

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

avril
1982
n° 14

PT H 1

13 MAI 1982

SE

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

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 : 55 francs

8 numéros : France et étranger : 110 francs

Prix de ce numéro : 25 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.

A l'occasion d'un centenaire

OU EN EST L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ?

En cette première année d'un centenaire, les livres publiés sur le sujet de l'histoire scolaire ont-ils été plus abondants qu'en une autre ? Ce n'est pas sûr. Ils ont été assez variés en tout cas pour témoigner de l'élargissement du champ de la recherche sinon encore d'un renouvellement de la perspective.

Dans cette présentation d'une quinzaine de titres, nous essaierons d'aller du secteur le plus traditionnel — politique et idéologie — à d'autres moins familiers parce que plus spécialisés ou longtemps négligés — évolution de la pédagogie primaire, monographies départementales, biographies de maîtres, première approche du « vécu » de l'école.

Politique et idéologie

Le climat de lutte dans lequel s'est forgée l'école de la troisième République a marqué de façon durable l'historiographie aussi bien que l'institution elle-même. Les premiers historiens insistèrent naturellement sur la *rupture* ou, si l'on préfère, sur l'*innovation*. Pour ses laudateurs surtout, l'école du peuple, laïque et républicaine, et scientifique, ouverte à tous, c'était l'apport décisif de J. Ferry et de ses collaborateurs, leur contribution imprescriptible au progrès humain. Une autre histoire, plus près de nous, a mis l'accent sur les *continuités* beaucoup plus que sur la rupture. A cette histoire, l'école ferryste apparaît moins comme une innovation que comme l'aboutissement provisoire, comme un nouvel avatar de la « forme scolaire », pour reprendre la formule de Guy Vincent (1). Mais certains ne se dégagent semble-t-il qu'à regret du modèle primitif.

C'est le cas de Fresnette Pisani-Ferry, petite-nièce du ministre, gardienne, à Saint-Dié, des archives familiales ; il nous rappelle que la piété n'est pas la plus sûre inspiratrice des historiens. Son livre (2), pourtant nourri à des sources privilégiées, ne se distingue guère d'une production banale, lassante à force d'être répétitive. Le titre ne peut qu'induire en erreur : *Monsieur l'Instituteur...* Or un seul chapitre, l'un des plus courts, 40 pages sur 300, et des plus médiocres, lui est consacré. Le rappel historique de la première partie (La situation de la France à la veille des lois Ferry) est truffé d'inexactitudes et d'à-peu-près : sur Jean-Baptiste de La Salle, sur la période révolutionnaire, sur Duruy initiateur de l'instruction primaire des filles... L'exposé des faits ne se dégage pas d'une ambiguïté fondamentale : Ferry était-il un dogmatique qui ne faisait que des concessions de circonstance afin de mieux imposer sa pensée, ou voulait-il inaugurer une école vraiment libérale ? L'un et l'autre peut-être selon les temps. Anticlérical ou anti-religieux ? Cela dépend du sens qu'on donne à ce terme obscur anti-religieux. Les meilleures pages et les seules qui soient un peu neuves sont celles qui esquissent, à l'aide des papiers familiaux et de la correspondance surtout, le portrait du grand-oncle : culture raffinée, sensibilité extrême, attachement passionné aux siens, à son frère et à sa jeune épouse — la bourgeoisie dans sa fleur. Elles ne font que mieux mesurer la distance qui séparait le ministre de ses humbles et besogneux collaborateurs, maîtres et maîtresses. Les beaux discours, les circulaires aimables n'y peuvent rien changer. Étroite était la marge de confiance et d'initiative que le ministre et son entourage étaient disposés à accorder aux instituteurs. On connaît ces lignes d'une lettre qu'il écrivit à un ami, lorsque les instituteurs eurent décidé de convoquer eux-mêmes leur congrès en 1887 :

« Si Spuller laisse se constituer cette coalition de fonctionnaires, il n'y a plus de ministère de l'Instruction publique, il n'y a plus d'inspecteurs, il n'y a plus de préfets... »

Spuller y faisait écho peu après :

« Si votre profession [aux instituteurs, le 22 oct. 1887] est la plus noble de toutes, elle doit rester la plus réservée et la plus modeste... Un instituteur turbulent, passionné, ne forme pas de bons élèves ; un instituteur qui croit ne relever que de son propre jugement ne peut pas non plus prétendre au rôle d'éducateur. » (3) Cela n'empêchera pas F. Buisson, quelques années plus tard (c'est Mme Pisani-Ferry qui le cite, p. 246), de dire que c'est lui, Ferry, « qui le premier les a traités tout à fait en hommes libres et responsables ». Et s'il est vrai qu'il les a dans une petite mesure fait monter dans la hiérarchie

sociale (p. 248), est-ce que cela n'a pas été au prix d'un déracinement et d'une acculturation, parfois difficile (*cf. infra*) en bourgeoisie, en vue d'en faire les agents d'une espèce de colonisation intérieure ? Le livre de Mme Pisani-Ferry a tout l'air de vouloir réhabiliter une historiographie dépassée, c'est-à-dire le contraire de ce qui me paraît souhaitable.

Plus solide et plus neuf est le livre de Pierre Chevallier, qui fut l'historien de la franc-maçonnerie (4). Et plus précis quant à son intention ou mieux à ses deux intentions principales. « Jules Ferry et Léon XIII » dit le sous-titre : entendons le combat idéologique de Ferry, pour les trois-quarts du livre, et un petit quart pour la politique de Léon XIII. Le combat idéologique d'abord. Pierre Chevallier estime que, dans la France des années 1879-1886, deux systèmes s'opposaient, aussi absolus l'un que l'autre, deux « intégrismes » (p. 311), celui de l'Église et, avec des nuances importantes, celui des principaux chefs républicains. Louis Legrand l'avait déjà montré : la source de l'idéologie ferryste a été le positivisme d'Auguste Comte, en partie endossé par la franc-maçonnerie, où Jules Ferry le retrouvait et le cultivait. Dans cette perspective, P. Chevallier nous propose une intéressante « lecture » positiviste des débats sur la laïcité. On y voit Ferry réfuter tour à tour (pp. 308, 423...) « les adeptes de l'âge théologique » — les catholiques — et « les tenants de l'âge métaphysique » — les spiritualistes. Il note aussi, fort justement, que, de l'œuvre de Comte, Ferry retenait surtout la part critique, apparemment justifiée alors par les succès de la science (un mot clé dans toute cette histoire), et bien moins la part constructive, l'appel au sentiment ou au cœur, ramenée non sans équivoque dans les débats parlementaires à « la vieille morale de nos pères ». En contraste, notre auteur accorde une sympathique attention à ceux qu'il considère comme les vrais libéraux, Jules Simon, voire Littré lui-même, qui avait été initié à la loge de la Clémentine Amitié en même temps que Ferry. Pris entre deux idéologies trop semblables pour se comprendre et se concilier, ces libéraux n'avaient aucune chance de modifier le cours des événements. Si la rupture morale dans le pays, dans ce pays que Ferry prétendait unifier, n'a pas été plus profonde, cela fut dû pour la meilleure part à la diplomatie du pape. Léon XIII sut imposer aux catholiques de France des sacrifices qui leur coûtaient infiniment. A cet égard, le renforcement de l'autorité romaine avait de bons effets.

Ferry s'est réclamé de l'héritage de la Révolution, et F. Buisson estimait qu'il avait puisé dans le rapport de Condorcet à l'Assemblée législative « les deux principes directeurs de sa législation scolaire,

c'est-à-dire : l'importance de la science dans l'éducation et, plus encore, l'idée de l'unité d'éducation fondement obligé de l'unité nationale ». En fait, du bouillonnement qui se produisit dans les années 1789-1799, et qu'un précieux livre de Dominique Julia vient de nous rappeler fort opportunément (5), il choisissait un projet qui n'était ni le plus hardi ni le plus généreux, mais solidement cohérent. Les novateurs des assemblées révolutionnaires pouvaient se permettre d'être hardis et généreux ; ils n'étaient guère gênés, eux, par les exigences d'une politique réaliste.

Pédagogie

Passer de la politique et de l'idéologie à la pédagogie, c'est à la fois resserrer la recherche en la limitant à la pratique scolaire et l'élargir en l'étendant à tout un environnement : les relations avec les élèves et leurs parents, la conjoncture économique et sociale, les transformations des mentalités et, plus souvent, leurs résistances ; c'est aussi introduire la lourdeur des comportements habitués, routiniers (la carrière d'un maître dure vingt, trente ans et plus), le stimulant des expériences novatrices, les modes. Tâche énorme. Il n'est pas étonnant qu'une entreprise aussi ambitieuse que celle de Pierre Giolitto, *Naissance de la pédagogie primaire (1815-1879)* (6), donne au bout du compte si peu de satisfaction à l'historien.

Trois gros volumes très bien illustrés, 1 623 pages imprimées : une énorme compilation nous est offerte. Les sources officielles ou semi-officielles l'ont alimentée : ouvrages de théoriciens, textes d'administrateurs et d'inspecteurs, journaux pédagogiques, manuels... Ce choix fort compréhensible et qui a entraîné l'examen d'une matière prodigieuse, risque cependant de laisser de côté une partie de ce que je viens d'appeler « l'environnement de l'école », comme si la pédagogie s'élaborait, je ne dis pas dans l'abstrait, mais par une série d'engendremens internes. Le sujet était beaucoup trop vaste. Des spécialistes ont prouvé par l'exemple que les sciences de l'éducation étaient capables de fournir des contributions précieuses à l'histoire de l'éducation. C'était sur des sujets bien délimités. Je pense aux thèses de Guy Avanzini et de Guy Vincent (7).

P. Giolitto étudie tour à tour : les finalités de l'enseignement, la scolarité, l'organisation pédagogique, en opposant chaque fois une pédagogie traditionnelle à la rénovation moderne — c'est le tome I ; les deux autres tomes passent en revue la pédagogie de la lecture, de

l'écriture, du calcul, de la langue française, de l'histoire et de la géographie. Ce plan aboutit à un morcellement extrême ; il donne l'impression d'un pullulement d'analyses sommaires : voyez, par exemple, la présentation des livres de lecture courante (t. II, pp. 123-127), où les plus fameux, le *Tour de la France* entre autres, sont exécutés en quelques lignes, sans que soient vraiment dégagées les orientations pédagogiques qui étaient les leurs. Dans le détail, ce plan, en fait extérieur à la recherche évolutive, plaqué sur la vie de l'école, méconnaît la chronologie pour s'en tenir à l'affirmation initiale, c'est-à-dire au passage, entre 1850 et 1879, de la pédagogie traditionnelle à une pédagogie rénovée. Certaines catégories de l'analyse sont purement formelles, et naïves : finalités à court terme et à long terme (t. I, 1er chap. — mais pourquoi ranger dans les premières la préparation à la vie éternelle et l'adaptation de l'individu à la société, et dans les secondes la préparation à la vie courante ?), avantages et inconvénients de telle ou telle méthode...

L'auteur a bénéficié du rare privilège de pouvoir publier *in-extenso* le texte de sa thèse. Était-ce bien une chance dès lors qu'il se trouvait dispensé de tenter une synthèse ? La disparité entre un exposé de plus de 1 500 pages et une conclusion de 6 est révélatrice. Une espèce de boulimie documentaire l'a placé dans une situation quasi impossible. Pourquoi ne pas s'en être tenu à la pédagogie d'une discipline, la lecture par exemple ? C'était la voie de la prudence et de la sagesse. Et, s'il voulait vraiment couvrir tout le champ de la pédagogie, alors, pourquoi avoir laissé de côté la leçon de choses, la morale (elle est partout, soit ; encore avait-on prévu de faire des leçons de morale). Et pourquoi, quand il s'arrête un moment sur l'éducation physique, ignore-t-il les recherches en cours des spécialistes, J. Ulmann et J. Thibault, et des jeunes chercheurs de l'E.N.S.E.P.S. ?

Son apport le plus positif, à mon sens, est constitué par un petit arsenal de concepts bien mis en lumière : les *modes* (au masculin) — individuel, mutuel, simultané, mixte —, les *méthodes* — traditionnelle et rénovée, avec les variétés de celle-ci, l'intuitive notamment, « à la française », qui se module en « intellectuelle », « sensible », « morale » — et l'*organisation pédagogique* — les trois divisions de l'école, ou classes, ou sections selon l'importance de l'école, les matières, les plans d'études et les emplois du temps. Cet arsenal conceptuel peut être utile à l'historien, ce n'est pas de l'histoire. Force est de dénoncer les trop nombreuses carences au regard de l'histoire. D'abord, une information insuffisante : sur les écoles d'Ancien Régime (malgré l'excellent guide de Chartier, Compère et Julia) (8) et particulièrement

sur l'œuvre des Frères des écoles chrétiennes (malgré des travaux comme la thèse du frère Poutet) (9) et sur leurs innovations telles que l'enseignement en français et le mode simultané (mais trop insister sur l'introduction par les frères du mode simultané aurait sans doute compromis le schéma théorique du passage du mode individuel au mode simultané *via* le mode mutuel).

Il n'est pas question de nier les progrès de la pédagogie, *les progrès* plutôt que le progrès, au XIXe siècle ; encore des distinctions s'imposent-elles. Ces progrès sont d'abord des perfectionnements techniques de tous ordres, certains très matériels : papier et cahiers, plumes métalliques, multiplication des manuels spécialisés... ; locaux et mobilier. Des méthodes, de lecture par exemple, ressortissent aussi pour une bonne part à une technologie qui s'enrichit d'expériences réussies ou manquées. Comment ne pas parler aussi des *modes* (au féminin cette fois), des enthousiasmes et des polémiques qu'elles suscitent ? Les pédagogues sont des hommes, et passionnés ; les slogans ne leur déplaisent pas, qui exaltent leurs nouveautés ou dénigrent les pratiques de leurs prédécesseurs : « apprendre sans comprendre » ou « avant tout comprendre pour savoir vraiment » ; de l'abstrait au concret, ou l'inverse ; procédés déductifs ou inductifs ; mémoire ou intelligence, etc., etc. L'historien sait que ces affrontements dialectiques ont pu avoir leur fécondité, il n'en est pas dupe. La pratique scolaire toujours se situe dans l'entre-deux, plus près d'un pôle ou plus près de l'autre, c'est vrai. Chervel, à plusieurs reprises dans son *Histoire de la grammaire scolaire*, parle avec raison d'un mouvement de balancier. Des prédécesseurs et plus encore des contemporains de Ferry se flattaient de mettre au jour une science de l'éducation. Une fois de plus, P. Giolitto serait tout disposé à leur emboîter le pas. Prenons garde que ce mot de *science*, dans le langage de l'époque, se voulait exagérément rigoureux (la clé du réel) alors qu'il restait on ne peut plus flou dans l'usage qu'on en faisait (ainsi, Duruy cité t. III, p. 75, n'hésitait pas, voulant introduire l'économie politique au lycée, de la qualifier de science « faite et éprouvée »).

La plus grande faiblesse du gros travail de Giolitto, c'est, à mon sens, qu'il ne s'intègre pas dans une histoire de l'éducation et moins encore dans une histoire culturelle globale. Sans doute, l'auteur, qui n'ignore pas les socialismes du XIXe siècle ni le courant de réflexion issu de l'œuvre de Michel Foucault, en a retenu l'orientation générale, la conviction que le contexte économique, la montée de l'industrie capitaliste, a exercé son influence sur l'institution scolaire. L'évolution économique, écrit-il, a été « la force inspiratrice et motrice du mouve-

ment de Rénovation pédagogique de la seconde moitié du [XIXe] siècle » (10). C'est excessif. Qu'elle ait été *une* force inspiratrice, cela est évident, mais une parmi d'autres, que d'ailleurs notre auteur ne pouvait manquer de rencontrer au passage. La formule « l'évolution économique » aurait dû être précisée : le développement des métiers du secteur tertiaire a certainement plus stimulé l'école que la multiplication des manœuvres des usines. A-t-on le droit d'imaginer une bourgeoisie (il y en avait plusieurs) tellement « consciente de ses intérêts » que, dès la Monarchie de Juillet, « elle met tout en œuvre pour imposer le système pédagogique qui lui paraît le plus apte à faire triompher ses intérêts » ? Cela n'est pas sérieux. Giolitto précise un peu plus loin, ce qui n'est pas la même chose, qu'il s'est opéré une « contamination des processus scolaires par ceux ayant cours dans le monde du travail ». Pourquoi ne pas aller jusqu'au bout de la thèse de Foucault, pourquoi ne pas parler d'un esprit commun qui entraîne la société bourgeoise avec son économie, ses mentalités et sa pédagogie ?

D'une manière plus générale, la méconnaissance du contexte culturel devient cause d'erreurs d'appréciation et de condamnations injustifiées ou, plus souvent, acceptation passive des préjugés qui eurent cours à l'époque au sein de l'institution scolaire. Notre auteur à aucun moment n'imagine que l'histoire sainte ait pu être pour le peuple qui allait à l'école, tant publique que privée, un univers de référence comme était pour la bourgeoisie qui allait au collège l'Antiquité classique. Dans une société dont la culture était pour une large part (*cf.* les ethnologues) gestuelle et rituelle plus que langagière, presque sans appuis écrits ou imprimés, la forme *catéchistique* de l'enseignement avait son sens et son prix : pour ceux qui ne liraient ni n'écriraient guère, les formules, les résumés, les abrégés emmagasinés dans la mémoire n'étaient-ils pas une quasi-nécessité ? A propos des résistances rencontrées par l'école et imputées à la routine des maîtres et aux préjugés des parents (ici encore, Giolitto endosse sans critique les griefs de ses sources (t. I, pp. 91-92, 274...), ne fallait-il pas se poser la question, capitale pour les intéressés, *quoi lire* ? plutôt que comment lire ou comment apprendre à lire ? Plusieurs auteurs donnent à entendre que la volonté patriotique d'égaliser la Prusse aurait stimulé sinon créé le courant d'aspiration au savoir élémentaire. C'est possible pour une petite part. N'est-ce pas bien davantage l'invasion de tout le pays, campagnes comprises, par le journal à un sou et les romans à quatre, qui a joué le rôle décisif ? Déjà sous l'Empire, les autorités universitaires et judiciaires s'inquiètent de la diffusion des

« mauvais livres » (les « feuilletons malsains », t. III, p. 135), on dirait aujourd'hui des « effets pervers » de l'éducation populaire. En méprisant ou plutôt en ignorant la culture populaire traditionnelle et la culture de masse qui prend sa relève, Giolitto laisse échapper l'explication d'un certain nombre des problèmes pédagogiques qu'il rencontre. Il l'a affirmé dès le début : pour la « France profonde », l'école constitue « le seul contact possible avec le savoir et la culture » (t. I, p. 14). Or, pendant toute sa période s'amorçait, en marge de l'école, un formidable transfert culturel, de la culture populaire traditionnelle à la nouvelle culture des *mass-media*. Et c'est vrai que, de toutes ses forces, l'école, l'école de la Rénovation pédagogique s'employait à liquider l'une et à refouler l'autre. Elle s'enfermait et elle enfermait les enfants dans une culture étrangère à la plupart d'entre eux et de plus en plus sophistiquée. S'inspirant de la culture de l'élite (qui n'était celle que d'une partie de la bourgeoisie) sans se confondre avec elle, cette *culture scolaire* devenait une fin en soi, ou le serait devenue si l'institution avait pu s'assurer une parfaite étanchéité. Parents, élèves et maîtres étaient malgré tout forcés de tenir compte de l'évolution générale des cultures ; la pédagogie devait en tenir compte aussi ; il importerait aux historiens de l'éducation de savoir dans quelle mesure.

La critique des chapitres consacrés à la pédagogie des principales disciplines (tomes II et III) exigerait des spécialistes qui auraient réfléchi à la didactique de chacune d'elles. Je ne me risquerai pas à critiquer les chapitres XX, XXI et XXII sur l'enseignement de l'histoire. Mais la récente réédition (11) du livre d'André Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire* (premier titre : *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*) m'amène à un parallèle assez révélateur des risques que peuvent entraîner une trop grande ambition et une méthode trop peu souple. Dans un premier temps, Giolitto se sert du livre de Chervel pour exécuter la grammaire « chapsalienne », qu'il présente, avec raison, comme typique de la pédagogie traditionnelle ; il fait sien le jugement de Chervel : « cette grammaire [de Noël et Chapsal] n'était qu'une théorie justificative de l'orthographe » (t. II, p. 409 — Chervel, p. 102). Mais il lui fausse compagnie quand il en vient à louer la pédagogie grammaticale rénovée. Évidemment cela le gênerait trop de suivre Chervel pour qui la « seconde grammaire scolaire » a été encore plus désastreuse que la première, la « chapsalienne » (« foncièrement incapable de prendre en compte la totalité de la langue », *ouv. cité*, p. 261), encore plus asservie à la tyrannie de l'orthographe. Giolitto ne se préoccupe donc plus du problème de

fond posé par Chervel. Son analyse se réduit dès lors aux procédés de la pédagogie rénovée : on partira de l'exemple et non de la règle (mais l'exemple n'aura-t-il pas été choisi pour aboutir à la règle ?), on fera parler les enfants dans leur langue (pour les amener à parler et à écrire selon le bon usage ?), ils continueront de faire des analyses grammaticales et logiques, et des conjugaisons (ils le feront de la bonne manière ! t. II, p. 447). Rivé à l'étude des procédés, qui ne sont pas toute la pédagogie, Giolitto n'a pas saisi l'intérêt que pouvait avoir la thèse de Chervel pour son sujet, même s'il devait la discuter : la pédagogie rénovée de l'école républicaine visait à enfermer l'enfant dans un système, la « culture scolaire » dont le « français national scolaire » (formule de Chervel) était un article essentiel.

Pour l'historien, l'ambitieuse tentative de Pierre Giolitto est décevante. Il reste que ses trois volumes fournissent une mine de renseignements (sur les plans d'étude, par exemple, t. I, pp. 340-365), même si elle tourne parfois au pur recensement des sources, où tout est mis sur le même plan, le meilleur et le plus important à côté de l'accessoire, du curieux, du farfelu (voir l'apprentissage de la lecture).

La déception peut s'expliquer par le fait que l'histoire de la pédagogie n'est pas encore parvenue au temps des synthèses, qu'elle en est encore au temps de la recherche et de l'inventaire des matériaux disponibles. Alain Choppin a esquissé, dans un récent numéro d'*Histoire de l'éducation* (12), une intéressante approche des manuels : « objet aux multiples facettes », le livre scolaire est à la fois un *instrument* pédagogique et le *support* du contenu éducatif, le *véhicule* « d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ». Autant il serait souhaitable, autant il apparaît malaisé d'en dresser le *corpus*. Dans la même perspective, l'I.N.R.P. vient d'inaugurer la publication d'un monumental instrument de travail *La Presse d'éducation et d'enseignement (XVIII^e siècle-1940)*, répertoire analytique (13). Une petite équipe a commencé, à l'instar de ce qu'ont déjà fait ou sont en train de faire Belges, Hollandais et Italiens, de recenser les périodiques qui ont accordé « un minimum d'attention aux problèmes du contenu, des méthodes et des finalités de l'enseignement », sans négliger ceux qui sont destinés aux enfants et aux familles. Un tel outil sera particulièrement utile à une histoire qui tente de se situer au-delà de la littérature officielle ou théorique, trop exclusivement étudiée jusqu'à présent, et qui s'efforce d'atteindre la pratique quotidienne de l'école. Il doit acheminer à une réflexion sur « la nature et l'évolution du phénomène éducatif ». Le premier tome (A à C) rassemble déjà 732 titres. Il offre beaucoup plus que les titres et les

dates extrêmes de publication des périodiques puisqu'on y trouve aussi, souvent, l'indication de l'objectif poursuivi (cette indication peut avoir été empruntée soit au numéro initial soit à un prospectus de lancement) et toujours, en quelques lignes, une analyse schématique des contenus, toujours également les noms des responsables, et quelquefois ceux des collaborateurs éminents.

Monographies

Des monographies, d'ordinaire départementales, illustrent concrètement l'évolution des idées politiques et pédagogiques. Elles permettent de noter les inflexions locales du processus général. Les moins bonnes se contentent d'en retrouver les traits majeurs, ou supposés tels. Elles se cantonnent dans l'habituel, dans ce qui constitue souvent de « fausses évidences » (J. Gavaille, thèse p. 89). Quelques-unes s'appliquent au contraire à dépasser ce point de vue et à retrouver l'originalité des situations qu'elles décrivent. La monographie, ainsi pratiquée, ouvre des possibilités, elle décape les clichés nés du parti pris et consacrés par la paresse.

C'est une assez curieuse entreprise que la publication en 1981 de la thèse d'André Coquis, *Histoire de l'enseignement primaire dans les Bouches-du-Rhône de 1800 à 1848* (14), soutenue à Aix en 1946. On nous dit que le texte a été abrégé ; on ne nous dit pas, et il ne semble pas, qu'il ait été revu pour tenir compte des nombreux et excellents travaux qui ont vu le jour depuis trente-cinq ans. Il s'agit d'un travail honnête, fondé sur une enquête consciencieusement menée aux Archives nationales (rapports et correspondance) et surtout, comme il est normal, aux archives départementales et municipales d'Aix et de Marseille. L'auteur débute par un propos qui aurait été bien capable de déclencher l'ire de Lucien Febvre en ce temps : « L'histoire est ici traitée avec tous les détails que l'on réclame de ce genre de travail ». Qu'on ne s'attende donc pas à trouver des vues générales. Le livre baigne dans un conformisme tranquille et désuet : un plan politique — le Consulat et l'Empire, la Restauration, la Monarchie de Juillet, avec, tout de même, la césure de la loi Guizot, ce qui nous donne deux chapitres au lieu d'un — ; les thèmes attendus — la décadence de l'enseignement primaire sous la Révolution, la longue préférence accordée aux frères et l'aussi longue dépendance à l'égard du clergé, qui atteint son apogée de 1824 à 1828, l'expérience de l'enseignement mutuel, le pouvoir bourgeois soucieux de « bon esprit » et plus

préoccupé de la moralité des maîtres que de leur sort. Tout cela est sans doute vrai, et les documents sont abondamment cités et interprétés avec beaucoup de prudence. Mais l'abus des énumérations (d'écoles notamment) rend la lecture plus qu'austère. Le type même du livre qui n'ouvre aucun horizon nouveau et se contente de vérifier les perspectives familières sur un cas départemental précis, au mieux, de les y ajuster.

On peut en rapprocher quelques esquisses parues à l'occasion du centenaire des lois Ferry, œuvres d'historiens-amateurs, des enseignants pour la plupart, quelquefois aidés par des archivistes. Une mince brochure est ainsi consacrée au Loiret, *Un jour la communale* (15). C'est un mélange de généralités et de documents. Les généralités visent à fournir une trame ; elles ne s'écartent de l'histoire mythique (p. 59) que pour en récupérer ce qui peut l'être (sinon la *rupture*, du moins un puissant renouveau dans la *continuité*) et n'évitent pas certaines outrances (titre d'un chapitre : de l'étable à la maison d'école). La documentation, qui n'est pas exclusivement locale, réunit des informations très rapides (sur l'École normale de garçons, par exemple ; mais rien sur l'École normale de filles, sinon des images) et des reproductions photographiques, bonnes mais trop rares. Les auteurs observent (p. 9) que le département du Loiret était traversé en diagonale par la fameuse ligne Saint-Malo-Genève de part et d'autre de laquelle s'opposaient « une France fortement alphabétisée » et « une France à la traîne » ; ils n'en tirent pas grand chose, si ce n'est une belle carte hors-texte, « L'instruction des conscrits, 1858-1867 ».

Trois fascicules, plus épais, mais ronéotés et non imprimés, préparés par le CDDP de Blois (16), évoquent le département voisin du Loir-et-Cher. Même le premier, intitulé *Regards sur l'École Primaire au XIXe siècle en Loir-et-Cher*, qui est le plus organisé, offre moins une monographie proprement dite qu'un échantillonnage de matériaux en vue d'une éventuelle monographie. Ces matériaux sont classés sans beaucoup de rigueur : l'école d'Ancien Régime ; l'expérience révolutionnaire ; l'alphabétisation du XVIIe au XIXe siècle ; implantation et fréquentation dans la première moitié du XIXe siècle ; l'école avant Guizot ; l'école mutuelle ; la vie scolaire ; les écoles normales ; vers l'école laïque : une exigence populaire ; les réalisations de la IIIe République avant 1914. Matériaux classés, mais on ne peut plus hétéroclites : le professeur d'histoire qui exerce dans le département y puisera sans doute des illustrations pour ses leçons. Quant à l'historien... ? Il pourra pêcher des diagrammes des taux d'alphabétisation

pour quatre communes aux situations bien tranchées et de bonnes cartes de fréquentation (1802, 1833, 1836, 1846) par cantons (où l'on discerne d'intéressantes inflexions du détail de la ligne Saint-Malo-Genève) ; les résultats chiffrés (ensemble du Loir-et-Cher, et quelques communes) des pétitions lancées par la Ligue de l'enseignement en 1870 et 1872 (le département ne brille pas par un zèle particulier, 14,8 % de signataires contre 27 % à la moyenne nationale ; mais la contre-pétition des évêques en a suscité moins encore)... On entrevoit le rôle joué par un inspecteur d'académie de choc, Raphaël Périé. Quelques *fac simile* de devoirs d'élèves aiguisent une curiosité que leur trop petit nombre ne saurait évidemment satisfaire : ce sont moins des dictées ou des problèmes patriotico-militaires que deux ou trois rédactions où se retrouve (au contraire de ce qu'avaient pu espérer les partisans de ce genre d'exercice, selon P. Giolitto), balbutiant dans la forme mais digéré quant au fond, le discours le plus officiel. Sujets : « la patrie, exercice d'invention et de réflexion » (p. 156), ou « aimez-vous mieux être garçon de ferme ou serviteur dans une maison à la ville ? » (p. 184)... Les réponses sont celles qu'on escomptait. L'école : libératrice ou conformatrice ? Les deux autres fascicules, qui portent tous deux le même titre, *Monographies, Enquêtes, Souvenirs... par des enseignants du Loir-et-Cher*, et que l'on ne peut distinguer que par la couleur de leur couverture, l'une jaune et l'autre verte, contiennent une matière plus fragmentaire encore, et plus désordonnée pour ce qui est de la livraison verte. Ils font une large place aux pieux souvenirs car, c'est vrai et il ne faut pas l'oublier, l'école a été aimée, surtout par ses maîtres de la Belle Époque.

Qu'il soit possible d'écrire une excellente monographie historique sur l'école primaire dans un département, Jacques Gavaille nous en administre la preuve avec sa thèse de troisième cycle ou plus exactement avec « la version allégée et remaniée » de cette thèse (17). Tout est à louer dans ce « chef-d'œuvre » (au sens des anciens artisans ou des compagnons) : la rigueur de la méthode, la précision de l'exposé, la critique aigüe et le refus des « fausses évidences ». J. Gavaille exploite les sources officielles : rapports d'administrateurs et d'inspecteurs ; *Bulletin départemental de l'Instruction primaire* — c'est la source principale ; statistiques. Le plan est celui d'une analyse prudente : les élèves ; l'école ; le personnel ; l'enseignement ; le rayonnement. Mais il ne s'agit plus, dans chacune de ces parties, de vérifier des schémas généraux et généralement admis. L'auteur est parti à la découverte d'une vérité locale concrète. Est-ce volonté de décaper une historiographie trop conventionnelle ? Est-ce parce que le départe-

ment du Doubs n'entre pas dans les normes ? L'un et l'autre sans doute. Dans le Doubs, la bataille de l'alphabétisation avait été gagnée avant Ferry de sorte que la législation de 1881-1886 risquait d'y créer autant de complications que de bienfaits. Des solutions avaient été apportées aux problèmes de l'éducation populaire ; elles cadraient mal avec la pensée centralisatrice et rationnelle qui venait de triompher à Paris. Ainsi, et pour nous en tenir aux deux situations extrêmes, dans les villes industrielles (Besançon, Montbéliard, Audincourt...), la scolarité était précoce mais courte, avec une bonne fréquentation ; sur les hauts plateaux, la fréquentation était réduite dans l'année (avec « le remplacement, pendant la belle saison, des plus âgés par les plus jeunes..., des garçons par les filles moins employées aux travaux des champs », p. 65), mais elle se prolongeait jusqu'à treize ans et même au-delà. Face à une telle situation, qui n'était pas mauvaise mais étrangère, les administrateurs doivent s'armer de patience, adapter la règle — jusqu'à quel point et avec quelle efficacité ? Autre « effet pervers » des louables intentions du pouvoir central : dans des communes où la gratuité était réalisée en moyenne à 80 %, avec quelques variations selon les lieux et les écoles (gratuité totale, à la fin de l'Empire, dans 6 écoles publiques sur 10 et dans 8 écoles congréganistes), la loi de 1881 aurait entraîné (c'est J. Gavaille lui-même qui emploie le conditionnel) une fréquentation moins régulière et, pour les maîtres, une réduction de leurs revenus. La laïcisation ne pouvait avoir qu'une efficacité limitée puisque les écoles privées étaient rares (6 à 7 % des élèves en 1876-1877) et peu nombreux les maîtres congréganistes (9 % pour les garçons, 51 % pour les filles ; moyennes nationales : 28 et 60 %). Les écoles publiques perdent bientôt leurs maîtres congréganistes ; les religieuses sont lentement éliminées, beaucoup ont obtenu un brevet — entre les deux-tiers et les trois-quarts dans les années qui suivent la loi de 1886. Il n'est pas question de suivre ici J. Gavaille dans toutes ses découvertes, dans l'examen de ces anomalies franc-comtoises. Je note encore : que la grande époque des constructions scolaires, dans le Doubs, s'était placée entre 1834 et 1837, c'est-à-dire tout de suite après la loi Guizot (on édifia alors une moyenne de cent écoles chaque année) ; que la féminisation du corps enseignant primaire y a été plus précoce qu'ailleurs (57 % d'institutrices à la veille de la guerre de 1914-1918). Le recrutement des maîtres, mais non celui des maîtresses, est difficile et peu satisfaisant. L'École normale, « l'institution-clef de la formation des maîtres, dont dépend pour une large part la qualité de l'enseignement primaire dans le département, n'est pas à la hauteur de sa tâche ». Encore un

paradoxe : dans ce département où l'on a appris à lire de bonne heure, les bibliothèques scolaires n'obtiennent qu'un médiocre succès. Mais fournissent-elles les livres que la population souhaiterait lire ? Ce qu'elle voulait lire, c'était, sous l'Empire, le *Messager boîteux* de Strasbourg et, en 1911, selon le *Bulletin départemental*, le « journal, le bulletin paroissial et les ouvrages de la Bonne Presse qui sont répandus à profusion dans certaines communes » (p. 354). N'est-ce pas, au fond, que le peuple boude une certaine culture bourgeoise ?

