.-C. au Ve siècle apr. J.-C., l'Antiquité. Un court chapitre concerne la société gauloise, société sans écriture, où l'éducation, aux mains d'une caste de druides et de bardes, aurait été avant tout « éducation à la violence », exaltation de la force physique. Puis Michel Rouche passe à l'époque gallo-romaine dont le trait dominant lui paraît être le triomphe, relativement aisé et pratiquement total, du « modèle » romain ou, mieux, gréco-romain. Prestige de l'écrit, primauté de la rhétorique, dédain des sciences et des techniques, autant de caractéristiques dont, par ses écoles — Michel Rouche en décrit en détail l'organisation et les méthodes —, Rome aurait profondément marqué la civilisation gauloise, aboutissant à la constitution d'une élite sociale totalement pénétrée des valeurs culturelles de la romanité au point de leur rester attachée bien après l'effondrement politique de l'Empire. Moins réussi dans le domaine de l'éducation morale et sociale, l'apport de Rome n'aurait guère donné aux hommes de ce temps les moyens de surmonter les exigences contradictoires du conformisme et de la passion, de l'appétit de violence et de la cohésion civique.

Dans le domaine de l'histoire de l'éducation, le problème majeur du haut Moyen Age (Ve-XI^e siècles) n'est pas, pour Michel Rouche, le choc des cultures romaine et germanique, car la seconde s'est assez vite effacée devant la première dont la survie, multiple, est attestée partout en Occident. Il réside dans le dialogue, amorcé dès le temps des Pères, entre culture antique et christianisme, dialogue dont la naissance d'une école chrétienne, qui s'assura bientôt le monopole de toute forme d'enseignement, fut le produit le plus remarquable. A la suite de Pierre Riché¹, Michel Rouche décrit donc la sclérose des dernières écoles laïques de Gaule, puis étudie en détail l'apparition des écoles paroissiales, cathédrales et surtout monastiques et canoniales dont le réseau, d'abord fragile, s'est considérablement renforcé aux IX^e et X^e siècles. Il en analyse le fonctionnement, les programmes et les méthodes, souligne tout ce qu'elles doivent aux traditions de la pédagogie antique et situe leur originalité moins dans le recours à de nouveaux textes (le Psautier) que dans une mutation des rapports personnels entre maître et disciple, caractéristique des écoles monastiques et où perce une attention jusque-là inconnue à la vie intérieure, à

1. Pour une présentation des travaux de P. Riché, voir J.-Ch. Picard, « L'éducation dans le haut Moyen Age », *Histoire de l'Éducation*, 6, 1980, pp. 1-8.

la maturation individuelle de l'élève. Cette seconde partie s'achève par quelques considérations sur l'éducation des laïcs, presque totalement étrangers à ce monde de l'école et de l'écrit. Dans un domaine qui restait celui de l'oralité, du folklore et du « paganisme », les conceptions chrétiennes pénétraient difficilement, véhiculées beaucoup moins par des textes (malgré l'apparition des premiers *Miroirs des princes*) que par la prédication (pourtant bien médiocre) et surtout les sacrements et la liturgie, dont l'influence réelle, complexe et ramifiée, est difficile à mesurer.

Troisième temps, du XI^e au XIII^e siècle, le « beau Moyen Age » de la croissance rurale puis urbaine. En un long chapitre, Michel Rouche retrace en détail l'histoire de l'école au cours de ces trois siècles : déclin et fermeture des écoles monastiques ; essor des écoles urbaines, le plus souvent à partir d'écoles cathédrales ; naissance enfin de l'université, à Paris puis à Montpellier, Toulouse et Orléans, au cours du XIII^e siècle. On trouve ici le tableau, classique et attendu, des institutions universitaires ainsi que des programmes et méthodes d'enseignement. Le contexte social et politique de ces grandes transformations n'est évoqué que rapidement. A tout prendre, Michel Rouche, rejoignant au moins implicitement la thèse d'H. Grundmann, semble accorder plus d'importance aux facteurs proprement intellectuels de l'évolution : afflux des traductions de textes grecs et arabes au XII^e siècle, débats philosophiques et théologiques autour de l'aristotélisme et de l'averroïsme au XIII^e. Cette époque est d'autre part la première pour laquelle, grâce à une plus grande abondance de la documentation, on peut parler avec quelque précision des domaines non directement scolaires et cléricaux de l'éducation : éducation chevaleresque des jeunes nobles, qui était à la fois formation militaire et initiation aux règles de la « courtoisie », apprentissage, le plus souvent empirique, des marchands, des artisans et des premiers architectes et ingénieurs. Quant à l'éducation religieuse de la masse des fidèles, elle restait livrée aux ressources aléatoires de la prédication, des sacrements et de la liturgie, plus ou moins relayés par les premières manifestations du théâtre et de la littérature didactique en langue vulgaire. Dans ces divers domaines, le rôle des nouveaux ordres Mendiants, les seuls à avoir alors affirmé clairement leur vocation pour cette œuvre de diffusion populaire (au moins en milieu urbain) de l'enseignement chrétien, devint vite prépondérant.

La dernière partie du livre est toute entière, trop systématiquement sans doute, placée sous la problématique de la « crise », qui, selon l'auteur, s'étendrait au domaine des pratiques éducatives comme à

ceux de l'économie ou des structures sociales et politiques. La « carence de l'université », dont la sclérose d'une grande partie de l'enseignement et les dévoiements politiques de nombreux docteurs sont les signes les plus nets, la mène alors à sa soumission toujours plus directe à l'État. Et les aspects plus positifs de l'évolution des institutions scolaires aux XIV^e et XV^e siècles (multiplication des écoles urbaines de grammaire, création de nouveaux collèges et de nouvelles universités provinciales, essor des facultés de droit) ne paraissent pas à Michel Rouche de nature à compenser la perte de leur dynamisme créateur sur le plan intellectuel. Si ce jugement sévère est, dans l'ensemble, incontestable, une analyse plus fine, s'appuyant sur quelques travaux récents, de l'insertion sociale des universités à la fin du Moyen Age, conduirait à apprécier de manière plus nuancée leur rôle culturel, qui se marque par la diffusion et l'adaptation à des pratiques sociales très diverses de conceptions d'origine savante. Gerson, dont Michel Rouche évoque avec sympathie la largeur de vues et le désir d'ouverture sur les réalités de son temps, a sans doute eu plus d'émules qu'il ne le pense, parmi les prédicateurs, les médecins et les juristes que continuaient à produire en nombre important, peut-être même croissant, les facultés parisiennes et provinciales. En dehors des universités enfin, les XIV^e et XV^e siècles auraient été caractérisés par une amorce de restructuration du champ des pratiques éducatives qui commence à adopter les grandes divisions que l'époque moderne nous a rendues familières. Les univers spécifiques de l'enfance et de l'adolescence, avec leurs exigences psychologiques et morales propres, étaient mieux perçus et mieux respectés. Si le problème de l'éducation des femmes restait obscurci par la résurgence périodique de vieux thèmes antiféministes (en des termes qui seront encore ceux de Molière), d'autres groupes, plus restreints, se dotèrent alors d'embryons de systèmes d'éducation adaptés et réglementés : ainsi de l'aristocratie, des marchands, de certaines catégories de gens de métier. Le problème de la formation du clergé paroissial fut enfin senti, sinon résolu. Et dans tous ces domaines, avant même l'invention de l'imprimerie, une lente mais constante progression du recours à l'écrit (en langue vernaculaire) est sensible : livres de chasse, manuels techniques, *ABC des simples gens* annonçant les catéchismes modernes, *Bibles des pauvres*, etc., toutes ces productions typiques de la fin du Moyen Age en sont des indices. Continuaient évidemment à s'y ajouter les procédés d'éducation populaire plus traditionnels de la prédication, de la liturgie, des « mystères » et des fêtes de toutes sortes.

L'ouvrage se termine par une conclusion synthétique qui, embras-

sant toute la période considérée, croit pouvoir mettre en valeur, derrière les résistances et les conservatismes, l'essor de disciplines nouvelles, les progrès de l'écrit, la promotion sociale de l'activité enseignante, la découverte progressive de l'enfance, la maîtrise de la violence physique (mais sans, pour autant, mépris du corps), la naissance de la conscience individuelle, bref, malgré bien des imperfections et des formalismes, une lente victoire de la culture sur la nature, de la liberté sur la fatalité, ce qui permet à Michel Rouche d'affirmer que dès ces périodes anciennes et donc bien avant les credos humanistes du XVI^e siècle, l'éducation a joué un rôle capital comme facteur d'évolution des sociétés.

Ces quelques lignes ne prétendent pas rendre compte, dans le détail, de la richesse du livre de Michel Rouche mais seulement en faire saisir, sommairement, les orientations d'ensemble et les éventuelles limites.

On lui sait évidemment gré, au premier chef, d'avoir tenté une histoire totale de l'éducation et pas seulement de l'école et de l'enseignement. Quoique certainement très minoritaire aux époques concernées, ce dernier aspect garde cependant, comme il est normal, la part du lion et il est parfois traité, à notre goût, de manière un peu traditionnelle. Il n'y a, par exemple, pas la moindre tentative pour établir quantitativement les effectifs scolarisés, et les considérations sur le recrutement et le rôle social des universités restent sommaires et peu fondées. En revanche, on ne peut que louer l'auteur d'avoir fait toute sa place à l'histoire des supports matériels de l'enseignement et de l'écriture (parchemin, papier, livre, imprimerie) dont il montre bien tous les prolongements proprement culturels. Quant aux réflexions sur les autres domaines de l'éducation, si elles sont fort stimulantes (signalons en particulier celles, très riches, sur le rôle éducatif d'un sacrement comme la confession ou de diverses pratiques liturgiques ou paraliturgiques), elles tournent parfois un peu court, rassemblées dans de brefs chapitres qui apparaissent comme des appendices aux longs développements sur l'école, alors que l'idéal eût évidemment été l'inverse, c'est-à-dire qu'ils puissent les englober et leur donner sens dans une vision globale. Mais il est clair qu'il ne pouvait en aller autrement dans l'état actuel des recherches dont ce livre se veut le reflet.

Dans ces conditions, il serait un peu vain de recenser telle ou telle lacune (presque rien sur l'éducation politique au Moyen Age ou encore sur la formation de groupes professionnels au rôle culturel clé, comme les notaires et secrétaires de chancellerie ou les artistes) dans un panorama qui ne prétend de toute façon pas à l'exhaustivité. Mais

on peut quand même se demander si une réflexion plus approfondie sur la notion même d'éducation et une certaine distinction (malgré une perception différente de la nôtre des âges de la vie) entre ce qui relevait d'une volonté claire de formation et ce qui était plutôt imputable à la simple pression des conformismes sociaux et religieux, n'auraient pas permis d'apporter davantage d'ordre dans des chapitres parfois un peu décousus et dont l'ancrage social n'est pas toujours explicite.