Une certaine de pages concernent l'enseignement, le « cœur du sujet », avec encore de précieuses mises au point. De l'idéologie à la pédagogie, J. Gavaille nous fait percevoir le cheminement du « discours » des administrateurs, transmis aux maîtres par le *Bulletin départemental* et dont les enfants s'imprègnent bon gré mal gré. Les inspecteurs se plaignent de ce que l'écriture se dégrade (p. 255), n'est-ce pas, pour une part, parce qu'elle devient d'un usage plus courant ? Les plus grandes difficultés sont rencontrées dans l'enseignement du français. A l'encontre de Michel Bréal, entendu par quelques-uns lors de l'Exposition de 1879, les instituteurs sont décidés à rompre avec leur patois ; mais eux-mêmes acquièrent péniblement la maîtrise de la langue nationale et ne parviennent guère à la procurer à leurs élèves. L'enseignement du français est par excellence œuvre d'acculturation. Il faudrait que les enfants fassent pour la vie provision d'idées et de mots, ceux-ci inséparables de celles-là. Un tel effort ne se justifie que dans quelques cas : « exode massif des campagnes, migrations vers des régions plus ou moins lointaines, recherche d'emplois dans le tertiaire, etc... qui exigent un bon maniement de la langue parlée et écrite, c'est-à-dire du « français standard » » (p. 258).

En 1881, tout n'était pas à créer, à beaucoup près, dans le département du Doubs. Le passage de Jules Ferry au ministère de l'Instruction publique a imprimé un élan nouveau. Puis les déceptions sont venues. Le succès réclamait un travail d'adaptation, une longue patience. Remercions Jacques Gavaille d'avoir apporté une contribution aussi riche et aussi neuve, dans son cadre étroit, à l'édifice d'une nouvelle histoire de l'éducation primaire. Cependant, d'autres domaines doivent être explorés pour parvenir à une histoire totale.

Les maîtres

Au-delà de l'idéologie et de la pédagogie, que peuvent recouper utilement des monographies locales, d'autres manières d'aborder le

passé de l'école s'offrent à l'historien et pourront même parfois le rapprocher davantage encore du « vécu » (comme on a dit) de l'école. L'une est bien connue ; elle a été illustrée par l'enquête de Jacques Ozouf sur des instituteurs de la Belle Époque et, plus récemment, par la publication des Cahiers de la famille Sandre – quatre générations d'instituteurs –, par Mona Ozouf (18). C'est la collecte de biographies, à la première ou à la troisième personne. Voici que plusieurs témoignages publiés en 1981, viennent nous rappeler la diversité du personnel enseignant primaire, et les limites que cette diversité ne pouvait manquer d'apporter à l'action uniformisatrice du pouvoir central. Les directives officielles passent par les maîtres mais elles s'infléchissent en fonction de la génération, de l'âge, du sexe, des origines régionales, des options religieuses ou philosophiques...

Julien Simon instituteur, Sous trois Républiques et dans un État, de Louis Gentile (19) : c'est dans une mince brochure de 90 pages, un récit sec, à peu près réduit à l'indication des étapes de la carrière, assez banale sans être typique, d'un instituteur du Nord, ou plutôt d'un couple d'instituteurs (mais l'épouse reste dans l'ombre en dépit d'un mérite professionnel plus éminent ; nous retrouverons cela ; serait-ce une loi du genre ?). Les rapports d'inspection jalonnent l'évocation de cette carrière : preuve de l'importance qui y était attachée ? Un curieux document : c'est le mémoire présenté par Julien Simon, en 1951, à une conférence pédagogique, sur « l'éducation morale à l'école primaire », où l'auteur oscille entre les deux conformismes de la laïcité et du scoutisme. Julien Simon fait un peu figure de marginal dans la mesure où il a enseigné vingt ans dans les classes élémentaires d'un lycée – et où il déplore leur suppression en 1966.

J'ai beaucoup aimé le livre de Marc Villin, *Les chemins de la communale* (20) : trois biographies ou plutôt trois portraits, le père, la mère et le fils ; mais c'est le fils qui fait parler le père et la mère, et cette espèce de *re-writting* crée un peu de gêne.

Le père, Henri Villin, est né en 1881 dans une humble famille de manouvriers du Noyonnais. Entrer à l'École normale était pour lui la plus magnifique promotion sociale. Il y entre, alors que règnait encore la ferveur ferryste ; il y subit le choc de l'Affaire Dreyfus. Pédagogue dans l'âme et généreux comme beaucoup d'autres, il est impatient de partager ce qu'il vient de recevoir et qu'il s'émerveille d'avoir reçu. C'est une « mission » laïque qu'il a assumée. Il doit apprendre toujours davantage pour donner davantage : ainsi son voyage de noces, en plein accord avec sa jeune femme, devient-il une initiation à l'histoire locale, à la grande histoire des châteaux de Compiègne, de Pierrefonds

et de Coucy. Sa curiosité pour les traditions de chez lui, pour la culture populaire, est moindre ; elle aboutit en quatre pages (67 à 71) à un constat de décès. Dans le village briard où il a été nommé en 1906 et où il restera jusqu'en 1920 (moins trois années de guerre), il joue, avec toute sa conviction et tous ses talents, le rôle de notable que Ferry a assigné à ses instituteurs ; il est aussi, comme nous disons aujourd'hui, l'animateur culturel. En dehors de sa classe, il est secrétaire de mairie et il tient tête au maire quand il est convaincu que le bien de ses élèves ou de la population l'exige. Il fonde une société de tir et ouvre des cours d'adultes, destinés en fait aux garçons de quatorze à dix-huit ans, pour qu'ils n'oublient pas leur acquis scolaire ; Zoé, sa femme, fait de même. Avec la création d'une Amicale d'anciens élèves, c'est une part de la festivité locale qui passe sous son contrôle : fêtes et voyages annuels, les premières finançant les seconds. Quand il se rapprochera de la ville (Meaux) pour les études des enfants, il regrettera sa situation de notable : « Dans ce pays, encore engagé dans le XIXe siècle, où les journaux étaient peu lus, où tous les événements arrivaient amortis, le maître d'école [...] était le premier du village après le maire, parfois même avant. Il ne possédait pas seulement le savoir mais aussi une part du pouvoir » (p. 126). Il a, lui, changé de poste, mais les temps aussi ont changé.

La mère, Zoé, n'a droit qu'à une trentaine de pages. De son portrait se dégage une spécificité du personnage de l'institutrice, de l'institutrice de ce temps du moins. La part affective de la culture scolaire, elle en est l'avare dispensatrice. Condamnée — par les manuels et les périodiques — à faire apprendre à ses petits des récitations affreusement prosaïques (Aicar, Bouchor, Frédéric Bataille...), elle garde une nostalgie de la poésie authentique (Vigny, Baudelaire, Hugo). Mais elle se méfie des contes de fées qui fascinent ses élèves, elle sait qu'elle a mission de refouler l'imaginaire, celui de la bibliothèque des gares, par exemple, bon, peut-être, pour des gens de condition modeste. Les pauvres n'ont que faire, pense-t-elle, des « subtilités sentimentales » ; dans leur milieu, qui a été le sien, « l'amour, le mariage, la famille étaient tout un... » (p. 156). Le féminisme lui demeure étranger : « je vivrai comme épouse et adjointe dans l'ombre de l'homme comme l'ont fait avant moi des générations de femmes sans mettre en cause leur statut ». N'est-ce pas le bon exemple que la République lui a demandé de donner ?

Avec *le fils*, Marc, c'est tout de suite la contradiction qui s'introduit dans le milieu où il est né, et, de plus en plus, la contestation de la culture scolaire forgée par la tradition ferryste. Enfant, il est curieux

de tout ce qui n'est pas l'école : la société des autres enfants du village, les ateliers des artisans et même le lavoir, ce pôle de la société féminine la plus traditionnelle. Sa curiosité de la culture populaire est autre chose que le constat de décès dressé par son père. Il dévore une littérature enfantine dont l'essor commence à toucher les campagnes, les romans de la comtesse de Ségur comme *le Petit Français illustré*, un périodique lancé par la maison Armand Colin dans les dernières années du XIXe siècle. Peu à peu mûrit en lui, avant même son entrée à l'École normale (celle d'Auteuil), qui le décevra (« moule intellectuel », « étouffoir »), la critique du système scolaire de la Troisième République : « Si bien que nous ne travaillons que sur des « modèles » imposés par des livres : modèles d'écriture, types de solutions, modèles de phrases qui doivent former l'esprit et apprendre à parler par simple imprégnation » (p. 234). Puis le service militaire qui le conduit en Tunisie, lui ouvre les yeux sur une culture différente. Ainsi fera aussi le contact avec les gosses de Champigny, « fils d'artisans et d'ouvriers, [qui] s'élèvent tout seuls et subissent malaisément les contraintes scolaires » (p. 331). L'auteur s'arrête au seuil de sa carrière d'inspecteur.

Plus déconcertant au premier abord est le livre de Fernand Dupuy, à commencer par son titre, *Jules Ferry, réveille-toi* (21). Qu'est-ce donc que cet ancien instituteur limousin, communiste et résistant, qui fut maire de Choisy-le-Roi et député à l'Assemblée nationale, peut attendre d'une réincarnation du grand bourgeois que fut le ministre Ferry ? On le découvre peu à peu en suivant sa démarche assez saccadée. C'est d'abord un livre de polémique. Contre les attaques sans nuances sinon malintentionnées d'un Paul Guth, d'un J.-M. Benoist et de la nouvelle droite, F. Dupuy entend défendre « une certaine idée de l'école et de l'instituteur » qui était, assure-t-il, celle de Ferry, « mais sans oublier pour autant que les images d'Épinal ont veilli » (p. 10). Essayons de traduire : notre école reste une « forme » (c'est moi qui introduis ici le concept de G. Vincent), précieuse comme telle, mais dans laquelle il va falloir verser un contenu nouveau. Mais forme et contenu, medium et message ne sont-ils pas inséparables ? Telle était la leçon de Mac Luhan. Fernand Dupuy croit au pouvoir de l'école et, pour la réhabiliter, il se laisse aller à valoriser non seulement la forme d'hier mais bel et bien une part du contenu : l'orthographe, par exemple — « un apprentissage difficile, complexe ... la politesse de l'écriture » (p. 36) — aussi bien que la discipline et les valeurs morales traditionnelles que lui inculquait son premier maître — « l'amour du prochain, le respect des parents, l'amour du travail, la politesse,

l'entraide... », « cette morale qu'aujourd'hui on ridiculise si volontiers » (p. 141). Et le certificat d'études (pp. 48-50). Il n'accorde pas une égale sympathie à tous les novateurs : à Freinet et au plan Langevin-Wallon, oui ; mais non à Foucambert, jugé d'après une interview du *Nouvel Observateur*. Son analyse de la crise présente échappe à ma recension historique. Sa conclusion est finalement sans surprise, la même école au service d'une société différente, d'un monde nouveau – la quadrature du cercle.

Josette (1887-1972) et Jean Cornec (né en 1881), deux instituteurs militants : leur portrait nous est présenté par leur fils Me Jean Cornec (22), bien connu pour avoir été de 1956 à 1980 l'animateur d'une fédération de parents d'élèves. Un couple représentatif du secteur syndicaliste de l'enseignement primaire ; mais, cette fois encore, les deux membres du couple ne sont pas également traités : Jean, qui a tenu la plume au soir de sa vie, a fini par s'en rendre compte – « je n'ai pas assez parlé de Josette » (p. 7) – et, pour réparer son tort, a consacré une trentaine de pages à ... un *nous* qui contient encore plus de *lui* que d'*elle*. Du moins quelques documents lui laissent-ils la parole. La passion syndicale, chez les Cornec, a un peu éclipsé le reste, leurs lettres de fiancés, qui « ont fait tant jaser », « se rapportaient toutes à des questions syndicales » (p. 79). Leur militantisme est en quelque sorte au service des instituteurs et des travailleurs en général plus que de l'école elle-même, sur laquelle on en apprend finalement moins qu'on n'espérait. L'école, pour ces instituteurs bretons, n'est d'ailleurs pas l'unique facteur d'éducation : « Nous pensions que la vie au grand air, le contact avec la nature, les relations avec les camarades sont beaucoup plus formatrices que le travail scolaire à la maison » (p. 16). Jean Cornec avait pu lui-même apprécier combien la « vie intense dans la nature » avait « favorisé [son] développement par la richesse des « leçons de chose » qu'elle [lui] offrait » (p. 49). Il précise le travail scolaire *à la maison*, il dit la vie *dans la nature* mais n'ajoute pas, comme n'aurait pas manqué de le faire Pierre Jakez Hélias, dans le cadre de la culture traditionnelle. Il juge durement le milieu dans lequel vivent ses élèves, leurs parents, ces hommes et ces femmes que pourtant il aime et qu'il veut éclairer – « la faute des parents qui se disputaient, qui se saoulaient » (pp. 27-28). Il incrimine la langue bretonne, « langue de l'obscurantisme, le moyen pour l'Église et la Noblesse de maintenir nos campagnes dans l'ignorance et la servitude » et il l'oppose au français « la langue de Victor Hugo et de Jaurès, celle de la Déclaration des droits et de l'Émancipation humaine » (p. 33). S'il fait ensuite une concession au

régionalisme d'aujourd'hui, c'est par souci de restituer aux jeunes leurs racines et c'est au profit d'un breton qui ne sera plus « le breton rudimentaire » des pères alcooliques mais un breton si je puis dire *normé* comme est normé le français de l'école. L'école est magnifiée dans la meilleure tradition républicaine et laïque. A ce vieil instituteur de quatre-vingt-dix ans, l'école n'a guère laissé que des souvenirs heureux : scolarité enfantine qui « s'est déroulée dans une atmosphère si agréable qu'elle m'a préparé à vivre une existence heureuse » (p. 58) ; « satisfaction totale » éprouvée dans une École normale qui a, dit-il, beaucoup contribué à la formation de son caractère ; nostalgie de l'état du maître du début de ce siècle « qui était pour ses contemporains un personnage qui «comptait» » (note, p. 113). Le combat politique et syndical est sorti comme naturellement de l'engagement dans une telle école, un combat pour la justice sociale qui s'écartait tout de même de la ligne ferryste. Mais on aurait aimé que l'auteur s'explique davantage sur ce point essentiel. La foi laïque semble avoir tout submergé, semble être devenue ce totalitarisme idéologique discerné par P. Chevallier, affronté au totalitarisme de l'Église et particulièrement à celui du clergé breton. D'amples extraits d'un rapport présenté par les époux Cornec au Congrès fédéral de 1923 sont donnés pp. 168-175. D'une part : « L'intérêt de l'Église lui commande d'entretenir l'ignorance des masses. La plupart des dogmes, naïfs ou ridicules, ne résistent pas à un examen sérieux. L'instruction est leur mortel ennemi » ; et de l'autre : « [L'enseignement laïque] fait appel au jugement, à la réflexion ; il développe l'esprit critique, enseigne la tolérance ; il étudie les faits objectivement, utilise le plus souvent possible l'observation directe qui est un procédé éminemment scientifique... ». Cela, qui sent si fort un certain XVIII^e siècle, serait encore, cinquante-sept ans plus tard, selon Jean Cornec, d'« une surprenante actualité » ! C'était peut-être la conviction intime de Jules Ferry, mais il se serait bien gardé de la proclamer sous la forme de ce credo final : « Aucune inquiétude métaphysique ne me taraude ; je continue à ne vénérer aucun Dieu ; j'accepte avec sérénité d'arriver au bout de mon passionnant chemin. Malgré ses faiblesses, je crois en l'Homme, en la raison de l'homme, en la science source de bonheur, je crois à l'enfant, et, par-dessus tout, je crois à la valeur universelle de notre laïcité » (p. 246).

Revivre l'école

L'historiographie de l'école cherche sa voie. Une meilleure connaissance des maîtres, par des témoignages comme ceux que nous venons d'analyser, peut lui en fournir un moyen. Il reste à savoir comment, face à ces maîtres, les enfants d'hier ont vécu leur scolarité. Bien sûr, ces maîtres avaient été des élèves, de bons élèves et des élèves heureux, si heureux dans leur école qu'ils n'avaient jamais voulu la quitter — des *animaux scolaires*, en quelque sorte, au sens où Aristote parlait d'un *animal politique*. Mais tous les autres ?... La littérature du souvenir ouvre un premier accès, qu'elle soit autobiographique (*Le Cheval d'orgueil* de P.-J. Hélias) ou romanesque (*La Guerre des boutons* de Louis Pergaud). L'ethnologie doit en ouvrir un second ; je pense entre autres aux admirables enquêtes menées à Minot (Côte-d'Or) et aux livres qui lui font écho, *Façons de dire et façons de faire* d'Yvonne Verdier et *La Mémoire longue* de Françoise Zonabend (23). Il faut souhaiter que se multiplie et s'élargisse encore une telle recherche qui rompt la vision de l'école à laquelle l'école ne nous avait que trop habitués.

En attendant, une exposition et un musée, vus à travers un catalogue et un guide, viennent de baliser la voie. Sous le titre *Des enfants à l'école*, le catalogue présente en 100 pages une exposition qui s'est tenue à la Bibliothèque municipale de la Part-Dieu (Lyon) d'octobre à décembre 1981 (24). La *présentation* proprement dite — dix pages seulement mais un modèle d'intelligence et de simplicité — offre, à l'encontre de trop de clichés plus ou moins erronés, quelques remarques pénétrantes : avant les « palais scolaires » du ferrysme, les maisons d'école étaient simplement « semblables aux autres maisons de la ville ou du village », ni mieux ni pis ; le maître, « semblable au curé » (J. Ozouf l'avait déjà noté), se veut son égal et du coup devient son rival ; l'école qu'on dit égalitaire, est une société typiquement hiérarchisée ; quand l'image y est admise à relayer la parole et le livre, elle doit avoir été scolarisée, c'est-à-dire prédigérée, et une méfiance s'exerce « à l'égard des images produites en dehors de l'école » ; c'est une lutte indivise qui a été menée contre la religion et contre la culture populaire confondues dans cette formule « l'ignorance et la superstition ». Quelques documents de l'exposition sont reproduits en spécimens, un tout petit nombre, juste suffisant pour inspirer le désir de connaître, ou le regret de n'avoir pas connu le reste, par exemple, cette collection de mots d'excuses pour absences signalées

(p. 33) — où, mieux que là, pourrait-on saisir à l'état pur la relation parents-instituteurs ?

Le musée ou plus exactement l'*écomusée* est présenté sous le titre *Cent ans d'école* par le groupe de travail de l'école de Montceau-les-Mines (25). Une première partie est composée de brefs mais excellents textes introductifs. Pierre Caspard lance un appel à une sociologie historique de l'éducation. Serge Chassagne demande que se constitue, pendant qu'il en est temps encore, une ethnologie du patrimoine scolaire et, entre autres choses, qu'on accorde une attention renouvelée à ce qu'ont pu signifier pour les élèves le nombre ou les rites scolaires. Jacques Ozouf fait un retour critique sur sa célèbre enquête ; il invite ceux qui voudraient la prendre à l'améliorer. Il n'y a pas une seule école qui soit comme les autres : Antoine Prost propose une cure de nominalisme à l'historiographie de l'école, qui l'aiderait à se guérir des idéalismes encombrants. Guy Vincent rapporte le mot de l'Anglais Théodore Zeldin : « en France l'enseignement se substitue presque à la religion » ; nous venons de le vérifier ici même plus d'une fois. Yves Lequin est l'historien qui, enfant, a eu le privilège d'être élève de cette école du Centre de Montceau, devenue l'*écomusée*. Une seconde partie esquisse l'histoire de cette école en trois phases qui correspondent aux trois salles de l'exposition : le temps des certitudes, 1881-1923 (avec des cahiers journaliers où les recommandations imprimées sur les couvertures montrent comment l'imprimeur se faisait le complice intéressé du système ; l'école exaltée dans ses chants ; et l'exaltation de l'école exploitée par le commerce — « le jeu de la petite maîtresse d'école » — ...) ; le temps des recherches, 1923-1960 (mais pourquoi avoir placé ici le compendium métrique ? le chant du cinquantenaire de l'école laïque démontre, s'il en était besoin, la persistance de l'idéal de Paul Bert à Jean Cornec ; le canevas de la page 156 devrait comporter une référence à des pages étonnantes d'Yvonne Verdier sur la « marquette »...) ; le temps des inquiétudes (nous y sommes, et le musée ouvre sa salle contemporaine à des expositions tournantes).

Un courant se dessine. L'historiographie de l'école primaire a commencé de se renouveler. Elle s'arrache aux omières anciennes, je veux dire aux manières anciennes de penser l'école. La tâche n'est pas facile dans la mesure où ces manières de penser étaient justement celles que diffusait et popularisait l'école. L'histoire de l'école a besoin d'un changement de perspective. Elle ne doit plus être écrite seulement de l'intérieur, du sein de la culture scolaire, c'est-à-dire d'une culture qu'on avait voulu close, refermée sur elle-même. Le renouvellement, j'en ai la conviction, passera par la prise en considéra-

tion du domaine socio-économique, c'est chose à moitié faite déjà, mais aussi, mais surtout par l'adoption résolue de la perspective socio-culturelle. L'école n'est qu'un moyen de l'éducation parmi beaucoup d'autres — les *media* de masse nous l'ont rappelé ; et l'éducation n'est qu'une expression des cultures vivantes.

Maurice CRUBELLIER
Université de Reims

Notes

- (1) VINCENT (Guy). - *L'École primaire française : étude sociologique*. - Lyon : Presses Universitaires de Lyon ; Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1980. - 344 p. : 16 pl. h.t., tabl., graph. C.R. dans *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980 ; pp. 70-73.
- (2) PISANI-FERRY (Fresnette). - *Monsieur l'instituteur : l'école primaire a cent ans*. - Paris : J.C. Lattès, 1981, 302 p.
- (3) Cité par Maurice GONTARD. - *L'Oeuvre scolaire de la Troisième République : l'enseignement primaire en France de 1876 à 1914*. 2e éd. - Toulouse : CRDP, 1976 ; p. 119.
- (4) CHEVALLIER (Pierre). - *La Séparation de l'Église et de l'école : Jules Ferry et Léon XIII*. - Paris : Fayard, 1981. - 485 p. Du même : *Histoire de la franc-maçonnerie française*. - Paris : Fayard, 1975 ; le troisième volume surtout.
- (5) JULIA (Dominique). - *Les Trois couleurs du tableau noir : la Révolution*. Paris : Belin, 1981. - 394 p. : ill., tabl. - (Fondateurs de l'éducation).
- (6) GIOLITTO (Pierre). - *Naissance de la pédagogie primaire (1815-1879)*. Grenoble : CRDP, 1980. - 3 vol., 659 + 491 + 473 p. : tabl., fig., pl. h.t.
- (7) Voir Guy AVANZINI. - *Immobilisme et innovation dans l'éducation scolaire*. - Toulouse : Privat, 1975 ; et Guy VINCENT, ouv. cité ci-dessus note 1.
- (8) CHARTIER (Roger), COMPÈRE (Marie-Madeleine), JULIA (Dominique). - *L'Éducation en France du XVIIe au XVIIIe siècle*. - Paris : SEDES, 1976. - 305 p. : tabl., graph., cartes.
- (9) POUTET (Yves). - *Le XVIIIe siècle et les origines lasalliennes*. - Rennes, 1970. - 2 vol.
- (10) Le thème, amorcé dès le chap. 1er, tome 1, pp. 62-66, court tout l'ouvrage mais sans jamais se nuancer ni s'enrichir.
- (11) CHERVEL (André). - *Histoire de la grammaire scolaire*. - Paris : Payot, 1981. - 320 p. - (Petite bibliothèque Payot). Texte de l'édition de 1977 reproduit sans changement.

- (12) CHOPPIN (Alain). L'Histoire des manuels scolaires : une approche globale. - *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, pp. 1-25.
- (13) CASPARD-KARYDIS (P.), CHAMBON (A.), FRAISSE (G.), POINDRON (D.), *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle - 1940*. Répertoire analytique établi sous la direction de P. Caspard. Tome 1 : A-C. - Paris : INRP ; Éd. du CNRS, 1981. - 558 p.
- (14) COQUIS (André). - *Histoire de l'enseignement primaire dans les Bouches-du-Rhône de 1800 à 1848*. - Marseille : Jeanne Laffitte, 1981. 307 p.
- (15) LA FOURNIÈRE (Michel de), FLONNEAU (Jean-Marie). - *Un Jour, la communale*. - Orléans : Association amicale des anciens élèves de l'école normale d'Orléans, 1981. - 71 p. : ill., facs., carte.
- (16) *Regards sur l'école primaire au XIXe siècle en Loir-et-Cher*. Dossier réalisé sous la direction de Régine et Philippe Gaillot. - Blois : CDDP du Loir-et-Cher, 1981. - 194 p. : ill., facs., tabl., cartes, graph. *Monographies, enquêtes, souvenirs ... par des enseignants du Loir-et-Cher*. - Blois : CDDP du Loir-et-Cher, 1981. - 2 vol., 92 p. + 88 p.
- (17) GAVOILLE (Jacques). - *L'École publique dans le département du Doubs (1870-1914)*. - Paris : Les Belles Lettres, 1981. - 422 p. - (Annales littéraires de l'Université de Besançon).
- (18) *Nous les maîtres d'école* : autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque présentées par Jacques Ozouf. - Paris : Gallimard ; Julliard, 1967. - 269 p. : ill. - (Archives).
La Classe ininterrompue : cahiers de la famille Sandre, enseignants (1780-1960) présentés par Mona Ozouf. - Paris : Hachette, 1979. 436 p. : ill.
- (19) GENTILE (Louis). - *Julien Simon, instituteur, sous trois Républiques et dans un État*. - Paris : La Pensée universelle, 1980. - 91 p.
- (20) VILLIN (Marc). - *Les Chemins de la communale : regards sur l'école et les maîtres d'autrefois*. - Paris : Éd. du Seuil, 1981. - 376 p.
- (21) DUPUY (Fernand). - *Jules Ferry, réveille-toi : souvenirs et réflexions d'un maître d'école*. - Paris : Fayard, 1981. - 303 p. : ill., facs.
- (22) CORNEC (Jean). - *Josette et Jean Cornec, instituteurs*. Préf. de Jean Cornec (fils). - Paris : Clancier-Guénaud, 1981. - 250 p. : ill., facs., carte. - (Mémoire pour demain).
- (23) VERDIER (Yvonne). - *Façons de dire et façons de faire*. - Paris : Gallimard, 1979. - (Bibliothèque des sciences humaines). ZONABEND (Françoise). - *La Mémoire longue : temps et histoire au village*. - Paris : PUF, 1980. - 314 p. : pl. - (Croisées).
- (24) Catalogue de l'exposition « *Des enfants à l'école* ». - Lyon : CRDP, 1981. - 100 p. : ill. facs.
- (25) *Cent ans d'école*. Textes de Pierre Caspard, Serge Chassagne, Jacques Ozouf, Antoine Prost, Yves Lequin, Guy Vincent. Préf. de Georges Duby. - Seyssel : Éd. du Champ Vallon, 1981. - 196 p. : ill., facs. (Milieux).

**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.

Economica

Institut national de recherche pédagogique

Un vol. de 384 pages, 90 F.

QUAND L'ÉCOLE DE JULES FERRY EST-ELLE MORTE ?

Les anniversaires invitent à réfléchir sur l'œuvre du temps. Le centenaire des lois Ferry n'échappe pas à la règle, occasion privilégiée de s'interroger sur leur destin : qu'en reste-t-il aujourd'hui ? Et si, comme ces brèves remarques tentent de l'établir, des ruptures majeures nous séparent de cette époque, les analyser avec précision devrait permettre peut-être d'éclairer d'un jour nouveau ce qu'était l'école primaire républicaine, aujourd'hui disparue. L'oraison funèbre serait ici manière de définition.

I – LA SEULE ÉCOLE DU PEUPLE

Pour les républicains positivistes comme Jules Ferry, l'école primaire gratuite, obligatoire et laïque était d'abord l'école du peuple. Au singulier, mais dans un double sens : pour eux, en effet, il n'y avait d'école autre ni à côté, ni par la suite.

L'école laïque

Les républicains avaient une claire conscience des profondes divisions de la nation. L'une des fonctions du patriotisme de l'école primaire était d'ailleurs de concourir à l'unification des esprits. Mais il n'était pas question pour eux de laisser la « surintendance des écoles » (1) aux adversaires des principes de 1789. De ce point de vue, la laïcité n'était pas une neutralité, mais une façon de prendre parti entre deux conceptions de l'État et de l'existence privée. C'était un choix de société.

Assurément, Jules Ferry ne défendait pas le monopole ; il laissait subsister des écoles privées. Mais cette concession nécessaire aux réalités du moment ne le conduit pas à refuser par exemple la laïcisation du personnel des écoles publiques (loi organique du 30 octobre 1886), contraire pourtant au principe républicain de l'égal accès de tous les citoyens aux emplois publics. Comme la plupart de ses contemporains, catholiques compris, il pensait que les écoles privées s'éteindraient progressivement, dès lors qu'elles ne recevraient pas de subventions.

Sur ce point, l'évolution est bien connue. Les ruptures décisives avec la laïcité datent moins de Vichy, qui justifie les subventions aux écoles privées par les circonstances exceptionnelles et les inscrit au budget du ministère de l'Intérieur (loi du 2 novembre 1941), que de 1951 (loi Barangé, 28 septembre), et surtout de 1959 (loi Debré, 31 décembre). Sans doute le catholicisme ne menace-t-il plus l'unité de la nation ; un consensus réel entoure les principes républicains, et notre société est traversée bien davantage par des conflits d'intérêt, des antagonismes de classe, que par des débats idéologiques. Il n'empêche : avec le pluralisme qu'institue la loi Debré, des écoles privées qui remplissent une fonction de service public, bénéficient de fonds publics, mais conservent leur caractère propre, on est aux antipodes du juridisme laïque des fondateurs de l'école républicaine.

École primaire ou premier degré ?

Seule école, parce que destinée à forger l'unité idéologique de la nation, l'école primaire de Jules Ferry n'était pourtant pas l'école de tous. Une autre école existait, qui demeure payante quand celle-là devient gratuite, et qui accueille les enfants des classes supérieures de la société : l'enseignement secondaire. Jules Ferry hérite de cette situation, mais il ne la modifie pas. Il laisse subsister les petites classes des lycées ; il les consolide même, en créant un certificat d'aptitude spécial pour recruter leurs maîtres (décret du 8 janvier 1881). Certes, il repousse en 6e les débuts du latin (plan d'études du 2 août 1880), mais cette réforme n'ouvre guère l'enseignement secondaire aux enfants du peuple : à 10 ou 11 ans, ils songent d'autant moins à quitter l'école primaire pour le lycée qu'ils n'ont pu encore passer leur certificat d'études primaires, ouvert au plus tôt aux élèves de 12 ans (arrêté du 16 juin 1880).

L'enseignement primaire ne constitue donc pas un premier niveau d'enseignement, par lequel tous les enfants passeraient. C'est un

enseignement autonome, qui débouche sur la vie active, et Jules Ferry se préoccupe d'ailleurs d'aménager ce débouché en développant les écoles primaires supérieures et les écoles manuelles d'apprentissage (arrêté du 15 janvier 1881, loi du 11 décembre 1880 et décret du 31 juillet 1881). D'où l'extrême ambition des programmes de l'école primaire : il s'agit d'armer les enfants du peuple pour la vie entière. Ce qu'ils n'auraient pas appris à l'école primaire, ils ne l'apprendraient jamais.

Cette conception a longtemps survécu. Elle est violemment critiquée au lendemain de la Première Guerre mondiale par les « Compagnons de l'Université nouvelle », qui lancent le thème de l'école unique. Mais, si diverses mesures (2) entreprennent d'intégrer les petites classes des lycées aux écoles primaires, non sans résistance, rien n'est fait pour les supprimer. Quand l'enseignement secondaire tout entier devient gratuit (3), elles subsistent, payantes, c'est-à-dire plus que jamais réservées à une élite, et elles fournissent aux classes de 6e près de la moitié de leur effectif.

Jean Zay lui-même n'a pas sur ce point de doctrine assurée. Sans doute conçoit-il l'articulation de tout l'enseignement en trois « degrés » successifs : c'est le sens du rattachement des petites classes des lycées à la Direction de l'enseignement du premier degré, et de celui des écoles primaires supérieures au second degré (décret du 1er juin 1937). Sans doute aménage-t-il un strict parallélisme entre le premier cycle des lycées et les écoles primaires supérieures (arrêtés du 11 avril 1938). Mais il s'agit de passerelles, destinées au petit nombre. Pour la masse des enfants du peuple, l'école primaire reste la seule école, et c'est ce qui justifie l'allongement d'une année de la scolarité obligatoire (loi du 9 août 1936). Les instructions qui définissent la classe de fin d'études primaires, résultat de cette prolongation, sont d'ailleurs explicites :

Cette classe ne saurait à aucun degré être considérée comme un refuge pour les enfants incapables de faire autre chose. Elle recevra beaucoup d'excellents éléments qui, pour des raisons variées, ne chercheront pas leur place dans le second degré ni même dans l'enseignement complémentaire. La classe finale de la scolarité est faite pour le grand nombre, et dans ce grand nombre, il se trouve une quantité de sujets d'une très bonne qualité intellectuelle (instruction du 20 septembre 1938).