L'autre aspect général du travail de Michel Rouche qui appelle quelques remarques, tient dans la seconde partie de son titre : enseignement et éducation *en France*. Je lui accorde volontiers que l'objection selon laquelle la France, comme entité politique et, plus encore, nationale et culturelle, n'est apparue qu'à une date dont on peut discuter, mais qui est de toute façon tardive au sein de la période considérée, n'est pas ici une objection déterminante. Il est parfaitement légitime — et des travaux divers l'ont montré — de rechercher en remontant le plus loin possible dans le temps l'origine des structures qui organisent jusqu'à nos jours l'espace national et la civilisation française. Encore faut-il, pour cela, être spécialement attentif à tout ce qui, au sein de l'aire géographique envisagée, est spécifique et particulier. Si l'on admettra aisément avec l'auteur que les plus anciennes pratiques scolaires et éducatives françaises s'inspiraient directement de « modèles » plus larges (le modèle gréco-romain, le modèle chrétien) ou importés¹, sa manière de poser ce problème d'acculturation paraît parfois discutable. Trop de développements sont consacrés aux modèles eux-mêmes (avec de longues pages sur la *paideia* antique, sur saint Augustin, sur les « fondateurs » — Boèce, Cassiodore, Grégoire, Isidore — de la culture médiévale, sur la scolastique et ses avatars, etc.); trop peu à leurs adaptations et métamorphoses locales. Si la documentation subsistante ne permettait pas d'en dire davantage, mieux eût valu le reconnaître franchement que de laisser entendre que la Gaule romaine vivait à l'heure d'Isocrate et de Cicéron et la Gaule mérovingienne à celle d'Augustin et de Cassiodore. Avec les derniers siècles du Moyen Age, la spécificité française se discerne plus facilement et le travers précédemment dénoncé devient

1. M. Rouche ne pose d'ailleurs guère ce problème des influences étrangères, notamment italiennes, qui ont pu s'exercer en France au cours du Moyen Age, pas plus qu'il n'envisage celui des étudiants français formés dans les universités italiennes et en particulier à Bologne.

moins gênant. Il faut dire aussi que le « modèle » lui-même était alors devenu français, c'était celui élaboré à l'université de Paris, et ce qu'on regrette surtout dans les derniers chapitres du livre, c'est plutôt une insuffisance prise en compte de certaines diversités régionales, notamment méridionales, déjà parfaitement perceptibles dans la documentation.

On conçoit aisément qu'ayant entrepris une aussi vaste synthèse, Michel Rouche se soit avant tout appuyé sur des travaux eux-mêmes plus ou moins synthétiques et sur de grands textes dont la valeur fondatrice pour l'ensemble de la culture européenne a été depuis longtemps repérée. Reste maintenant, pour dépasser ce jalon qui fera date dans l'historiographie de l'école et de l'éducation, à multiplier études locales et approches concrètes et, peut-être plus encore, à renouveler notre conception de ce que peut être la totalité des sources disponibles pour un tel travail.

Jacques VERGER



BAKELANTS (Louis), HOVEN (René). - *Bibliographie des œuvres de Nicolas Clénard, 1529-1700*. - Verviers : Librairie P.M. Gason, 1981. - T. 1, (4)-XXV-221 p. ; T. 2, (5)-329 p. : ill. - (Bibliotheca Belgica).

Voici une recherche exemplaire. Au cours de sa vie itinérante, le brabançon Nicolas Cleynaerts (1494-1542) — dont le nom latinisé Clenardus a donné naissance à la forme française Clénard — a enseigné l'hébreu et le grec à Louvain et Paris, puis à partir de 1531 le grec et le latin à Salamanque, Evora et Braga. Les manuels de grammaire qu'il a publiés et tout particulièrement ses deux grammaires grecques *Institutiones in linguam graecam* (1530) et *Meditationes Graecanicae in artem grammaticam* (1531) ont connu dans l'Europe des XVIe et XVIIe siècles un succès au pair de celui rencontré par Despautère pour ses manuels de grammaire latine. En 1748, Henri Richer peut encore écrire ces vers de mirliton symptomatiques :

*Dans son collège un écolier
Peu studieux et n'aimant guère
A feuilleter Clénard et Despautère
S'ennuyait d'être prisonnier.*

Par une quête systématique à travers 347 bibliothèques de vingt-cinq pays différents, les auteurs ont réussi à repérer et décrire l'ensemble des éditions connues et conservées des différents ouvrages de Nicolas Clénard : seul, un travail patient de cette ampleur permet de prendre une juste mesure de la diffusion réelle d'un manuel scolaire. Celui-ci en effet, en raison de son utilisation même, est un objet voué à la disparition : pour ne prendre que l'exemple des deux grammaires grecques de Clénard régulièrement remaniées entre 1530 et 1700 par les pédagogues qui les destinent à leurs élèves, 509 éditions ou adaptations en sont connues pour la période concernée mais 1 842 exemplaires seulement ont été retrouvés. Si l'on table sur un tirage moyen de 1 000 exemplaires par édition, c'est moins de 0,4 % de la production imprimée qui subsiste. 26 éditions dont la description était donnée par des bibliographies antérieures n'ont pu être retrouvées par les auteurs, soit 5 %, et 192, soit 38 %, ne sont connues que par un seul exemplaire.

La recension des éditions des deux grammaires grecques permet d'esquisser une chronologie précise de l'expansion clénardienne. Jusqu'en 1550, la diffusion des manuels est assurée par les imprimeurs parisiens (43 éditions sur 79) suivis par leurs homologues lyonnais (11) ; à l'étranger, les deux centres importants sont Cologne (10 éditions) et Anvers (8). Cette prédominance parisienne n'est guère étonnante dans un temps où les collèges de la capitale connaissent une profonde réforme de leurs méthodes d'enseignement, justement appelée par les contemporains le *modus parisiensis*. Dans les trente années suivantes (1550-1579) la place de la capitale française reste importante (34 éditions sur 141, soit un peu moins du quart) mais elle se voit fortement concurrencée par la pénétration des manuels clénardiens dans le monde germanique : Cologne au tout premier chef (31 éditions, soit 22 %) mais aussi Leipzig (8 éditions) Nuremberg (3) Augsbourg (1) et Worms (1). Les 21 éditions anversoises représentent alors 15 % du marché européen et l'on ne peut négliger les 9 éditions sorties des presses vénitienes. Dans les vingt dernières années du seizième siècle, la géographie des lieux d'éditions s'élargit encore : l'Angleterre s'ouvre aux manuels de Clénard avec 6 éditions londonniennes (sur 80). La part de l'Italie progresse et Venise (8 éditions) voit son monopole entamé par Turin (5) et Naples (2). En légère perte de vitesse (il ne représente plus qu'un quart des éditions), le marché germanique s'équilibre désormais entre Cologne et Francfort (8 éditions pour chacun de ces deux centres) suivis par Leipzig (3) et Ingolstadt (1). Si Paris demeure le centre le plus important (14

éditions), il ne représente plus qu'un sixième de la production : même en ajoutant les dix éditions de Lyon, celle de Bordeaux et celle de La Rochelle, la part proprement française atteint à peine le tiers de l'ensemble. C'est dire le succès européen d'une grammaire qui, rédigée par un prêtre catholique, a été universellement utilisée aussi bien dans les établissements luthériens (Jean Sturm l'adopte au gymnase de Strasbourg dès 1538-1539), calvinistes (à Lausanne, Genève ou Nîmes), anglicans (on la trouve au *Trinity College* de Cambridge dès 1560) que dans les collèges jésuites. Ceux-ci, de Prague à Lisbonne, de Cologne à Ingolstadt et à Rome, ont constitué l'un des plus puissants vecteurs de sa réussite.

Deux traits essentiels caractérisent la fortune des manuels de Clénard au XVII^e siècle. Apparues surtout dans les dernières années du siècle précédent, les « adaptations » deviennent de plus en plus nombreuses, les auteurs n'en ont recensé pas moins de 19. Par ailleurs, l'extension géographique des éditions ou des adaptations tend à se rétrécir à l'espace français même si l'on compte des impressions à Wilna (1600) et Uppsala (1618, 1623). Une raison simple explique ce resserrement : éditée pour la première fois en 1593 à Ingolstadt, les *Institutiones in linguam graecam* du jésuite allemand Jacques Gretser deviennent très rapidement le manuel officiel des établissements de la Compagnie. Seules les provinces françaises de celle-ci demeurent fidèles à Clénard. D'où, au-delà des deux foyers parisiens et lyonnais, toujours aussi actifs, l'implantation provinciale des lieux d'impression : Rouen (11 éditions ou adaptations), Limoges (9), La Flèche (7), Poitiers (6), Toulouse (4), Caen (3), Pont-à-Mousson (3), Tulle (2), Cahors (1).

Nous avons voulu donner, dans ce bref compte rendu, une idée de la richesse des informations contenues dans l'austère bibliographie matérielle qui nous est offerte. Précisons que le premier tome contient la description rigoureuse de chaque édition ou adaptation avec l'indication des bibliothèques où elles sont conservées ; le second tome est un volume d'illustrations qui reproduisent les pages de titre et colophons de la plupart des éditions décrites. Saluons, chapeau bas, cette remarquable entreprise de la *Bibliotheca Belgica* : quand disposerons-nous d'un instrument de travail analogue pour les ouvrages des grammairiens de Port-Royal ?

Dominique JULIA



Revue d'histoire moderne et contemporaine. - Livre, éducation, savoirs, XVIIe-XXe siècles, T. XXVIII, janvier-mars 1981. - Paris : Société d'histoire moderne.