La rupture décisive intervient avec la Ve République. La réforme Berthoin (décret du 6 janvier 1959) organise, à la fin de l'école

primaire ou au début des études secondaires (6e-5e) un cycle d'observation de deux ans. Si cette réforme avait réussi, on se serait orienté vers une architecture scolaire à deux niveaux : un niveau primaire, avec une école de sept ans, de 6 ans d'âge à 14 environ, et un niveau secondaire, allant de la 4e à la fin du second cycle. C'est d'ailleurs dans ce schéma que s'inscrit très exactement l'enseignement agricole, restructuré par la loi du 2 avril 1960. Mais le cycle d'observation restait partie intégrante des établissements où il était implanté : écoles primaires, C.E.G., lycées, si bien que l'orientation ne s'effectuait guère. De plus, elle aurait dû intervenir à un âge trop précoce — 14 ans — pour paraître juste. D'où la réforme Fouchet (décret du 3 août 1963), qui met en place un cycle d'observation et d'orientation de quatre années, et l'implante dans des établissements distincts, C.E.G. ou collèges d'enseignement secondaire (C.E.S.). Progressivement et difficilement, les premiers cycles se détachent des lycées pour devenir autonomes. L'emporte alors une architecture à trois niveaux : écoles, collèges, lycées. La réforme Haby (loi du 11 juillet 1975) la consacre.

Cette évolution entraîne le repli progressif des écoles primaires sur la tranche d'âge des 6-11 ans. Les classes de fin d'études sont progressivement, mais rapidement supprimées : entre 1963 et 1968, elles perdent la moitié de leur effectif, pour disparaître pratiquement cinq ans plus tard (voir tableau I). Simultanément, l'entrée en 6e vide systématiquement les écoles primaires de leurs grands élèves. Elles comptaient près d'un million de garçons et filles de 12 ans et plus au moment de la réforme Fouchet ; dix ans plus tard, ils sont moins de 100 000, des redoublants du CM2 pour la plupart. L'école primaire a cessé d'être une école dont on sort pour entrer au travail : pour tous les enfants, elle débouche désormais sur une autre école, le collège.

Tableau I
Classes de fin d'études et élèves de plus de 11 ans (1958-1976)

	1958-59	1963-64	1968-69	1973-74	1976-77
Classes de fin d'études	730	669	335	6,6	—
Élèves de plus de 11 ans	781	978	505	85,5	65,4

Effectifs en milliers, écoles primaires publiques seules, d'après les *Tableaux de l'Éducation nationale*, Paris, éditions rétrospectives, 1969 et 1979.

II – LES ÉCOLES ET LES MAÎTRES

Le réseau scolaire

Cette transformation s'accompagne d'un profond remodelage du réseau d'écoles.

Au XIXe siècle, le réseau d'écoles primaires présentait deux caractères, d'ailleurs liés : la ségrégation des sexes et la confusion des âges. La règle était de distinguer les filles des garçons, et de les accueillir dans des écoles distinctes. Elle ne connaissait d'exception que dans les plus petits villages, où, faute d'effectifs suffisants, il fallait bien se résigner à ce que l'école fût mixte. C'était alors une école à classe unique, généralement tenue par une institutrice. Simultanément, la distinction des âges restait floue. La loi Guizot avait prévu trois cours successifs, mais elle n'avait guère été appliquée sur ce point. Octave Gréard impose dans la Seine, en 1868, l'organisation de trois cours distincts : élémentaire, moyen et supérieur, et Jules Simon conseille ce système à tous les inspecteurs d'académie, mais c'est Jules Ferry qui le codifie et l'érige en règle générale (arrêté du 27 juillet 1882). Encore cela ne faisait-il que trois subdivisions, pour sept ou huit années d'études. On était encore loin de l'idée qu'il fût souhaitable de changer de classe chaque année.

L'évolution se produit au cours des trente dernières années, sous l'influence d'une urbanisation rapide qui oblige à fermer des écoles de campagne, aux effectifs devenus squelettiques, cependant qu'on construit de nouveaux groupes scolaires dans les banlieues bouleversées par les grands ensembles. Du coup, la mixité s'impose. A la rentrée de 1962, puis à celle de 1963 – la coïncidence avec la réforme Fouchet vaut d'être notée – on transforme des écoles de filles ou de garçons en écoles mixtes à plusieurs classes. En deux ans, la moitié des écoles de filles ou de garçons disparaissent, tandis que plus de 15 000 écoles à plusieurs classes deviennent mixtes (voir tableau II). L'évolution ainsi massivement engagée se poursuit progressivement. Elle s'achève à l'initiative des recteurs, qui reçoivent le pouvoir de décision en ce domaine par une circulaire du 17 juin 1969 dont le texte vaut d'être cité :

Si, en matière de mixité, l'arbitrage de l'administration centrale avait longtemps semblé nécessaire, il apparaît aujourd'hui, du fait de l'évolution des conceptions sociales, que dans la plupart des cas, les familles ne s'alarment plus de voir admettre garçons

Tableau II
Le réseau d'écoles primaires publiques (1881-1980)

Années	Nombre d'écoles				Nombre de classes
	Total	à classe unique	mixtes	garçons ou filles	
1881-82	62 997				
1911-12	69 455				
1922-23	69 287				
1938-39	70 295				
1948-49	69 838				
1958-59	73 059	19 522	2 339	51 198	159 622
1961-62	73 987	18 777	1 783	53 423	168 124
1963-64	64 469	21 130	16 994	26 345	169 798
1966-67	61 069	20 237	17 794	23 038	174 410
1967-68	59 893	20 297	23 905	15 691	173 341
1971-72	53 549	16 261	28 413	8 875	174 456
1975-76	48 582	13 452			165 375
1979-80	45 523	11 816			

Classes élémentaires seules, enseignement spécial exclu. Sources : *Annuaire statistiques* de l'INSEE et publications du ministère de l'Éducation nationale. La statistique des écoles mixtes ou de filles ou de garçons n'est pas publiée à partir de 1972-73.

et filles sur les mêmes bancs d'écoles. Sauf rares exceptions, la germination ne semble guère rencontrer non plus d'opposition dans les assemblées élues et le personnel enseignant (...). La délégation de pouvoirs qui vous est donnée devrait en conséquence vous mettre en mesure d'accélérer l'extension de la germination partout où elle présente des avantages certains sur le plan pédagogique.

L'avantage pédagogique, qu'évoque ce texte, c'est une plus grande subdivision des écoles primaires selon les âges. La classe unique d'autrefois, ou l'école à deux ou trois cours, cèdent la place le plus souvent possible à des écoles où chaque année s'effectue dans une classe différente. L'urbanisation du territoire ne permet pas encore d'appliquer partout ce principe, mais il s'agit bien, désormais, d'un

principe, comme en témoigne la circulaire du 15 juin 1965 sur les normes de construction applicables aux écoles primaires :

En zone urbaine, l'école primaire de base ne saurait être inférieure à 5 classes normales, correspondant chacune à une tranche d'âge.

Le tableau II, où l'on voit diminuer d'un bon tiers le nombre d'écoles tandis que celui des classes reste, témoigne de cette évolution. Les écoles de 1958 comptaient en moyenne 2,2 classes chacune ; celles de 1975 en comptent 3,4. L'école primaire actuelle se structure de façon très différente de celle de Ferry : il y a un siècle, on mélangeait les âges mais séparait les sexes, aujourd'hui, on mélange les sexes, mais on distingue soigneusement les âges. Cette substitution donne au problème des redoublements toute son acuité : rien d'étonnant si l'on commence alors, mais alors seulement, à l'étudier (4).

Le personnel

Cette évolution n'affecte pas l'organisation administrative de l'enseignement primaire. Pour l'essentiel, il reste sous l'autorité des mêmes inspecteurs, et qu'on les nomme « départementaux » au lieu de « primaires » (décret du 4 juillet 1972) ne signifie nullement qu'ils obtiennent pleine compétence dans leur circonscription : le technique et le second degré restent en dehors de leurs attributions, et ils partagent le premier cycle avec les inspecteurs pédagogiques régionaux. L'unification du système scolaire n'a pas encore produit ce qui semblerait sa suite logique : l'unification de l'administration.

Sur d'autres points, en revanche, des changements sont intervenus, notamment en ce qui concerne la formation des instituteurs. Pour Jules Ferry, l'appareil d'encadrement et de formation des instituteurs revêtait une importance primordiale, et il l'avait soigneusement revu. La loi du 9 août 1879 renouvelle l'obligation faite aux départements d'entretenir une école normale de garçons, et il y ajoute celle d'ouvrir une école normale de filles. Le décret et l'arrêté du 5 juin 1880 renforcent le concours de recrutement des inspecteurs primaires et directeurs d'écoles normales, tandis qu'un autre décret, du même jour, codifie de façon plus exigeante que par le passé le concours de recrutement des professeurs d'écoles normales. Les conditions de recrutement et de scolarité des écoles normales, comme leur administration et leur plan d'études font enfin l'objet de plusieurs mesures en 1881

(décret du 29 juillet, arrêté du 3 août, circulaire du 12 août). Bref, les écoles normales prennent alors leur forme achevée : il semblait indispensable de former les futurs instituteurs dans des lieux spécifiques, par l'intermédiaire de professeurs spéciaux.

Au vrai, les conditions de moment ne laissaient guère d'autre choix. L'enseignement supérieur littéraire et scientifique naissait à peine. Quant à l'enseignement secondaire, ses objectifs ne correspondaient nullement aux besoins des futurs instituteurs. Pour leur donner une formation appropriée, il fallait la créer de toutes pièces, et le brevet simple, qui la sanctionne, constitue à l'époque un diplôme rare et prestigieux.

Plusieurs fois remaniées, les écoles normales donnaient satisfaction. L'ébranlement vint de l'extérieur, et d'abord de l'élévation des niveaux de formation des professions voisines. Jugé trop mince, le brevet élémentaire fut remplacé par le brevet supérieur en 1932 (loi du 30 décembre). C'était encore insuffisant : Jean Zay songeait au baccalauréat. Vichy l'imposa, pour supprimer les écoles normales, ces « séminaires laïques » dont il combattait l'idéologie. Après leur baccalauréat, les instituteurs suivraient une année de formation professionnelle dans des instituts remplaçant les écoles normales.

La Libération rétablit les écoles normales, mais l'exigence du baccalauréat était irréversible. La scolarité des normaliens s'articula donc en deux phases : après le concours de recrutement (fin de 3e), trois années de préparation au baccalauréat, suivies d'une année de formation professionnelle. L'essentiel de la scolarité était donc consacré à des études secondaires : fort logiquement, on la confia à des professeurs du secondaire comme les autres ; seule l'année de formation professionnelle était spécifique. Du coup, quand la croissance démographique créa des besoins de recrutement supplémentaires, on ouvrit un second concours, destiné aux bacheliers.

Cependant, les instituteurs étaient de plus en plus attirés par les cours complémentaires, que la réforme Berthoin transforma en C.E.G. Les élèves étaient plus âgés, l'enseignement plus ambitieux, et mieux considéré. Or, la formation des instituteurs était bien légère pour leur permettre d'enseigner de la 6e à la 3e, fût-ce dans des sections « moderne court ». Comme le temps pressait, on choisit non d'améliorer la formation de tous les instituteurs, mais de ceux-là seuls qui enseigneraient en C.E.G. : c'est la création du C.A.P.C.E.G. et de centres pour le préparer (décrets du 21 octobre 1960). Le corps des instituteurs risquait donc d'éclater, ce qui se produisit en 1969, avec la création des professeurs de C.E.G., corps académique nouveau (décret du

30 mai 1969). Les P.E.G.C. sont formés en trois ans. La formation des instituteurs est alors portée à deux ans (circulaire du 6 juin 1969) ; les classes secondaires des écoles normales ferment progressivement, les normaliens allant suivre les cours d'un lycée. En 1979 enfin, l'arrêté du 25 juin porte à trois années la formation des instituteurs : une année probatoire est suivie de la préparation d'un D.E.U.G. spécifique.

On le voit, les modifications décisives sont tardives : elles interviennent à partir de 1960. Mais elles laissent intacte la définition de l'instituteur, qui reste un maître polyvalent, seul pour assurer la totalité des enseignements, dans une classe donnée. A tout prendre, les classes et les élèves ont plus changé que les maîtres. Qu'en est-il de l'enseignement ?

III – LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

La continuité officielle

A première vue, les programmes, horaires et méthodes de l'enseignement primaire n'ont guère évolué depuis Jules Ferry et Ferdinand Buisson. Certes, l'œuvre de ceux-ci fut considérable ; mais les instructions du 18 janvier 1887 qui l'achevèrent ont longtemps constitué une véritable charte de l'enseignement primaire. Paul Lapie les remania en 1923, et ses instructions du 23 février substituèrent aux programmes concentriques de 1887 des programmes progressifs, où chaque cours ne se contentait pas de reprendre le programme du précédent, mais lui ajoutait des développements supplémentaires. Puis tout se passe comme si ces textes fondateurs étaient définitifs. La doctrine qu'ils définissent reste pleinement valable, et Jacqueline Chobaux a souligné cette continuité (5) : les instructions du 20 septembre 1938 ne concernent que le cours supérieur et la classe de fin d'études ; celles du 7 décembre 1945 portent sur quatre matières ; toutes proclament à l'envi l'excellence des textes de 1887 et 1923, et minimisent les modifications qu'elles leur apportent.

La stabilité massive de la pédagogie primaire surprend. Elle s'inspire en effet d'une psychologie que les travaux de Piaget, Piéron, Wallon et quelques autres ont totalement renouvelée. Et pourtant, l'évolution des conceptions psychologiques n'a pas eu de prise sur la façon de concevoir l'enseignement élémentaire.

C'est qu'il se définit comme un ensemble parfaitement cohérent de pratiques, au service d'une ambition extrême. L'objectif, on l'a vu, est celui de l'école du peuple : armer les enfants du peuple pour leur vie entière, en leur apprenant tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer... C'est beaucoup ; plus, sans doute, que n'en peuvent assimiler les élèves, vu leur âge et le temps qu'ils passent à l'école. Seule d'ailleurs une moitié de chaque génération accédait au certificat d'études à l'époque où l'enseignement primaire passe pour avoir le mieux fonctionné, dans les années trente (6).

Pour tenter malgré tout d'atteindre l'objectif qui leur était assigné, les instituteurs et les inspecteurs primaires ont mis au point un ensemble cohérent de pratiques, qui se renforcent et se complètent les unes les autres et finissent par constituer un tout impossible à réformer par bribes. Ces dispositifs pédagogiques ingénieux et interdépendants présentent en outre le caractère d'être matériellement contrôlables, en sorte que l'inspection peut veiller à leur respect. Les éléments majeurs en sont l'emploi du temps, affiché dans la classe, avec ses séquences de vingt minutes ou d'une demi-heure, les progressions, qui rangent les connaissances à enseigner suivant une suite logique ou du moins ordonnée, les divers cahiers, qui, à leur tour, permettent de suivre l'agencement des devoirs et des leçons. « Les cahiers sont bien tenus », notera l'inspecteur (7), accordant par là-même un satisfecit global au maître pour l'ensemble de son activité.

Un tel ensemble de pratiques n'empêche pas les contenus enseignés d'évoluer. On peut substituer tel élément du programme à tel autre, pourvu qu'il se prête aux exercices et devoirs habituels, dans les séquences chronologiques coutumières. De ce point de vue, même des réformes aussi considérables que l'introduction des mathématiques modernes (arrêté et instruction du 2 janvier 1970) sont finalement assez vite assimilées sans même que les instituteurs reçoivent de formation destinée à leur en faciliter la maîtrise. Au début, ils se contentent de quelques exercices nouveaux, puis ils s'enhardissent, et la réforme entre dans les mœurs. Les mathématiciens peuvent hésiter à reconnaître dans ce qui s'enseigne dans les classes ce qu'ils voulaient y introduire : l'équilibre global de la pédagogie primaire n'en est pas affecté.

Il en va tout autrement avec un second type de réformes, qui remettent précisément en question l'économie globale de la pédagogie primaire. En ce qui concerne par exemple le projet de rénovation de l'enseignement du français, issu des travaux de la commission Rouchette, il ne s'agissait pas seulement de substituer un contenu

grammatical à un autre. Le projet bouleversait des pratiques comme la dictée ou l'analyse grammaticale ; il proposait des exercices radicalement différents, dont aucun cahier ne pouvait conserver la trace, puisqu'il accordait la priorité à l'expression orale. C'était une remise en question beaucoup plus dangereuse qu'un changement de contenu et qui touchait à la figure même du maître : d'où un débat tumultueux, des passions déchaînées et, pour finir, un compromis boiteux (8).

Or, ce sont les modifications de ce type qui peuvent entraîner la disparition des pratiques pédagogiques codifiées à l'époque de J. Ferry. Et il faut attendre les années soixante pour que s'esquisse semblable menace.

L'esquisse d'une transformation des pratiques pédagogiques

Les tentatives, pourtant, n'avaient pas manqué, dans les années qui précédèrent la Seconde Guerre mondiale notamment. Mais elles étaient restées marginales, soit qu'elles fussent l'œuvre d'instituteurs marginaux, et parfois écartés de l'école publique, comme C. Freinet, soit qu'elles aient concerné des zones marginales de l'école élémentaire, comme la classe-promenade, pour les fin d'études.

Autour de 1960 apparaissent deux facteurs nouveaux, qui rendent possible, sinon souhaitable, une transformation plus centrale de l'enseignement primaire. Le premier est une conséquence des réformes Berthoin et Fouchet. La prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans (ordonnance du 6 janvier 1959), la généralisation du collège et sa séparation d'avec l'école primaire modifient en effet radicalement la mission de celle-ci. Elle n'a plus la charge exclusive de préparer ses élèves à la vie ; elle se contente de les conduire jusqu'à la 6^e. Dès lors, l'ambition des fondateurs peut être réduite, et la mission de l'école primaire devient moins accablante : ce qu'elle n'apprend pas à ses élèves, ils peuvent l'apprendre plus tard, au collège.

Le second facteur est extérieur à l'école : c'est la transformation des mœurs. L'éducation familiale se fait plus libérale, plus permissive. Cela ne va pas sans hésitations, contradictions, raidissements soudains ; mais, dans l'ensemble, prévaut un nouveau style de relations entre parents et enfants, qui fait paraître bien austère la discipline de l'école. Les rangs deviennent moins stricts, puis disparaissent ; les bras se décroissent ; les tabliers se font plus gais ou restent aux portemanteaux. La pédagogie primaire est critiquée : trop rigide, elle laisse peu de place à la spontanéité de l'enfant, à son désir d'activité, de

mouvement. Significatif de ce courant, que cautionnent de leur autorité des médecins et des psychologues, le mouvement « Défense de la jeunesse scolaire », qui se fonde en 1963. Jamais encore on n'avait reproché à l'école primaire d'attaquer les enfants. Qu'est-ce que cette école, contre laquelle il faut les défendre ?

Premier épisode de cette contestation qui menace l'équilibre ingénieux de la pédagogie primaire : la suppression des devoirs à la maison. Elle est édictée, et de façon impérative, par une circulaire du 23 novembre 1956, suivie d'une instruction du 29 décembre. Mais, faute d'un allègement simultané des programmes, elle reste lettre morte : comment les instituteurs auraient-ils pu enseigner à leurs élèves, sans devoirs, les mêmes programmes, alors qu'avec des devoirs, plus de la moitié d'entre eux devaient redoubler au moins une classe ? Au demeurant, les familles appréciaient des exercices qui occupaient les enfants à la maison et qui rassuraient par leur caractère familial. En dépit des protestations de « Défense de la jeunesse scolaire », les devoirs à la maison résistèrent donc aux textes qui décrétaient leur suppression.

L'idée d'une réforme était pourtant dans l'air. Par comparaison avec les maternelles, qui connaissent alors un développement spectaculaire, les classes primaires semblent moroses et peu éducatives. L'on imagine donc, pour secouer le carcan scolaire, le tiers-temps pédagogique, dont l'expérimentation débute en 1964. Il s'agit de diviser approximativement le temps d'école en trois parties : l'une pour les matières de base, français et calcul, l'autre pour des « disciplines d'éveil », et la troisième pour l'éducation physique. L'enjeu n'était donc pas seulement d'accorder enfin une attention sérieuse au développement du corps, mais d'aborder d'une façon radicalement nouvelle des disciplines comme les sciences ou l'histoire-géographie. Au lieu d'inculquer aux élèves des connaissances qu'on leur demanderait ensuite de réciter, on voulait éveiller leur esprit, piquer leur curiosité, susciter leur activité. De cette démarche moins contrainte, on attendait un épanouissement personnel et une formation à l'observation et à la réflexion, au lieu d'une culture de la mémoire.

Les événements de 1968 font aboutir ces projets novateurs. Le tiers-temps est étendu à toutes les classes. L'arrêté du 7 août 1969 donne à l'enseignement primaire de nouveaux horaires : 27 heures par semaine, au lieu de 30, divisées en trois groupes au sein desquels les anciennes subdivisions (lecture, écriture, grammaire etc.) disparaissent. 10 heures de français, 5 de mathématiques, 6 pour l'éducation physique, et 6 pour les disciplines d'éveil. C'était bien le tiers-temps.

L'instruction du 6 janvier 1969 précise l'esprit nouveau qui régit désormais l'enseignement : les compositions et les classements sont déconseillés, et l'on recommande une notation en 5 ou 6 lettres, plus globale, qui rend difficile le calcul des moyennes.

Cette réforme fut bientôt contestée. Pour une part, la critique était technique, et d'ailleurs prématurée : il aurait fallu plusieurs années d'efforts persévérants pour remplacer l'ancienne pédagogie primaire, qui avait demandé quelques décennies de mise au point. Faire par exemple des disciplines d'éveil une réussite conforme aux intentions exigeait du temps. On ne le prit guère en raison des enjeux politiques au sens large qu'impliquait ce projet. Globalement, le courant réformateur qui aboutit aux mesures de 1969 visait à ouvrir un plus large champ à l'initiative des élèves ; il voulait libérer, affranchir, émanciper les élèves, et ce, dans l'immédiat, pas seulement dans un avenir plus ou moins heureux, auquel l'école aurait contribué. Or, les événements de mai avaient justement provoqué dans toute une partie de la nation une peur confuse, dont la traduction était une volonté de remise en ordre, de remise au pas : il fallait faire rentrer dans le rang tous ces jeunes turbulents. La valorisation de l'orthographe, de la dictée, de la mémorisation de dates d'histoire n'est pas seulement le contre-coup de l'insuccès, d'ailleurs par trop tôt décrété, des méthodes nouvelles ; c'est aussi une manière de procéder à l'apprentissage de l'obéissance et de la soumission. A partir de 1975, ce courant l'emporte, et il conduit à de nouveaux programmes, en repli sur ceux de 1969.

Au terme de cette étude, le parallélisme des chronologies apparaît clairement : 1963, le début d'une école qui se replie sur sa tranche d'âge, le début de la gemination systématique ; 1965, la règle des écoles à cinq classes : en quelques années, le réseau scolaire abandonne sa structure du XIXe siècle pour la structure actuelle. 1969 voit l'éclatement du corps des instituteurs en deux, avec la création des P.E.G.C., mais c'est aussi la formation en école normale portée à deux ans, bientôt la fermeture des classes de préparation au baccalauréat, et, sur le plan pédagogique, les réformes les plus audacieuses. En quelques années, l'école de Jules Ferry s'efface.

On ne voit pas pourtant s'annoncer avec précision un nouveau type d'école : celle du XIXe est morte, mais celle du XXIe siècle se cherche encore. La raison en est, semble-t-il, une hésitation entre deux modèles de fonctionnement.

Le modèle ancien de l'école de Jules Ferry était familial, paternel. L'instituteur gouvernait sa classe comme le père de famille, et d'ailleurs c'est le père de famille que Jules Ferry cite comme référence aux

instituteurs, dans la célèbre lettre du 17 novembre 1883, qui constitue son testament de ministre de l'Instruction publique. Autorité débonnaire, procédant par familiarité parfois un peu brusque, souvent affectueuse ; acceptation des difficultés de fonctionnement liées au nombre, aux différences d'âges et de niveau, aux absences ; recours à l'entraide entre élèves, les grands aidant les petits : plus d'un trait dans cette école renvoie à la famille et propose de l'instituteur une image paternelle.

Ce modèle paternel est aujourd'hui récusé, à la fois parce qu'il n'a plus cours au sein même des familles, et parce que le paternalisme convient mal aux instituteurs et institutrices actuels. Les enfants ne l'attendent pas, et les maîtres n'en veulent plus : rien d'étonnant qu'il disparaisse. Mais on hésite encore, pour le remplacer, entre deux modèles.

Le premier est le modèle qu'on peut appeler professionnel. Il fait de l'instituteur un expert, insiste sur sa compétence, à la fois au niveau des savoirs et des techniques pédagogiques. Ce modèle limite l'investissement affectif dans la classe, pour insister sur la technicité de l'acte pédagogique. Il se répand dans l'enseignement primaire à l'exemple du secondaire, qui l'imité lui-même du supérieur. A certains égards, il inspire la division rigoureuse des classes, année après année, comme l'allongement de la formation des instituteurs. Il n'a pourtant pas encore triomphé, car il bute sur l'obstacle majeur de la polyvalence des maîtres.

Un second modèle se répand, sous l'influence notamment des mouvements pédagogiques : celui de l'animateur. Développé dans les activités extra-scolaires ou les colonies de vacances par des groupes tels que les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, il laisse une large place à l'initiative de l'élève et donne au maître une fonction de conseil, d'aide, de guide, dans une certaine chaleur affective, mais dépouillée du paternalisme du modèle ancien. C'est le modèle auquel se réfère implicitement le courant réformateur des années soixante. Mais il ne prend forme véritable que là où les connaissances à acquérir passent un peu au second plan, dans l'enseignement spécial par exemple. Dans les classes normales, il vient buter sur des programmes encore lourds, et sur les réticences des familles.

Entre le modèle professionnel et le modèle de l'animateur, l'enseignement primaire actuel hésite et balance, et il n'est pas sûr qu'il choisisse. Là résident, en tout cas, les incertitudes du moment présent.

Notes

- (1) « Il nous importe en effet grandement, et il importe à la sécurité de l'avenir, que la surintendance des écoles et la déclaration des doctrines qui s'y enseignent n'appartiennent pas aux prélats qui ont déclaré que la Révolution française est un déicide, qui ont proclamé, comme l'éminent prélat que j'ai l'honneur d'avoir devant moi l'a fait à Nantes devant le tombeau de La Moricière, que les principes de 89 sont la négation du péché originel (hilarité bruyante et prolongée à gauche et au centre) ». Jules Ferry, Débat du 13 décembre 1880, Chambre des députés, *Journal officiel*, p. 12 793.
- (2) Le décret du 12 septembre 1925 confie les petites classes des lycées à des instituteurs, au fur et à mesure des vacances ; l'arrêté du 11 février 1926 leur donne pour programmes ceux des écoles primaires ; la circulaire du 5 décembre 1932 confie aux inspecteurs primaires l'inspection de ces classes. Elle fut d'ailleurs annulée par le Conseil d'État. Il faut attendre l'ordonnance du 3 mars 1945, pour voir décrétée la suppression de ces petites classes. Mesure purement théorique, puisqu'elles s'éteignent seulement au milieu des années soixante. La statistique les perd de vue à partir de 1963-64.
- (3) La loi de finances du 16 avril 1930 rend gratuites les classes de 6e à la rentrée suivante. La gratuité est ensuite étendue à la 5e, puis à la 4e, puis à toutes les classes secondaires (loi de finances du 11 avril 1933), mais non aux classes préparatoires aux grandes écoles, ni aux classes primaires.
- (4) A ma connaissance, la première année pour laquelle on dispose de statistiques donnant l'âge des enfants pour chaque classe primaire (C.P., C.E.I etc.) est 1956-57. La première étude pour les redoublements est faite par le service statistique du ministère, et publiée dans le n° 9 d'*Études et Documents* (1968). Le premier article dans une revue scientifique est de Daniel BLOT, « Les redoublements dans l'enseignement primaire en France de 1960 à 1966 », *Population*, 1969, n° 4, pp. 685-709. On notera également que l'attention nouvelle portée à l'adéquation de l'âge des élèves et de la classe fait apparaître un plus grand nombre d'enfants « anormaux » que par le passé : d'où la restructuration de l'enseignement spécial (1963), et son rapide développement.
- (5) J. CHOBAX, « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, numéro spécial 1967, pp. 34-56.
- (6) 345 500 certificats d'études délivrés en 1936, pour 700 000 adolescents de 13 ans. INSEE, *Annuaire statistique rétrospectif*, Paris, 1966, p. 136.
- (7) J. VOLUZAN, *L'École primaire jugée*, Paris, 1974, analyse le contenu de rapports d'inspecteurs primaires de la Seine, entre 1950 et 1970.
- (8) V. ISAMBERT-JAMATI, *La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, 1977 (rapport dactylographié d'une A.T.P. du

CNRS) fait le point sur cette question. Voir le texte non expurgé par le ministère « Plan de rénovation du Français à l'école élémentaire », *L'Enseignement public*, février 1971.

UNE VIEILLE HISTOIRE

A propos de l'*Histoire mondiale de l'éducation*

Les histoires générales du type de celui auquel appartient l'*Histoire mondiale de l'éducation* qui vient de paraître* occupent une place particulière dans la production historique. Elles sont en effet destinées à servir, durant de longues années, d'ouvrage de référence et d'outil obligé, aussi bien pour les chercheurs que pour les enseignants et leurs étudiants, dans la mesure où elles remplissent plusieurs fonctions. D'abord, faire le point sur un ensemble de recherches dont elles constituent l'aboutissement et la provisoire synthèse. Ensuite, participer au processus même de structuration du champ des connaissances dans la discipline concernée, tâche d'autant plus importante et nécessaire que celle-ci fait l'objet de renouvellements dans ses approches et ses méthodes. Enfin, réunir en un même lieu la référence à des travaux ordinairement disjoints, du fait de la langue ou de l'appartenance disciplinaire de leurs auteurs.

Pour illustrer la place privilégiée que peuvent occuper des ouvrages de ce type, on citera par exemple, l'*Histoire de la France rurale*, qui est venue couronner trente années de recherches particulièrement brillantes et fécondes ; l'*Histoire de la France urbaine* qui offre une

* *Histoire mondiale de l'éducation des origines à nos jours* / Sous la dir. de Gaston Mialaret et Jean Vial. T. 1 : des origines à 1515 ; t. 2 : de 1515 à 1815 ; t. 3 : de 1815 à 1945 ; t. 4 : de 1945 à nos jours. - Paris : Presses universitaires de France, 1981. - 4 vol., 366 + 421 + 356 + 558 p. : ill., tabl. graph.

Nous ne rendrons compte ici que des trois derniers tomes de l'ouvrage, le premier présentant des caractéristiques scientifiques qui justifient qu'il en soit assuré un compte rendu particulier : celui-ci paraîtra dans le numéro de décembre 1982 d'*Histoire de l'éducation*.

synthèse un peu plus prématurée, mais dont la valeur est également incitative et programmatique, concernant un domaine en pleine effervescence ; ou encore l'*Histoire économique et sociale du Monde* (1), qui fait heureusement la synthèse d'une production internationale sûre de son champ, de ses concepts et de ses méthodes. Les Presses Universitaires de France elles-mêmes ont publié, à ce jour, plusieurs ouvrages qui peuvent excellemment témoigner de la place que tiennent les histoires générales dans la production historique française : depuis l'*Histoire générale des Civilisations* qui a servi de modèle, jusqu'à l'*Histoire générale des techniques*, l'*Histoire générale du socialisme* ou encore l'*Histoire économique et sociale de la France*, qui s'achève. Chacune d'elles, dirigée et rédigée par les meilleurs spécialistes, a constitué ou constitue, au sens le plus fort du terme, l'ouvrage de référence, c'est-à-dire la *synthèse structurante* que nous évoquions.

C'est dire que la parution d'une *Histoire mondiale de l'éducation* constitue, de prime abord, un événement pour notre discipline. Editée par les Presses universitaires de France, réunissant la collaboration de quelque 80 auteurs français et étrangers, dirigée par deux professeurs d'université, auteurs de nombreux ouvrages, et dont l'un, Gaston Mialaret, est président de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation et directeur de plusieurs collections scientifiques, cette *Histoire mondiale de l'éducation* se présente comme le premier ouvrage de référence plausible sur le sujet, parce qu'il offre tous les aspects extérieurs de la légitimité éditoriale, institutionnelle et scientifique.

Pourtant, les préfaces que Jean Vial et Gaston Mialaret ont consacrées aux quatre volumes de leur *Histoire mondiale* situent l'ouvrage quelque peu en retrait par rapport à l'ambition que l'on est tenté de lui prêter de prime abord. Les doutes dont ils nous font part concernent tant la conception que la réalisation de l'ouvrage. Concernant la conception, d'abord, J. Vial et G. Mialaret semblent nier l'existence même d'un projet éditorial de leur part, l'attribuant au recteur Maurice Bayen, mort il y a huit ans (2). A sa mort, nous disent-ils, celui-ci « avait fixé l'ample panorama de l'ouvrage et, déjà, rassemblé quelques ouvriers parmi les meilleurs ». Plus que comme les concepteurs, J. Vial et G. Mialaret se donnent donc pour les exécuteurs testamentaires d'un projet qu'ils auraient dû mener, vaille que vaille, à son terme, au prix d'une lassitude qu'ils ne cherchent d'ailleurs pas à masquer.

Concernant la réalisation de l'ouvrage, J. Vial et G. Mialaret attirent l'attention du lecteur, à plusieurs reprises, sur l'écart existant

entre ce qu'ils auraient voulu faire, ou faire faire, et le résultat auquel ils sont parvenus. D'abord, nous disent-ils, parce qu'ils ont dû recourir, pour plusieurs chapitres, à des non-spécialistes, les spécialistes qu'ils ont trouvé n'étant « qu'une poignée, qui était loin de couvrir l'ensemble des secteurs et des siècles » (t. I, p. 9). Ensuite, parce que ces collaborateurs ont souvent fait preuve d'indiscipline et d'individualisme, ce qui a engendré des défections, des retards et des disparités graves, dans la forme comme dans le fond des contributions (t. I, pp. 6 et 7 ; t. II, p. 5 ; t. III, p. 5 ; t. IV, p. 6). Enfin, et de toutes façons, J. Vial et G. Mialaret reconnaissent avoir donné aux uns et aux autres non des « directives », mais « de simples conseils, énoncés du bout de la plume » (t. I, p. 7).

C'est inviter le lecteur à ne chercher, dans l'édifice qui s'offre à lui, ni plan clairement défini, ni matériaux de construction homogènes. Toutefois, de par son existence même et la large diffusion qu'il est inéluctablement, et quoi qu'on écrive sur lui, destiné à connaître, l'ouvrage nous semble justiciable de considérations dont le développement soit proportionné, non à la modestie avouée dans les pages introductives de l'ouvrage, mais à l'ambition que proclament ses signes extérieurs de légitimité.

UNE HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ?

Le concept même d'éducation est suffisamment problématique pour qu'on ne puisse faire l'économie d'une définition du champ qu'il recouvre, ou tout au moins de celui que, par convention, on lui attribuera. De fait, J. Vial et G. Mialaret indiquent, brièvement, le contenu qu'ils donnent à cette notion. Elle recouvre « les idées, les théories, les théoriciens » d'une part, « la formation des maîtres » d'autre part, et enfin « la pédagogie, telle qu'elle fut conduite sur le terrain » (t. I, p. 8). Il s'agit donc très clairement, ici, d'une *histoire de la pédagogie*, dans ses théories et ses pratiques. Plus précisément encore, il s'agit de pédagogie *scolaire*, même si J. Vial et G. Mialaret ajoutent que « les écoles n'épuisent pas la liste des lieux où se dispense, où se vit l'éducation, une éducation elle aussi authentique ». Notons, incidemment, l'emploi du mot « authentique », qui étonne par sa normativité : qu'est-ce, pour un historien, qu'une éducation qui ne serait pas « authentique » ? A quoi distingue-t-on les éducations authentiques de celles qui ne le sont pas ? Et les secondes seraient-elles moins intéressantes à étudier que les premières ?... Reste que, malgré

l'élargissement que semble promettre cette phrase, l'éducation par excellence, celle qui sert d'étalon et de référence à toutes les autres, est bien, pour les responsables de l'ouvrage, l'éducation scolaire. L'histoire de l'éducation — la chose est répétée deux fois t. I, page 9 — c'est l'histoire de la pédagogie, telle qu'elle se pense et se pratique à l'intérieur des établissements d'enseignement.

De fait, la thématique de l'ouvrage s'organise autour de deux axes : l'histoire des institutions scolaires d'une part, celle des idées pédagogiques d'autre part. Dans les deuxième et troisième volumes de l'ouvrage** (nous reviendrons plus loin sur le quatrième qui présente

** Tome II : De 1515 à 1815. *Introduction* (J. Vial), pp. 5-13. *Première partie : Les grands complexes « éducatifs »*. L'éducation dans la Chine prémoderne (M. Cartier), pp. 17-29. L'éducation aux Indes (S. Mukerji), pp. 31-47. L'éducation japonaise du Moyen Age aux temps modernes (M. Shoji), pp. 49-57. L'Insulinde (D. Lombard et M. Bonneff), pp. 59-69. Enseignement et pédagogie dans le monde slave (D. Beauvois), pp. 71-88. Le monde scandinave (R. Boyer), pp. 89-94. L'éducation en Grande-Bretagne (V. Mallinson), pp. 95-108. L'éducation en Amérique du Nord d'expression anglaise (J. Calam), pp. 109-121. L'éducation en Espagne et en Amérique latine (A. Galino et J. Ruiz Berrio), pp. 123-145. L'Italie et le monde méditerranéen (F. Ravaglioli), pp. 147-164.

Deuxième partie : L'Europe occidentale après la Réforme. L'éducation à l'époque des grands humanistes (J.C. Margolin), pp. 167-191. La Réforme et l'éducation (M. Denis), pp. 193-212. L'éducation au temps de la Contre-Réforme (J.C. Margolin), pp. 213-232. L'éducation familiale (Ph. Ariès), pp. 233-245. Les universités à l'époque moderne (J. Verger), pp. 247-271. Le mouvement des idées pédagogiques aux XVIIe et XVIIIe siècles (J. de Viguerie), pp. 273-299. Les collèges en France (J. de Viguerie), pp. 301-315. L'éducation durant la période révolutionnaire, 1789-1815 (R. Dufraisse), pp. 317-336. L'apprentissage des rudiments en Europe occidentale (J. Vial), pp. 337-357. L'entre-deux-siècles (L. Trénard), pp. 359-393.

Tome III : De 1815 à 1945. *Introduction* (J. Vial), pp. 5-13. *Première partie : Grands complexes éducatifs hors d'Europe*. L'éducation dans la Chine moderne (P. Bady), pp. 17-32. L'éducation au Japon, 1867-1945 (M. Shoji), pp. 33-41. Éducation européenne et réactions nationales en Indonésie (M. Bonneff et D. Lombard), pp. 43-58. L'éducation en Amérique du Nord d'expression anglaise (J. Calam), pp. 59-71. Éducation et diversité culturelle en Afrique noire. Une étude régionaliste (A.A. Mazrui et T. Wagaw), pp. 73-95.

Deuxième partie : L'éducation en Europe. A quoi attribuer les changements ? (V. Isambert-Jamati), pp. 99-114. Écoles et enseignement dans le monde slave (D. Beauvois), pp. 115-133. L'éducation dans le monde scandinave (R. Boyer), pp. 135-142. L'éducation dans les pays de langue germanique (M. Cauvin), pp. 143-161. L'éducation en Grande-Bretagne et ses colonies (V. Mallinson), pp. 163-176. L'éducation dans la péninsule italienne (F. Ravaglioli), pp. 177-196. L'éducation en Espagne (J. Ruiz Berrio et A. Galino), pp. 197-215.

des traits nettement spécifiques), 27 chapitres sur 38, environ, traitent exclusivement l'un ou l'autre, parfois l'un et l'autre, de ces deux thèmes.

Ainsi, c'est exclusivement ou principalement sous l'angle des idées pédagogiques que sont abordées l'histoire du monde slave du XVIe au XVIIIe siècle, de la Grande-Bretagne (id.), de l'Espagne et de l'Amérique latine (id.), du Japon (1815-1945), des pays de langue germanique (id.), de l'Europe à l'époque des grands humanistes et de la Réforme, un chapitre spécial étant en outre consacré au mouvement des idées pédagogiques aux XVIIe et XVIIIe siècles. Il n'est, bien entendu, pas possible d'analyser ici en détail chacun de ces chapitres. Disons que cette histoire des idées pédagogiques est traitée d'une façon fort inégale. Dans le meilleur des cas, on a, chez D. Beauvois, une bonne tentative de mise en relation des idées pédagogiques avec le phénomène national et la diversité des cultures qui constituent le « monde slave ». Dans le pire des cas, on lit, chez V. Mallinson, une apologie béate des grands pédagogues, qui débute par cette phrase d'anthologie : « La Révolution pédagogique qui se produit en Grande-Bretagne, dès le début du XVIe siècle, est due, en réalité [sic] à trois personnes... » (3). Deux chapitres, et deux seulement, contrairement au vœu formulé par J. Vial et G. Mialaret dans leur introduction, tentent de cerner quelle pouvait être la pratique pédagogique dans les classes. Dus à J. Vial lui-même, le premier traite de « l'apprentissage des rudiments en Europe occidentale » (t. II, pp. 337-357), le second des « techniques d'apprentissage rudimentaire au XIXe siècle » (t. III, pp. 219-239). Encore faut-il noter qu'ils font essentiellement référence à des ouvrages théoriques, manuels ou traités, de sorte qu'à les lire, on peut difficilement faire le départ entre ce qu'était la pratique réelle des apprentissages et ce que théoriciens et réformateurs souhaitaient qu'elle fût.

La deuxième approche privilégiée de l'ouvrage est celle de l'histoire institutionnelle, décrivant la mise en place de quelques-uns des éléments de ce qui constitue, dans chaque pays, le système scolaire

Troisième partie : Problèmes et secteurs pédagogiques particuliers. Les techniques des apprentissages rudimentaires au XIXe siècle (J. Vial), pp. 219-239. L'enseignement mutuel (P. Lesage), pp. 241-250. Les enseignements primaire et secondaire en France (M. Gontard), pp. 251-289. L'enseignement technique (A. Léon), pp. 291-306. L'enseignement supérieur et la recherche scientifique (P. Gerbod), pp. 307-318. L'évolution de l'éducation féminine (H. Boiraud), pp. 319-332.

et universitaire. Quatorze chapitres relèvent de cette approche. C'est notamment le cas de ceux qui sont consacrés, dans le tome II, aux Indes, au Japon, au monde scandinave, à l'Amérique du Nord et à l'Europe de la période 1789-1815 et, dans le tome III, à la Chine, l'Indonésie, la Scandinavie, la Grande-Bretagne, l'Italie, l'Espagne et la France (les enseignements primaire et secondaire). La plupart de ces chapitres traitent essentiellement de la législation scolaire, en la situant, éventuellement, dans le « contexte » du pays (caractérisé par la politique générale du pouvoir d'État ou les idées pédagogiques dominantes). Bien évidemment, la faible place dont disposaient les auteurs – dix à quinze pages pour chacun – les empêchait d'offrir, sur ce contexte, autre chose qu'une esquisse, en guise d'arrière-fond. Plusieurs disent être gênés d'avoir dû traiter, en si peu de place, l'histoire de l'enseignement sur plusieurs siècles, dans un ou plusieurs pays. Daniel Beauvois s'excuse de n'offrir, sur le monde slave (qui d'ailleurs, dit-il, « n'existe pas »...) qu'un « canevas ». Concernant l'Espagne, A. Galino et J. Ruiz Berrio annoncent qu'ils ont « trop simplifié », M. Denis confie que son exposé sur la Réforme et l'éducation est « trop rapide, à son gré » etc.

Sur un plan factuel, certains chapitres ne sont sans doute pas inutiles lorsqu'ils traitent, par exemple, de pays sur lesquels la littérature de langue française est rare ou inexistante. C'est le principal mérite de cette *Histoire mondiale* que d'offrir, pour la première fois en français, des pages synthétiques sur l'éducation en Italie ou en Chine. Et cela, même si, faute de place, ces pages se réduisent parfois à une trame chronologique sommaire, ou à l'exposé d'un seul aspect de l'histoire de l'enseignement : ainsi, le chapitre sur l'éducation dans la Chine prémoderne ne traite – très bien, d'ailleurs – que du seul système des examens. On sera plus réservé, en revanche, sur l'utilité de la plupart des chapitres – d'ailleurs trop nombreux, pour une histoire mondiale – qui sont consacrés à l'enseignement en France, sujet sur lequel non seulement la littérature accessible foisonne, mais existent déjà des manuels récents, excellents à des titres divers, tels que ceux de R. Chartier – M.-M. Compère – D. Julia, J. de Viguier, Ch. Fourrier, A. Prost et quelques autres (4) qui, tous, constituent des synthèses au moins aussi commodes, et moins squelettiques que celles qu'offre cette *Histoire mondiale*.

Surtout, l'accent mis sur l'histoire des institutions et des idées pédagogiques étonne, si l'on sait quels ont été le développement et les orientations de la recherche historique, en France comme à l'étranger, depuis une quinzaine d'années. Pour rester dans le domaine

de l'histoire de l'enseignement, on constate, d'abord, que le *contenu* même de cet enseignement ne fait à peu près jamais l'objet d'une étude en soi, n'étant traité, d'une façon très extérieure, que sous l'angle de l'histoire institutionnelle globale. Et ceci, alors que les historiens, comme les spécialistes de plusieurs disciplines (philosophes, franciscains, enseignants d'éducation physique...) sont de plus en plus nombreux à scruter l'histoire du contenu des connaissances transmises par l'école. On constate, ensuite, que la *dimension sociale* de l'enseignement est à peu près absente de ces deux volumes. La principale exception est représentée par le chapitre que J. Verger a consacré aux Universités à l'époque moderne, et dans lequel le problème du recrutement et des fonctions sociales de l'université fait l'objet d'une vigoureuse synthèse. L'histoire sociale se trouve également abordée par J. de Viguierie à propos des collèges français (t. II, pp. 306-308), et par P. Gerbod à propos de l'enseignement supérieur (t. III, pp. 315-317). C'est bien peu. Notons aussi que V. Isambert-Jamati n'a pas craint de traiter, en quinze pages, de l'évolution des demandes adressées à tous les niveaux de l'enseignement, de 1815 à 1945, et à l'échelle mondiale, ce qui peut être considéré, si l'on veut, comme une approche sociale du sujet. Mais au total, sur les 700 pages que comptent les tomes II et III, guère plus d'une cinquantaine prennent en compte la dimension sociale de l'enseignement. La demande qui émane des différentes catégories sociales et professionnelles ; la façon dont l'institution scolaire, à tous les niveaux, réagit à cette demande – filières créées, diplômes délivrés – et, en définitive, satisfait, leurre ou déçoit ces attentes ; la sociologie des effectifs scolarisés ; le recrutement et la condition matérielle des enseignants de tous les degrés ; les formes et les effets de la concurrence entre l'enseignement et d'autres voies de reproduction sociale – la famille, la fortune, le capital social – : autant de questions auxquelles les historiens ont commencé à apporter des réponses, mais sur lesquelles cette *Histoire mondiale* reste, hélas, à peu près muette.

Cette ignorance de l'histoire sociale confine au stupéfiant lorsqu'on constate que l'ouvrage ne consacre rigoureusement aucun développement à un sujet sur lequel les historiens ont pourtant beaucoup produit, depuis plusieurs années, en France, en Angleterre, en Suède et dans bien d'autres pays encore : celui de la fréquentation scolaire et de l'alphabétisation. Si une histoire mondiale avait un sens, c'eût été précisément de permettre de confronter, pays par pays, les données disponibles dans des domaines où elles étaient, avec précautions, certes, comparables : ce qui était manifestement le cas de

l'histoire socio-différentielle de l'alphabétisation (5). Mais d'une manière générale, l'ouvrage ne consacre aucune place aux acquis de l'histoire quantitative, même dans ses formes les plus modestes. Cinquante ans après que Lucien Febvre a demandé aux historiens « d'apprendre à compter », cette demande n'a été entendue ni par les responsables de l'ouvrage, ni par les collaborateurs qu'ils ont choisis. A l'exception, encore une fois, des articles de J. Verger, et dans une moindre mesure, de J. de Viguerie et de P. Gerbod, qui nous en offrent, à eux tous, une demi-douzaine, on ne trouve, dans les 700 pages des tomes II et III, ni un tableau, ni une carte, ni un graphique. Outre que cette lacune est, si l'on ose dire, furieusement anti-pédagogique, on appréciera le retard méthodologique qu'elle traduit si on la compare avec l'abondance des données chiffrées et cartographiées que contiennent, par exemple, les manuels de Prost et de Chartier, Compère, Julia, déjà cités qui datent respectivement de 1968 et 1976. Ici, on ne trouvera, pour aucun pays et pour aucune époque, ni une courbe d'effectifs scolarisés, ni une carte comparative de taux d'alphabétisation, ni une carte d'implantation d'établissements scolaires, ni un tableau sur l'origine sociale d'élèves ou d'enseignants, ni un diagramme représentant les horaires consacrés à chaque discipline dans les programmes d'enseignement...

Si l'histoire sociale de l'enseignement est quasiment laissée en dehors du champ de l'ouvrage, il en va malheureusement de même de toute l'éducation extra-scolaire, qui se trouve à peu près ignorée. Rien sur l'éducation familiale, malgré la présence, dans le tome II, d'un chapitre de Ph. Ariès qui porte précisément ce titre, mais où l'auteur, pour une raison inexplicable, ne consacre en réalité pas une ligne au sujet annoncé : son chapitre traite, dans sa totalité, de l'histoire des collèges (ce qui fait d'ailleurs double emploi avec un chapitre de J. de Viguerie consacré au même sujet...). Rien non plus sur l'éducation de la petite enfance. Rien sur l'acculturation et la socialisation des jeunes. Rien sur l'apprentissage et l'entrée dans le monde du travail. Rien, dans le tome III, sur les mouvements et associations de jeunesse, le scoutisme, le sport, l'éducation physique, la presse et la littérature enfantine... C'est ainsi que, dans le volume d'une histoire mondiale de l'éducation traitant de la période 1815-1945, sont absents jusqu'aux noms d'Itard, de Ling, de Pierre de Coubertin, de Jules Verne, de Baden-Powell...

Et notons qu'en revanche, dans ce même volume, J.-J. Rousseau (1712-1778) est cité dix fois, Pestalozzi (1746-1827) seize... Selon toute apparence, nous sommes en présence d'une conception de

l'histoire où, les principes une fois énoncés (par les « Grands pédagogues ») le mouvement social ultérieur, et les hommes qui l'incarnent, n'ont plus que la tâche, contingente et seconde, de les réaliser... L'idéalisme qui caractérise cette conception ne fait, en l'occurrence, que renforcer la tendance générale de l'ouvrage à occulter la puissance des intérêts sociaux qui s'investissent dans l'éducation, pour privilégier le rôle de ceux qui, dans le silence irénique de leur cabinet, énoncent les idées ou disent le droit.

UNE HISTOIRE MONDIALE ?

Si l'on considère l'ensemble des 38 chapitres qui composent les tomes II et III de l'ouvrage (nous reviendrons plus loin sur le tome IV), on s'aperçoit que le franco- et l'eurocentrisme sont prédominants : en gros, l'équivalent de dix chapitres est consacré à la France, sept à l'Europe prise globalement, onze à différents pays ou groupe de pays européens (Espagne, Italie, Allemagne, Grande-Bretagne, Pays slaves, Scandinavie). Les chapitres traitant de pays non européens ne constituent donc qu'environ un quart de l'ouvrage : les États-Unis, la Chine, l'Insulinde et le Japon se voient consacrer chacun deux chapitres, l'Inde et l'Afrique, un.

Quoique fort biaisée, la dimension mondiale de l'ouvrage est donc réelle, et nous avons déjà dit l'intérêt qu'offrait la publication de pages, inédites en français, consacrées à l'éducation dans des pays qui ne sont pas particulièrement familiers aux historiens de notre pays. Tout au plus formulera-t-on quelques remarques et quelques regrets. Concernant des lacunes, d'abord. Ainsi on ne trouve rien, ou presque rien sur le monde arabe, l'Amérique du Sud et les pays de colonisation européenne et notamment française, pour citer des ensembles vastes, où l'histoire de l'éducation soulève des problèmes passionnants et spécifiques. Mais on se demande également pour quelles raisons a été exclu l'enseignement en Hollande, en Belgique, en Suisse romande (mais la Suisse alémanique est traitée...), en Grèce et au Portugal (avec ses prolongements coloniaux, et notamment brésilien), qui sont à peu près les seuls pays européens à avoir été oubliés, sans qu'on nous donne de raison à cette lacune. On remarque aussi des incohérences. Ainsi, l'histoire de l'Allemagne, contrairement à celle de plusieurs autres pays européens, n'est traitée que depuis le XIX^e siècle, alors que celle de l'Inde, au contraire, s'arrête à cette date. Quelques bizarreries, enfin : un chapitre du tome II s'intitule « L'Italie et le monde

méditerranéen » alors qu'il ne traite (heureusement, d'ailleurs !) que de la seule Italie. Un autre annonce une étude de « l'Espagne et l'Amérique latine » alors que cette dernière n'est en fait survolée qu'en deux pages.

Mais, par delà ces comptages, reste un problème de fond : quelle peut être, au juste, l'ambition d'une histoire de l'éducation qui s'annonce *mondiale* ? Encore que le problème ne soit pas spécifiquement soulevé par les responsables de l'ouvrage, on constate que, pratiquement, celui-ci lui apporte, simultanément, deux réponses.

La première consiste à juxtaposer des études monographiques respectant le cadre des États, et traitant globalement, dans la longue durée, de l'histoire de l'éducation (en réalité, nous l'avons vu : de l'enseignement) dans un certain nombre de pays. L'objectif doit être théoriquement, dans ce cas, de permettre la comparaison, terme à terme, entre l'évolution de l'enseignement dans chacun des pays considérés. De fait, c'est dans un cadre national que se coulent la majorité des chapitres de l'ouvrage. Et, sans doute, la juxtaposition de monographies offre-t-elle des avantages évidents de commodité et de simplicité. Toutefois, le lecteur ne peut guère espérer trouver, dans le parallélisme des cheminements nationaux, des éléments susceptibles de réellement nourrir une réflexion comparatiste, même sommaire. En effet, le traitement des articles est si disparate que, d'un pays à l'autre, ce n'est généralement pas le même type d'informations qui est apporté par les auteurs ; et, *a fortiori*, ces informations ne se situent-elles pas dans une problématique commune. Ainsi, dans le tome II, le chapitre que M. Cartier consacre à la Chine pré-moderne ne traite que du système des examens ; sur l'Inde, S. Mukerji se borne à présenter les « activités culturelles » des puissances colonisatrices, principalement de l'Angleterre ; sur l'Insulinde, D. Lombard et M. Bonneff brossent, à gros traits, quelques aspects de la culture littéraire dominante au XVI^e siècle ; enfin, le chapitre sur le Japon, dû à M. Shoji, offre l'esquisse d'un tableau synchronique de l'éducation reçue par les différents groupes sociaux : quatre points de vue dont le disparate interdit au lecteur toute velléité de pratiquer un questionnement commun de l'histoire des pays concernés.

Ainsi encore, dans le même tome II, le chapitre de D. Beauvois sur le monde slave souligne — au point d'en faire l'objet essentiel de sa problématique — la diversité et l'inégalité de développement de la réflexion pédagogique dans chacun des pays slaves considérés, tandis qu'au contraire R. Boyer, considérant comme première l'unité du « tempérament scandinave, naturellement pragmatique et réaliste »,

traite d'un même mouvement Danemark, Suède et Norvège, sans même tenir compte, d'ailleurs, de l'existence d'une culture proprement finnoise.

Il est vrai que simultanément, plusieurs chapitres de l'ouvrage, plus synthétiques, transcendent le cadre des États. Dans le tome II, c'est le cas, si l'on se fie à leur titre, de 9 chapitres sur 20 ; dans le tome III, de 6 sur 18, ce qui constituerait une fraction appréciable de l'ensemble. Mais la réalité est sensiblement différente et, il faut le dire, beaucoup plus confuse. Le titre de certains chapitres, d'abord, est fallacieux. Nous avons déjà évoqué ce curieux chapitre de Ph. Ariès, intitulé « L'éducation familiale » en Europe mais qui traite, en réalité, de l'histoire des collèges *français*. Celui que P. Lesage prétend consacrer à « L'enseignement mutuel », n'aborde lui aussi que le cas français, nous privant d'une synthèse plus large qui, plus originale, eût été mieux venue. Enfin, les chapitres de J. de Viguier sur le mouvement des idées pédagogiques aux XVIIe et XVIIIe siècles, et de J. Vial sur les techniques d'apprentissage rudimentaires au XIXe siècle reposent, eux aussi, sur des exemples très majoritairement, quoique non exclusivement, français. Ne restent donc qu'une dizaine de chapitres pour échapper réellement à des cadres nationaux. La moitié d'entre eux sont — assez judicieusement — consacrés à deux périodes où l'éducation, tant au plan des idées qu'à celui des institutions, subit les contrecoups d'événements d'envergure européenne : le XVIe siècle, qui vit une « révolution culturelle » suscitée par l'Humanisme (J.-C. Margolin), la Réforme (M. Denis) et la Contre Réforme (J.-C. Margolin) ; la période révolutionnaire et impériale, où la France influença, de façon plus ou moins profonde, les institutions éducatives de nombreux pays : épisode sur lequel L. Trénard (plus que R. Dufraisse, dont l'article, moins bien informé, fait partiellement double emploi avec le sien) nous offre une synthèse utile et neuve.

En définitive, seule une poignée de chapitres possèdent une structure proprement thématique. Deux d'entre eux traitent, dans un cadre européen, des universités (J. Verger) et de l'apprentissage des rudiments (J. Vial) à l'époque moderne ; quatre traitent, au plan mondial, et pour l'époque contemporaine, de l'enseignement technique (A. Léon), de l'enseignement supérieur et de la recherche (P. Gerbod), de l'éducation féminine (H. Boiraud) et des demandes sociales d'éducation (V. Isambert-Jamati). Mais, au vu du libellé de ces six chapitres, une question s'impose : pourquoi eux ? Quelle est la logique qui fait qu'il a été choisi de traiter, au plan mondial, des enseignements supérieur et technique et non pas primaire et secondaire ?

De l'enseignement féminin et des demandes d'éducation, et non de la formation des maîtres, du contenu des programmes, du système des examens, de la condition enseignante, ou de n'importe quel autre sujet où des synthèses — pas moins hasardeuses, certes, mais pas davantage, non plus — eussent été tout aussi concevables ? A la vérité, le disparate et l'arbitraire, déjà manifestes dans le traitement des chapitres « nationaux », se retrouvent, encore aggravés par l'inextricable confusion des plans — français, européen, mondial —, dans le choix des sujets retenus pour les chapitres thématiques. De ce double fait, les perspectives comparatistes qu'aurait pu ouvrir cette histoire mondiale se trouvent complètement obscurcies.

UNE HISTOIRE ?

On sait la réticence qu'ont les historiens à traiter de l'histoire récente de l'éducation, la Seconde Guerre mondiale constituant un terminus au-delà duquel, pour des raisons qui ne sont pas toutes bonnes, peu osent s'aventurer. Dans ces conditions, qu'un volume entier*** — et le plus gros : 558 pages — soit consacré à la période

*** Tome IV : De 1945 à nos jours. (NB : le titre des chapitres sera cité, éventuellement, sous une forme simplifiée et sans indication de pages.) *Introduction* (G. Mialaret). *Première partie : l'éducation dans le monde contemporain*. L'Europe occidentale (R. Cowen), Union soviétique et quelques pays socialistes (E. Foldes et J. Szarka), Amérique latine (A. Diego Marquez et E. Sobrino), Amérique du Nord (R. Hivon et Y. Martin), Pays arabes (Ch. Fitouri), Pays décolonisés (R. Lallez), Chine (P. Tissier). *Deuxième partie : méthodes et techniques*. L'éducation nouvelle en France (F. Best), Les pédagogies institutionnelles (J. Ardoino), L'audio-visuel (R. Lefranc), L'enseignement assisté (M.-O. Houziaux), Les équipements scolaires (J. Treffel), Le manuel scolaire (J. Priouret), Le matériel pédagogique (A. Michelet), Les bibliothèques (G. Le Cacheux). *Troisième partie : l'évolution des programmes et les modifications dans l'enseignement de certaines disciplines*. Les langues vivantes, étrangères et maternelles (L. Legrand), La mathématique (G. Papy), L'éducation scientifique (A. Giordan), Les sciences sociales, l'économie (A. Kokosowski), L'histoire en France (J. Poinssac-Niel), L'éducation musicale (J.-P. Mialaret), Le dessin (G. Mialaret), L'éducation physique (J. Thibault). *Quatrième partie : problèmes éducatifs contemporains*. Le plan Langevin-Wallon (G. Mialaret), La réforme suédoise (A. Segol), La « démocratisation » de l'éducation (Ch. Hummel), L'enseignement féminin (H. Boiraud), Les universités du 3e âge (R. Bernier), La formation des enseignants (M. Postic), La pédagogie familiale (A. Isambert), L'éducation permanente (J. Guglielmi), L'éducation préscolaire

postérieure à 1945 réjouit et inquiète à la fois : faute de travaux d'approche, la synthèse risque d'être prématurée, mais en même temps, en posant des jalons, elle peut concourir au défrichage d'une période qui, mine de rien, finit par couvrir quatre décennies...

En réalité, une fois encore, l'ambition avouée par les responsables de l'ouvrage se situe largement en deçà des espérances — même inquiètes — que pouvait susciter leur entreprise. Dans la préface de ce volume, G. Mialaret écrit en effet « qu'on peut se demander, avec quelque raison, si ce dernier tome est réellement un tome d'histoire de l'éducation ». Question à laquelle il répond d'ailleurs lui-même, et par la négative, en définissant l'objectif du volume : « Il s'agit d'un effort d'appréhension de la réalité éducative *actuelle* sous tous ses aspects, depuis l'ensemble des conceptions propres aux différents continents ou groupes de pays jusqu'aux conditions concrètes de la vie de l'écolier, du travail de l'enseignant, des programmes et des méthodes ». Passons sur le fait qu'une fois encore, « tous les aspects » de la réalité éducative se trouvent réduits, comme le prouve la fin de la phrase, à la seule pédagogie scolaire. Passons également sur la pertinence des notions de « continents » et de « groupes de pays » en matière de conceptions pédagogiques. Reste que l'objet du livre, c'est l'état du monde scolaire dans les années 1970, sans qu'apparaisse évident le souci d'expliquer l'évolution qui y a conduit : ce en quoi consiste pourtant, selon la définition la plus simple que l'on puisse en donner, la démarche historique.

La première partie (« L'Éducation dans le monde contemporain », pp. 5-112) traite de l'histoire de l'enseignement dans un certain nombre de pays ou groupes de pays : Europe occidentale, Union soviétique, RDA, Pologne et Hongrie, Amérique latine, USA et Canada, Pays arabes, Chine et Pays décolonisés. La dimension diachronique est présente, mais la réflexion porte surtout sur les problèmes actuels, voire sur les perspectives d'avenir de l'enseignement. On trouve dans

(M. Gontard), Les écoles élémentaires (J. Vial), L'enseignement secondaire (L. François), L'enseignement technique (A. Léon), L'enseignement agricole (M.-L. Chaix), L'enseignement supérieur (P. Gerbod), L'éducation spéciale (A. Labregère), La délinquance des jeunes (H. Michard). *Cinquième partie : vue générale sur l'évolution de la recherche pédagogique et des sciences de l'éducation.* La pédagogie expérimentale (G. de Landsheere), L'innovation pédagogique (J. Hassenforder), Les sciences de l'éducation (G. Avanzini). *Sixième partie : L'apport des organisations internationales à l'éducation contemporaine* (A. M'Bow).

beaucoup de ces chapitres, — comme dans nombre de ceux qui constituent les parties suivantes — le mondialisme généreux et prudent qui caractérise l'UNESCO, cité plus d'une centaine de fois dans l'ouvrage, au point que le lecteur a souvent l'impression que cet organisme est, depuis la guerre, le véritable moteur de l'histoire de l'éducation mondiale, qu'il fait progresser au rythme de ses congrès et de ses résolutions. Une exception à noter : le chapitre consacré à l'URSS, où les auteurs ont, pour leur part, résolument situé le moteur de l'histoire dans l'action de ces héros nationaux qui, d'un seul mouvement, énoncent les idées et disent le droit pédagogique. On se rappelle (cf. *supra*) que, pour V. Mallinson, la révolution pédagogique anglaise avait été le fait de *trois* personnes. Ici, c'est *un* héros qui, de 1917 à 1980, a supporté à lui seul le poids de la révolution scolaire : V.-I. Lénine, cité pas moins de treize fois en dix pages, ce qui est particulièrement méritoire si l'on songe qu'il est mort en 1924, et même un peu avant. Suivent, loin derrière, Lounatcharski (cité trois fois), N. Kroupskaïa, épouse Lénine (deux fois) et Makarenko (deux fois). Notons que J. Staline n'est pas nommé, mais peut-être est-ce lui qui est visé dans le passage suivant : « La résolution du Comité central du Parti communiste de l'Union soviétique, prise en 1936, avait également pour but de mettre fin aux déviations théoriques, mais, en cherchant à éliminer les effets nuisibles de la pédologie et en voulant abolir totalement la pédagogie « ayant pour centre l'enfant », aboutit à la négligence de la psychologie. L'effet nuisible de cette conception unilatérale se fit sentir jusqu'aux années 60 et fut à l'origine de nombreuses déformations et recherches erronées dans la didactique et dans la théorie de l'éducation socialiste » (t. IV, p. 26). Ce qui doit vouloir dire que J. Staline n'était pas foncièrement un bon pédagogue, et méritait donc l'oubli dans lequel l'histoire l'a rejeté.

La deuxième partie (« Méthodes et techniques », pp. 115-216) traite de deux courants pédagogiques (L'éducation nouvelle en France et Les pédagogies institutionnelles) et de supports techniques, anciens ou récents, de la pédagogie scolaire : audiovisuel, manuels, équipements scolaires, matériel pédagogique, bibliothèques etc. La dimension historique est peu présente dans ces études dont, par ailleurs, le champ est parfaitement insaisissable : la plupart abordent exclusivement le cas français, d'autres ajoutent, dans des proportions variables et toujours imprévisibles, quelques références à des pays étrangers, pratiquement aucun ne se risque à faire de synthèse au plan mondial : chose que l'on comprend d'ailleurs fort bien, mais il eût été plus honnête de signaler ce francocentrisme au lecteur, qui ne le découvre,

chapitre par chapitre, qu'une fois sa lecture achevée.

La troisième partie (« L'évolution des programmes et les modifications dans l'enseignement de certaines disciplines », pp. 219-299) prétend traiter, à l'échelle mondiale, de l'évolution d'une dizaine de disciplines scolaires : langues vivantes, étrangères et maternelles, mathématique, musique etc. La tâche proposée par G. Mialaret à ses collaborateurs étant ici manifestement absurde, on ne saurait s'étonner que la plupart d'entre eux aient écrit, sans beaucoup d'enthousiasme, à peu près n'importe quoi. Le chapitre sur les mathématiques contient un « survol » de son enseignement, de Thalès à nos jours ; celui sur l'histoire, la leçon d'expériences effectuées au C.E.S. expérimental de Marly-le-Roi (gageons que plus d'un lecteur américain ou japonais, s'il y en a, sera surpris d'apprendre que ce chef-lieu de canton des Yvelines est la capitale mondiale de l'enseignement de l'histoire !) ; ceux sur le dessin et la musique, quelques considérations très générales sur la pédagogie de leur enseignement, etc.

La quatrième partie (pp. 300-480) est un fourre-tout où se trouvent, brièvement traités, deux petits bouts d'histoire (La Réforme suédoise et Le Plan Langevin-Wallon ; mais ce dernier sujet a si peu inspiré l'auteur du chapitre qu'il s'est en réalité borné à citer de larges extraits du Plan) et des considérations, essentiellement synchroniques, sur différents niveaux d'enseignement (primaire, secondaire...), quelques domaines scolaires périphériques (universités du troisième âge, éducation permanente, éducation des enfants inadaptés...) et deux problèmes généraux : « La Démocratisation de l'éducation » (expression dépourvue de sens : c'est l'enseignement, non l'éducation, qui peut faire l'objet d'une démocratisation) et « L'enseignement féminin ».