Ce numéro propose des « études » et des « mélanges » dont seuls nous retiendrons ici ceux qui intéressent l'historien de l'éducation. Leur originalité commune consiste à ne pas prendre l'éducation comme objet direct d'étude mais à s'intéresser aux traces qu'a laissées dans l'adulte l'éducation de l'enfant. Un article fait exception qui porte sur le scoutisme — déjà publié dans la revue canadienne *Historical Reflections* : (Christian Guérin, « Le scoutisme français : une expérience pédagogique parallèle », pp. 118-131) l'auteur y analyse la pédagogie du scoutisme à travers ses propagandistes dans l'entre-deux guerres sans s'appesantir outre mesure sur les notions qui la soutiennent, en particulier les « instincts sexuel, social, religieux » canalisés par le scoutisme. Sa conclusion, séduisante, que le scoutisme a rempli une fonction de formation des cadres à une époque de déficience scolaire paraît mal induite par ce qui l'a précédée où sont pratiquement absentes l'histoire du mouvement et en particulier son insertion sociale. Remontons en deçà de la Première Guerre mondiale pour aborder, dans un article agréable et précis, « Les États-Unis dans les manuels d'histoire et de géographie de la IIIe République (1870-1914) » (Jacques Portes, pp. 195-206). Les États-Unis ne figurent en tant que tels dans les programmes qu'après 1902 ; encore ne sont-ils guère abordés, du point de vue de l'histoire, avant comme après cette date, qu'en classe de philosophie. On ne peut donc faire grief aux auteurs de leur parcimonie : le chapitre en question représente de 2 à 5 % des pages des manuels d'histoire en philosophie, les manuels catholiques étant les moins diserts. Toujours mis en valeur, le prodigieux essor économique des États-Unis suscite l'étonnement mi-admiratif mi-inquiet des auteurs qui y voient une menace pour l'Europe. Au total cette courte étude offre un bon témoignage de l'eurocentrisme avant 1914.

Les autres articles retenus portent sur la période moderne. Claude Larqué nous initie à l'alphabétisation madrilène en se fondant, après bien d'autres, sur la statistique des signatures (Claude Larqué, « L'alphabétisation à Madrid en 1650 », pp. 132-157). Comme, en Espagne, les actes de mariage ne sont pas signés des époux, l'auteur a eu recours aux testaments qui biaisent à peine ici la stratification sociale. Ayant opté pour un échantillonnage décennal de 1650 à 1700, il propose ses premiers résultats pour l'année 1650. Le pourcen-

tage moyen auquel il aboutit, 45,36 % de signataires, met Madrid légèrement en retrait par rapport aux grandes villes méditerranéennes étudiées : Tolède (51,5 % de 1601 à 1650 et 54,6 % de 1651 à 1700, d'après un article récent de M.C. Rodriguez et B. Bennassar), Marseille et Avignon (50 % en 1700, d'après M. Vovelle). La distribution des signatures par sexe et par origine socio-professionnelle conforte nos connaissances françaises. Plus neuve nous paraît la hiérarchie des provinces dont sont originaires les immigrants : nettement en tête, l'Andalousie (60 % de signataires) ; les Castilles se situent dans les mêmes eaux que Madrid ; le Nord-Ouest se place nettement en dernière position (35,48 %). L'article pêche malheureusement par l'avalanche des détails (par exemple les métiers et professions cités un à un à l'intérieur de groupes fort vastes) dont la minutie risque de faire perdre les points forts de l'exposition.

Que reste-t-il des savoirs scolaires pour un adulte de la seconde moitié du XVIIIe siècle ? Roger Chartier, qui étudie les cahiers de doléances « comme un matériau privilégié pour une étude d'opinion », traite de l'identification culturelle du groupe des rédacteurs (« Culture, lumières, doléances : les cahiers de 1789 », pp. 68-93) : ceux-ci sont majoritairement issus du monde des offices et des professions libérales, petits et moyens, dont on sait qu'ils ont formé les plus gros contingents des collégiens. Les anciens collégiens, a fortiori anciens étudiants, ont volontiers fréquenté les institutions savantes (académies provinciales et sociétés savantes au sens large) et les loges maçonniques. Leurs lectures ont dépassé le cadre de leurs bibliothèques personnelles, majoritairement réservées aux ouvrages professionnels : les 15 000 *Encyclopédies* (dans toutes ses éditions) qui ont alimenté le marché français avant la Révolution ont particulièrement atteint ce groupe social. Dans les années 1787-1791, qui englobent la rédaction des cahiers, leur rôle traditionnel d'intermédiaires culturels a pu se colorer de revendications patriotes : mais ce dernier aspect a plutôt instauré un clivage à l'intérieur du groupe. Passons de la vie publique à la vie privée : comment s'exprime, dans sa correspondance intime, une autre catégorie sociale passée par les institutions scolaires, la petite noblesse provinciale ? (Marie-Claire Grassi, « Un révélateur de l'éducation au XVIIIe siècle : expressions de la vie affective et correspondances intimes », pp. 174-184). Le vocabulaire affectif sépare fondamentalement les hommes et les femmes. *Attachement*, presque exclusivement féminin, évoque le plus souvent un amour passionnel mal partagé ; *amitié* renvoie pour les femmes à un sentiment proche d'*attachement*, mais stable et réciproque. Le même

terme peut avoir le même sens pour les hommes, mais caractérise aussi une relation sans connotation affective avec d'autres hommes. La *tendresse*, caractéristique des lettres de l'époux, ne signifie guère qu'une pitié condescendante. D'une façon générale, le discours féminin, sentimental, exprimé de manière embarrassée, indirecte, révèle la quête d'affection et la résignation, tandis que le discours masculin, direct voire expéditif, manifeste l'assurance de soi.

Étudiant le souvenir explicite que gardent de leur éducation les auteurs des mémoires autobiographiques, Lucien Bély (« L'élève et le monde. Essai sur l'éducation des Lumières d'après les mémoires autobiographiques du temps », pp. 3-35) se garde bien d'y chercher une information objective. Le voudrait-il, que son matériau résisterait fortement : pour ne prendre qu'un exemple, les uns (plus nombreux) reconnaissent le collègue traversé des mêmes clivages que le reste de la société quand les autres y ont fait une rare expérience démocratique d'égalité. Les textes sont donc présentés dans toute la saveur de leur subjectivité. Ainsi l'article ne fait-il que suggérer ce qu'exposerait sous forme de démonstration une confrontation plus historique avec ce qu'on peut savoir de la réalité sociale des institutions scolaires. Nous retiendrons en particulier la coloration parfaitement graduée de la valeur scolaire selon les catégories sociales : pour un d'Argenson, jeune aristocrate déjà frotté au « monde », être écolier n'est rien de moins qu'un « état humiliant » ; ses semblables, beaucoup mieux représentés dans l'échantillon des biographes que dans la clientèle réelle des collèges, se montrent fort sévères à l'égard de l'éducation reçue ; la mère de Brissot au contraire, « est déterminée à y dépenser sa fortune, bien convaincue que nous donner une bonne éducation et les vraies connaissances, c'était nous donner la vraie richesse » (cité p. 32) ; il échappe de fait à la boutique paternelle de traiteur tellement bien que ses lauriers scolaires le séparent plus profondément d'année en année du langage familial. Dans tous les discours le « monde » signifie l'antithèse du collège, mais qu'y a-t-il de commun entre celui du premier, brillant et séducteur et celui du second, fait de labeur et d'indifférence sociale ?

Marie-Madeleine COMPÈRE

JAMEREY-DUVAL (Valentin). - *Mémoires. Enfance et éducation d'un paysan au XVIIIe siècle.* / Prés. par Jean-Marie Goulemot. - Paris : Le Sycomore, 1981. - 423 p.

Écrit dans l'âge mûr, vers 1734-1742, par un homme devenu bibliothécaire du duc de Lorraine et professeur d'histoire antique à l'Académie de Lunéville, ce texte témoigne d'abord d'un itinéraire — exceptionnel en vérité. L'auteur se penche, avec admiration, sur son passé. Voici un petit villageois, fils d'un charron, né à la fin du XVIIe siècle, dont « l'éducation ne s'étendit guère au-delà de la nourriture : on (l')éleva comme on cultive les plantes, d'une manière tout à fait végétative ». On lui apprend ses prières, « en latin et en mauvais français », l'existence « d'un Dieu et d'un pape », le respect des prêtres et des moines. Il souffre de la faim, et des coups de son beau-père, car sa mère veuve s'est remariée. A la suite d'un larcin de fruits, il s'enfuit de chez lui, à douze ans. Commence alors une vie errante, qui le mène jusqu'en Lorraine. Il se fait pâtre pour manger, mais finit toujours par se brouiller avec la femme de son patron, qui préfère évidemment le congédier plutôt que de ruiner son ménage. Jamerey-Duval en contracte une crainte des femmes (et de la sexualité) qui ne le quittera plus. L'hiver 1709, il échappe à la mort par la petite vérole — et par le froid — en se faisant enterrer jusqu'au cou dans du fumier de mouton ; « pendant plus de 15 jours », il subsiste « d'une sorte de bouillie à l'eau assaisonnée d'autant de sel qu'il en fallait pour la rendre moins insipide ». Devenu « berger en chef » à quinze ans, il apprend à lire grâce à ses « confrères dans la vie bucolique » — nous sommes en Lorraine, terre de précoce alphabétisation — qu'il régale de temps à autre. Six ans plus tard, pensionnaire au Séminaire de Pont-à-Mousson, il usera du « même expédient » pour progresser en conversation latine. Il lit les Fables d'Ésope, et les chansons de geste de la bibliothèque bleue, « fictions gauloises qui infectent l'esprit du peuple », dit après coup l'ancien analphabète. Quelques années plus tard, un ermite lorrain, qui en fait un jardinier, lui apprend à écrire, « en trois ou quatre leçons », en lui traçant l'alphabet que l'adolescent s'entraîne à recopier sur un morceau de verre. « Un abrégé d'arithmétique que je trouvay dans un bouquin de la bibliothèque bleue m'apprit les quatre règles ». En voilà assez pour le lancer sur les voies de l'érudition autodidacte : il s'installe un observatoire de fortune sur un chêne, investit ses moindres économies en cartes du ciel et de la terre, lit en traduction Plutarque, Quinte-Curce, Tite-Live, Pline, Suétone, Garcilaso de la Vega et Las Casas. Avide de

connaissances, il se réserve même avec ses employeurs, par contrat, « deux heures par jour pour vaquer à (ses) études, excepté pendant la moisson, les semailles et la vendange ». Notre jardinier-érudit, flanqué de ses livres et de ses cartes, rencontre un jour la suite du duc de Lorraine aux champs ; on l'amène devant le prince, qui l'interroge en présence des courtisans étonnés de « voir qu'un paysan pensât comme une créature raisonnable ». On lui laisse deux louis d'encouragement, avec lesquels il achète les *Lettres* de Bussy-Rabutin, les traités d'héraldique de P. Ménétrier, le *Testament politique* de Colbert. Une nouvelle rencontre avec des gentilhommes de la Cour, quelques mois plus tard, décide de son destin : le baron de Pfütznher, gouverneur des princes, lui propose de l'installer au château de Lunéville et de pourvoir à ses études. A vingt et un ans, Jamerey-Duval quitte définitivement le monde des champs et des rustres pour celui de la Cour et des beaux esprits.

On lui donne un maître qui l'initie d'abord à la grammaire latine — occasion pour lui d'exercer sa volonté de comprendre ce qu'on lui enseigne (les « termes étranges de moufs, d'interjections, d'adjectifs, d'ablatifs et de cent autres qui révoltaient mes oreilles »). Il devient très vite fort en thème, et savant en histoire, pour le plus grand plaisir de son « Mécène », qui lui prescrit « un emploi de toutes les heures de la journée ». En 1718, il suit les princes lorrains à Paris : découverte tout à la fois de la circulation et du bruit de la capitale, de l'impertinence et du gréganisme de ses habitants, du culte de la personne royale et du « spectacle enchanteur » de l'Opéra. Il admire Versailles et son parc, mais a « peine à comprendre pourquoi à la place d'un Ulysse, d'un Hercule ou d'un Jason, on ne voyait pas les respectables bustes des Colombes, d'un Vespuce, d'un Magellan, d'un Schouten ». Il est « ébloui de la splendeur des appartements et de la richesse des meubles », mais réfléchit « que cet éclat avait peut-être occasionné la vente des tuiles » de sa maison natale.

Jamerey-Duval, en effet, exécute le fisc et ses exacteurs, maudit les guerres et l'esprit de conquête, condamne la superbe des Français : « sont-ce eux qui ont inventé l'art immortel de l'imprimerie, trouvé la boussole et imaginé la poudre » ? Comme tout autodidacte, — pensons ici à Nadaud, à Truquin — l'auteur est fatalement moraliste (je n'ose risquer le néologisme *moraieur*, plus significatif). Entre l'inculture rustique et la faim endémique qui l'accompagne, et la société idyllique des membres de la République des lettres, pouvait-il hésiter ? Bâtard culturel, dit de lui J.M. Goulemot ; oui, si l'on veut bien se souvenir qu'Érasme aussi en est un, le plus illustre sans doute des « fils de

personne » devenu « quelqu'un » grâce au latin et à une insatiable *volonté de savoir*, rançon d'insoupçonnables souffrances de la faim et de l'humiliation. Le destin de Jamerey-Duval nous invite au total à méditer les rapports entre frustration et réussite « scolaire ».

Serge CHASSAGNE



RAUCH (André). - *Le Souci du corps. Histoire d'un territoire pédagogique, 1740-1920*. Thèse d'État, lettres, soutenue le 6 février 1981 à l'université de Paris V.

Le titre de cette thèse peut surprendre qui se contenterait d'en faire une lecture hâtive. Pourquoi le « souci du corps » et non l'« éducation physique », puisque le centre du propos sera, en définitive, occupé par cette dernière ? C'est que le projet demeure celui de décrire une « focalisation ».

André Rauch montre en fait comment se construit, lentement dans le temps, un territoire pédagogique, à partir de préoccupations d'abord très larges et même confuses. Ce « souci », par exemple, pour les premières périodes choisies (le XVIII^e siècle), secrète plus des dispositifs vaguement juxtaposés que des pratiques bien délimitées et spécialisées. Les hygiènes les plus diverses voisinent avec quelques indications d'activités corporelles. Des vigilances sur le sommeil ou la nourriture côtoient quelques remarques sur les jeux. Les prescriptions traversant les ouvrages du XVIII^e siècle peuvent par exemple apparaître aujourd'hui comme étonnamment prolixes et pauvres à la fois ; la « pauvreté » étant même ici paradoxalement faite de prolixité. Des catégorisations perçues peu après comme nécessaires et évidentes, sont absentes (sur le type de jeu, sur les exercices, sur les parties du corps concernées par les mouvements, etc.) ; des distinctions de terrains, de durées, ou même de finalités, des voies clairement différenciées de développement, le sont aussi. L'objectif de l'auteur sera de montrer comment se spécifient des espaces, des outils, des agents, qui seront ceux des pédagogies corporelles, telles que la période contemporaine les entendra. Il souligne comment ce processus est fait de conflits, d'oppositions, d'occupations de territoires ; rappelant, à l'occasion, les sourdes concurrences entre éducateurs et médecins,

mais aussi l'hostilité qu'ont suscitée les porteurs de pratiques novatrices : ne relève-t-il pas, fort à propos, l'opposition de fait entre les tout premiers enseignants de sports et les maîtres de gymnastique ? Confrontations d'intérêts... Hétérogénéité de savoirs...

Cette orientation de la réflexion fera peut-être regretter que certains thèmes n'aient pas été davantage exploités : les lieux par exemple (je pense à l'origine et à la succession des types de gymnases, à l'importance respective de leurs parties, à leurs machines, etc.), les ustensiles (je pense aux appareillages à destination directement pédagogique, qui sont plus évocateurs que le discours, ne serait-ce que par leur position de discordance possible à son égard : baguettes, sifflets, outillages métriques, etc.).

Mais, disons-le, si le projet est bien de décrire la lente articulation d'un territoire, si la démonstration y parvient souvent de façon pertinente, l'essentiel de cette grande thèse n'est pas là, à mes yeux en tout cas.

L'essentiel c'est d'abord une prospection exceptionnelle dans la littérature pédagogique. A. Rauch fait naître ici un sentiment d'exhaustivité. Il a su exploiter les sources anglaises, et surtout allemandes, peu connues en France. Il montre bien, en particulier, qu'il existe, au milieu du XIXe siècle, un courant européen de gymnastique, d'allure relativement homogène. Le sport connaîtra ensuite ses décalages temporels et géographiques. Cette confrontation fait, du propos d'André Rauch, la référence sans doute la plus complète et la mieux documentée à cet égard.

L'essentiel, enfin, c'est la réflexion sur les discours qui ont servi de repères aux pratiques diverses. A. Rauch a réalisé une entreprise théorique, aux développements minutieux, détaillés, exigeants. Il a travaillé sur des problèmes jusque là négligés, sur des ruptures mal perçues. Il approfondit et corrige des travaux antérieurs, tout en affrontant des thèmes propres. Certaines notions (l'hygiène sociale au début du XIXe siècle, la « psychologie » sportive un siècle plus tard) sont l'objet de prospections remarquables. Le concept d'entraînement, étudié à partir de ses antécédents modernes chez les éleveurs anglais du XVIIIe siècle, et poursuivi tout au long du XIXe siècle, mérite à lui seul, une attention. Ce qui est souligné avec bonheur, c'est la vision d'abord très empirique d'une nouvelle gestion des organismes. Les Anglais ont, sur ce plan, créé des comptabilités originales, étudié quasi intuitivement les entrées et les sorties de corps conçus comme autant de boîtes noires, multiplié les repères différentiateurs et rentabilisé ces différences même. Un geste nouveau était

né au XVIIIe siècle que les analogies avec la thermodynamique et son champ énergétique spécifique, ne feront que prolonger. Encore fallait-il qu'il s'« emparât » du terrain éducatif. Encore fallait-il que s'installât l'imaginaire d'une rentabilisation du vivant. L'invite est ici à une réflexion où sociologie et épistémologie ne peuvent manquer d'être conduites de front. Sur ce dernier point encore, la thèse d'André Rauch peut constituer un exemple.

Georges VIGARELLO



VOLNEY (C.F.). - *La Loi naturelle. Leçons d'histoire.* / Prés. par Jean Gaulmier. - Paris : Éditions Garnier, 1980. - 164 p. - (Les classiques de la politique).

Rédigées dans un délai très court et lues aux premiers étudiants de l'École normale (celle de l'an III), les six leçons d'histoire, auxquelles nous limiterons ce compte rendu, traduisent la volonté de Volney de se conformer aux prescriptions de l'arrêté du 24 nivôse qui faisait obligation de développer les principes de l'art d'enseigner¹. A en juger par les réactions (que rapporte M. Gaulmier dans des notes très éclairantes) le public, mi-intéressé mi-intrigué, attendait certainement de l'auteur du « Voyage en Égypte et en Syrie » et des « Ruines » un cours sur l'histoire des sociétés passées, et peut-être moins cet ensemble de considérations méthodologiques, de réflexions critiques, de propositions sur les attitudes et les règles à adopter pour qui écrit, lit, enseigne l'histoire. De plus, Volney partage les préoccupations de la plupart des idéologues : construire les fondements des sciences encore mal désignées, et qu'on appellera ensuite humaines et sociales. Comme eux, il cherche à appliquer en histoire la méthode analytique qui paraît bien adaptée pour détecter et isoler les faits. Comme eux, peut-être plus nettement encore qu'un Daunou ou qu'un Cabanis, il met l'accent sur les règles morales que doivent suivre ceux qui

1. Sur l'École normale de l'an III, on se reportera aux pages très éclairantes du livre récent de D. Julia : *Les Trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981, pp. 154-171.

traitent, à quelque niveau que ce soit, de la science et de son enseignement. A première vue, tout cela fait des leçons un sérieux antidote au scepticisme romantique qui parcourt l'œuvre passée de Volney, et constitue à certains égards un code de déontologie de l'historien investi d'une véritable mission lourde de conséquences dans la connaissance critique qu'il fera du passé et chargé de la responsabilité de l'enseignement de ce passé.