La cinquième partie, qui nous semble la mieux venue, contient trois chapitres faisant le point sur ce que sont la recherche expérimentale, l'innovation pédagogique et les sciences de l'éducation, tandis que la sixième partie se résume à une présentation de l'Unesco par l'actuel président de cette organisation. Au total, ce quatrième volume juxtapose une série de flashes (chacun des 43 chapitres qui le composent compte en moyenne – au grand désespoir des auteurs, qui s'en plaignent sur tous les tons ! – moins d'une douzaine de pages) qui se situent dans une perspective où le souci de compréhension – voire même de simple éclairage – historique est très largement second, quand il existe. G. Mialaret l'avait bien vu : il ne s'agit pas ici d'un volume d'histoire de l'éducation. Mais, dans ces conditions, on ne peut s'empêcher de s'interroger : s'il ne s'agit pas ici d'histoire, de quelle(s)

discipline(s) constituée(s) ce volume, qui se veut bien « scientifique » (t. IV, p. 6), se réclame-t-il au juste ? Ce n'est certainement pas de la sociologie, comme on pourrait normalement s'y attendre, eu égard au champ qui est celui de cette discipline et, plus encore, à tout ce que les sociologues de diverses tendances ont effectivement apporté depuis quinze ans à la compréhension des fonctions sociales de l'éducation et de l'enseignement. En fait, dans ce volume (comme dans le précédent), on ne trouve nulle trace — ou des traces négligeables — du résultat des travaux de L. Boltanski, R. Boudon, P. Bourdieu (et les auteurs des *Actes de la recherche en sciences sociales*), M. Cherkaoui, V. Karady, T. Shinn, G. Vigarello ou G. Weisz, pour ne citer que quelques noms qui viennent immédiatement à l'esprit. Et l'ouvrage ne ressortit pas davantage à la philosophie, ni à la psychologie, ni à l'économie, ni à l'ethnologie : on est à mille lieues de tout cela. En fait, G. Mialaret propose lui-même une explication (t. IV, p. 5) : faute d'être de l'histoire, ce volume est un « document » qui pourra, peut-être, servir aux futurs historiens de l'époque actuelle. Enregistrons donc comme une nouveauté épistémologique le concept de *document* appliqué à un ouvrage *scientifique* élaboré de deuxième ou de troisième main, sans référence à la problématique ni à la méthodologie d'aucune discipline connue, mais dont on espère qu'il pourra, un jour, servir à l'une ou l'autre d'entre elles...

ÉLÉMENTS DE DÉFECTOLOGIE

Avant de conclure, il nous faut évoquer quelques problèmes qui, s'agissant d'un livre qui se présente comme un instrument de travail et un ouvrage de référence, revêtent une importance particulière.

Le premier concerne la qualité de la traduction des textes dus à des auteurs étrangers. Cette qualité est si médiocre que plusieurs chapitres se trouvent, de ce fait, difficilement compréhensibles. Ainsi, celui sur l'Inde, où on peut lire des phrases du genre : « Les institutions étaient animées par le professeur individuel avec le concours gracieux du peuple et de l'État... » (t. I, p. 115) ; celui sur le Japon, où on trouve : « Les gens d'époque [...] croyaient ne pouvoir vivre heureux que si le Bouddha les acceptait et leur octroyait de la faveur. Voilà une conception féminine » (t. I, p. 129) ; ou celui sur la Hongrie : « Un rôle important revient aux recherches pédagogiques, qui rattachent la sauvegarde des valeurs du passé à la sensibilité qui se manifeste à l'égard des résultats pédagogiques progressistes de notre époque »

(t. IV, p. 34). Mais la palme revient sans conteste aux deux chapitres sur l'Amérique du Nord d'expression anglaise (t. II, pp. 109-121 ; t. III, pp. 59-71), de bout en bout rédigés dans cette langue ineffable qui a fait la réputation des modes d'emploi des chaînes HI-FI japonaises. Deux exemples simplement, pour introduire une note gaie dans ce compte rendu : « En Upper Canada l'antipathie qui marque les discussions sur la politique et l'éducation se prolonge. A titre d'exemple, Surveyor General David W. Smith, en 1792, trouvait la House of Assembly vulnérable aux « tendances nivelantes » importées des États voisins. Les instituteurs américains indépendants sont jugés dangereux par le gouvernement de style anglais, leurs « livres républicains susceptibles de produire des suffrages malavisés », etc. (t. II, p. 117). Et encore (t. III, p. 66) : « Ce qui ressort de ces explications est que l'instruction publique américaine possède un sens qui témoigne du pouvoir exercé par la salle de classe pour accommoder le développement intellectuel et personnel de l'étudiant, très distinct de l'interprétation de classes contrôlées par des impératifs idéologiques. Ce changement en fin de siècle, allant de la rhétorique de réforme pour une société intégrale à la version, au XXe siècle, d'une enfance améliorée, paraît aussi au Canada et pousse les historiens de l'éducation à réfléchir sur ce que cela signifie ». En effet.

La deuxième faiblesse de l'ouvrage réside dans le nombre inconcevable de coquilles, erreurs et à-peu-près qu'il contient. Le livre s'est d'ailleurs placé lui-même, en quelque sorte, sous le signe de la bévue, puisqu'il s'ouvre, page 4 du tome I, sur une dédicace adressée à Marie-Irénée Marrou, prénom encore répété sous cette forme page 5 et page 354... Tout au long de l'ouvrage, les dysorthographies de noms propres foisonnent : Aveeroes (Averroes), E.J. Hobsbawn (trois fois, au lieu de Hobsbawm), Humbold ou Humbolt (Humboldt), Leroy-Garboua (Lévy-Garboua), Lê Thánk Khôi (Lê Thành Kôi) etc. ; dans le tome III, le malheureux Charles Defodon se voit appelé *C. Delofon*, p. 231, *Ch. Delofon*, p. 233 et *G. Delofon*, p. 337 ! Erreurs aussi dans les références d'ouvrages. Outre que beaucoup d'auteurs ignorent quelles sont les informations minimales qu'il convient de donner pour que la référence d'un livre soit utile et utilisable (la date et le lieu d'édition sont fréquemment omis), les à-peu-près abondent. *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par F. Buisson est cité, dans sa première édition, de sept façons différentes : t. III, p. 222 : *Dictionnaire* ; p. 225 : *Dictionnaire Buisson* ; p. 239 : *Dictionnaire de pédagogie et d'enseignement primaire* ; p. 261 : *Dictionnaire de pédagogie* ; t. IV, p. 281 : *Dictionnaire pédagogique* ; p. 284 :

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire ; p. 518 : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Mais la palme revient aux trois articles de J. Vial consacrés à l'apprentissage des rudiments. Les six premières pages de l'un d'entre eux (t. III, pp. 219-224) ne contiennent pas moins de trente-cinq erreurs : la *Statilégie* de Laffore est orthographiée quatre fois *Stalilégie*, le *Manuel de Citolégie* de H.-A. Dupont est orthographié deux fois *Manuel de Citologie*, *L'Enseignement universel* de J. Jacotot devient *L'Enseignement mutuel* de H. Jacotot, les prénoms des auteurs d'ouvrages sont mis (ou omis) avec la plus grande fantaisie, etc. Mais des erreurs plus graves encore se trouvent dans les index.

L'imperfection de ces derniers constitue, en effet, un troisième sujet d'étonnement. Leur conception, d'abord, est déficiente. Les trois premiers volumes contiennent un index des noms propres (lieux et personnes), mais sont dépourvus d'index thématique. Compte tenu de ce que nous avons dit de l'extrême hétérogénéité dans le contenu des chapitres consacrés à l'histoire des différents pays, cette lacune interdit définitivement toute possibilité d'effectuer des « coupes » thématiques dans l'ouvrage, sur quelque sujet que ce soit. Le quatrième volume est apparemment mieux loti, puisqu'il contient trois index : thématique, pp. 537-540 ; topographique, p. 541 ; des noms de personnes, pp. 542-550. Hélas, voici un exemple des mots que l'on trouve dans l'index thématique : Batllisme ; Défectologie ; Désenclavée ou décloisonnée (formule) ; Droit à la déviance ; Eveil du nationalisme ; Féminisation [de quoi ?] ; Formule désenclavée ou décloisonnée ; Invasion de la technologie ; Kuttabs ; Médiathécaire ; Médiathèque ; Multiversité ; Nationalisme populaire ; Oligarchicolibéral [sans substantif] ; Prééminence de la rééducation sur la répression ; Programme (caractère démentiel) ; Quartier d'histoire et géographie ; Réforme Haby ; Software ; Théorie-pratique (liaison)... Hélas encore, dans cet inventaire à la Prévert, revu par Borges et Pierre Dac, manquent des notions telles que Échec scolaire, Examens, Gymnastique, Instituteur, Mathématique, Professeur, Programme (non démentiel...), Syndicalisme enseignant, Université, pour ne citer que quelques termes situés à l'intérieur même du champ scolaire... Mal conçus, ces index contiennent en outre un si grand nombre d'erreurs qu'ils sont à peu près inutilisables. Ainsi, dans l'index du tome II, environ deux références sur trois (soit au total 1 500 à 2 000...) sont inexactes, renvoyant à des pages qui ne sont pas les bonnes. Dans le tome IV, l'index topographique ne renvoie qu'à 31 des 535 pages de texte que compte le volume : l'indexation des 504 autres pages a

purement et simplement été oubliée. Quant aux index thématique et onomastique, il doit leur manquer au moins la moitié des renvois qu'ils devraient normalement comporter. On ne compte, par exemple, qu'une seule référence aux mots « Enseignement technique » ou « Manuels scolaires », et même les 17 références que l'on trouve au nom de Gaston Mialaret en oublie au moins une dizaine...

Reste un dernier problème, celui des bibliographies. Le minimum que l'on est en droit d'attendre d'une entreprise comme cette *Histoire mondiale*, c'est qu'elle donne au lecteur une orientation bibliographique raisonnée et à jour, qui lui permette de prolonger sa lecture. Or, seul le quatrième tome fait suivre chaque chapitre, presque systématiquement, d'une petite bibliographie. Dans les tomes I à III, en revanche, plus du quart des chapitres sont totalement dépourvus, aussi bien de bibliographies que de toute référence infrapaginale. Un autre quart cite moins de cinq titres. Ce sont donc, au total, la moitié des chapitres qui ne répondent pas aux normes en usage dans les livres scientifiques. Dans ceux qui en comportent, la bibliographie est parfois parfaitement à jour, comme c'est le cas, dans les tomes II et III, des chapitres de D. Beauvois, P. Bady, P. Gerbod, L. Trénard, J. Verger et quelques autres. Quelques uns présentent des lacunes qui, pour être manifestement délibérées, n'en sont pas moins déplorables. Ainsi, lorsque dans son chapitre sur l'enseignement mutuel [en France], P. Lesage refuse de citer la thèse d'État de R. Tronchot, intitulée... *L'Enseignement mutuel en France* (6) ; lorsque J. de Viguerie, traitant des collèges français, fait le black-out sur *École et société* (7) de W. Frijhoff et D. Julia, qui contient une analyse modèle de la population de quatre collèges ; ou lorsque le même J. de Viguerie, dans son chapitre sur le mouvement des idées pédagogiques [en France] aux XVII^e et XVIII^e siècles, tait l'existence du livre classique de G. Snyders : *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* (8)...

Mais il y a plus grave et, ici, le problème bibliographique, qui aurait pu n'être que périphérique, rejoint un problème de fond, peut-être le problème de fond que pose cette *Histoire mondiale de l'éducation* : celui de la qualité et de la fraîcheur de l'information sur laquelle repose l'ouvrage. Dans plusieurs cas, que nous avons déjà eu l'occasion de signaler, cette information est irréprochable. Mais les auteurs de nombreux chapitres ignorent, tout simplement, quel est l'état des connaissances et les tendances actuelles dans le domaine qu'ils ont accepté de traiter. Le cas sans doute le plus exemplaire est celui des deux chapitres sur l'histoire de l'éducation en Grande-Bretagne, qui

s'appuient, en tout et pour tout, sur *trois* ouvrages, datant respectivement de 1948, 1951 et 1961. Disons-le nettement : ces chapitres font injure à l'école historique anglaise dont les travaux publiés depuis vingt ans rendent totalement caducs les propos que nous inflige le professeur Mallinson. Il suffit de feuilleter les revues *History of Education* ou *Past and Present* pour s'en convaincre. Même remarque pour les chapitres consacrés au monde scandinave, aux pays de langue germanique, et à plusieurs autres, dont l'information a, elle aussi, plusieurs années de retard. Mais plus profondément, ce dont souffre l'ouvrage, c'est d'ignorer les tendances qui ont renouvelé, ou sont en train de renouveler l'histoire de l'éducation : l'histoire sociale, l'histoire culturelle, l'ethnologie historique de la jeunesse et de la famille sont, nous l'avons montré, très largement ignorées ici. Il ne s'agit évidemment pas de nier l'importance, ni d'exclure du champ de l'histoire de l'éducation, l'histoire des idées pédagogiques et des institutions scolaires, qui y ont parfaitement leur place. Il se trouve, simplement, que ce n'est pas dans ces domaines que les connaissances ont le plus progressé ces dernières années. Faute d'en avoir tenu compte, trop de chapitres, et donc l'ouvrage pris globalement, sont vieillots et obsolètes.

On dira que, somme toute, ceci ne met en cause que la crédibilité scientifique des responsables de l'ouvrage, et chacun pour ce qui le concerne, de leurs collaborateurs. Nous ne le croyons pas. Nous pensons, au contraire, qu'en raison de tous les signes extérieurs de prétention éditoriale et scientifique que possède l'ouvrage, et qui ne peuvent qu'en imposer — ils en imposent, déjà — au large public des non-spécialistes, c'est l'histoire de l'éducation tout entière, telle qu'elle se pratique aujourd'hui en France et à l'étranger, qui se trouve défigurée au travers de l'image ringarde qui en est ici donnée. Cette *Histoire mondiale* est plus qu'un mauvais livre : c'est une mauvaise action.

Pierre CASPARD

Notes

- (1) Les deux premiers ouvrages cités ont paru au Seuil, le dernier chez A. Colin.
- (2) Sur le rôle du recteur Maurice Bayen, Haut fonctionnaire chargé de l'histoire de l'éducation, voir G. Caplat : « Le Service d'histoire de l'éducation.

Historique et missions », *Histoire de l'éducation*, n° 1, déc. 1978, pp. 3-11.

- (3) Il s'agit de Th. More, J. Colet et Érasme. Notons également cette intéressante réflexion : « Cette nouvelle expansion commerciale de 1540 à 1620 *servit* également à souligner les lacunes dans le programme d'études d'Érasme » (t. II, p. 98), qui prouve que les rapports entre l'éducation et l'économie sont quand même pris en compte, même s'ils ne sont pas ce que l'on croit généralement.
- (4) R. Chartier, M.-M. Compère, D. Julia : *L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris, Sedes, 1976, 304 p. J. de Viguierie : *L'Institution des enfants. L'éducation en France, XVIe-XVIIIe siècle*. Paris, Calmann-Lévy, 1978, 331 p. Ch. Fourier : *L'Enseignement français de 1789 à 1945. Précis d'histoire des institutions scolaires*. Paris, IPN, 1965, 273 p. A. Prost : *L'Enseignement en France, 1800-1967*. Paris, A. Colin, 1968, 524 p.
- (5) Citons, parmi d'autres, les travaux de R.S. Shofield : « The Measurement of literacy in Pre-industrial England » in : J. Goody (Ed.) : *Literacy in traditional societies*. Cambridge, 1968, pp. 311-325 ; L. Stone ; « Literacy and education in England, 1640-1900 », *Past and Present*, févr. 1969, pp. 69-139 ; C.M. Cipolla : *Literacy and Development in the West*, Penguin Book, 1969, 144 p. E. Johansson : *The History of literacy in Sweden, in comparison with some other countries*. Education Reports Umea, n° 12, 1977 ; D. Cressy : *Literacy and the social order ; reading and writing in Tudor and Stuart England*. Cambridge, 1980, 246 p.
- (6) R.R. Tronchot : *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833. Les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire*. Thèse d'État multigraphiée, s.d. [1974], 3 vol. de 530, 646 et 672 p.
- (7) W. Frijhoff, D. Julia : *École et société dans la France d'Ancien Régime. Quatre exemples : Auch, Avallon, Condom et Gisors*. Paris, A. Colin, 1975, 120 p.
- (8) G. Snyders : *La Pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris, PUF, 1965, 460 p.

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.

« Un instrument de travail désormais indispensable. Une belle réussite ».

Annales E.S.C.

« Grâce à cet immense travail, que de recherches vont prendre corps ! »

L'Histoire

« A tous égards, un outil de travail exemplaire ».

Historiens et géographes

« No library with pretensions to serve research in any aspect of the history of education, broadly interpreted, can be without this invaluable aid ».

History of Education

« Un guide indispensable pour toute recherche visant à situer dans le contexte historique global l'histoire, non seulement de la pédagogie stricto sensu, mais aussi des systèmes éducatifs ».

Les Livres

« Il y a de quoi rêver pendant des jours, dans ces 732 notices détaillées ».

Les Nouvelles littéraires

« Une source précieuse, à la fois pour l'histoire administrative de l'enseignement, et pour l'histoire des techniques pédagogiques ».

La Revue administrative

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

Troisième colloque périodique de l'Association
internationale pour l'histoire de l'éducation
(Sèvres, 27-30 septembre 1981)

Cette année le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP a été l'organisateur du troisième colloque périodique de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (AIHE)¹. Grâce à l'hospitalité du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, ce colloque a pu se tenir du dimanche 27 septembre, au soir, au mercredi 30 septembre, entre les murs de l'ancienne École normale supérieure de jeunes filles, ex-manufacture de porcelaine – une succession de fonctions qui, comme on le verra, prélude harmonieusement au thème du colloque.

L'intérêt considérable manifesté pour ce colloque dès son annonce – plus de deux cents inscriptions avaient été reçues par les organisateurs – montre que l'AIHE répond à un besoin évident de communication et de rencontre au niveau international et qu'elle s'est affirmée, dans les trois ans à peine de son existence, comme le pôle d'attraction de tous les chercheurs en histoire de l'éducation qui souhaitent rompre le carcan des frontières entre disciplines, pays ou institutions et acceptent le défi d'une recherche interdisciplinaire ou comparée. A un moment où les restrictions budgétaires risquent de mettre en péril, un peu partout dans le monde, l'influence féconde de la confrontation internationale, ce constat a son poids : c'est l'avancement même de la recherche, assuré par la libre confrontation des matériaux, opinions, hypothèses et résultats, qui pourrait souffrir

1. Pour les deux premiers colloques, cf. *Histoire de l'éducation*, n° 5, déc. 1979, pp. 47-48 ; n° 6, avril 1980, pp. 35-46 ; n° 9, déc. 1980, pp. 92-96.

du repli forcé derrière les frontières de toute sorte. Qu'il ne s'agît pas là d'élucubrations gratuites de la part de l'auteur de ces lignes, est suffisamment attesté par le grand nombre de retraits de participants, retraits de dernière minute, dus à des coupes sombres effectuées dans les budgets des institutions universitaires, interdisant les déplacements coûteux.

Parmi les participants il convient de relever tout particulièrement la présence de deux observateurs de l'Unesco, MM. A. Fofana et E. Gelpi, du secteur de l'Éducation. Rappelons que l'AIHE a déposé une demande d'affiliation auprès de cette organisation internationale.

Le colloque a finalement réuni quelque 130 participants provenant de 24 pays¹. Placé initialement sous le signe du centenaire des lois scolaires, le colloque avait été organisé autour du thème : « Les politiques éducatives dans leur contexte historique : facteurs sociaux, économiques, politiques, culturels. » Il s'agissait d'analyser les différents facteurs non (ou non directement) pédagogiques qui ont contribué à modeler, dans les différents pays, les politiques éducatives, c'est-à-dire l'action ou l'intervention des différents pouvoirs et autorités dans le domaine éducatif au sens large (l'école, mais aussi l'éducation extrascolaire). Le cadre temporel n'avait pas été délimité lors de l'annonce du colloque, mais les communications concernant les époques plus reculées étant trop peu nombreuses et pas assez cohérentes pour justifier la formation d'un groupe de travail, la période retenue allait finalement du XVIIIe au XXe siècle. Cinq groupes de travail avaient été formés, qui, au cours de cinq séances chacun, devaient discuter d'une ou deux communications par séance, dites « communications de base » et sélectionnées pour leur aptitude à susciter une discussion sur les questions de fond ou de favoriser une étude comparée du thème du colloque, les autres participants devant simplement intervenir dans la discussion, sur la base de leurs communications, mais sans présenter celles-ci d'une manière formelle. Cette

1. Voici le décompte par pays des personnes effectivement présentes (préablement inscrites ou admises au cours du colloque) : Australie 1, Belgique 8, Brésil 1, Canada 3, Danemark 2, Espagne 15, États-Unis 4, France 45 (parmi lesquels plusieurs étudiants ou chercheurs non-français), Grande-Bretagne 10, Grèce 2, Hongrie 1, Inde 1, Irlande 1, Italie 11, Japon 3, Norvège 2, Pays-Bas 2, Pologne 5, RDA 1, RFA 5, Suède 1, Suisse 1, Tchécoslovaquie 1, Yougoslavie 1, Unesco 2. Le représentant de l'URSS a dû annuler son voyage pour raisons de famille. Les restrictions budgétaires ont eu raison d'autres participations lointaines.

formule, qui évite le tohu-bohu de la présentation précipitée d'un trop grand nombre de textes, a reçu l'approbation d'une bonne partie de l'assistance. Elle ne pourra cependant être pleinement satisfaisante que si l'ensemble des participants se plie à la discipline commune et suit, aussi bien lors de la préparation qu'au cours du colloque, les règles établies par les responsables — ce qui n'était pas toujours le cas lors de ce colloque.

Le premier groupe de travail, sous la présidence de Mme Joan Simon (G.B.), a discuté de la genèse et de la préhistoire des politiques éducatives centralisées aux XVIII^e et XIX^e siècles (Espagne, États-Unis, France, Grèce, Inde, Irlande, Pologne). Le deuxième groupe, présidé par le professeur Maurice De Vroede (Belgique), s'est penché sur la constitution des politiques scolaires centralisées et laïques aux XIX^e et XX^e siècles, notamment en Grande-Bretagne, Australie, Espagne et dans les colonies françaises. Dans les troisième et quatrième groupes de travail, présidés par les professeurs James Lynch (G.B.) et Mme Anne Bosmans-Hermans (Belgique), le thème central a été étudié sous l'angle factoriel : d'une part les facteurs économiques et sociaux (quel rapport y a-t-il entre les besoins de l'économie, de l'industrie, de l'agriculture etc., et la demande d'éducation ?) et d'autre part les facteurs culturels, idéologiques et religieux (en particulier le rôle des grands pédagogues et leur influence, celui de l'Église, les visées éducatives d'une idéologie comme le fascisme). Le cinquième groupe de travail enfin, présidé par le professeur William Bruneau (Canada), proposait une approche plutôt sectorielle : la méthodologie, l'apport des personnes, le rôle des administrations, l'éducation populaire et celle du corps y ont été abordés.

La journée du mardi 29 septembre fut pour l'essentiel consacrée à une excursion à Rouen, comprenant en particulier une visite guidée du Musée national de l'Éducation en cours d'aménagement. Cette visite, organisée par le directeur du Musée, M. Serge Chassagne, fut unanimement appréciée en raison de la richesse et de la variété des collections présentées.

La matinée du dernier jour du colloque avait été réservée à la problématique plus spécifiquement française. Réunis en séance plénière les participants ont pu entendre successivement (en traduction simultanée français-anglais) les conférences de M. Paul Gerbod (univ. de Paris-Nord) sur la lutte d'influence qui a opposé tout au long du XIX^e siècle deux institutions, l'Église catholique et l'État, chacune forte de ses traditions et soucieuse d'imposer son pouvoir en matière éducative ; de Mme Françoise Mayeur (univ. de Lille III) sur la stratégie

de Jules Ferry dans le vote des lois scolaires, l'éducation y apparaissant, en toile de fond, comme l'enjeu symbolique d'une lutte profonde pour le pouvoir dans l'État ; de M. Jacques Gavoille (univ. de Franche-Comté) qui, en examinant la réalité scolaire vingt-cinq ans après la promulgation des lois-Ferry, apportait une critique aussi précise que salutaire aux statistiques scolaires prises à l'état brut et montrait combien il faut se méfier des déclarations officielles, même prononcées de bonne foi ; de M. Antoine Prost (univ. de Paris I), enfin, qui, dans un discours étincelant, sonnait le glas de l'école primaire de Jules Ferry, en analysant avec finesse la disparition progressive de ses caractéristiques fondamentales (l'école populaire de tous les Français et la seule école populaire de toutes les classes d'âge) sous la cinquième République¹.

Ce colloque aura permis de constater à quel point l'école (et plus largement l'éducation) devient au XIXe siècle, et cela dans tous les pays d'Europe ou dans leur sphère d'influence, un enjeu central, qui ne nous renvoie pas seulement à la question de savoir à quel point sa généralisation dépendait de la demande d'éducation formelle auprès des usagers et comment les modalités de son institution s'articulaient avec les besoins de la vie économique, mais aussi à tout un faisceau de positions symboliques : l'école comme facteur de cohésion, comme canal de propagande, comme garante et reproductrice de l'ordre social, etc. Au terme des débats la spécificité du cas français, dans ce contexte, apparaissait bien diminuée, encore que l'on ait appris également à quel point l'évolution législative française a pu servir d'exemple à celle d'autres pays (la Grèce et l'Espagne en particulier). Mais nulle part ailleurs peut-être l'État n'a joué un rôle aussi actif et centralisateur qu'en France. Ce constat a amené M. Teruhisa Horio (Japon) à se poser la question de savoir si l'éducation fut finalement prônée comme un droit de l'homme (donc inviolable) ou comme un droit du citoyen (donc modélable selon les besoins de la collectivité et de l'État). Et M. William Bruneau (Canada), fort de son expérience dans un État fédéral, d'enchaîner en s'interrogeant sur le degré d'évidence des droits de l'État, perçue en fonction des structures politiques de chaque nation. Deux questions fondamentales qui, faute de temps, n'ont pu être discutées, mais qui mériteraient d'être reprises un jour.

1. Cf. supra, pp. 25-40. Cf. également le compte rendu du colloque par Edwy Plénel dans *Le Monde*, 9 oct. 1981, p. 38.

Finalement près de cinquante communications ont été remises aux organisateurs. Leur volume dépasse de très loin les possibilités de financement prévues pour la publication des Actes du colloque. Il a donc été décidé qu'un certain nombre de communications touchant de près le thème central et manifestant une certaine cohésion ou complémentarité entre elles, seront sélectionnées par les organisateurs pour être publiées dans un volume qui pourrait compter 300 pages.

Le prochain colloque aura lieu à Budapest, du 7 au 10 septembre 1982, sur le thème « L'Histoire de l'éducation préélémentaire et ses relations avec l'histoire de l'éducation en général »¹.

Pendant le colloque a eu lieu, au soir du lundi 28 septembre, l'assemblée générale annuelle de l'AIHE, qui s'est caractérisée par une certaine confusion. Tout d'abord à propos du lieu du colloque de 1983. Une proposition d'accueillir ce colloque à Plattsburgh dans l'État de New York avait été déposée, prévoyant un nombre maximum de 60 participants. En raison de la faiblesse de ce chiffre, des restrictions budgétaires générales dans le monde qui empêchent les voyages lointains, et du risque qu'une dispersion géographique précipitée ferait courir à la consolidation de l'organisation naissante, il a été proposé par quelques participants (en particulier par le soussigné) d'agrèer cette proposition tout en maintenant le principe d'un colloque plus important en Europe au cours de la même année, ou, à défaut, de disjoindre le colloque et l'assemblée générale annuelle de l'AIHE, cette dernière devant provisoirement se tenir en Europe. L'assemblée n'a pu se trouver dans un projet commun. Malgré une contre-proposition émanant de l'université de Leicester (G.B.), la décision a été renvoyée pour plus ample délibération. Wolfenbuettel (RFA) est candidat pour le colloque de 1984 ou 1985. L'Espagne (Madrid, Barcelone ou Palma de Majorque) pourrait accueillir celui de 1985 ou 1986.

La proposition de démission comme membre du Bureau permanent, formulée par le soussigné en raison de son retour dans son pays natal, a soulevé la question de savoir si les membres de ce Bureau étaient élus comme représentants d'un pays (auquel cas un Français devrait lui succéder) ou à titre personnel (dans ce cas la démission n'aurait pas de sens). Là encore les choses ne sont pas claires. Il a donc été décidé de laisser le Bureau en l'état, en y joignant simplement le professeur Jurgen Herbst, (univ. de Wisconsin), délégué officiel de la

1. Ecrire à l'organisateur : Prof. Dr. Ottó Vág, Eötvös Loránd University, Rákóczi ut. 5, H-1088 Budapest, Hongrie.

« History of Education Society ». En raison du flou persistant des structures de l'AIHE, M. Pierre Caspard (INRP, Paris) a proposé de doter l'AIHE d'une double structure, plus représentative et plus souple à la fois : un Bureau permanent restreint (comme celui qui existe), dont les membres seraient élus à titre personnel en raison de leur compétence ou expérience ; d'autre part, un conseil plus large, regroupant des représentants nationaux (désignés selon des modes qui pourraient être laissés à la détermination de chaque nation). L'assemblée a demandé la discussion d'une proposition plus élaborée dans ce sens lors de la prochaine assemblée générale.

Le bulletin officiel de l'AIHE (*International Newsletter for the History of Education*), jusque-là distribué gratuitement à raison de quelque 2 000 exemplaires (dont 200 parmi les abonnés individuels français à *Histoire de l'éducation*, considéré comme une structure nationale d'accueil des chercheurs), demandera à l'avenir, selon son éditeur, une légère rémunération. Les modalités (règlement collectif par les associations nationales de chercheurs ou abonnements individuels) devront encore être définies¹.

Willem Frijhoff



Jules Ferry, entre la recherche et la pédagogie

La commémoration des lois scolaires de la jeune III^e République était naturellement propice à un retour sur l'œuvre réalisée par les fondateurs de l'école gratuite, laïque et obligatoire. Indépendamment de nombreuses expositions à caractère tantôt national (comme celle de l'INRP au Centre Pompidou), tantôt régional, voire strictement local, dont peu ont donné lieu à un catalogue imprimé, l'histoire de l'école et de l'enseignement a retenu l'attention de plusieurs Services éducatifs (S.E.) d'Archives départementales, dont les publications sont, rappelons-le, éminemment pédagogiques, reliant ainsi l'enseignement d'hier à celui d'aujourd'hui.

1. L'omission des nouvelles françaises dans le n° 2 (qui étaient parvenues en temps utile au secrétariat du bulletin) est due à une erreur technique commise en RFA.

Commençons par les plus anciennes. Au printemps 1973, le S.E. des Archives de l'Eure, animé par Mme Albertini, organisait une « exposition documentaire » sur *L'Enseignement dans l'Eure, 1789-1914*, dont le catalogue ronéoté est toujours disponible. Il donne les références des 384 documents, numérotés en continu, qui évoquaient successivement : les écoles normales (1 à 59) ; le contenu et les méthodes de l'enseignement primaire (60 à 143) ; les maternelles et les crèches (144 à 178) ; les enseignants du primaire et du secondaire (179 à 209) ; l'enseignement secondaire masculin (210 à 249) ; féminin (250 à 264) ; confessionnel (265 à 287) ; privé (288 à 297) ; les accessoires des élèves (298 à 325) et la salle de classe (326 à 384). Précédé d'une introduction de trois pages et illustré de sept photos hors-texte, ce fascicule de 42 pages témoigne d'un effort documentaire de qualité, dont la trace méritait assurément d'être conservée. Il a été complété récemment à des fins plus directement pédagogiques, par une chemise de 26 textes, extraits pour la plupart des liasses de la série T (rapports d'inspecteurs départementaux, pétitions d'habitants ou d'élèves, règlement académique pour les écoles primaires, etc.).

En 1978, le S.E. des Archives de l'Orne, animé par M. Devinat, adoptait à son tour la formule souple de la pochette de documents isolés, numérotés, susceptible de servir à la fois de livret d'accompagnement d'une exposition itinérante et de recueil de « travaux pratiques » en classe. Le premier dossier de « la nouvelle série de documents d'histoire locale » évoquait *L'Enseignement à Alençon et dans la région du XVII^e siècle à 1880*, à l'aide de 32 documents inédits, reproduits pour la plupart en fac-similé — sans références toutefois. Les élèves pouvaient ainsi concrètement découvrir le régime des pensionnaires du Collège Royal vers 1775 (doc. II) ; la demande populaire d'instruction au XVIII^e siècle (pétition des mères de Gacé à l'évêque de Sées, 1760, doc. III) ; la réclamation de la municipalité de Ménil-Erreux au district d'Alençon, 1795, (doc. VI) ; la pédagogie active de l'école centrale du département (doc. XII), et les raisons de la fermeture de cet établissement en juillet 1803 (doc. XV) ; le système des écoles mutuelles (à L'Aigle, doc. XX), ou des collèges communaux (à Alençon et à Domfront, doc. XVI et XIX) ; la vie au lycée d'Alençon de sa création, en 1849 à 1873 ; l'évolution de l'école primaire de Guizot à Ferry, avec notamment la création de l'école normale d'institutrices, à Argentan, confiée en 1838 à une Congrégation religieuse (doc. XXIV), et une lettre d'obédience (doc. XXXII). Le maître du primaire ou du secondaire trouvait là un choix de

documents de qualité, qu'il était libre d'utiliser et de commenter. La même formule servait, en 1980, à évoquer la suite sous le titre *l'Enseignement dans l'Orne de 1880 à 1940*, mais à l'aide cette fois de 104 documents des archives locales, dont 51 en fac-similé : 10 concernant les lois Ferry et leurs conséquences sur la scolarisation dans le département ; 7, la querelle de la laïcité ; 11, les créations d'écoles de 1878 à 1914 ; 12, le personnel enseignant ; 16, la pédagogie primaire et les manuels ; 4, le certificat d'études primaires et le brevet élémentaire ; 8, l'esprit de revanche ; 20, les écoles normales ; 11, le lycée d'Alençon ; 5 enfin, la vie d'une école rurale de 1874 à 1936. Un livret récapitule la liste des documents avec leurs références et un bref commentaire destiné à en faciliter la compréhension. Qualités documentaires et pratiques s'ajoutent ici pour faire de ces deux pochettes de remarquables dossiers pédagogiques, pour familiariser maîtres et élèves avec l'histoire de l'enseignement. On aimerait en effet qu'ils fussent tous aussi clairs et complets, sans prétention encyclopédique, ni excès jargonnesque.