On dirait qu'en composant ce cours, Volney découvre autant pour lui-même qu'il a tenté de le faire pour son auditoire, l'espèce de solidarité étroite existant entre les règles permettant de recueillir les faits et celles qui sont nécessaires à leur enseignement, autrement dit, entre l'histoire en tant que science (il l'appelle « art », et découvre que ses critères s'adaptent à ceux de l'analyse), et l'histoire en tant que discipline enseignée. Ainsi, une histoire mal faite (les « prétendues histoires universelles », en réalité toujours partielles — 2^e séance), ne font qu'alimenter la crédulité au travers d'un discours paraissant rationnel. D'ailleurs les manières de traiter l'histoire sont toutes sujettes à critiques ; les historiens n'ont pas pris les précautions les plus élémentaires ; il convient de ne voir le fait historique que sous l'angle de la vraisemblance et de la probabilité (1^{ère} séance). Ils n'ont pas eu d'égard pour la faiblesse des facultés humaines (2^e séance) si bien qu'ils ont négligé la mise au point de méthodes susceptibles de recueillir et d'utiliser les matériaux, et de là, l'absence de présentation correcte et claire au jeune public, en qui ne naîtra pas la volonté de distinguer le fait, de la croyance au fait, d'où l'adoption du paresseux « principe d'autorité ». Volney ne trace que des perspectives d'une voie nouvelle (3^e séance) et la plus importante est de rechercher l'authenticité du fait. Non moins intéressante est sa manière pragmatique d'envisager l'histoire, une belle énergie pour ouvrir le chantier, animée de sa volonté de restauration axiologique de l'histoire conciliant des règles pratiques d'instauration de cet « art » (cf. 3^e et 6^e séances), avec une vigilance morale (dénonciation de l'illusion, de toutes les partialités volontaires ou non), et aussi avec la finalité de l'utilité maximum (4^e séance) aux individus, aux autres arts et sciences, aux gouvernements. Mais alors, il est — devient — primordial d'apporter une attention toute nouvelle à l'enseignement de l'histoire (aux enfants « l'histoire sans enseignement leur est plus dangereuse qu'utile » — 5^e séance). Volney se méfie de l'histoire édifiante qui porte les jeunes têtes à « l'enthousiasme », aux préjugés, à l'aveuglement (pas d'enseignement de l'histoire dans les classes primaires). C'est précisément aux craintes exagérées de Volney qui voit dans

l'histoire mal conçue, mal enseignée, des risques d'ignorance et de savoirs frauduleux, source de tous les fanatismes, qu'on mesure toute la force de persuasion qu'il prête à cet art dangereux, l'intérêt qu'il montre à la formation de « guides » qualifiés et surtout « sobres de croyance », selon son expression.

Robert SAJET



RANCIÈRE (Jacques). - *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. - Paris : Fayard, 1981. - 451 p.

Le livre, superbe d'écriture et de pensée, que Jacques Rancière consacre aux ouvriers saint-simoniens, est original à plus d'un titre. En accord avec le cadre de cette revue, on s'arrêtera, ici, uniquement à ce qui concerne l'éducation et la culture ouvrières. Il se trouve que c'est presque un problème central. Il y a donc beaucoup à prendre à cet égard.

D'abord parce que ces ouvriers sont des *écrivants*. Ce sont leurs textes, conservés dans les archives de l'Arsenal (fonds saint-simonien), d'Amsterdam, de Saint-Denis (fonds Gauny), que J. Rancière nous donne à lire. Textes toujours suggestifs, souvent d'une grande beauté, même si parfois ils sentent un peu le collage et l'emprunt. Pas plus que d'autres (moins que d'autres ?), ils n'échappent au langage romantique du cœur et de la nature. Pour tous, Jean-Jacques est un modèle obsédant. Pas seulement pour le style. Autant que de la Révolution, ces ouvriers sont fils de cette « déclaration des droits du moi » que constitue la préface des *Confessions*. A leurs yeux, la voie de l'émancipation passe par la découverte de soi plus que par la science de son malheur.

Autodidactes, ces ouvriers-artisans — cordonniers, menuisiers, tailleurs, typographes..., mais aussi vidangeurs ou décrotteurs —, ces lingères et couturières émerveillées par les prédications saint-simoniennes et la place qu'elles font aux femmes, le sont sans doute. Mais à une époque, antérieure même à la loi Guizot, où aucun système scolaire ne garantit l'unité du savoir et du style, toutes les classes populaires le sont plus ou moins. Le rôle des « médiateurs culturels » de tous ordres est autrement important. On est frappé de la diversité

des modes d'apprentissage de la lecture et de la qualité des résultats. François Furet et Jacques Ozouf¹ ont montré la variété des voies de l'alphabétisation, notamment dans les villes du XIXe siècle. En voici une preuve supplémentaire. Les uns apprennent à lire dans le réseau des institutions de l'enfance : écoles de village où le curé les abreuve de latin, ouvroir des sœurs où Suzanne Voilquin a tôt fait de passer des livres édifiants aux romans, hospice des enfants trouvés où le savoyard Claude Genoux trouve à son tour, avec le pain, l'alphabet. D'autres s'instruisent par le truchement de mères plus ou moins illettrées, auxquelles la méthode Jacotot permet pourtant d'enseigner les rudiments. L'enseignement mutuel donne, selon sa propre formule, « le moyen de s'instruire seul et sans maître et par conséquent celui d'enseigner aux autres ce qu'on ignore, d'après le principe de l'égalité intellectuelle » ; il répond au besoin d'apprendre, dont l'assouvissement semble être en l'occurrence la conquête d'une liberté et l'accès au plaisir, plutôt qu'un devoir ou une discipline². Le *Télémaque*, jadis écrit pour le Prince, a été, selon la méthode du maître, pour beaucoup le premier livre de lecture, le premier décor de l'imaginaire livresque : décor dissonnant par rapport aux rudesses de la vie quotidienne, aux duretés de l'apprentissage prodigue en coups destinés à mater les corps rebelles, et qui fait, du monde des livres, un refuge et un ailleurs.

Amoureux des livres, ces artisans rêvent de se former une bibliothèque ; leur paradis en est peuplé ; dans leur intérieur imaginaire, la place des livres est toujours marquée. Certains parviennent à réaliser leur désir : tel le menuisier Penneckère qui s'enorgueillit de ses trois cents livres. Enfant, habitant du pauvre Faubourg Saint-Marcel, il demandait à sa mère de lui « réserver les sacs servant d'emballage aux graines nourricières qu'elle achetait. Ah ! quel élan j'y mettais quand le soir, rentrant chez nous, j'explorais ces trésors offerts comme des tronçons de discours, comme des débris d'annales ! et quelle irritante impatience quand j'atteignais le bout déchiré de la page sans poursuivre la narration qui jamais ne se suivait à la première livraison de ma mère m'apportait sous forme de sacs ou cornets quoiqu'il fût bien recommandé de prendre toujours ses lentilles chez le même mar-

1. F. Furet et J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Ed. de Minuit, 1977.

2. J. Ozouf, « Le peuple et l'école : note sur la demande populaire d'instruction en France au XXe siècle », dans *Mélanges d'histoire sociale offerts à Jean Maitron*, Paris, Éditions Ouvrières, 1976.

chand » (cité, p. 62). Discontinu de la lecture, difficulté de la possession : les prolétaires vivent de restes, des défroques des classes dominantes.

A cette cueillette, à ce grappillage, la ville est un terrain propice, surtout cette ville pré-haussmannienne où riches et pauvres, savants et ignorants se mélangent encore. Elle constitue une frontière où l'aventure est possible. Aussi, ces ouvriers sont des urbains qui vantent « le goût distingué, pur et exigeant des villes » et aiment déambuler — dans la capitale la flânerie est un mode d'appropriation de l'espace urbain —, à l'affût d'une représentation théâtrale gratuite, d'un journal lu à haute voix au café, d'un roman emprunté à l'un de ces cabinets de lecture¹ dont Françoise Parent a montré la variété et la surprenante densité. Il en est de modestes, chez la portière, voire dans un parapluie : le Paris des années 1830 fourmille de paroles et d'écrits. Dans ce terreau vont naître bientôt la presse à grand tirage et le roman-feuilleton.

Les saint-simoniens avaient compris cette soif de savoir à laquelle la Révolution de 1830 — où la liberté de la presse, les typographes et les journaux eurent tant de part — avait semblé ouvrir un champ nouveau. De juillet à novembre 1831, ils avaient organisé un « enseignement aux ouvriers » (enseignement de la doctrine bien sûr) dont les comptes rendus se trouvent à l'Arsenal. Ils permettent de voir comment, de proche en proche, de bouche à oreille, en passant par les contiguités « naturelles » des familles (il faut souligner une fois de plus l'importance fondamentale des liens de parenté qui morcellent la ville en communautés plus restreintes) ou des quartiers où éclate la présence des femmes, se ramifie un véritable réseau dont l'histoire est au cœur de ce livre. On saisit concrètement ce que fut le saint-simonisme pour cette base ouvrière, à la fois, et en même temps, société de secours mutuels, espoir d'une possible promotion par les contacts noués, typiques d'une société où le patronage continue de jouer son rôle, promesse d'une aventure spirituelle aux horizons infinis. Le prêche, mais aussi la lecture — du *Globe* notamment — sont au centre des activités de cet apostolat. C'est aussi la porte ouverte à la création. Devenus eux-mêmes prédicateurs, prosélytes, beaucoup d'ouvriers prennent la plume, « outil de la pensée », pour rédiger des brochures,

1. Françoise Parent, *Les Cabinets de lecture à Paris sous la Restauration*, thèse de 3e cycle (sous la direction de Robert Mandrou). A paraître prochainement chez Hachette, sous le titre *Lire à Paris au temps de Balzac*.

des chansons pour les goguettes, des appels, bientôt des articles pour les premiers journaux ouvriers. Dans une production relativement abondante et disséminée (une centaine d'auteurs peut-être ?), brillent quelques étoiles, tel Gauny le parqueteur, si original, dont l'ensemble des textes mériterait sans doute publication. Qu'il exhorte les ouvriers à refuser de construire des prisons cellulaires, car « c'est leur race qui repaît le monstre », ou qu'il décrive pas à pas les douze heures de sa journée de travail, où il défend pied à pied son droit à la rêverie, il est toujours passionnant.

Dans ces textes, souvent intimes, destinés à l'entre soi, les prolétaires expriment leurs aspirations plus qu'ils ne développent de revendications. Revendiquer, c'est former son désir. Ils demandent, de façon réitérée, que « les hommes (soient) admis sans distinction aux bienfaits de l'instruction, que la science, les arts et l'industrie soient le partage des hommes jugés les plus capables » (p. 193). « Tous sans distinction recevront l'éducation générale ou morale où on développera leurs sympathies et leur fera aimer les fonctions qu'ils exerceront dans la société et ensuite l'éducation spéciale ou professionnelle où on leur apprendra la profession à laquelle ils seront appelés par leur capacité ». On ne trouvera pas chez eux de plan de réforme précis, scolaire ou professionnel. Ces ouvriers aux emplois changeants ne s'identifient d'ailleurs à aucun métier. Le travail salarié n'est pour eux qu'un mal nécessaire, moyen indispensable de l'indépendance personnelle qui permet le loisir : loisir peuplé de livres et de pensée. Sur tous ces points, les ouvriers saint-simoniens diffèrent notablement des cabettistes dont ils redoutent l'autoritarisme, et des fouriéristes, dont ils critiquent le matérialisme, guère séduits par les perspectives phalanstériennes du travail attrayant ! Ils revendiquent bien plus : le droit au bonheur, aux lumières, au plaisir austère de l'étude et de la création intellectuelle, qu'ils veulent gratuite parce que noble, au royal plaisir des lettres.

Prise de parole, prise d'écriture, le saint-simonisme a été pour ces ouvriers parisiens un remarquable apprentissage et la réalisation, même provisoire et partielle, d'un grand rêve : l'accès au monde du langage et des mots. Une révolution culturelle en somme.

Michelle PERROT



PÉLICIER (Yves), THUILLIER (Guy). - *Édouard Seguin (1812-1880), l'« Instituteur des idiots »*. - Paris : Économica, 1980. - 183 p.

Cet ouvrage se présente comme un hommage à É. Seguin, appelé au XIXe siècle « l'instituteur des Idiots », qui fut un précurseur dans la prise en charge pédagogique des enfants déficients mentaux¹.

Il faut d'abord rappeler la quasi-inexistence de cette prise en charge dans les institutions officielles du XIXe siècle en France. Il n'existait pas d'établissement spécialisé et, dans les hospices ou les asiles, la règle générale était de mêler adultes et enfants, en proposant uniquement aux enfants des soins corporels et des occupations manuelles, sans prendre en compte le problème d'une éducation. La carrière française d'É. Seguin est cependant à situer dans le cadre d'un certain nombre de tentatives qui se font jour à partir de 1828 : quelques personnalités créent dans les asiles ou les hospices, voire même dans des institutions privées, des classes pour « idiots et épileptiques ».

La biographie d'É. Seguin est assez mal connue sur certains points, bien que cet ouvrage apporte des éléments nouveaux, sur l'enfance nivernaise notamment. É. Seguin, quoique né dans une famille de médecins, ne choisit pas la voie médicale lorsqu'il vient faire ses études supérieures à Paris, mais suit l'enseignement de la Faculté de Droit (il n'obtient le titre de médecin que tardivement aux États-Unis). Comment devint-il un enseignant ? Nous connaissons les étapes du début de sa carrière (engagement de maître-auxiliaire aux Sourds-Muets, création d'une école privée, travail à l'hospice des Incurables rue de Sèvres, nomination à Bicêtre...) sans pour autant comprendre de l'intérieur l'éveil de sa vocation, faute de témoignage personnel. En tout cas, É. Seguin a laissé une œuvre écrite considérable, où il décrit en détail sa pratique, en prenant bien soin de toujours se présenter comme un homme d'action, non comme un théoricien.

L'expérience des Sourds-Muets a été intéressante parce que É. Seguin y a compris l'importance d'une éducation du corps (système

1. Sur É. Seguin, vient également de paraître : BRAUNER (Alfred). - *Actes du colloque international « 100 ans après Édouard Seguin » 1812-1880*. - Saint-Mandé : Groupement de recherches pratiques pour l'enfance, 13, rue Allard, 94160 Saint-Mandé, 1980. - 138 p. Les communications et les discussions que contient cet ouvrage s'attachent particulièrement à définir quelle fut l'originalité d'É. Seguin à son époque, et son actualité, à la nôtre.

musculaire, sens, maîtrise de l'espace, schéma corporel, etc.). Cependant, É. Seguin s'est séparé de précurseurs comme Itard, en ne se limitant pas à l'éducation corporelle et au langage élémentaire, mais en trouvant le moyen, adapté à chaque enfant, de le faire progresser dans ce qu'il appelle « les opérations de l'intellect ». Pour entreprendre l'éducation d'un enfant idiot, « il faut une méthode, qui pour chaque enfant, parte du connu et du possible, si bas qu'il soit dans l'échelle des fonctions, pour l'amener graduellement et sans lacune au connu et au possible de tout le monde ». A titre d'exemple, il est bon d'indiquer que, pour É. Seguin, le « but de l'éducation, loin d'être la passivité, est la liberté », et qu'il existe, pour aller dans ce sens une pédagogie de la volonté, mise en œuvre dans un certain nombre d'exercices. É. Seguin, dont les sympathies saint-simoniennes sont connues, prend donc place dans la grande lignée de la pédagogie progressiste des éducateurs de la liberté.

Ces idées ont été, soit ignorées, soit combattues en France. É. Seguin émigra aux États-Unis en 1850, peut-être pour des raisons politiques, mais à vrai dire, nous n'en savons rien. De toutes façons, son œuvre était très connue dans le monde anglo-saxon, et il obtint un grand succès aux États-Unis. Il y fonda des institutions pour enfants déficients mentaux et présida l'« Association of medical Officers of American Institutions for idiotic and feble-minded Persons ».

Parmi les continuateurs d'É. Seguin figurent Bourneville et Maria Montessori. Bourneville prend, en 1880, la direction du quartier pour les enfants idiots et épileptiques de Bicêtre, traduit et publie en France les œuvres d'É. Seguin, et tente d'obtenir des réformes législatives visant à étendre le système d'« asile-école » de Bicêtre. Maria Montessori, première femme médecin en Italie, passionnée de pédagogie, s'imprègne des œuvres d'É. Seguin et comprend que des méthodes pédagogiques mises au point au contact d'enfants déficients mentaux peuvent nous apprendre beaucoup sur la pédagogie des enfants normaux.

Cet ouvrage, très documenté, et qui a le mérite de reproduire intégralement le traité de 1843 (*Hygiène et Éducation des Idiots*), incite à des réflexions toujours actuelles. L'un des thèmes qui méritent d'être approfondis et discutés est la relation entre l'éducateur et le psychiatre, leur place respective dans la prise en charge des enfants déficients mentaux. Un autre thème est celui de la finalité de la politique d'éducation : face au scepticisme, à l'inertie, à l'hostilité de ceux qui voulaient mesurer l'utilité sociale de l'entreprise d'É. Seguin et de ses continuateurs, on aperçoit chez ces derniers une autre logique, qui

place, avant toute chose, le développement et l'épanouissement de la personne humaine.

Françoise DAVIET-LAPERRIÈRE



BAUDEMONT (Suzanne). - *L'Histoire et la légende dans l'école élémentaire victorienne, 1862-1901*. - Paris : Klincksieck, 1980. - 224 p.

Suzanne Baudemont, professeur de civilisation britannique à l'Université de Haute-Alsace, qui a consacré sa thèse de doctorat à l'étude des livres de lecture à l'école élémentaire victorienne, présente ici la fraction de cette étude relative à l'enseignement de l'histoire. En fait, la thématique de cet enseignement n'est analysée que dans la deuxième partie. Mais la première partie — mise en place et évolution des structures scolaires — était bien nécessaire pour rappeler, ou apprendre, au lecteur français, les vicissitudes et les traits originaux de l'enseignement populaire anglais au siècle dernier.

Dans cette marche à la démocratie scolaire, rien de comparable, outre-Manche, à nos lois Jules Ferry, ni même à la loi Guizot qui, en 1833, a ouvert la voie à l'enseignement public. La première intervention des pouvoirs publics britanniques — le vote par le Parlement des premiers crédits officiellement destinés à l'enseignement primaire, en 1833 précisément — s'opère à l'intérieur d'un régime libéral et concurrentiel, le *voluntary system*, où rivalisent les différentes confessions religieuses, et qui règne exclusivement jusqu'à l'Education Act de 1870. A cette date, la loi Forster se borne d'ailleurs à créer un secteur public complémentaire (*board schools*) là où les initiatives privées se révèlent insuffisantes (*to fill the gaps*). Ce qui constitue un progrès plus qualitatif que quantitatif (le bond dans l'alphabétisation date de la décennie 1860-1870) : la carte scolaire s'uniformise et, surtout, la coexistence des deux types d'enseignement (*dual system*) impose simultanément un compromis religieux, par la clause Cowper-Temple — engagement mutuel de neutralité confessionnelle, sur la base, d'ailleurs, d'un commun enseignement du christianisme. L'opinion publique, dans sa masse, résiste aussi bien à l'idée de laïcité, à la française, qu'à l'idée (prussienne) d'obligation, et c'est progressivement

que, à la fin du siècle, l'école primaire victorienne devient obligatoire et gratuite.

Autre différence avec le système français : l'enseignement de l'histoire que V. Duruy a rendu obligatoire à l'école, en 1867, garde ici le plus souvent le statut inférieur d'une matière « spécifique », ou « à option ». Or, le Code révisé de 1862 — date essentielle de la législation — subordonnait les subventions officielles aux résultats obtenus dans les trois matières obligatoires — lecture, écriture, calcul. Ce qui justifie le choix du matériel (livres de lecture de préférence aux manuels d'histoire) et les dates (1862-1901) retenues pour cette étude. « C'est la raison pour laquelle, écrit S. Baudemont, notre contribution à l'étude de la formation des mentalités populaires, repose entièrement sur l'analyse de cet instrument essentiel de « la socialisation méthodique de la jeune génération par la génération adulte » (Durkheim) qu'est le livre de lecture de l'école élémentaire ».

Cet enseignement élémentaire que la terminologie officielle dénomme aussi bien « l'enseignement des pauvres » est évidemment un enseignement de classe, de l'aveu explicite de ses organisateurs qui en soulignent, à partir de 1862, l'urgence pratique (donner une main d'œuvre qualifiée à l'industrie nationale) et la finalité sociale, non moins urgente, au lendemain de la loi électorale de 1867. Selon le mot fameux de R. Lowe, il devenait alors « absolument nécessaire d'obtenir de nos futurs maîtres qu'ils apprennent leur alphabet ». Dans cette stratégie d'intégration nationale, il s'agissait de faire jouer alternativement la « loi » de résignation sociale, et l'impératif volontariste et individualiste de réussite personnelle, selon l'évangile du *Self-Help* résumé dans le célèbre manuel de Samuel Smiles (1859).

De fait, c'est un véritable code des valeurs victorienes qu'on peut extraire de ce corpus de 120 ouvrages, rédigés par des universitaires, ou des directeurs d'école, ou des inspecteurs de Sa Majesté, avec un succès probablement inégal (faute d'archives, S. Baudemont n'a disposé de données quantitatives que pour deux maisons d'édition).

Dans cet ensemble, l'histoire représente, durant cette période, entre 20 et 25 % des textes. Soit textes d'enseignement historique (chronologiques), dont le nombre décroît à mesure que le *text-book* perd son caractère encyclopédique et que se multiplient, à côté, les manuels d'histoire ; soit textes littéraires, à thème ou toile de fond historique, dont le nombre progresse corrélativement. On touche là, sans doute, à une particularité de la mémoire historique dans le milieu britannique. L'historiographie universitaire et les manuels scolaires semblent n'y avoir joué qu'un rôle secondaire. Macaulay n'est pas l'équivalent de

Michelet, ni même de Lavisse du point de vue de la vulgarisation scolaire. Et on ne voit pas non plus d'auteurs spécialisés dans les livres de fiction pédagogique qui aient atteint à la renommée nationale de notre célèbre Bruno... Tout comme la lecture de la Bible, selon les protestants, dispense d'un clergé qui l'interprète, c'est la littérature — Shakespeare et W. Scott en tête — qui a imposé, d'emblée, les images du passé, et, par là, façonné durablement la mentalité collective¹.