Un autre danger guette, à notre avis, ce genre de publications : la tentation de faire des élèves des chasseurs d'archives et des ethno-historiens, à laquelle ne résiste pas, par exemple, la « pochette pédagogique » des Archives départementales de la Drôme, préparée par son directeur, *Maîtres et écoliers drômois 1850-1914*. Elle se compose de trois fascicules :

Le premier comprend une introduction et des commentaires (destiné à l'évidence aux maîtres) ; *le second*, 62 documents écrits ou iconographiques (dont 8, tirés des anciennes « collections historiques », n'ont rien de spécifiquement *drômois*) relatifs aux lois Falloux et Ferry (27) ; aux différents degrés de l'enseignement, des maternelles aux écoles normales (23) ; aux bâtiments scolaires (4) ; aux « activités annexes » des instituteurs (9) ; *le troisième*, enfin, 19 documents statistiques (cartes, courbes, diagrammes et tableaux), qui relèvent plus de la thèse de 3e cycle que du dossier pédagogique. Mais ne nous plaignons pas d'y trouver les cartes des écoles primaires en 1848-49, la courbe des écoles de 1873 à 1914, et des effectifs scolarisés, dans les écoles publiques et dans les écoles congréganistes ; le taux de réussite au certificat d'études primaires de 1883 à 1939 ; le nombre de cours d'adultes dans la Drôme de 1862 à 1904 ; la courbe des entrées dans les deux écoles normales de 1884 à 1946, ainsi que l'origine géographique et sociale des élèves-maîtres dans le premier tiers du XXe siècle. Ces chiffres, ou leur traduction graphique, permettent d'utiles comparaisons avec d'autres monographies départemen-

tales, comme la thèse de J. Gavaille.

A l'automne 1976, le service éducatif des Archives du Pas-de-Calais choisissait pour thème de sa première exposition « *L'enseignement primaire dans le Pas-de-Calais de 1789 à 1914* ». Le CDDP d'Arras en publiait, dix-huit mois plus tard, une sorte de condensé ronéoté, sous forme de trois dossiers cartonnés, présentés sous jaquette orange, illustrée en couverture d'une caricature de Gir, « Le maître d'école, caporal de la III^e République » — dont la légende apparaît malencontreusement comme un sous-titre de la publication. Ces trois dossiers traitent des *progrès de la scolarisation*, de *la vie scolaire* et de *l'enseignant*, en proposant à chaque fois des documents d'époque (sur fond bleu), des statistiques ou des commentaires (sur fond blanc) et des reproductions photographiques (d'assez mauvaise qualité). Pour une étude à vocation départementale, on s'étonne du nombre de documents à caractère général ou national puisés notamment dans les anciennes « collections historiques » de l'INRP, aujourd'hui au Musée national de l'Éducation. Les cartes de « l'enquête Maggiolo » ne s'imposaient pas, de même que les portraits de Guizot, Falloux ou Duruy. On regrette surtout que les documents ne soient pas numérotés et que l'auteur de la plaquette, victime du langage ecclésiastique du XIX^e siècle, emploie constamment l'expression de « clerc laïque » pour maître d'école. Comment les élèves, à qui le recueil est théoriquement destiné, comprendront-ils ensuite en quoi la laïcité est une idée neuve en France vers 1880 ? De toute façon, compte tenu de sa médiocre qualité graphique, on est sûr qu'il attirera peu, que ce soit les maîtres ou les élèves.

De plus belle tenue est le dossier imprimé, sans illustrations, du S.E. des Archives de Seine-et-Marne, paru en 1979 : *L'Enseignement en Seine-et-Marne de l'Ancien Régime aux lois Guizot et Ferry*, qui résulte également d'une exposition, dont on nous donne la liste des 265 items, avec leurs références. Puis, après un « commentaire » dû à la plume du réalisateur (anonyme) de cette exposition, nous sont offerts deux petits dossiers renfermant un ou deux documents susceptibles d'être utilisés en classe et présentés succinctement. Les voici dans l'ordre :

- les écoles primaires du département à l'époque révolutionnaire (montage de textes),
- la création des écoles normales et la formation des instituteurs de 1833 à 1882,
- des salles d'asile aux maternelles (1833-1887),
- les petites écoles aux XVII^e et XVIII^e siècles,

- les écoles mutuelles (1815-1840),
- la création de l'école centrale du département ; son règlement du 12 thermidor an IV ; l'inventaire de ses instruments de physique vers 1797,
- les règlements du collège de Juilly en 1724 et 1760 (*in extenso*),
- le rapport du Conseil d'arrondissement sur l'enseignement à Provins avant la Révolution (germinal an IX).

Plus ambitieux encore et de grande qualité intellectuelle est le dossier du S.E. des Archives de la Loire, *Écoles et Enfances, l'enseignement primaire dans la Loire aux XIXe et XXe siècles*, proposé par Mme Zancarini à partir d'une exposition réalisée en mai 1980 à l'aide de documents départementaux et communaux. La pochette cartonnée renferme six chemises :

- *présentation* (plan du dossier, introduction, chronologie scolaire ; sources et bibliographie),
- *le cadre* (c'est-à-dire l'espace scolaire, illustré par sept documents, cotés A),
- *le temps* (illustré par trois documents, cotés B),
- *les mouvements* (d'un mot emprunté au langage des écoles mutuelles pour désigner ce que M. Foucault appellerait « la discipline », 8 documents, cotés C),
- *les formateurs* (instituteurs, inspecteurs, 9 documents, cotés D),
- *les enfances* (de la salle d'asile à la maternelle, 7 documents, cotés E).

Chaque document, texte ou photographie, est commenté en quelques lignes claires, didactiques, érudites même, sur un encart inséré dans chaque chemise, qui porte aussi sa référence. Le plus extraordinaire (A6) est sans doute cette lettre des écoliers du Verdier, à Saint-Georges-en-Couzan, à leurs camarades du Veauche, (24 avril 1948) : « Nous n'avons qu'une seule classe, elle est petite. Nous sommes treize élèves. Nous n'avons point de cour, on joue sur le chemin à côté de l'école où le purin coule au milieu. Notre école est bien située au soleil ; elle est vieille : il y a une écurie au-dessous et un grenier au-dessus. Quand le fermier y monte ou les poules, ça fait du bruit, il tombe de la poussière, quand on écrit. Quand le fermier vient chercher des pommes de terre, on ne peut pas passer parce qu'il y a des tombereaux ». Le temps de l'école de Guizot durait donc encore au début de la IV^e République.

Par opposition à ces évocations diachroniques, le S.E. des Archives de l'Aveyron a choisi d'opérer une coupe synchronique sur *L'école et l'instituteur au temps de Jules Ferry*, qui concilie heureusement le

double objectif des Services éducatifs : promouvoir l'histoire locale, tout en l'insérant dans l'histoire nationale englobante. Monsieur Jarriot, responsable de cette brochure de 24 documents, publiée en mai 1981 par le CDDP de Rodez, a sagement accepté de ne pas tout dire, et propose judicieusement un seul document par aspect évoqué. Il a également varié les types de documents, tous empruntés à la série I, et le plus souvent manuscrits – mais, en les reproduisant en fac-similé, il n'en rend pas la lecture plus facile aux élèves. Le « cadre scolaire » de 1880 est ainsi évoqué par sept textes contemporains : un rapport de l'inspecteur d'Académie sur la situation générale de l'instruction primaire dans le département ; la situation matérielle d'une école rurale de la Vallée ; un autre rapport de l'inspecteur d'Académie sur l'école normale d'instituteurs ; le compte rendu de la session du brevet de capacité (où l'on constate que les matières les plus « payantes » pour les candidats sont l'écriture, à l'écrit, et l'instruction religieuse, à l'oral), le prospectus – imprimé – d'une école primaire supérieure libre, fondée en 1837 ; un extrait des délibérations d'une commune du Causse, « demandant avec instance la création d'un emploi d'institutrice adjointe à l'école des filles » ; enfin un rapport de l'inspecteur d'Académie sur les résultats départementaux au certificat d'études.

Au maître de choisir le document à étudier, et d'en fournir les explications nécessaires, mais aucun des aspects importants du « cadre scolaire » n'est omis. Une carte, en fin de recueil, permet de localiser toutes les communes citées. En privilégiant les documents autographes écrits à la première personne (par l'instituteur ou par l'inspecteur), l'auteur du recueil l'inscrit dans le courant de l'histoire vécue, qui nous rend incontestablement très proches les maîtres rouergats d'autrefois, fiers de leur « noble profession » et soucieux de progrès pédagogiques tels Calmels, instituteur à Agrières, ému jusqu'aux larmes par une conférence de F. Buisson, lors de l'exposition universelle de 1878, sur « l'enseignement intuitif et les leçons de choses » : « Il m'a fait oublier un moment toutes les peines, les misères, les déboires et, je puis le dire, les fatigues que j'ai éprouvées depuis quinze ans que je suis dans l'enseignement »...

Ces quelques publications des Services éducatifs des Archives départementales nous rappellent ainsi de plusieurs manières que la France est diversité, en dépit de son apparente uniformité, et que les lois n'ont d'autres effets que ceux que leur donnent administrateurs et fonctionnaires locaux. Elles témoignent aussi de la volonté des services éducatifs de fournir à tous les enseignants des documents

susceptibles de répondre au besoin d'histoire locale que recommandent les circulaires officielles, et que manifestent les élèves. Ce qui est bon pour la pratique pédagogique peut l'être également pour l'histoire concrète de l'éducation.

Serge Chassagne



Les enfants placés sous l'Ancien Régime

Présentation d'une thèse¹

L'internat scolaire ne provoque plus de controverses. Il est devenu objet d'études. Par contre, l'internat de rééducation (au sens large) soulève toujours des polémiques, et, parfois, donne lieu à quelques recherches ; c'est qu'il est encore, en fait, une pièce importante dans le dispositif d'aide aux enfants « inadaptés ». Les variantes de ces deux grands types d'internat continuent par ailleurs d'inspirer des productions de l'imaginaire : littérature et cinéma. On peut donc s'interroger sur ce que recouvre ce thème pour susciter encore un tel intérêt.

Notre travail trouve son origine dans une interrogation : pourquoi, jusqu'à il y a peu, une telle propension à placer des enfants « en difficulté », notamment dans des internats ? Et pourquoi une telle persistance de ce placement durant les dernières décennies, malgré des critiques nombreuses et l'abandon progressif de ce « modèle » éducatif dans le système scolaire ? Sans nier la nécessité d'autres approches, la dimension temporelle que posait le fait même de cette persistance nous a peu à peu conduit du côté de l'histoire. Le phénomène nous est en effet vite apparu si prégnant et si profond qu'il ne pouvait que plonger ses racines très loin dans le temps.

A l'occasion d'une précédente étude², nous avons pu prendre un premier aperçu du poids que représentaient les conceptions et les

1. *Internat et internement dans l'éducation et l'assistance sous l'Ancien Régime. Contribution à l'histoire de l'éducation spéciale*, thèse d'État soutenue le 15 décembre 1981 à l'Université Paris V. Dir. : G. Snyders. 3 vol. de 691-V + 1067 p. multigr. : plans, tabl., graph., ill.

2. M. Capul, *Les Groupes rééducatifs*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Paideia, 1re édit., 1969.

institutions du XIXe et de la première moitié du XXe siècle, sur les idées et les pratiques actuelles, notamment en ce qui concerne l'internat de rééducation. Nous avons pu pressentir également que l'assistance aux enfants s'inscrivait dans de très anciens courants. Enfin, l'existence d'un certain nombre de travaux portant sur la période 1830-1970 et la rareté des études concernant les siècles antérieurs nous ont amené à orienter notre recherche vers la façon dont la société d'Ancien Régime a traité ses enfants « pas comme les autres ». Cette formulation traduisant un problème de méthode : étudier le destin de ces enfants ne se peut concevoir sans référence constante aux enfants de tout-venant, c'est-à-dire à l'éducation. L'histoire des enfants placés nous paraît en outre relever autant de l'histoire de l'éducation que de celle de l'assistance. Or, ces enfants sont les grands absents des histoires de la pédagogie et de l'éducation ; et ils n'apparaissent que de façon fragmentaire dans les histoires de l'assistance.

Nos interrogations ont pu s'élaborer grâce aux travaux d'auteurs comme E. Durkheim et F. de Dainville, Ph. Ariès et G. Snyders, M. Foucault et J.P. Gutton. Nos orientations méthodologiques se réfèrent aux historiens des mentalités dont les recherches sont largement ouvertes aux différentes sciences de l'homme, l'histoire de l'éducation (comme celle de l'assistance) formant un des piliers d'une histoire des mentalités conçue comme partie intégrante de l'histoire sociale¹. Cette direction de recherches n'est pas étrangère non plus à l'intérêt, relativement récent, pour les exclus et les marginaux, et de façon plus large, pour les oubliés de l'histoire, ce qui peut paraître une mode, mais une mode qui renvoie aux questions les plus cruciales du présent. Dans le cadre d'une problématique de la ségrégation et de l'exclusion, il nous a paru possible de contribuer à une meilleure connaissance du phénomène actuel de « l'enfance inadaptée » en opérant un détour par l'histoire, c'est-à-dire en travaillant sur une période longue et suffisamment éloignée dans le temps.

Dans la mesure où les enfants placés paraissent témoigner d'un certain « raté » ou d'un certain « envers » de l'éducation courante, le problème est de savoir quel rapport on peut établir entre les diverses formes d'« internat » et d'« hospice », entre les enfants « pensionnaires » et les enfants « placés », à travers les idées et les pratiques de

1. Cf. G. Duby, *Histoire des mentalités*, in *L'Histoire et ses méthodes*, Pléiade, NRF, 1961, p. 957.

l'éducation et de l'assistance. Il s'agit donc d'explorer une zone obscure à l'intersection de ces deux domaines.

Nos premières démarches nous ont conduit à formuler un ensemble d'hypothèses :

— La mise en « internat » et le placement en « hospice » se développent au XVIIe et surtout au XVIIIe siècle, mais ils commencent à prendre forme — de façon inégale — au XVIe siècle.

— Il s'agit, à certains égards, de deux formes différentes d'un même geste social de partage/exclusion.

— Cette séparation remplit une double fonction de protection se manifestant, selon diverses modalités, dans deux tendances principales, à la fois contradictoires et indissociables : l'une, d'ordre « répressif », vise plutôt à protéger la société des enfants qui la gênent ; l'autre, d'ordre « utopique », cherche davantage à protéger les enfants de la société, mais aussi d'eux-mêmes.

— Ce geste de partage se traduit par une mise à l'écart dans un univers relativement clos où peut alors se déployer une pédagogie particulière.

Notre étude porte sur une « période » s'étalant du XVIe au XVIIIe siècle. Le XVIe siècle voit en effet se préciser des modifications capitales dans les deux domaines de l'éducation et de l'assistance. Au siècle suivant, on peut parler d'une éducation « traditionnelle » présentant une certaine cohérence, tandis que l'organisation de l'assistance acquiert un relatif équilibre. Au XVIIIe siècle se formulent des remises en question et se produisent certaines transformations importantes (surtout en matière d'éducation).

Le choix du cadre géographique a été déterminé par des considérations essentiellement pratiques (proximité et familiarité de l'histoire locale). Comme point de départ et exemple privilégié à certains égards, nous avons dépouillé les archives concernant les institutions d'éducation et d'assistance de la ville d'Agen, une des villes les plus importantes de la Généralité de Bordeaux. Nous avons utilisé : registres d'entrée, livres de comptes, comptes rendus de bureaux d'administration, procès-verbaux de visites épiscopales, correspondance administrative, rapports, pièces judiciaires, etc. Pour les aspects plus spécifiquement pédagogiques, nous avons en outre exploité : contrats de fondation, lettres patentes, statuts généraux et règlements intérieurs. Les documents émanant des autorités locales (les délibérations consulaires, par exemple), nous ont permis de mettre en lumière le rôle joué par celles-ci en matière d'éducation et d'assistance. Nous n'avons pas oublié, enfin, l'apport possible de l'iconographie et des

données architecturales. A partir de ce cadre initial, nous avons élargi notre étude à d'autres institutions, principalement de Paris et du Midi (notamment Guyenne, Gascogne, Languedoc), à des fins de comparaison ; nous avons alors plutôt travaillé sur documents imprimés.

Qui étaient les enfants placés, ou, plus exactement, « enfermés » ? On peut distinguer, en première approximation :

— les enfants appartenant à une « catégorie » réprouvée : enfants de mendiants, de vagabonds, de Bohémiens ou de Huguenots ;

— les enfants à la conduite répréhensible : enfants mendiants, errants, délinquants ou « correctionnaires » ; « filles de mauvaise vie » ;

— les enfants en « état de pauvreté » : enfants trouvés, bâtards, orphelins, délaissés ou abandonnés ; ou encore : enfants aveugles, sourds-muets, « difformes », « idiots » ou « insensés ».

Nous avons centré notre propos sur la pédagogie mise en œuvre dans les établissements d'assistance. Ce mode d'approche vise à appréhender, de la façon la plus fine possible, la vie quotidienne dans ces maisons, en mettant en regard, autant que faire se peut, idées pédagogiques et pratiques éducatives. Notre présupposé de départ étant que les composantes de la quotidienneté, vues sous cet angle, constituent un révélateur pertinent des conceptions et attitudes à l'égard des enfants placés. Pourrait peut-être alors mieux se comprendre le sens de ce geste de partage qui exclut des enfants considérés, à un moment donné : « pas comme les autres ».

En utilisant ce qui nous a paru constituer le « modèle monastique », nous avons d'abord étudié : l'architecture et l'organisation de l'espace, la distribution du temps et l'occupation continue, la ségrégation des sexes, l'obéissance, la division en groupes et l'« enseignement mutuel », l'observation et la surveillance ininterrompue. Un autre groupe de thèmes, davantage différenciateurs de l'éducation et de l'assistance, a ensuite retenu notre attention : la position spatiale des établissements, leur régime de vie (clôture, hygiène, nourriture, vêtement, couchage, silence, austérité, châtiments), et les activités d'éducation (instruction profane, formation morale et religieuse, travail manuel obligatoire). Nous avons enfin consacré un chapitre particulier à l'examen des rapports éducatifs¹.

1. Il s'agit là d'une partie seulement du travail présenté (la thèse proprement dite), les autres parties ayant dû être reportées en annexe en raison du volume du texte.

De cet ensemble, peut être dégagé ce que nous avons appelé : une pédagogie de la séparation. Comme l'enfant des maisons d'éducation, l'enfant des établissements d'assistance est séparé du monde, séparé des autres enfants et enfin (et surtout) séparé de lui-même. Mais dans ces dernières maisons, la réclusion est quasi totale. C'est que le souci de protéger l'enfant d'un monde corrompu se double ici de la préoccupation de protéger la société des désordres dont ces enfants-là sont porteurs. La pédagogie développée dans ces maisons se caractérise par son aspect sommaire, comme si les lieux d'enfermement étaient des espaces oubliés. Cet isolement et cet abandon relevant probablement d'une volonté mortificatoire qui semble infiltrer toute la vie quotidienne des établissements d'assistance.

La mise à l'écart de ces enfants ne remplit pas seulement une fonction sociale de protection ; bien au-delà, elle est défense contre l'angoisse devant des phénomènes ressentis comme inquiétants. Car ces enfants peuvent être vus, dans des situations déterminées, comme les signes de problèmes parmi les plus angoissants. Bien qu'ils ne soient pas fondamentalement différents des autres, ils sont peut-être les révélateurs de la zone d'ombre que tout enfant porte en lui. L'enfance placée, c'est le continent noir de l'enfance.

Maurice Capul



Une enquête de la Mission des Archives du ministère de l'Éducation nationale

Pour contribuer à localiser les sources de l'histoire de l'éducation, la mission placée sous la Direction des Archives de France auprès du ministère de l'Éducation nationale a entrepris de recenser les versements d'archives de l'enseignement effectués dans les dépôts départementaux par les rectorats, inspections académiques et établissements, en application de la circulaire ministérielle n° 70-215 du 28 avril 1970¹.

1. *B.O.E.N.*, n° 20, 14 mai 1970.

Au cours de l'hiver 1981, les informations ont été collectées par enquête de la Direction des Archives de France, sur des fiches standardisées, groupées dans des dossiers classés dans l'ordre minéralogique des départements.

Chaque dossier comporte :

– la correspondance échangée depuis 1970 avec les services d'Archives départementales. On y trouve des indications d'ordre général, des listes de versements, parfois des exemplaires de répertoires de la série T (Instruction publique) ;

– la réponse à un questionnaire sur les rapports entre les Archives départementales et les services extérieurs du ministère de l'Éducation nationale (application des circulaires, modalités de conservation et de versement de différentes catégories de documents, analyse des demandes de communication) ;

– une fiche par versement effectué, indiquant les coordonnées précises de l'organisme versant, la date du versement, son importance matérielle, les dates extrêmes des documents, l'analyse sommaire de leur contenu, l'état des instruments de travail permettant ou non leur consultation par des chercheurs. Des sous-dossiers isolent les fiches par degré d'enseignement.

La mise à jour est effectuée chaque fois qu'un nouveau versement est signalé à la mission. Un complément d'enquête sera périodiquement effectué.

En l'état actuel, les dossiers, complets pour soixante-dix départements, sont librement consultables dans la salle de lecture de la Mission des archives¹. Un tableau général récapitule leur contenu actuel. Des notices spécialisées par catégories de documents vont être établies pour faciliter des orientations de recherches.



A propos d'EMMANUELLE

Naissance au S.H.E. : EMMANUELLE, banque de données sur les manuels scolaires français, vient de voir le jour.

Après deux années d'étude, d'analyse et de mise au point, les

1. 142, rue du Bac, 75007 Paris. Tél. 550.15.33.

opérations de saisie, ont en effet, commencé sur l'ordinateur du Centre informatique de l'INRP. Rappelons que l'une des recherches menées par le Service d'histoire de l'éducation vise à recenser l'ensemble de la production des manuels scolaires français¹. Entrent dans le cadre de cette étude tous les ouvrages non périodiques édités en France depuis la Révolution, conçus dans l'intention de servir à l'enseignement de *toutes* les disciplines, à *tous* les niveaux (hormis le supérieur), au sein d'une institution scolaire. Bien qu'au travers de ses éditions successives, on ait retenu une vision synthétique du livre de classe – entité vivante susceptible de modifications dans le temps – le corpus ainsi défini approche 80 000 unités.

Ainsi, dès le début de la recherche, est-il apparu indispensable de recourir aux techniques informatiques pour assurer le traitement des informations : le volume de la banque EMMANUELLE s'établira en effet autour de 45 millions de caractères, sans préjuger de la production à venir (800 manuels nouveaux paraissent chaque année).

Pour permettre l'examen systématique des principales facettes de cet objet complexe qu'est le manuel scolaire, sont prises en compte, outre des caractéristiques bibliographiques traditionnelles, toute une série d'informations tenant à la spécificité même du livre d'école ou relatives à son histoire :

- le titre,
- la ou les langue(s) utilisée(s),
- le(s) niveau(x) ou le(s) type(s) d'établissement concerné(s),
- la ou les discipline(s),
- les nom et prénom de toutes les personnes qui ont contribué à l'ouvrage avec indication de leur rôle respectif et de quelques éléments biographiques,
- le(s) lieu(x) d'édition,
- les dates extrêmes d'édition,
- la dernière mention d'édition,
- le(s) public(s) concerné(s) (garçons, filles, élèves, maîtres),
- la présence d'illustrations,
- l'appartenance à une collection,
- le caractère fractionné ou entier de l'ouvrage,

1. Voir A. Choppin, « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale ». *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, pp. 1-25.

- la nature des documents qui, éventuellement, l'accompagnent (cartes, disques...),
- l'attitude des autorités civiles et ecclésiastiques,
- la destination locale,
- les lieux où l'ouvrage est conservé.

A cette liste s'ajoutent quelques informations fonctionnelles dont un numéro dit « de rattachement » qui permet de relier des parties dissociées d'un ouvrage ou les divers éléments d'une même collection.

Avant d'être saisies sur l'un des terminaux (clavier-écran) de l'ordinateur de l'INRP, les informations recueillies dans les sources dépouillées (*la Bibliographie de la France* et les divers catalogues et fichiers de la Bibliothèque nationale), sont l'objet d'un pré-traitement (normalisation, synthèse et, dans la plupart des cas, codage) sur des bordereaux conçus à cet effet.

Le recours au *mode conversationnel* – le chercheur dialoguant avec la machine – permet en outre tant la consultation ou la modification de données déjà saisies que l'intégration de données nouvelles. Cette méthode de travail qui assure en permanence *la mise à jour* des informations garantit donc l'adaptation de la banque à l'évolution de la recherche.

Lors de la phase d'exploitation proprement dite, le Service d'histoire de l'éducation, maître d'œuvre de la banque EMMANUELLE :

- éditera des catalogues partiels (par disciplines et/ou par niveaux et/ou par dates, etc.). A titre d'exemple, il sera possible de publier l'intégralité de la production scolaire d'un éditeur ou d'une localité ;
- fournira des réponses personnalisées et rapides aux demandes des chercheurs (par exemple la liste des manuels de lecture destinés à l'enseignement primaire dans l'académie de Toulouse de 1882 à 1914) ;

- réalisera, dans la mesure où de nombreuses bibliothèques s'offriront à enrichir la liste des lieux de dépôt des ouvrages recensés, un *catalogue collectif* qui facilitera l'accès aux exemplaires conservés et favorisera le repérage, la collecte et la sauvegarde des volumes les plus rares ;

- effectuera, en recourant à des logiciels de statistiques ou d'analyse de données, à la fois des travaux réguliers dans des secteurs d'intérêt général et diverses exploitations plus restreintes, à la demande de ses consultants.

Comme l'importance du corpus a imposé un découpage par disciplines et par tranches chronologiques (1800-1865 ; 1866-1918 ; 1919 à nos jours), l'exploitation sera nécessairement fonction de l'état

d'avancement des opérations de dépouillement, de prétraitement et de saisie. Dès le début de l'année 1983 pourront vraisemblablement être déjà exploitées plusieurs disciplines pour la période 1866-1918 (histoire, latin, grec, espagnol, portugais, italien).

Ainsi, régulièrement alimentée, EMMANUELLE va grandir et bientôt pouvoir répondre aux chercheurs, aux praticiens, aux responsables, à tous ceux qui s'interrogent sur cette composante fondamentale du système éducatif qu'est le manuel scolaire.

Alain Choppin
Danielle Kada-Benoist

Participent ou ont participé en outre – à différents titres – à la constitution de la banque : Isabelle Alexandre, Josiane Gonthier, Robert Gougnard, Maria Katsirelou, Mirtha Lachs Heftmann, Françoise Saiet, Christine Vigneron, Martine Walker ainsi que Jean-Pierre Houillon, responsable du Centre Informatique de Recherche.

NOTES CRITIQUES

HOLTZ (Louis). - *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical. Étude sur l'Ars Donati et sa diffusion (IVe-IXe siècle) et édition critique*. - Paris : CNRS, 1981. - XX-750 p. : pl. ; 28 cm. - env. 600 F.

Peu avant l'an 350, un professeur romain, Aelius Donatus, rédige un manuel de grammaire. De l'auteur, on sait surtout qu'il fut le maître de Saint-Jérôme. L'ouvrage, lui, connut un succès plus que millénaire et fut utilisé, en tout ou en partie, jusqu'au XVIe siècle, inspirant largement la tradition grammaticale ultérieure.

On accueillera donc avec un grand intérêt le monument d'érudition que Louis Holtz vient de consacrer à ce moment de la pédagogie latine, sous la forme d'une édition critique du texte originel de l'*Ars*, précédé d'une longue étude sur l'ouvrage et sur sa diffusion jusqu'au IXe siècle. Keil l'avait publié dans ses *Grammatici Latini* (1857-1880) avec une « perfection » louée par notre auteur. Mais le travail de L. Holtz jette sur l'*Ars* et sur les quatre premiers siècles de son histoire une lumière nouvelle. Le titre d'abord. La tradition médiévale connaissait deux Donat, l'*Ars Minor* (Manuel élémentaire) et l'*Ars Major* (Grande grammaire). Distinction tardive, montre L. Holtz. Elle date du VIIIe siècle (p. 500), de l'époque où l'on a commencé à « publier » séparément les différentes parties de l'œuvre, pour des besoins pédagogiques diversifiés. Le titre original, c'est *Ars Donati Grammatici Urbis Romae*. Et l'œuvre comprenait deux parties : un cours élémentaire, véritable catéchisme à l'usage des débutants tenus d'apprendre par cœur, sous la lecture du maître (car les manuels n'étaient pas à la disposition des élèves) : « Combien y a-t-il de parties du discours ? Huit. Lesquelles ? Le nom... » ; et un cours supérieur, où une seconde version du chapitre « Les parties du discours », identique en substance

à la première, mais plus détaillée, était précédée d'un chapitre sur les « éléments » (le son, la lettre, la syllabe...) et suivie d'un chapitre sur la correction du langage.

L'édition de l'*Ars* procurée par L. Holtz se fonde sur les 60 manuscrits antérieurs au XII^e siècle, écartant les 200 autres qui les suivront jusqu'au XV^e siècle (et que L. Holtz réserve pour une étude ultérieure). Outre son abondant appareil critique, elle est assortie d'un appareil des « Auctores » (indication des références de Donat) et d'un appareil des sources. Pas de traduction : ce n'était pas indispensable pour cette édition savante, même si les problèmes sont délicats, comme pour ce mot *dictio* auquel l'auteur donne successivement (p. 201) les sens de « mot » et d'« expression »¹.

Est-ce à l'origine de sa doctrine grammaticale qu'il convient d'imputer l'extraordinaire succès du Donat ? Apparemment pas. Après la somme grammaticale de Varron (45 av. J.-C.) dont l'œuvre inspire tous les grammairiens romains ultérieurs (cf. la thèse de Collart), apparaissent à Rome les premières grammaires scolaires (I^{er} siècle ap. J.-C.), qui adaptent au latin les grandes lignes de la théorie hellénistique. Dans cette tradition pédagogique contraignante, très peu de place pour l'initiative individuelle chez ces « artigraphes ». Tout y est canonique : la doctrine, bien sûr, le vocabulaire grammatical, le nombre et l'ordre d'exposition des parties du discours, et des sous-classes, les différentes composantes du manuel grammatical, et même les exemples (114). Mais y a-t-il, sur tel ou tel point, une doctrine propre à Donat ? Le lecteur qui chercherait dans le travail de L. Holtz une réponse à cette question risque d'être déçu. Si, par exemple, abusé par une rédaction légèrement équivoque de Marrou (*Hist. de l'Éduc. dans l'Antiq.*, pp. 371-372), il souhaite vérifier que c'est bien Donat qui a, le premier, classé les prépositions en trois catégories suivant le cas qu'elles régissent, il ne trouvera pas dans la longue étude de L. Holtz la solution (négative) de ce problème, et il lui faudra recourir à Barwick, *Remmius Palaemon und die römische Ars Grammatica*, 1922, pp. 155-156 (l'apparat des « Fontes » lui apportera cependant, p. 649, à l'état brut, les éléments d'une réponse). On le regrettera peut-être, mais il s'agit là d'un choix de l'auteur qui, très critique vis-à-vis de la *Quellenforschung*, la recherche des sources, « renonce à rendre compte de tout le contenu doctrinal condensé

1. Signalons quelques coquilles : p. 618, 1.16, lire *minime* ; p. 630, 1.4, lire *femininum* ; p. 646, 1. 7, lire *quae*.

dans ce manuel » (p. 124). On en appréciera d'autant plus l'étude historique des sources de Donat que nous donne L. Holtz, concernant la structure de l'*Ars* (pp. 58-74) avec l'ordre d'exposition des parties du discours (pp. 64-68), la tradition des abrégés de grammaire (pp. 75-96), de problème des exemples grammaticaux (pp. 109-121) et « quelques aspects de la doctrine », à savoir le pronom et la correction du langage (pp. 125-216).

Si Donat l'a emporté sur ses concurrents (Cominianus, Charisius, Diomède, etc.) c'est, nous dit L. Holtz, qu'il fut meilleur pédagogue qu'eux. C'est lui qui sut le premier « codifier » l'enseignement grammatical (pp. 91-93), distinguer un cours élémentaire d'un cours supérieur, trouver pour cela la formule concise, adapter à l'écrit le couple pédagogique question-réponse, regrouper en fin d'article tous les faits irréguliers (même procédé, au XIXe siècle, chez Noël et Chapsal et leurs imitateurs) ; c'est lui qui supprima tous les noms d'auteurs, grammairiens ou poètes, cités, approuvés ou combattus (donnant ainsi l'impression, plus tard, lorsqu'il aura éliminé ses rivaux, qu'il est le véritable fondateur de la grammaire). C'est donc à sa « perfection formelle », à la « sélection naturelle » qui joue « au profit du manuel offrant la forme la mieux adaptée aux conditions pédagogiques » (p. 95) que l'*Ars Donati* doit son étonnante longévité.

Est-ce à dire qu'entre le bas Empire et l'époque carolingienne la fonction pédagogique du Donat soit restée la même ? Évidemment non (p. 26) ; et les 110 pages consacrées à la diffusion de l'*Ars* dans un monde antique en profond bouleversement sont parmi les plus réussies de l'ouvrage : après Rome où le manuel s'impose immédiatement (p. 225), toute la Romania est gagnée dès le début du Ve siècle (p. 523) et l'Irlande dès la fin du VIe (p. 293) ; et dans les avatars du Donat au cours de ces siècles, L. Holtz nous fait revivre, après P. Riché, l'effondrement de la culture antique.

On regrettera cependant quelques flottements dans la thèse, dus à une conception de l'école non exempte d'un certain schématisme : il y a des « travers communs aux pédagogues de tous les temps » (p. 71) ; les qualités qui font le bon pédagogue sont formelles (art de la symétrie dans les formulations, aptitude à dégager l'énoncé mnémotechnique, à faciliter l'acquisition des automatismes, etc.) ; et surtout l'école est considérée comme « un lieu par définition conservateur » (p. 3 ; cf. aussi pp. X, 6, 61, 78, 117, 349, etc.). Aussi l'*Ars* est-il (est-elle, dirait L. Holtz) présenté tantôt (à l'instar de la grammaire stoïcienne ou alexandrine des temps anciens) comme un traité non de langue, mais de science du langage (pp. 107, 344) qui ne saurait être

« en aucune façon un manuel élémentaire » (p. 266), tantôt comme « le manuel dans lequel douze siècles ont appris le latin » (p. X). L. Holtz doute qu'il soit « nécessaire de connaître la définition du nom, du verbe, etc., pour apprendre à parler ou même à écrire le latin » (p. 266). Sur ce point, l'histoire de l'enseignement du français est éclairante. Pour réussir à mettre à bon escient l's du pluriel, des millions d'enfants ont dû, au XIXe siècle, rabâcher, après Lhomond : « le Nom est un mot qui sert à nommer une personne ou une chose... Il y a deux sortes de noms : le nom commun et le nom propre ». On est assez tenté de considérer que les écoliers du haut Moyen Age qui rabâchaient, avec Donat : « *Nomen est pars orationis cum casu corpus aut rem proprie communiterue significans* », devaient, dans une période de crise aiguë de l'orthographe (pp. 232, 277, 320) tirer de leur récitation un profit analogue, pour les désinences casuelles qui tendaient à se confondre. On voit mal comment on pourrait écrire une telle langue *sans connaître* la définition du nom et du verbe.

Pour la langue latine, entre l'Antiquité classique et le Moyen Age latin, Donat, c'est un peu l'homme de la « traversée du désert », précisément parce qu'il sut imaginer une pédagogie à l'épreuve des siècles de « barbarie », et rédiger un manuel progressif visant à l'essentiel, les parties du discours (dont l'initiale enluminée, P, devient, dans les manuscrits, comme le symbole de Donat, cf. p. 343), et susceptible de constituer la trame d'un enseignement explicite de la langue écrite. A preuve ces opuscules, recueils de conjugaison (dont L. Holtz prépare le catalogue), traités d'orthographe ou commentaires divers qui, dans tous les manuscrits de Donat sont associés au texte de l'*Ars*, et qui montrent que la théorie de la langue héritée des Alexandrins et des stoïciens est désormais mise au service d'une pédagogie plus humble.

Ces quelques lignes ne rendent pas justice au travail considérable d'établissement du texte : plus de 200 pages sont consacrées à l'étude de la tradition manuscrite. La contribution de L. Holtz à notre connaissance de l'« éducation dans l'Occident barbare » (pour reprendre le titre de l'ouvrage de P. Riché) est importante. S'il ne nous donne pas l'histoire de la linguistique entre l'Antiquité et le Moyen Age, du moins parvient-il à réhabiliter le nom de Donat en braquant son projecteur sur un manuel qui, certes, n'a pas renouvelé en son temps la pensée grammaticale, mais qui constitue sans doute un jalon capital dans la transmission de la langue latine au Moyen Age et au monde moderne.

André CHERVEL

●

GUENÉE (Simonne). - *Bibliographie de l'histoire des universités françaises des origines à la Révolution. T. I : Généralités. Université de Paris. T. II : D'Aix-en-Provence à Valence et Académies protestantes.* / Avant-propos de Jacques Monfrin. - Paris : Picard, 1978-1981. - 2 vol., XII-567 + XXIV-495 p. - ISBN : 2-7084-0062-2 et 0012-6.

Peu de temps avant la première livraison de la bibliographie courante d'histoire de l'éducation française dans le présent bulletin du Service d'histoire de l'éducation¹ parut, co-patronné par le même service, le tome II de la *Bibliographie d'histoire des universités françaises*, dont la publication avait été décidée par la Commission internationale d'histoire des universités à Vienne (Autriche) en 1965 dans le cadre d'un vaste programme de bibliographie universitaire à l'échelle internationale et dont, nonobstant de multiples collaborations, le maître d'œuvre véritable était Mme Simonne Guenée. La parution récente du tome I permet, en attendant le tome III (qui comprendra des index et des suppléments), de formuler une première appréciation du travail accompli.

Disons tout de suite l'immense qualité de cette compilation, exemplaire quant à la méthode de description bibliographique et de beaucoup supérieure à la plupart des autres bibliographies universitaires parues depuis la fixation du programme d'édition. La maison d'édition a, de son côté, réussi à rendre attrayante une matière aride par définition, par une typographie à l'ancienne, diversifiée, ni trop aérée ni trop serrée, et pratiquement sans coquilles. Ce n'est pas un mince éloge.

Classées par université et précédées d'une notice descriptive de l'évolution des structures de chaque institution jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, terme fixé au recensement, les références bibliographiques sont regroupées d'une manière apparemment empirique (contrairement au plan de classement systématique adopté dans la bibliographie courante de ce bulletin), selon des rubriques qui correspondent aux accents prédominants de la recherche accomplie par les érudits des deux derniers siècles. En voici les articulations principales :

1. *Histoire de l'éducation*, n° 4, août 1979.

- Sources et bibliographie.
- Généralités.
- Structures (sous-rubriques : Facultés, collèges, couvents).
- Topographie, bâtiments.
- Maîtres, étudiants, œuvres (sous-rubrique : Étrangers).
- Enseignement, méthodes, doctrines (sous-rubriques : Manuscrits, livres, bibliothèques, libraires, imprimerie, examens, concours, thèses, diplômes, grades).
- Vie quotidienne (sous-rubrique : Témoignages).
- Problèmes de l'université (avec l'Église et l'État ; controverses scientifiques et doctrinales).

Les titres retenus vont jusqu'à l'année 1975. Le dépouillement s'arrête donc au moment même où les interrogations de l'histoire sociale font irruption dans les recherches d'histoire universitaire, comme le montrent les livraisons 1976-1978 de la bibliographie courante publiée dans ce bulletin. Quelques titres du père François de Dainville, du chanoine Astrik L. Gabriel, de Jean Favier, de Jacques Verger et d'autres préparent déjà à ce virage fondamental, mais globalement la lecture de l'inventaire permet de vérifier la justesse de la belle formule de R. Chartier et J. Revel : « Dans la tradition, l'histoire des universités européennes a été de façon massive une histoire médiévale, institutionnelle et intellectuelle »¹. Sans aller jusqu'à quantifier l'ensemble des 12 389 notices bibliographiques comprises dans ces deux volumes, on notera que près de 40 % des références de l'université de Paris concernent les maîtres (et quelques étudiants promis à la célébrité) en théologie, et que, parmi ce groupe, le Moyen Âge totalise treize fois plus de notices que la période quasiment égale allant du XVI^e au XVIII^e siècle ! Encore celles de la dernière période appartiennent-elles essentiellement au XVI^e siècle : Calvin, Clichtove, Érasme, Jean Mair et Maldonat dominent dans ce groupe. Et les choix opérés parmi la masse d'écrits concernant le Moyen Âge paraissent avoir été plus draconiens que par rapport aux XVII^e et XVIII^e siècles, pour lesquels la moindre notule d'érudit local a droit à une place dans l'inventaire. Car pour pouvoir publier, un choix s'imposait de toute évidence. Les principes en ont été exposés de manière claire et convaincante dans l'introduction au tome II, et quiconque connaît la difficulté de la tâche, ne chicanera pas à ce sujet. Il est vrai que le

1. R. Chartier et J. Revel, « Université et société dans l'Europe moderne : position des problèmes », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, a. 25, 1979, p. 353.

Moyen Age semble moins dominer dans le volume qui concerne la province : le chanoine François Uzureau, responsable de 105 sur 222 notices (soit 47 %...) concernant l'université d'Angers, n'a pas dû aimer le Moyen Age. Mais même pour Montpellier et Orléans, dont la réputation médiévale avait depuis lors bien perdu de son éclat en Europe, la période moderne est moins négligée que pour Paris. Et ne parlons pas, bien évidemment, d'universités de fondation plus récente, comme Douai, Pont-à-Mousson, Strasbourg (avec Molsheim) et les académies protestantes, qui totalisent un bon millier de notices et pour lesquelles le problème ne se pose pas.

Il n'en reste pas moins que, outre l'anecdotique, coqueluche des sociétés savantes du XIXe siècle, les aspects institutionnels et intellectuels écrasent la production. Et si l'on connaît, par exemple, la richesse des archives de l'ancienne université de Caen, avec ses séries quasi complètes de registres d'immatriculations et de gradués pour toute la période moderne, on reste confondu devant l'oubli dans lequel les 185 numéros de la bibliographie concernée tiennent ceux qui constituaient pourtant la raison d'être de l'institution universitaire : les étudiants. A croire que l'histoire quantitative n'ait pas encore pénétré dans ce coin de la Normandie...

Cet inventaire constitue donc un point d'arrivée, un monument érigé à la gloire d'un certain type d'érudition qui, tout en conservant sa valeur, vient de perdre le monopole de la recherche historique. L'histoire des chartistes et des historiens des idées devra désormais compter avec deux angles de vue complémentaires : l'histoire sociale et un autre type d'histoire culturelle, moins tournée vers les grands hommes. On peut regretter que le présent inventaire, avec son classement fondé sur une conception intra-institutionnelle et quasi autarcique de l'enseignement supérieur, n'offre guère de points d'appui à ces nouvelles interrogations. La société n'y pénètre que par le biais des sous, des querelles et des chicanes. Peut-on souhaiter que les index du tome III tiennent compte de l'évolution récente de la recherche, en introduisant des entrées correspondant aux nouvelles questions, telles que : flux d'entrée, effectifs, origines sociales, profils de carrière, niveau d'études, mortalité, etc. ? La récolte sera, bien sûr, assez maigre. Du moins saura-t-on ce qui existe et où précisément se situent les lacunes. Et pour avoir parcouru l'ensemble des colonnes de notices, je sais qu'elles réservent parfois des surprises à cet égard, qui se perdent maintenant dans l'océan de l'histoire intellectuelle.

D'autres questions se posent encore, davantage liées à la conception même de cette bibliographie, et, plus profondément, aux

orientations intellectuelles de ceux qui en ont défini le programme. Pourquoi, en effet, avoir énuméré le moindre petit projet (parfois même pas abouti) de *studium* médiéval, alors qu'on néglige, lorsqu'il n'y a pas de continuité avec une institution médiévale, les cours de théologie rattachés à certains collèges de plein exercice de l'époque moderne et, d'une manière générale, toutes les institutions de formation professionnelle de niveau supérieur, à commencer par les séminaires ? De l'aveu même des rédacteurs, ces *studia* n'étaient pourtant souvent qu'une filière de passage vers les universités, au sens propre. L'omission atteste, bien sûr, l'option institutionnelle (et non pas fonctionnelle) en faveur de critères médiévaux immuables dans la définition des universités – même lorsque celles-ci changent fondamentalement de structure en perdant une grande partie de leurs étudiants ès arts (et en théologie) au profit des collèges de niveau secondaire et des séminaires. Elle ne fait que souligner l'urgence qu'il y a à exécuter le programme de définition des niveaux d'enseignement dans l'histoire universitaire européenne, qui vient d'être annoncé par la Conférence européenne des recteurs à Genève.

S'il est une conclusion qui s'impose après la lecture de ces deux volumes, c'est bien le constat de l'auto-suffisance du monde clos d'érudits, où la glorification des hommes et des valeurs du passé est censée rejaillir sur ceux du présent ; d'une terrifiante inconscience des universitaires aussi à l'égard de leur propre rôle dans la société, qui se manifeste dans l'absence de toute interrogation sur les fondements historiques de la fonction sociale de leurs institutions. Inconscience terrifiante, puisqu'il s'agit, après tout, d'une élite intellectuelle destinée à co-déterminer la trajectoire de la société. On osera croire que le changement d'orientation signalé plus haut saura dépasser le milieu restreint des historiens de l'université pour conduire l'ensemble des universitaires à une réflexion sur les prémisses et les postulats de la relation de leur travail avec la société.

Un dernier mot. J'ai dit mon admiration devant la réussite de cette réalisation. Elle n'est tempérée que par une remarque. L'on ne me fera pas croire, en effet, qu'un ouvrage non relié (dont le dos est irrémédiablement cassé après trois consultations), publié avec le concours du CNRS, et imprimé d'une manière très soignée, certes, mais nullement sur du papier de luxe, doit être vendu à un prix aussi exorbitant : 600 FF pour le premier tome (le dernier paru), soit 1,03 F la page, et il convient de remarquer que le doublement apparent de ce volume par rapport à celui de 1978 est quelque peu trompeur, puisqu'il provient surtout du doublement de l'épaisseur des feuilles. A ce

prix-là la photocopie, même réalisée aux tarifs usuriers partiqués à la Bibliothèque nationale, devient rentable. Qu'après cela les éditeurs ne se plaignent pas de la morosité du marché ou de l'inculture des Français. Parkinson disait que les monuments s'érigent dès lors que les empires se bradent. Dans ce cas-ci, même le monument risque de ne pas trouver acheteur...

Willem FRIJHOFF



Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. / Publ. sous la dir. de Louis-Henri Parias. Préf. de René Rémond. T. 2 : De Gutenberg aux Lumières. Par François Lebrun, Marc Venard et Jean Quéniart. - Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981. - 669 p. : ill., graph., cartes.

L'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France paraît à un rythme rapide. Venant à la suite du volume consacré au Moyen Age (dont il a été rendu compte dans le précédent numéro de cette revue)¹ le tome 2, qui nous conduit de la Renaissance à la fin de l'Ancien Régime, est dû à la plume de trois des meilleurs spécialistes de la période moderne. Le recours à plusieurs auteurs apporte ici une richesse supplémentaire sans nuire en quoi que ce soit à la qualité du texte ni à l'unité de perspective : chacun d'entre eux a eu à cœur non seulement de dresser une synthèse originale des travaux récents dans un domaine qui s'est profondément renouvelé depuis une vingtaine d'années (avec les avancées décisives des recherches de démographie historique et de sociologie rétrospective de la scolarisation et de l'alphabétisation), mais aussi d'injecter dans un ouvrage d'ordre général destiné à un vaste public le résultat de ses propres investigations. Même si la répartition des tâches entre les auteurs ne nous est pas indiquée, il n'est pas besoin d'être grand clerc pour reconnaître que la première partie, portant sur l'éducation hors de l'école, revient à François Lebrun qui nous y livre son expérience de démographe et recourt aux sources angevines qui lui sont familières. Dans la seconde

1. Cf. la note critique de Jacques Verger, *Histoire de l'éducation*, n° 13, décembre 1981, pp. 61-68.

partie, qui étudie l'éducation par l'école de 1480 à 1660, l'historien de la religion qu'est Marc Venard sait nous faire mesurer l'enjeu qu'ont représenté les deux Réformes dans l'édification des réseaux scolaires de la France moderne et appuie ses démonstrations sur les exemples contadins et provençaux qu'il a lui-même mis à jour au cours de ses études magistrales sur l'Église d'Avignon au XVI^e siècle¹. Quant à Jean Quéniart, qui, dans la troisième partie, analyse les processus d'enseignement de la mi-XVII^e siècle à la Révolution, il a, lui aussi, participé au renouvellement de l'historiographie puisqu'il est un pionnier des études d'alphabétisation urbaine de la Normandie à la Bretagne et aux pays ligériens². Ajoutons tout de suite que cette sûreté dans la démarche s'accompagne d'une qualité d'écriture et d'un souci pédagogique qui devrait, nous semble-t-il, recueillir l'adhésion du lecteur non spécialiste.

L'iconographie (43 illustrations en couleur, 273 illustrations en noir) est en tous points remarquable. La collecte ici faite par Marie-Pierre Driot constitue sans doute le meilleur rassemblement de documents qui nous ait jamais été présenté sur l'éducation à l'époque moderne, même s'il faut bien reconnaître que les images qui nous présentent des situations ou des pratiques scolaires sont relativement rares. Nous n'avons relevé que quelques erreurs, somme toute minimes, au regard de la masse qui nous est proposée. Ainsi, le jardin (présenté p. 441) n'est pas celui des Frères des Écoles chrétiennes (disciples de Jean-Baptiste de la Salle) mais celui de la maison parisienne Saint-Charles des Pères de la Doctrine chrétienne (disciples de César de Bus) situé rue des Fossés-Saint-Victor (actuelle rue du Cardinal-Lemoine) et de surcroît, le tirage a reproduit à l'envers le tableau original. Les légendes prêtent parfois à discussion : à propos de la fillette de Greuze qui tient dans ses mains un moine qui n'est autre que sa poupée, il nous est dit qu'il s'agit d'une « tradition anticléricale qui date du Moyen Age et fait tourner les moines en dérision » (p. 103). Peut-être. Mais la tradition du jouet religieux est tout aussi prégnante³. De la même façon, la légende de l'image

1. M. Venard, *L'Église d'Avignon au XVI^e siècle*, Lille, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III, 1980, 5 vol.

2. J. Quéniart, *Culture et société urbaines dans la France de l'Ouest au XVIII^e siècle*, Paris, Klincksieck, 1978.

3. Cf. l'article « Bimbloterie » du *Dictionnaire universel de commerce* de Jacques Savary des Bruslons, t. I, Amsterdam, 1726, col 345-346 : « la bimbloterie des merciers consiste en tout ce qu'une imagination féconde et ingénieuse

populaire de Notre-Dame de Bon-Secours (p. 49) aurait pu être précisée : elle est sans doute devenue, à la date où elle a été réalisée (XIXe siècle) une image « générique » sans référence à un lieu particulier ; pourtant, il s'agit bien de la copie d'une image réalisée lors de la découverte par quelques enfants d'une statue de la Vierge dans un arbre près de Neuvizy dans les Ardennes (1752), dont le modèle iconographique est peut-être plus ancien¹. Pourquoi, enfin, avoir toujours préféré des gravures, pas toujours anciennes, à des photographies actuelles de bâtiments encore en place ? La gravure du collège de Juilly qui nous est donnée à voir (p. 509) date du Second Empire (elle était d'ailleurs systématiquement reproduite sur les prospectus de la pension) ; elle offre à nos regards une chapelle sans doute largement remaniée au début du XIXe siècle. Des clichés des parties anciennes eussent été tout aussi évocateurs et plus conformes à la réalité historique.

Toutes ces remarques, on le voit, ne sont que brouilleries et l'on félicitera encore le laboratoire thématique (C.E.R.C.G.) du C.N.R.S. pour la somptueuse cartographie (en noir et en couleurs) qu'il a établie. Nous émettons cependant quelques réserves à propos des cartes d'alphabétisation (pp. 419, 460, 461) qui ne sont pas d'une lisibilité immédiate parce qu'on y a représenté en même temps deux types de données (proportion des conjoints ayant signé leur acte de mariage et proportion des femmes ayant signé par rapport aux hommes).

Dans la première partie, François Lebrun fournit un précieux état des recherches menées récemment par les démographes, ethnologues et historiens sur l'entrée dans la vie (grossesse, accouchement, rites de baptême), la petite enfance (mise en nourrice, mortalité infantile et maladies), les pratiques éducatives au for familial (apprentissage de la

peut inventer de nouveau pour divertir des enfants qui sont encore réduits au jeu de la poupée. Tels sont les poupées même, les chevaux de carton, les petits carrosses, les religieux sonnant leur cloche, les prédicateurs en chaire, les crocheteurs chargés de bonbons ; enfin tant d'inventions grotesques et ridicules propres à amuser un âge incapable d'aucune occupation plus sérieuse ». Cf. aussi : A. Mettewie-Morelli, « Une utilisation à des fins religieuses de la fonction ludique : les jeux religieux pour enfants du 18e au 20e siècle », *Problèmes d'histoire du christianisme*, éd. J. Préaux, t. 7, 1976-1977, pp. 103-129.

1. Cf. l'image en couleurs du pèlerinage à Notre-Dame de Neuvizy éditée par Basset jeune, éditeur d'estampes rue Saint-Jacques à Paris au XVIIIe siècle, reproduite en couverture dans *Études ardennaises*, n° 20, janvier 1960.

lecture, rudiments de doctrine chrétienne) à l'église (catéchisme) comme au sein de la communauté villageoise, la socialisation de l'adolescence par les groupements de jeunesse et son éveil à la vie amoureuse. Nous avons là des mises au point, forcément rapides mais puisées aux meilleures sources : sur le rôle maternel dans la société d'Ancien Régime, les pages de ce livre sont un antidote roboratif aux thèses sommaires et réductrices soutenues par Élisabeth Badinter dans *l'Amour en plus* (1980). L'éducation des adultes n'est pas non plus négligée, puisque l'importance des missions et de la prédication (pp. 152-161) est soulignée¹. S'appuyant sur une étude stimulante de Jean-Luc Marais² l'auteur s'interroge avec bonheur sur la notion de culture populaire et sur ses modes de transmission (pp. 162-169). Il conteste en particulier, avec des arguments convaincants, la thèse de Robert Mandrou qui, en ouvrant le dossier des livrets bleus de Troyes jusqu'alors bien négligé par les historiens, avait vu là le moyen « d'atteindre les thèmes mêmes de la culture populaire sous l'Ancien Régime » puisque ces livrets avaient été écrits « pour les classes populaires » et « selon leurs vœux »³. Du même coup, je suis moins convaincu par les pages de l'introduction générale qui, pour des raisons vraisemblablement pédagogiques, opposent terme à terme culture des élites et culture populaire (pp. 29-41), sans examiner les passages et les glissements de l'une à l'autre. Le magico-religieux se trouve naturellement placé du côté du populaire, mais nous apprenons quelques pages plus loin (p. 51) qu'Anne d'Autriche elle-même s'est fait envoyer à deux reprises en 1638 — elle attend alors le futur Louis XIV — la sainte ceinture de la Vierge conservée dans le sanctuaire angevin du Puy-Notre-Dame parce qu'elle assure des couches faciles...

Marc Venard nous propose ensuite une vision aiguë des processus d'enseignement qui se mettent en place au XVII^e siècle, phase essentielle dans l'histoire de notre système éducatif. A propos des

1. A ce propos, on pourra se reporter à l'excellente synthèse parue sous la direction de François Lebrun lui-même, *Histoire des catholiques en France*, Toulouse, Privat, 1980, et particulièrement à sa propre contribution à cet ouvrage « L'enracinement, 1670-1770 », pp. 147-214.

2. J.L. Marais, « Littérature et culture populaires aux XVII^e et XVIII^e siècles. Réponses et questions », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 1980, pp. 65-105.

3. R. Mandrou, *De la culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles. La bibliothèque de Troyes*, Paris, Stock, 1964, p. 21.

universités, héritage du Moyen Age (pp. 187-241), l'auteur a relu toute une historiographie, souvent ancienne et un tantinet désuète, et a su la rajeunir par une problématique renouvelée : s'appuyant sur les correspondances échangées, il nous montre l'impact de l'humanisme, la vie errante et tumultueuse des étudiants, le cours souvent saccadé de leurs études ; il mesure ensuite, à partir des matricules, la désorganisation de la vie universitaire dans la seconde moitié du XVI^e siècle, conséquence des guerres religieuses qui entraînent un repli à la fois confessionnel et national. Le chapitre consacré à l'enseignement élémentaire est peut-être le plus original du livre (pp. 243-313). L'auteur nous donne en effet à lire une typologie des écoles qui renvoie dos à dos auteurs cléricaux et anticléricaux des monographies du XIX^e siècle : dans la France du Nord prédomine une école *paroissiale* soumise à un dignitaire ecclésiastique appartenant au chapitre de la cathédrale (écolâtre ou chantre), dont les maîtres sont ordinairement des clercs (parfois diacres ou prêtres) et parfois même payés sur une portion de la dîme (Lorraine) ou sur les revenus de la fabrique (Normandie). A l'inverse, dans la France du Sud, l'école est affaire *municipale* : c'est dans les conseils communaux que se discute le budget scolaire ; c'est avec les consuls que le maître, généralement laïc, passe le bail des écoles, le plus souvent annuel. Marc Venard souligne à juste titre l'enjeu essentiel qu'a constitué l'école dans l'antagonisme des Réformes religieuses, le profit qu'elle en a finalement tiré, et l'intérêt que lui portent les autorités politiques à partir des années 1560 (je chicanerai cependant l'auteur sur son interprétation de l'ordonnance d'Orléans qui « en matière scolaire comme en d'autres » n'aurait pas « été suivie de beaucoup d'effet », p. 261 : en fait celle-ci s'est très largement appliquée et, après d'innombrables procès avec les chapitres concernés, la « prébende préceptorale » est venue grossir la dotation non pas des écoles élémentaires mais des collèges naissants). Il était évidemment impossible de dresser une carte du tissu scolaire pour cette période mais les données impressionnistes qui nous sont livrées sont une invitation à poursuivre l'enquête dans les comptes de fabrique et les registres de délibérations communales. Sur le fonctionnement des petites écoles (condition des maîtres, traitement, fréquentation scolaire, méthodes pédagogiques) de précieuses informations puisées aussi bien dans les archives communales que dans les textes normatifs des Églises et des abécédaires ou les catéchismes conservés, sont ici rassemblées. Sur l'alphabétisation, des données neuves recueillies dans les registres notariaux permettent d'affiner la corrélation instruction-confession religieuse-profession et de confronter

les résultats à ceux obtenus, il y a une quinzaine d'années déjà, par Emmanuel Le Roy Ladurie¹. Et l'auteur se garde bien de conclure de manière univoque : « les protestants sont-ils plus instruits que les catholiques parce qu'ils sont protestants ? Ou n'est-ce pas parce qu'ils étaient plus instruits qu'ils ont adopté le protestantisme ? Et s'ils étaient plus instruits, n'est-ce pas tout simplement parce qu'ils appartenaient aux élites sociales : notables, marchands, artisans les plus aisés ? » Ainsi au lieu d'une relation simple, nous nous trouvons en présence d'un jeu triangulaire entre trois variables dont il est bien difficile de dire laquelle aura été la plus déterminante » (p. 312).

Dans le dernier chapitre de cette seconde partie, Marc Venard traite de la création essentielle de la Renaissance : le collège. A partir de travaux récents, il nous montre le passage des écoles municipales de grammaire aux collèges humanistes qui adoptent le *modus parisiensis*, l'importance d'un manuel aussi universellement répandu que les *Colloques* d'Érasme, l'antagonisme confessionnel qui oppose collèges jésuites et établissements réformés mais, en même temps, la profonde parenté pédagogique qui unit ces frères ennemis. Il dresse ensuite un bilan de nos connaissances sur la fréquentation scolaire et le cursus des collégiens. Il expose enfin les limites imposées par Rome aux nouvelles congrégations féminines qui se créaient à l'extrême fin du XVI^e siècle : par la clôture et les vœux solennels qui sont exigés d'elles, ces religieuses n'ont pu que partiellement développer leur vocation initiale d'enseignement.

Ce n'est en rien diminuer le mérite de Jean Quéniart que de dire qu'il avait la tâche plus facile que son prédécesseur. Les recherches récentes en histoire de l'éducation ont en effet plus souvent porté sur la période qu'il analyse (1660-1789) ; il suffit de songer aux travaux de François de Dainville, Yves Poutet, François Furet et Jacques Ozouf. C'est aussi l'époque où il est possible de reconstituer des séries chiffrées homogènes et de vérifier ainsi les hypothèses interprétatives. Les pages qui retracent les processus d'alphabétisation de la France moderne (pp. 417-427 et 458-475) rendent compte de manière claire et précise des débats qui, depuis une dizaine d'années, ont traversé le milieu des historiens, et des résultats obtenus par les enquêtes individuelles (dont celle de l'auteur lui-même) ou collectives qui se sont succédé. Le lecteur trouvera dans cette partie un excellent tableau de

1. Cf. E. Le Roy Ladurie, *Les Paysans de Languedoc*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1966, t. I, pp. 333-356.

nos connaissances aussi bien sur les écoles charitables que sur les méthodes pédagogiques de l'enseignement élémentaire, l'évolution du réseau des collèges et la sociologie de leur recrutement, l'apparition d'un enseignement technique, qui accuse d'autant plus la décadence des universités où les contenus enseignés, à part quelques exceptions, ne se renouvellent guère.

Les grandes qualités du livre de François Lebrun, Marc Venard et Jean Quéniart nous font regretter quelques défauts mineurs. Une conclusion générale (« Entre Calvin et Rousseau » pp. 601-630 qui rappelle par trop le titre du livre de Jean Delumeau¹) s'imposait-elle ? Celle qui nous est donnée se surajoute au livre dans une perspective assez traditionnelle d'histoire des idées, sans véritablement s'intégrer à la problématique d'histoire socio-culturelle qui le sous-tend tout entier. Est-il bien sage de ma part, après la moisson si riche qui nous est offerte, d'avouer quelques insatisfactions ? J'eusse aimé plus de développements sur les jeux et les jouets, sur l'apprentissage, sur les contenus enseignés (et notamment la rhétorique)², sur la production, la diffusion et l'utilisation du livre scolaire. Et quand Jean Quéniart nous parle (pp. 454-459), à propos de l'apprentissage du calcul, du passage du système des jetons (oral) au calcul écrit, nous touchons bien au problème de l'entrée de toute une société dans l'écriture, tel que l'a analysé récemment l'anthropologue Jack Goody³. On regrettera enfin que l'éditeur ait cru devoir exclure tout index comme toute référence marginale. Ces quelques réserves n'entachent en rien l'estime dans laquelle il convient de tenir cette grande synthèse que toute bibliothèque municipale ou universitaire se devrait d'acquérir : le pari d'un livre de haut niveau scientifique accessible à un large public est ici tenu et réussi.

Dominique JULIA



1. J. Delumeau, *Le catholicisme entre Luther et Voltaire*, Paris, PUF, 1971.

2. Mais à la date où les auteurs écrivaient le livre de Marc Fumaroli, *L'Age de l'éloquence. Rhétorique et « res literaria » de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Genève, Droz, 1980, n'était pas paru.

3. Jack Goody, *La Raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.

FRIJHOFF (Willem). - *La Société néerlandaise et ses gradués, 1575-1814. Une recherche sérielle sur le statut des intellectuels, à partir des registres universitaires*. - Amsterdam ; Maarssen, Pays-Bas (B.P. 122) : APA - Holland University Press, 1981. - XVIII-423 p. : tabl., graph., cartes, ill.

Cette thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Tilbourg, se situe avec autorité à la pointe des recherches sur l'histoire de l'éducation, renouvelée par le souci de compréhension et d'insertion. L'auteur conçoit son champ comme celui d'une histoire socio-culturelle largement ouverte et il l'aborde avec des méthodes alliant la rigueur et la finesse. Car naturellement, on a écrit avant W. Frijhoff sur les universités néerlandaises et leur enseignement ; sur les rapports entre les études, la vie intellectuelle et l'exercice des pouvoirs, des témoignages fragmentaires ont été utilisés souvent comme si leur signification ne posait pas de problèmes. L'auteur a voulu sortir de l'impressionnisme, qu'il s'agisse des opinions des contemporains déplorant au XVIIIe siècle le déclin des institutions universitaires, ou des interprétations d'historiens argumentant sur des exemples plus ou moins généralisables. Pour comprendre le fonctionnement social de l'enseignement supérieur, il fallait chercher à mesurer les flux d'entrée et de sortie, en relation avec les débouchés, et avec les finalités des usagers. Le travail de W. Frijhoff est donc résolument fondé sur un effort de quantification dans la longue durée. Toutefois, son goût déclaré pour les statistiques ne le porte nullement à exclure une approche plus traditionnelle dans le domaine exploré.

Une de ses qualités frappantes est justement sa capacité à intégrer dans son plan les apports les plus variés. Il construit des séries et calcule, mais en même temps son érudition englobe les moindres publications livrant un éclairage particulier — parfois par un simple détail biographique — sur le sujet. Avant de compter les gradués, d'examiner leur répartition selon l'origine et les filières, pour caractériser les structures et tracer les conjonctures, l'auteur donne en une soixantaine de pages une mise au point tout à fait remarquable du fonctionnement interne des institutions universitaires dans la République : sur les études, avec le déclin du latin depuis la fin du XVIIe siècle et l'affaiblissement (une sorte de désagrégation) de la faculté des arts ; sur la pratique des immatriculations et des diplômes (rareté des maîtrises ès arts et des doctorats de théologie). L'analyse du coût des grades conduit à bien délimiter le milieu social dont les fils pouvaient ordinairement accéder à cette consécration. Notons à ce propos que,

à défaut d'une tolérance de principe, l'accès à l'université était moins restreint que dans d'autres pays par des barrières confessionnelles. Illustré d'exemples concrets, tels les doctorats vite pris dans des universités étrangères au cours d'une pérégrination, ou la dispense légalisée (moyennant paiement) de la *disputatio* à Franecker, ces développements expliquent excellemment qu'au fond enseignement et promotion constituaient des circuits quasi indépendants. L'histoire des diplômés est à disjoindre d'une histoire du mouvement intellectuel, même si des recoupements sont praticables et d'ailleurs W. Frijhoff en suggère d'intéressants.

On arrive dans le vif du sujet avec l'étude systématique des dénombrements de gradués qui, à la différence des listes d'immatriculation, se prêtent à des observations significatives quant à l'attraction exercée par les différentes universités et quant au rôle des diplômés — qui, selon la discipline, débouchent plus ou moins sur une profession — dans la configuration et la reproduction de la société. W. Frijhoff soumet ses sources à une examen critique ; il passe en revue les universités étrangères où des Néerlandais allaient se pourvoir (de moins en moins depuis le milieu du XVII^e siècle) du titre de leur choix. Sans suivre dans le détail ces opérations préalables à la confection des tableaux et de la courbe brute du nombre de gradués, disons qu'elles sont menées avec des précautions scrupuleuses et que les correctifs proposés pour pallier les lacunes ou les biais de l'information dénotent une grande ingéniosité, non sans parfois un penchant au raffinement presque excessif ; ces correctifs, généralement, paraissent raisonnables et utiles.

Après une montée rapide, depuis le début de la guerre d'indépendance, la courbe des gradués atteint dans les années 1660 un sommet à partir duquel se dessinent des fluctuations à rythme approximativement trentenaire — une hausse de 1730 à 1760 environ, entre deux phases de baisse. Plus qu'à une corrélation globale éventuelle avec les indices d'activité économique, l'auteur s'attache à distinguer des profils provinciaux. Il fait état d'une certaine diminution au XVIII^e siècle du recrutement urbain (auparavant au moins trois gradués sur quatre étaient d'origine citadine).