Cette utilisation pédagogique des grandes œuvres littéraires contribue à entretenir leur jeunesse et leur popularité, tout en infléchissant la mémoire — et l'imaginaire — historiques dans un sens relativement passéiste. Car, du fait de Shakespeare et du goût des romantiques pour le Moyen Age, les périodes les plus longuement évoquées sont antérieures au XVII^e siècle (siècle particulièrement sacrifié non seulement à cause d'un Cromwell trop révolutionnaire, mais parce qu'il n'y a pas l'équivalent de nos *Trois Mousquetaires* pour l'évoquer...). Or, au même moment, l'axe des programmes d'histoire proprement dits se déplace de plus en plus vers l'époque contemporaine, dans un souci d'instruction civique.

S. Baudemont a cependant limité son étude thématique à l'époque moderne et contemporaine, à partir du XVI^e siècle, et décidé d'exclure la matière médiévale, trop remplie d'événements chaotiques et de discordes civiles, estime-t-elle, pour se prêter à la « modélisation » sociale et patriotique que visent les text-books victoriens. On peut regretter que son analyse de la « mythologie nationale » se trouve ainsi amputée d'une période qui a tant compté pour les poètes, les romanciers et leurs lecteurs : un chapitre sur les origines nationales, en particulier, aurait permis de mesurer l'impact des théories raciales de W. Scott.

Ce qui ressort de la présentation synchronique et diachronique des auteurs cités et de leurs commentateurs, c'est une impression massive d'unanimisme, l'absence de discordances majeures d'un ouvrage à l'autre. Même au point de vue confessionnel, même avant l'obligation de neutralité de 1870, la « difficulté religieuse », (différence surtout sensible chez les catholiques dans l'accent facilement polémique, et dans l'interprétation franchement théocratique de l'histoire) ne va pas

1. Cf. dans le même sens, les remarques de Marc Ferro, dans son livre récent *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris, Payot, 1981, 317 p.

jusqu'à créer un divorce dans les mentalités. Il n'y a pas deux Angleterre, du point de vue de la conscience, et de la sensibilité historiques comme il y avait alors deux France. Malgré Henri VIII et Marie Tudor, l'accord se fait, se refait, sur des souvenirs plus récents, occasion de réflexes nationaux identiques ou analogues : condamnation de la République à propos de la Révolution française, des excès du militarisme français avec Napoléon. Les références littéraires auxquelles puisent les uns et les autres expliquent largement ces convergences. Non seulement sur la Révolution française, vue à travers Burke et Carlyle. Mais, plus paradoxalement, sur Marie Stuart, dont les protestants eux-mêmes ne retiennent (avec le poème de Burns) que le destin malheureux et la faiblesse féminine — une touchante héroïne victorienne, en somme. Le même penchant romantique s'exerce en faveur de Napoléon, qui semble avoir décidément laissé chez ses vainqueurs, une image durable et ambivalente.

Le culte des grands hommes et de la famille royale s'atténue progressivement et la vision de l'histoire va se dépersonnalisant, mais pour faire place au culte de la nation anglaise et de l'Empire. Tous les auteurs commencent dans cette exaltation triomphaliste de la grandeur victorienne, valeurs matérielles et morales confondues.

Deux moments remarquables, et qui font problème, dans la courbe ascendante du sentiment patriotique. Autour des années 1870, c'est l'irruption du thème nationaliste et impérialiste, le jingoïsme, qui balaye presque totalement l'inspiration pacifiste, prédominante dans la période antérieure. Rupture ou radicalisation, qui a sa réplique en France, mais du fait de la guerre franco-allemande, et qui s'explique plus difficilement chez les compatriotes de Spencer. La philosophie positiviste va désormais composer avec les chœurs de la gloire militaire, et la guerre de Crimée, tout particulièrement, entre dans l'épopée légendaire, avec le poème de Tennyson ou la charge de la Brigade légère. Encore plus déroutant, le second tournant qui conduit, après 1880, à l'abandon quasi général du thème de l'Empire, et de la propagande en faveur de l'émigration. Comment interpréter cette volte-face au moment où l'historiographie universitaire s'engage avec éclat (cf. Seeley) dans le prosélytisme colonial ? S. Baudemont pose la question sans y répondre.

On pourrait, pour conclure, se poser une autre question. Cette primauté des sources littéraires dans l'interprétation et la transmission de l'histoire nationale est-elle une cause, ou un effet ? Si le besoin ne s'est pas fait sentir, comme en France, de décréter l'obligation d'un enseignement spécifique de l'histoire, c'est peut-être qu'un consensus

sur les grands sujets existait, au moins virtuellement, du fait de ce patrimoine littéraire déjà constitué. Et inversement, les habitudes pédagogiques donnant le pas aux livres de lecture sur les manuels d'histoire ont perpétué et généralisé cette disposition.

Si, en France, l'enseignement de l'histoire est devenu au XIX^e siècle une affaire d'État, et l'objet d'une construction méthodique par les historiens et les pédagogues, c'est, entre autres raisons, à cause de la rupture révolutionnaire, qui avait créé un état de guerre civile latente, mais aussi du fait d'une longue tradition classique qui avait obstinément ignoré ou méprisé l'histoire nationale. Peut-être Jules Ferry et Lavisseraient-ils été moins inévitables si nous avions eu Shakespeare, au lieu de Racine...

C'est dire que le livre de S. Baudemont, quoique rapide sur quelques points qui continuent à intriguer, et volontairement limité au contexte britannique (à l'inverse de ce que pourrait faire croire ce compte rendu qu'on a préféré orienter dans un sens francocentriste, ou plutôt comparatiste), apporte une contribution précieuse à l'étude des divers systèmes pédagogiques aujourd'hui confrontés dans le marché commun européen et qu'il est nécessaire de connaître, pour les comprendre, dans leurs origines historiques.

Alice GÉRARD

COMPTES RENDUS

Raison présente. - *Enfance et Civilisation (Enfant antique et pédagogie classique)*, n° 59, juillet-septembre 1981. - Paris : Nouvelles Éditions Rationalistes.

Comme l'indique le sous-titre de ce recueil de onze articles et notes, il s'agit de la juxtaposition de deux thèmes : l'enfant dans l'Antiquité et la pédagogie classique (du XVIe au XXe siècle). Parmi les quatre contributions au premier thème, aucune ne l'aborde de front ni ne pose de problématique adaptée à un tel sujet. Maria Daraki (pp. 27-47), comme Laurence Kahn (pp. 49-61) soumettent respectivement les enfants divins Dionysos et Hermès à de fines analyses portant aussi bien sur les mythes que sur les rituels. Mais Dionysos pais est un enfant-collectif très peu individualisé, et les « enfances » d'Hermès nous offrent un symbole insaisissable et multiforme de l'enfance. De fait, il s'agit bien d'une certaine vision de l'enfance, qui est celle de la société grecque archaïque, dans laquelle l'enfance est du côté du cru et de la sauvagerie. C'est Pierre Vidal-Naquet qui a mis en évidence ce fait, et la première étude de ce recueil rend un hommage mérité à ses travaux sur les rites de passage de l'adolescence, donnant accès au monde adulte, celui du cuit et de la culture. Ces trois articles s'inscrivent dans ce que l'historiographie contemporaine française a produit de plus neuf sur l'Antiquité : une histoire de l'enfant antique ne pourra que s'en inspirer. L'article de Florence Dupont (pp. 63-76) semble vouloir s'attaquer plus directement à l'étude de l'enfant et de l'enfance à Rome. Ce travail, riche d'idées, de suggestion et de culture, fait d'autant plus regretter le refus d'une périodisation (p. 70) et le parti pris d'une histoire de l'érotisme qui risque de faire prendre des situations marginales et socialement

restreintes à la classe dominante, pour la place de l'enfant dans la société et dans l'imaginaire de la société romaine. L'article d'Hélène Védrine (pp. 77-83) déborde largement son cadre chronologique de la Renaissance, par une réflexion sur la pédagogie qui renvoie dos à dos les méthodes autoritaires et celles qui prennent l'enfant par la persuasion et la douceur : il est, de toute façon, piégé par l'adulte. Charles Glas (pp. 85-88) nous montre les exercices par lesquels les enfants se pénètrent de la culture antique dans les collèges des jésuites, et Hélène Bouchilloux (pp. 89-95) mène une pénétrante réflexion sur la valeur pédagogique et cathartique des tragédies de Racine. Le voyage de Télémaque permet à Hélène Politis (pp. 97-108) de déceler chez Fénelon une façon « moderne » d'utiliser les Anciens : pré-romantique et quasi ethnographique. Quant à Dominique Julia (pp. 109-122), il nous fournit un bon dossier du débat que le modèle spartiate a suscité sur les rôles respectifs de la famille et de l'État dans l'éducation des enfants, à l'époque de la Révolution française. Enfin, c'est avec un humour désabusé qu'une enseignante de lettres classiques, Madeleine Dimeglio (pp. 123-126), nous fait part des motivations de ses élèves envers le latin et le grec. En *post-scriptum*, un extrait de *L'Enfant* de Jules Vallès, qui illustre la pédagogie classique à la fin du XIXe siècle.

Au total, un ensemble d'études qui ne peut que susciter de saines réflexions pour un éducateur et d'utiles vérifications pour l'historien de l'enfant et de l'éducation.

Michel Manson

FARGE (James K.). - *Bibliographical register of Paris doctors of theology, 1500-1536*. - Toronto : Pontifical Institute of mediaeval studies, 1980. - XVI-562 p. - (Subsidia mediaevalia, 10).

Préparant une thèse sur la faculté de théologie de Paris dans la première moitié du XVIe siècle (université de Toronto), l'auteur a heureusement songé à publier son fichier biographique. Pour chacun des 474 docteurs recensés, il a rédigé une notice en citant la moindre de ses sources et y adjoignant la liste de leurs écrits. L'ouvrage comporte en outre un intéressant essai sur les sources de l'histoire de la faculté au XVIe siècle et une bibliographie complète. Nous disposons ainsi d'un excellent instrument de travail dont on ne peut que regretter la faible extension dans le temps — l'époque, il est vrai, de la première génération humaniste — et le fait qu'il ait été publié en anglais et non en français. L'idée de livrer au public, sous une forme

commode et achevée, le sous-produit érudit d'un travail universitaire est, en tous cas, à retenir.

Marie-Madeleine Compère

BRIZZI (Gian Paolo), D'ALESSANDRO (Alessandro), DEL FANTE (Alessandra). - *Università, Principe, Gesuiti : La politica farnesiana dell'istruzione a Parma e Piacenza (1545-1622)*. / Introduzione di Cesare Vasoli. - Rome : Bulzoni, 1980. - 223 p. : tabl., graph., carte. - (Centro Studi « Europa delle Corti » ; Biblioteca del Cinquecento).

En alternant la recherche historique et la publication de matériaux inédits (catalogues de maîtres et de gradués, textes normatifs, correspondance), les trois auteurs mettent à jour la patiente mainmise des princes modernes (en l'occurrence les Farnèse, ducs de Parme) sur le système éducatif traditionnel, qu'ils hiérarchisent, complètent et transforment en instrument docile de leur politique idéologique et culturelle. Les intellectuels de formation universitaire eux-mêmes n'échappent pas à ce projet de contrôle, par le truchement d'une fonctionnarisation ou d'une dépendance accrue de la Cour. Les fidèles exécuteurs de cette politique, calquée sur le modèle de l'État confessionnel espagnol, sont — on l'aura deviné — les membres de la Compagnie de Jésus, alors en pleine expansion universitaire : dès 1604 ils prennent la direction de l'Académie des nobles de Parme qui, en intégrant ancienne et nouvelle noblesse, rayonnera bientôt dans toute la plaine du Pô, voire au-delà, en imposant un modèle pédagogique qui décidera longtemps de la formation des dirigeants italiens. La contribution de Brizzi permet, par les nombreux renvois à la bibliographie internationale, de situer cette monographie dans l'évolution pan-européenne et d'en saisir toute la nouveauté.

Willem Frijhoff

HUSCENOT (Jean). - *Jean-Baptiste de La Salle et ses Frères enseignants*. / Recherches documentaires par Frère Raymond-Robert Tronchot. Préf. de Mme Roger Léger. - Langres (4, rue Claude-Gillot, 52200) : Éd. Dominique Guéniot, 1981. - 379 p. : pl. ; 21 cm.

POUTET (Yves), PUNGIER (Jean). - *Un éducateur et un saint aux prises avec la société de son temps : Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719)*. - Talence (124, cours Gambetta, 33400) : Slep-Documenta-tion ; Frères des Écoles chrétiennes, 1981. - 100 p. : ill., carte ; 21 cm.

Le Frère Huscenot a écrit pour le grand public, dans un langage limpide et chaleureux, un livre commémoratif à l'occasion du tricentenaire de l'œuvre lasallienne. L'ouvrage se compose d'une suite de fresques sur l'éducateur que fut Jean-Baptiste de La Salle, sa pédagogie, son œuvre, ses disciples enfin, ces Frères des Écoles chrétiennes dits parfois « Frères ignorantins » en raison de leur négligence du latin, langue inutile pour les professions manuelles et commerciales. L'ensemble ne manque ni de charme ni d'honnêteté historique, et le texte ne verse pas trop dans l'hagiographie coutumière dans ce genre d'occasions. On y trouve une évaluation équilibrée des caractéristiques, de la relative originalité et des chances d'avenir de la pédagogie lasallienne, menacée par la crise des vocations. Il faut dire que l'institut compte quelques historiens de qualité, qui ont accompli au cours des dernières décennies un travail de recherche historiographique d'une remarquable rigueur, vulgarisé ici sous une forme agréable. Huit d'entre eux (parmi lesquels il faut citer les Frères L. de M. Aroz, Cl.-M. Martinais, Y. Poutet et R.-R. Tronchot, pp. 127-165) font d'ailleurs l'objet de petites biographies vivantes qui égayent quelque peu l'austérité de leurs œuvres.

Les Frères Poutet et Pungier illustrent à leur tour, à l'aide de documents d'époque, le monde auquel Jean-Baptiste de La Salle a dû s'affronter et les options qu'il a prises pour mener à bien son œuvre d'enseignement : création d'un institut d'enseignants non-prêtres, d'implantation exclusivement urbaine, dispensant un enseignement gratuit caractérisé par l'apprentissage d'aptitudes pratiques aussi bien que d'un certain comportement social. Leur brochure est précédée par une lettre du pape Jean-Paul II, du 13 mai 1980.

Signalons enfin la récente publication, au Brésil et en France, de deux bandes dessinées racontant la vie et l'œuvre du saint et réalisées à la demande de l'institut. Peut-être sont-elles plus qu'un simple sacrifice à la mode du temps. Hergé ne fut-il pas l'élève des lasalliens belges ?

Willem Frijhoff

PRÉVOT (Jacques). - *La Première institutrice de France : Madame de Maintenon.* - Paris : Belin, 1981. - 287 p. : ill. - (Fondateurs de l'éducation).

La nouvelle collection « Fondateurs de l'éducation » (Belin), se propose de retracer les étapes décisives de la mise en place des struc-

tures éducatives, en privilégiant les principaux acteurs de cette évolution, ainsi que les textes et discours entourant leurs interventions. Madame de Maintenon se devait de figurer parmi ce panthéon. La conception, puis la direction pédagogique de la Maison Royale de Saint-Cyr lui ont inspiré de nombreux écrits : des lettres, des « Avis » destinés au personnel, des « Entretiens sur l'éducation des filles », ainsi que les « Maximes », « Proverbes » et « Conversations » destinés à l'édification de ses jeunes protégées. De plus, les « Mémoires des Dames », inédits, relatent, de la main des enseignantes, les visites de la fondatrice à l'Institution et rapportent ses commentaires et conseils alors prodigués. Jacques Prévot avait l'embarras du choix pour satisfaire le dessein de la collection et ces textes méritaient une plus large diffusion que celle de leurs éditions anciennes.

Les extraits proposés retracent la fondation de l'institution, exposent son organisation, tant pour les élèves que pour le personnel, et font revivre les principaux événements affectant le petit monde de Saint-Cyr du vivant de Madame de Maintenon. Après l'évocation de la « préhistoire » du projet (Madame de Maintenon préceptrice des enfants royaux et le premier pensionnat installé à Noisy), les documents racontent la vie quotidienne de l'établissement et les trois crises traversées : le scandale consécutif aux représentations d'« Esther » interprétée avec un peu trop de fougue par les demoiselles, la conventualisation de la Maison Royale afin d'en écarter les influences pernicieuses du siècle, et l'affaire du quiétisme dont Madame Guyon et Fénelon furent les propagateurs dans la communauté.

A ces témoignages, souvent passionnants, une introduction plus substantielle eût été la bienvenue, pour mieux situer Saint-Cyr par rapport aux autres institutions féminines éducatives, car elle est loin d'être la seule, et insister davantage sur le dessein politique qui lui vaut les faveurs royales. On peut également regretter que la focalisation sur la fondatrice abrège la durée de l'étude : Madame de Maintenon meurt en 1719 mais son œuvre lui survit jusqu'en 1793. Ces lacunes, conjuguées à un appareil critique insuffisant, confèrent à l'ouvrage un intérêt plus littéraire que véritablement historique.

Martine Sonnet

PAROZ (Jules). - *Mémoires d'un octogénaire*. - Porrentruy : Éditions du Pré-Carré, 1981. - 176 p. - (Jurassica).

S'il n'a pas joué le rôle d'un Pestalozzi ou d'un Claparède, Jules

Paroz n'en compte pas moins parmi ces pédagogues suisses dont l'influence a franchi les frontières de leur pays. Né en 1824 dans l'actuel canton du Jura, il fut successivement instituteur, enseignant à l'école normale de Porrentruy puis à celle de Berne, avant de fonder une école normale évangélique dans le canton de Neuchâtel. Il créa en 1848 la première revue pédagogique de Suisse romande, *L'Éducateur populaire*, qui fut absorbée en 1859 par *L'École normale*, créée l'année précédente par Pierre Larousse, et à laquelle J. Paroz collabora désormais activement. En 1869, il publia à Paris une *Histoire universelle de la pédagogie* qui connut un grand succès dans toute l'Europe.

Les mémoires qu'écrivit J. Paroz au début des années 1900 n'avaient jamais été publiés. Il y apparaît comme l'un de ces praticiens qui, vers le milieu du siècle, inventèrent la pédagogie moderne, en refusant la mémorisation et le psittacisme, alors prédominants, au profit d'un enseignement fondé sur l'observation et le raisonnement, tant de la part des maîtres que des élèves. Cette mutation s'accompagne de deux phénomènes, bien perceptibles dans les *Mémoires*. Le premier est la professionnalisation du corps enseignant : les premiers maîtres de J. Paroz étaient d'origine et de formation très diverses ; et à ses débuts, en 1837, l'école normale de Porrentruy n'avait encore rien du « moule » que ce genre d'institution deviendra peu de temps plus tard. Le second est la façon dont un praticien comme J. Paroz adhère à la pédagogie, au point d'en faire une règle de vie personnelle ; ces *Mémoires* ne relatent guère que les événements et les faits dont J. Paroz juge qu'à un titre ou à un autre, ils furent pour lui — et restent encore pour ses lecteurs — instructifs, éducatifs voire — la foi de l'auteur est vive — édifiants. Ceci ne va pas sans une certaine sécheresse dans la narration, mais témoigne de cette étonnante fibre morale que possédèrent alors beaucoup de militants de la pédagogie, en Suisse et ailleurs.

Pierre Caspard

SOMMAIRE

Marie-Madeleine COMPÈRE, Dominique JULIA : Les collèges sous l'Ancien Régime. Présentation d'un instrument de travail . . .	1
Willem FRIJHOFF : Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux	29
Lieux pour la recherche	
Thérèse CHARMASSON : La Mission des Archives du Rectorat de Paris	45
Serge CHASSAGNE : Le Musée national de l'Éducation	55
Notes critiques	
Recensions par J. Verger, D. Julia, S. Chassagne, M.M. Compère, G. Vigarello, R. Saiet, M. Perrot, F. Daviet-Laperrière, A. Gérard	61
Comptes rendus	91

RAPPEL

Au sommaire du numéro 11-12 (août 1981) : Bibliographie systématique des travaux en histoire de l'éducation française parus en 1978 (W. Frijhoff). Le numéro de 192 pages : 30 francs.

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : l'École normale supérieure. Lithographie de Bachelier et Sabatier (vers 1850).

Photographie : Laboratoire Photo (INRP).

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



service d'histoire de l'éducation