Il insiste aussi sur le rééquilibrage en faveur des provinces intérieures. Ces mutations sont revues plus à fond dans la troisième partie de l'ouvrage, grâce à la prise en considération de la densité des gradués au sein des collectivités urbaines et provinciales. La pertinence des questions ne fait pas de doute, mais il n'est pas facile d'y répondre, d'évaluer par exemple quelle fraction d'une classe d'âge sortait des

universités avec un diplôme. De là des calculs où l'auteur ne ménage pas sa peine et fait entrer beaucoup d'hypothèses, non seulement à propos de ses propres éléments, par exemple sur l'âge moyen auquel les grades étaient obtenus, mais aussi en matière démographique ; les effectifs de la population, ses structures d'âge, sont en effet connus avec une précision variable et toujours insuffisante. Les « taux de gradués » de la période finale 1795-1814, élaborés pour l'ensemble des provinces, sont comparés à des taux peut-être moins solides, concernant des populations de districts limités, à des dates diversement échelonnées sur les deux siècles précédents. Cette comparaison est néanmoins instructive quant aux différences de niveau et d'évolution entre des types de ville. Amsterdam « produisait » en valeur absolue un grand nombre de gradués, mais cette masse importante résultait d'un taux nettement moins élevé que celui des villes modestes. Les tableaux dressés suggèrent la conclusion que la densité de gradués était en relation avec les fonctions d'une ville bien plus qu'avec sa taille. A l'appui de ces vues viennent des constatations plus décisives à mon sens sur les carrières consécutives à l'obtention des diplômes.

L'objectif étant d'évaluer le poids des gradués dans une collectivité, une difficulté réside dans le fait que les dénombrements de promotions peuvent être défectueux et ne renseignent pas sur les destinées ultérieures des individus. De là l'intérêt d'une collecte prosopographique comme celle qui est pratiquée sur les étudiants de Zutphen, et qui permet de tester les séries fondées sur les sources universitaires. Une autre démarche fructueuse consiste à partir de listes de notables, parmi lesquels le pourcentage de gradués se découvre aisément. Le pourcentage augmente fortement au XVII^e siècle dans les conseils urbains. On voit encore plus précisément que le diplôme universitaire devient de plus en plus le symbole du capital culturel d'une élite sociopolitique, en remarquant que la place des médecins dans les conseils, assez forte au début du XVII^e siècle, tombe ensuite. L'étude des docteurs en médecine présente par elle-même d'autres aspects extrêmement intéressants ; elle permet de détecter l'existence aux Provinces Unies d'une densité médicale très élevée pour l'époque (de l'ordre d'un médecin pour 3 000 habitants). L'attrait des études de médecine se renforçait encore au XVII^e siècle par une orientation vers les recherches de sciences expérimentales. Mais les promotions de docteurs en médecine diminuent au cours du XVIII^e siècle, en partie par un phénomène de saturation (en Hollande), en partie parce que ce doctorat n'offre plus les mêmes chances d'ascension sociale. Parallèlement, quand la progression rapide du nombre des diplômés en droit

et des avocats eut fourni à la République les cadres dont elle avait besoin, un certain tassement s'opère, avec des décalages comme si la profession d'avocat bouchée rendait plus ardente la course aux charges publiques. Responsable de deux gradués sur trois, le droit se situe plus que jamais socialement en haut de l'échelle.

Dans le même axe de recherche, l'observation des flux d'entrée dans la carrière, liée à celle des caractéristiques professionnelles et sociales du corps pastoral, constitue une contribution qui doit retenir l'attention des historiens des Églises aux Provinces Unies. Mais au terme d'une présentation déjà longue, bien qu'elle ait seulement effleuré les richesses d'un livre à la fois très centré et très ouvert, il suffira de souligner que l'intelligence de W. Frijhoff, toujours en éveil, le porte à discuter au passage les grandes interprétations de l'historiographie néerlandaise ; sur les problèmes les plus divers, il a à dire un mot qui souvent ouvre une piste, même si d'autres fois il n'emporte pas pleinement l'adhésion. Limitons le dialogue avec lui à deux questions de portée générale en matière d'éducation. Le rapprochement tenté entre les taux de gradués et les taux d'alphabétisation masculine ne donne pas des résultats très éclairants. Ce passage attire surtout l'attention des lecteurs sur le maillon manquant, disons en gros le niveau de l'enseignement secondaire. Le hiatus, il est vrai, tient sans doute à l'état des sources. Le second point touche à une difficulté d'un autre ordre, qui n'échappe pas à l'auteur quand il exprime fugitivement un doute possible sur les contours de l'élite. En s'attachant surtout aux hommes et aux familles occupant les positions de pouvoir politique à l'échelon municipal et provincial, au milieu des régents, ne tendrait-on pas à restreindre la notion d'élite, à sous-estimer le poids social réel des négociants actifs ? Le grade universitaire apparaît assez largement, depuis le milieu ou la fin du XVII^e siècle, comme le signe distinctif de la dignité socio-politique. Si, comme le suggère le taux de gradués à Amsterdam, les milieux d'affaires proprement dits se passent plus aisément des titres académiques, il serait intéressant d'avoir quelques lumières sur la stratégie éducative de ces milieux. Ce problème est parallèle, mais non réductible, à celui de la dualité culturelle évoquée au sujet du XVIII^e siècle, quand le mouvement des lumières se développe en marge des filières universitaires. W. Frijhoff y voit un nouveau type d'intellectuel et même auparavant, quand il parle de « production d'intellectuels » pour désigner un contingent de gradués, c'est par une convention explicite. Sur la hiérarchie sociale à laquelle il fait référence, on ne saurait lui demander de pousser plus loin l'analyse de la texture. Tout

au plus serait-on tenté de penser qu'à force de vouloir « réhabiliter » les provinces intérieures, il court le risque de renvoyer trop loin le balancier au détriment des grandes villes hollandaises ? Il a en tout cas brillamment démontré un aspect essentiel du fonctionnement de l'université : son intégration dans un système de pouvoir tendant au blocage. Au-delà des originalités néerlandaises qu'il contribue à faire mieux comprendre – et l'on ne saurait trop insister sur la chance qu'un travail de cette qualité soit publié en français – ce livre où la complexité des nuances ne nuit pas à la vigueur offre aux historiens des universités post-médiévales une ample matière à réflexions stimulantes.

Pierre JEANNIN



Histoire de la pédagogie du 17e siècle à nos jours / sous la dir. de Guy Avanzini. - Toulouse : Privat, 1981. - 395 p. - (Histoire contemporaine des sciences humaines).

Parmi les luxueuses histoires de l'éducation que nous ont vues en 1981 les commémorations des lois Jules Ferry, une *Histoire de la pédagogie* d'apparence plus modeste est proposée par une équipe lyonnaise sous la direction de Guy Avanzini¹. De prime abord, elle a

1. *Collaborateurs* : ARNAUD (Pierre). - Éducation physique ; pp. 361-382. / ATGER (Jean) et BERNARD (Michel). - Les instances d'éducation permanente ; pp. 259-266. / AVANZINI (Guy). - Introduction ; pp. 7-10. - Conclusion ; pp. 382-387. / BARLOW (Michel). - Littérature ; pp. 303-310. / BESSE (Jean-Marie). - Les doctrines d'inspiration rationaliste ; pp. 75-96. / BROYER (Gérard). - L'approche biologique ; pp. 119-138. / DAUDEL (Christian). - Géographie ; pp. 345-360. / DECORET (Bruno). - Mathématiques ; pp. 311-322. / DENIS (Marcelle). - Les doctrines d'inspiration protestante ; pp. 23-44. - Les doctrines d'inspiration socialiste ; pp. 97-115. / DUBORGEL (Bruno). - L'approche psychologique ; pp. 139-154. / GILBERT (Roger). - L'enseignement primaire ; pp. 215-238. - L'enseignement maternel et spécialisé ; pp. 239-248. / GUION (Jean). - Lecture et écriture ; pp. 281-302. / JOANNES (Marc). - Sciences ; pp. 323-334. / MARC (Pierre). - La professionnalisation du corps enseignant ; pp. 249-258. / MARTIN (Robert). - L'éducabilité de l'adulte ; pp. 173-191. / MAYEUR (Françoise). - L'enseignement secondaire et supérieur ; pp. 195-214. / PIATON (Georges). - L'approche sociologique ; pp. 155-172. / TURIN (Yvonne). - Histoire ; pp. 335-344. / ZIND (Pierre). - L'évolution des problèmes jusqu'à l'aube du XVIIe siècle ; pp. 11-22. - Les doctrines d'inspiration catholique ; pp. 45-74. - La catéchèse ; pp. 269-280.

deux raisons au moins de retenir l'attention : elle revendique résolument un domaine — la pédagogie — quelque peu délaissé par les historiens contemporains ; elle s'installe dans une périodisation (*du 17^e siècle à nos jours*) inhabituelle.

A la lecture des quelques pages qui sont de la main de Guy Avanzini, le projet paraît prometteur : il s'agit bien de « pédagogie » et non de « doctrines pédagogiques ». Pour rendre « intelligibles » (p. 8) les événements qui jalonnent une aussi longue période, sans en atténuer la complexité, on doit prendre appui sur les composantes de l'acte éducatif dont les finalités ne sont que l'un des niveaux. Il existe donc une cohérence interne à l'entreprise éducative qui dépasse aussi bien les institutions que les pratiques et qui ne se limite pas aux discours doctrinaux : ce pourrait bien être là la sphère du *pédagogique*.

La structure de l'ouvrage veut rendre compte de cette cohérence tout en analysant les différents niveaux et leurs connexions. On nous propose donc de suivre tout d'abord le devenir des finalités, de le confronter au mouvement des idées concernant le sujet de l'éducation. De ces deux premières parties, le corrélat obligé sera l'évolution des institutions. Le manque de place a obligé à rassembler dans une même partie une approche de la constitution des savoirs à enseigner — les disciplines — et des technologies de leur enseignement — les didactiques. Toutefois, G. Avanzini nous avertit bien : « L'étude du développement et de l'articulation de ces composantes montre que leur fusion est opérée à travers le temps selon de multiples modalités, mais leurs hétérogénéités de nature et d'origine persistent. » (p. 9).

Du côté de la « fusion », se justifierait ce curieux point de départ au XVII^e siècle : ce n'est qu'au terme des deux Réformes que le *pédagogique* comme tel prendrait corps, dans la totalité de sa complexité. Comme le rappelle Pierre Zind, alors seulement existeraient des formes institutionnelles achevées (la *petite école* et le *collège*), un partage clair des disciplines, un corps de techniques d'enseignements, une émergence de l'enfance, et des modèles de pensée, plus larges que des philosophies ou des doctrines, qui en dynamisent la cohérence. Du côté de la pédagogie, les Lumières n'apporteraient donc rien de neuf, pas plus que le positivisme et sa morale laïque. Seule l'école change durant ces quatre longs siècles, mais pour s'éloigner progressivement de ce qui en assure sa cohérence. La crise présente de l'institution est bien, pour G. Avanzini, le symptôme d'une difficile adéquation entre la succession des événements et la permanence de la forme pédagogique, toujours tendue vers les fins qui la fondent.

L'ouvrage tient-il ses promesses ? Rien n'est moins sûr. Peut-être qu'un tel projet ne saurait s'accommoder d'une telle multiplicité de plumes, même géographiquement proches. Les points de vue particuliers reprennent sans tarder le dessus : on oublie au bout de quelques chapitres le dessein d'ensemble et l'on se perd un peu. Surtout, les auteurs n'ont pas su éviter, chacun à son tour, de repenser les mêmes textes ou les mêmes événements à la lumière de leur problématique propre : Kant appartient avec le même bonheur aux doctrines protestantes et rationalistes, Rousseau est partout, et la Révolution a tout pensé. Il y a un danger à ce grand brassage, c'est de n'y plus rien retrouver. Et à tout prendre, on en arrive à préférer quelques textes agaçants à la première lecture comme cette étrange plaidoyer pour l'encyclique *Divini illius magistri* de Pie XI (1929) qui, à suivre P. Zind, serait l'âme même de toute position catholique sur l'éducation. Ils ont assurément le mérite de la conviction, et ne s'égaillent pas dans la recherche de ce qui pourrait, d'Aristote à Piaget, documenter l'argumentation.

En dehors de quelques synthèses précises et claires comme celle de F. Mayeur sur l'enseignement secondaire et supérieur — mais est-elle vraiment dans l'esprit de l'entreprise proposée par G. Avanzini ? — ou celle d'Y. Turin sur l'enseignement de l'histoire, on est obligé de constater que nombreuses sont les contributions qui se contentent d'assembler les unes à la suite des autres les sources obligées, tout en regrettant que les travaux historiques soient encore peu avancés dans leur domaine. C'est le cas en particulier de la partie consacrée aux disciplines où le *Buisson* est encore largement mis à contribution sans le moindre examen critique.

Et que dire de cette manie que manifestent plusieurs textes, de vouloir ancrer dans l'histoire les notions les moins assurées de nos modernes sciences de l'éducation ? Il n'est pas toujours aisé de retracer une généalogie de la « formation continue » même au travers d'une analyse de l'évolution des conceptions sur « l'éducabilité de l'adulte ». Et même un chapitre comme celui qui concerne l'approche *psychologique* de l'éduqué, le plus intéressant de cette deuxième partie, n'échappe pas à cette circularité qui rend fort difficile de penser l'émergence d'une discipline comme la psychologie dans le champ de l'éducation à partir du moment où l'on est persuadé que tout discours sur l'enfant pourrait être une pré-psychologie à la disposition d'un éducateur éventuel. Si Rousseau constitue un concept d'enfance dans l'ordre de la philosophie, il importe peut-être autant, pour comprendre la mise en place des technologies éducatives du

XIXe siècle, de faire l'histoire des rousseauismes successifs qu'y produit le discours pédagogique, que de ramener ces derniers à la seule aune de l'*Émile*.

La pédagogie n'aurait-elle donc pas d'histoire ? Il faut bien avouer que le travail de l'équipe lyonnaise ne parvient pas à nous convaincre. Peut-être faut-il mettre cela au compte de la précipitation, comme le laisse supposer l'absence de coordination entre les différentes contributions au niveau des bibliographies (on en trouve de toutes sortes ou pas du tout), l'absence d'index (indispensable dans ce genre d'ouvrage), l'incohérence des divisions de la table des matières. On se demande tout de même à qui servira cet ouvrage qui risque fort de décevoir le lecteur averti, de ne pas aider le non spécialiste à mettre de l'ordre dans ses idées, et de ne rassembler que peu d'informations pour qui voudrait en faire un usage ponctuel à des fins de documentation.

Jean HÉBRARD



Les Frères des écoles chrétiennes et leur rôle dans l'éducation populaire. - Journée d'étude du 4 février 1981 à l'université Paul-Valéry de Montpellier. - Montpellier : Université Paul-Valéry, 1981. - 137 p. : cartes, graph., fac-sim.

Le tricentenaire de la fondation de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes, en 1680, coïncidant avec le centenaire de l'école laïque, a donné lieu en France à un certain nombre de manifestations, mais aussi de travaux et de publications. Celle-ci nous vient de Montpellier et présente les communications faites à une journée d'étude organisée par l'Université Paul-Valéry et l'Équipe de recherche C.N.R.S. « Mentalités et croyances contemporaines ». Les contributions sont les suivantes : « Les Frères des Écoles Chrétiennes sous l'Ancien Régime : essai de cartographie », par Michel Peronnet ; « Jean-Baptiste de la Salle et l'invention pédagogique au XVIIe siècle », par Mireille Laget ; « Le Languedoc et les manuels scolaires des Frères des Écoles Chrétiennes au XVIIIe siècle », par Yves Poutet ; « Les Frères et l'éducation populaire dans l'Hérault », par Gérard Cholvy ; « L'œuvre de la cité Lunaret au début du XXe siècle », par Xavier Azéma ; « Le pensionnat de l'Immaculée Conception de Béziers », par Louis Secondary. La plupart des auteurs ont renoncé à l'hagiographie,

évoquée en conclusion par Gérard Cholvy, et les contributions, s'appuyant souvent sur des documents locaux, apportent des renseignements nouveaux et des analyses précises sur plusieurs aspects de l'entreprise des Frères du XVIIIe au XXe siècle.

On insistera d'abord sur l'intérêt de la cartographie historique entreprise par le G.R.E.C.O. n° 2 du C.N.R.S. La carte de la page 12 (Les établissements des Frères en 1789) distingue des écoles les pensionnats et les « pensionnats de force » (où, comme on sait, étaient enfermés les jeunes « libertins ») ; elle montre la localisation des cours professionnels (hydrographie, dessin, comptabilité...). Aussi, dès le XVIIIe siècle, les Frères répondent à une demande sociale émanant d'une partie de la bourgeoisie et des élites rurales. L'entreprise sera poursuivie après l'interruption révolutionnaire et la monographie du Pensionnat de l'Immaculée Conception, créé à Béziers en 1830, florissant jusqu'en 1870, permet de savoir de manière exacte ce qui était enseigné dans de tels établissements (la géométrie, l'algèbre, la tenue des livres, mais aussi la musique et même la philosophie), et le type de rapports qui existaient entre maîtres et élèves (un inspecteur est un peu scandalisé par le « moelleux » et le « laisser-aller »).

La demande de formation professionnelle et de culture, comme on dit aujourd'hui, est cependant loin d'expliquer l'œuvre des Frères, dont on sait que la vocation essentielle consistait à tenir des écoles (élémentaires) de pauvres. Pour le XVIIIe siècle, la cartographie montre, par exemple, que certaines dates de créations d'écoles « correspondent à des entreprises épiscopales de remise en ordre des diocèses ». Elle soulève également les problèmes des rapports entre l'école chrétienne et l'action des Compagnies du Saint-Sacrement ou la lutte anti-janséniste. A la fin du XIXe siècle, elle est évidemment un instrument de défense catholique, mais le cas du Pensionnat de Béziers révèle une action extrêmement importante : la moralisation indirecte des campagnes, les « fils de bons propriétaires », que leurs parents envoient là parce qu'on y apprend des choses plus utiles qu'au collège : ces élites rurales, bien formées, on attend d'elles qu'elles ramènent, dans les campagnes, la religion et la morale.

Mais, pour éduquer, l'école ne suffit pas, car elle finit trop tôt. Il est difficile de situer la naissance des premiers patronages : vers 1830, il en existe à Nîmes et à Marseille. En 1859, paraît la première édition de la *Méthode de direction des Oeuvres de jeunesse, patronages, cercles...* Une monographie de l'Oeuvre de la jeunesse chrétienne, fondée en 1867 à Montpellier, permet d'en connaître assez exactement le public, les méthodes et les difficultés. Les jeunes gens y

pratiquaient les jeux, puis les « sports » (le mot apparaît en 1908), la lecture, les excursions, le théâtre... On n'est pas hostile à la langue d'Oc ; le Félibrige est même célébré comme « une cause belle et bonne ». Mais c'est le cercle d'études et les conférences qui font problème : dans l'équipe des dirigeants (et des rédacteurs du Bulletin de l'Œuvre), il y a de jeunes adhérents du Sillon ; et, vers 1900, on évoque les questions politiques et sociales. Attaqués en 1907, les sillonnistes seront exclus en 1910.

Il était intéressant de mettre à jour ces contradictions internes à l'Église. On regrettera seulement que n'aient pas été étudiées, pour la même ville et la même période, les « œuvres post-scolaires », développées autour de l'école laïque. On regrette également que les travaux récents, plus généraux, des historiens et des sociologues de l'éducation soient ignorés.

Guy VINCENT



Annales historiques de la Révolution française. - De l'Ancien Régime à l'Empire. Problèmes de l'enseignement, n° 243, janvier-mars 1981. Paris : Soc. Études Robespierriistes.

Le n° 1 des *Annales historiques de la Révolution française*, de 1981, a été consacré à l'histoire de l'enseignement en France pendant la période révolutionnaire. Histoire peu connue, sinon sur le plan institutionnel. Mais qu'en était-il, dans la réalité, des élèves ? des maîtres ? des locaux ? du contenu de l'enseignement ? C'est à quoi sont consacrés six articles. Un concerne les écoles primaires sous le Directoire, trois les écoles centrales, une le Prytanée français, le dernier traite de l'évolution des écoles royales militaires, créées en 1776, pendant la Révolution, l'Empire et les débuts de la Restauration.

Ce sont Emmet Kennedy, auteur d'une excellente thèse américaine sur Destutt de Tracy, et Marie-Laurence Netter qui ont examiné les écoles primaires sous le Directoire. Ils l'ont fait en utilisant l'enquête lancée par François de Neufchâteau, puis Letourneux, en l'an VI, enquête à laquelle une vingtaine de départements, répartis assez également sur toute la surface du territoire, ont répondu. Mais les réponses sont plus ou moins détaillées, plus ou moins précises, et elles

ne sont pas susceptibles d'un traitement quantitatif. D'ailleurs peut-on s'y fier ? Une étude critique approfondie eût été indispensable. Ainsi, on ne peut accepter les chiffres de 24 écoles primaires et 18 écoles particulières pour Toulouse en l'an VI (p. 10) encore moins celui de 135 écoles primaires en l'an X, chiffre totalement aberrant (p. 26). Claudine Martin, dans une récente thèse de 3e cycle, soutenue en mai 1981, et que les auteurs n'ont donc pu consulter, a fourni un dénombrement infiniment plus modeste et plus valable. D'après les archives départementales (T 11) en 1807, il y aurait eu à Toulouse 15 écoles primaires de garçons et 4 de filles. En ce qui concerne la nature de l'enseignement, les auteurs confondent écoles élémentaires, et écoles que nous appellerions secondaires. Il est évident que si, à Jegun (Gers) les enfants lisent Cicéron et Salluste, s'ils apprennent les mathématiques dans le célèbre manuel de Bezout, il ne peut s'agir d'une école élémentaire.

Les auteurs font état du retard de l'alphabétisation dans le Midi. Mais ils ne font pas la moindre allusion au fait que les petits paysans du Languedoc, qui ne parlaient chez eux que l'occitan (on disait alors le patois), devaient apprendre à l'école une langue qui leur était étrangère, le français, en même temps que la lecture, l'écriture et le calcul. Les auteurs nous parlent de la situation en Alsace : elle était totalement différente. Les enfants qui parlaient chez eux un dialecte, très proche de l'allemand, n'avaient aucune difficulté à suivre, à l'école, l'enseignement qui se faisait en allemand. La plupart des journaux alsaciens étaient rédigés en allemand, tous les actes de l'administration étaient publiés à la fois en français et dans leur traduction allemande. Il n'en était pas de même dans le Midi. La traduction des actes officiels en occitan, ordonnée par la Constituante, avait été abandonnée par la Convention. Il faut tenir compte de tous ces faits lorsqu'on veut établir un tableau équitable de l'enseignement primaire en France sous le Directoire. En conclusion, les auteurs estiment qu'il n'a pas fait de progrès depuis 1789. Je suis de leur avis ; pour le Languedoc, des études plus précises attestent même une régression, ce qui ne signifie pas que les taux d'alphabétisation aient diminué : on pouvait s'instruire ailleurs qu'à l'école primaire.

Des trois études consacrées à l'école centrale, une, celle de Marie-Madeleine Compère traite des professeurs, deux étudient des matières enseignées : la grammaire générale et l'histoire. Marie-Madeleine Compère a utilisé l'enquête organisée le 20 floréal an VII (9 mai 1799) par François de Neufchâteau. Les questions posées étaient

précises, les réponses le furent aussi. Elles donnent de nombreux renseignements précieux sur l'âge, l'origine sociale, la carrière, l'activité scientifique des professeurs. Ainsi la majorité des professeurs et dans toutes les activités enseignées, avaient de 31 à 50 ans (entre 58 %, en dessin et 36 %, en grammaire générale), c'est-à-dire qu'ils étaient, en moyenne, plus âgés que dans les collèges de l'Ancien Régime. La plupart enseignaient dans leur département d'origine ou dans un département limitrophe, certains avaient eu une place dans les administrations révolutionnaires, surtout les professeurs de législation (30 %), plus d'un tiers étaient d'anciens prêtres, ceux qui ont le plus publié sont les professeurs de belles-lettres (25 %), et d'histoire (23 %), ce qui ne doit pas nous étonner. Plus de la moitié des professeurs d'écoles centrales avaient déjà enseigné dans les collèges de l'Ancien Régime, certains dans les écoles militaires ou les écoles techniques. Ainsi, malgré la nouveauté de leur programme, les écoles centrales représentent-elles autant une « continuité » qu'une « rupture ».

La rupture est marquée par l'enseignement de matières nouvelles, surtout la « grammaire générale » et l'histoire. Claude Désirat et Christian Hordé nous présentent cette grammaire générale. Ce sont les « idéologues » et surtout leur chef de file, Destutt de Tracy, qui ont voulu faire de cet enseignement la clé de voûte du système : il devait apprendre aux citoyens à penser en républicains. Mais les professeurs de grammaire générale, bien qu'ils fussent les plus jeunes du corps enseignant, n'ont pas toujours compris de quoi il s'agissait. Beaucoup ont enseigné simplement l'orthographe, ou la grammaire française ou la grammaire comparée du français, du latin, et du grec. Or, la grammaire générale était une philosophie. Les auteurs, à la fin de leur article, nous donnent une courte bibliographie. Ils ne semblent pas avoir lu le livre d'Emmet Kennedy sur Destutt de Tracy, ni celui de Joanna Kitchin sur *La décade philosophique*, ni la volumineuse thèse de Marc Regaldo sur le même sujet. Or la *Décade* était le journal des idéologues, il consacre de nombreux articles à l'enseignement et, notamment, à la « grammaire générale ».

La « grammaire générale » était vraiment une discipline toute neuve, l'histoire, au contraire, existait depuis la plus haute antiquité. Mais on ne l'enseignait guère avant 1789. Les professeurs de lettres donnaient quelques indications historiques lors des explications de textes latins ou grecs, il s'agissait donc, la plupart du temps, de l'histoire ancienne. Mais, avant la Révolution, il n'existait de chaires d'histoire que dans un petit nombre d'établissements, et depuis peu de

temps. Celle du collège royal de Toulouse avait été créée en 1763, celle de l'école de Sorèze en 1778, celle du collège de Pau en 1781. L'enseignement de l'histoire, en tant que discipline autonome, dans les écoles centrales, était donc une innovation presque aussi importante que celle de la « grammaire générale ». Marcel Guy, ancien professeur d'histoire au lycée d'Albi, et auteur d'une excellente monographie de cet établissement, a étudié les professeurs d'histoire des écoles centrales et la nature de leur enseignement. En ce qui concerne les professeurs, ses conclusions rejoignent celles de Marie-Madeleine Compère, il a d'ailleurs utilisé les mêmes sources. La moitié était d'anciens prêtres ayant déjà enseigné avant 1789, les autres avaient exercé diverses professions : employés dans les administrations, hommes de loi, militaires, médecins. En créant un enseignement autonome de l'histoire dans la troisième section des écoles centrales (élèves de 16 à 18 ans), la Convention n'avait pas fixé de programme et le Directoire n'en établit pas non plus. Aussi chaque professeur enseigna-t-il à sa guise. Certains passèrent en revue l'histoire universelle, mais en deux ans, c'est-à-dire 480 heures de cours (les professeurs, actuellement, ne disposent que de 253 heures), ils ne pouvaient donner que des notions sommaires. La plupart préférèrent se borner à l'histoire de l'Antiquité. Le Moyen Age, moins ignoré qu'on ne le croit, ne fut cependant guère enseigné. Certains professeurs donnèrent la priorité à l'histoire moderne et inclurent même la Révolution dans leur cours. Quelques-uns firent place à l'histoire de l'Orient et traitèrent de l'Empire ottoman, de la Perse et de la Chine. Il n'existait guère de manuels, les professeurs se documentaient dans les ouvrages de Millot, Mably, Montesquieu, Voltaire. Les manuels apparaîtront sous l'Empire (voir l'article de June K. Burton dans les *Annales historiques de la Révolution française* de 1972, pp. 98-109). Aussi les professeurs dictaient-ils leurs cours, procédé déjà condamné à cette époque, mais qui, malgré toutes les instructions ministérielles, s'est perpétué. Les cours d'histoire attiraient-ils beaucoup d'élèves ? On sait que les élèves des écoles centrales n'étaient pas astreints à suivre tous les cours. L'assiduité varia, sans doute en fonction de la réputation et de la valeur du professeur. Marcel Guy note que, sur une centaine d'écoles, l'histoire occupe 45 fois le premier rang pour le nombre d'élèves et 39 fois le deuxième. En somme, ce fut un succès et on peut dire que l'enseignement de l'histoire, dans le secondaire, date des écoles centrales. L'article se termine par la liste complète des professeurs d'histoire des écoles centrales et par une bibliographie des écoles centrales qui complète celle qu'a donnée Albert Trous dans sa mono-

graphie de l'école centrale du Doubs.

Le Prytanée français est un établissement original qui n'avait pas été étudié jusqu'à présent. Robert Palmer nous fournit à son sujet des renseignements très neufs : il s'agit essentiellement d'un pensionnat pour les boursiers qui suivaient les cours des écoles centrales de Paris. Avant la Révolution, des particuliers, des diocèses, des villes avaient fondé des bourses dans les collèges parisiens. Les boursiers avaient fini par être tous regroupés au collège Louis-le-Grand qui ne reçut plus d'élèves payants. C'est ainsi que Camille Desmoulins et Maximilien Robespierre y firent leurs études. En 1789, il existait 602 bourses dont les titulaires devaient avoir une origine géographique précise (ville ou diocèse) et 130 dont la destination était libre. Beaucoup des fonds destinés à ces bourses n'avaient pas été aliénés comme biens nationaux, il n'y avait donc aucune raison d'en priver les jeunes gens méritants. Le 31 juillet 1798, le Directoire décida donc de grouper les boursiers dans un *Prytanée français*, qui fut précisément installé dans les locaux du collège Louis-le-Grand, dont Robert Palmer a retracé l'histoire, pendant la Révolution, dans un intéressant ouvrage, *The School of the French Revolution. A Documentary History of the College Louis-le-Grand and its Director, Jean-Fançois Champagne* (Princeton, 1975). Parmi les boursiers (un peu plus de 400), seuls les plus jeunes étaient instruits au Prytanée, les autres suivaient les cours des trois écoles centrales de Paris : les plus nombreux, à celle du Panthéon (actuel lycée Henri IV), les autres aux Quatre-Nations (actuel Institut) et à l'école Antoine (actuel lycée Charlemagne) ; certains, même, étaient inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur. Ces boursiers étaient en majorité des fils de « rentiers » (18 %), d'employés (16 %), de petits marchands (14 %) et d'artisans (14 %). Leur origine sociale est donc assez différente des boursiers de l'Ancien Régime, fils de nobles pauvres ou d'hommes de loi. Mais la proportion des fils de serviteurs de l'État est la même. Robert Palmer a étudié les disciplines dans lesquelles ils ont remporté le plus de prix : les langues anciennes viennent en tête, suivies par le dessin et l'histoire naturelle. Par contre, il y a peu de lauréats en mathématiques et pour ainsi dire pas en physique et chimie. Robert Palmer en conclut que « la réputation des écoles centrales dans la promotion des mathématiques et des sciences a sans doute été exagérée ».

Le Prytanée français n'eut qu'une existence éphémère. Le gouvernement consulaire supprima les bourses de « fondation » (qui ont persisté aux États-Unis) mais il augmenta le nombre des boursiers, et

ceux-ci furent affectés à tous les lycées, qu'il fallait peupler, car l'ancienne aristocratie et une partie de la bourgeoisie les boudaient. Le Prytanée devint en 1804 le lycée Impérial (plus tard Louis-le-Grand), un Prytanée militaire fut alors créé à Fontainebleau, puis transféré à Saint-Cyr sous le nom d'École spéciale (et non supérieure !) militaire.

A côté des écoles centrales, subsistèrent pendant la Révolution et l'Empire, sous des formes diverses, la plupart des douze écoles royales militaires créées en 1776 et installées à Beaumont-en-Auge, Tiron, Pontlevoy, Sorèze, Auxerre, Rebais (tenues par les Bénédictins), à la Flèche (les Doctrinaires), à Vendôme, Tournon, Effiat (les Oratoriens), à Brienne (les Minimes) et à Pont-à-Mousson (les chanoines réguliers de Saint-Sauveur). Ces écoles étaient très réputées à cause de la valeur de leur enseignement, de son caractère moderne et du cadre dans lequel elles étaient implantées. Willem Frijhoff et Dominique Julia se sont attachés à retracer le destin de ces écoles, de 1776 aux environs de 1820. Ils l'ont fait d'après les documents conservés aux Archives nationales et d'après les textes réglementaires. Ils ont illustré leur article de tableaux très parlants. L'un montre la courbe des entrées aux écoles d'Effiat, Tournon, Pontlevoy et Vendôme de 1776 à 1820. On constate que c'est en 1796-1797 qu'il y eut le plus grand nombre d'élèves nouveaux à Pontlevoy (75 et 65), Vendôme connaît ses maxima en 1801 et 1810 (50) ; un autre tableau est consacré aux effectifs totaux des écoles de Pontlevoy, Vendôme, Tournon et Sorèze de 1790 à 1820. Sorèze éclipse les trois autres avec 367 élèves en 1791, 400 en 1806, encore faut-il y ajouter les externes dont on ne connaît pas le nombre. L'origine géographique des élèves est inscrite dans un tableau. Ici encore c'est Sorèze qui a le plus grand rayonnement avec 24,9 % des élèves originaires des colonies et 12,7 % de l'étranger ; pour Pontlevoy qui vient en deuxième ligne, ces chiffres sont respectivement de 7,3 et 5,2. Enfin, fort intéressant est le tableau qui indique l'origine socio-professionnelle des élèves, d'après la profession des parents, pour l'ensemble de la période, mais seulement pour les cinq écoles d'Auxerre, Effiat, Tournon, Pontlevoy et Vendôme : les fils de nobles et de bourgeois forment 24,4 % de l'effectif, les enfants de militaires 17,6, ceux de fonctionnaires 20,1, et ceux de marchands ou négociants 27,8. Les élèves de ces écoles appartenaient donc essentiellement à la bourgeoisie. On s'en doutait.

Tous ces chiffres, pour significatifs qu'ils soient, ne sauraient toutefois rendre compte de la vie de ces écoles. Il est regrettable que les historiens travaillent sans quitter leur bureau ou la poussière des

Archives. En lisant cet article on ne peut apprécier ce qu'était Sorèze, la plus importante des douze écoles militaires, avec la Flèche, à la fois par ses effectifs et par sa zone de recrutement, non seulement nationale mais internationale. Il faut avoir vu ses immenses bâtiments, hélas assez délabrés aujourd'hui, son magnifique parc dont l'extrémité se confond avec la forêt qui couvre les pentes de la Montagne Noire, sa piscine où le jeune Marbot fut champion de natation, ses superbes manèges qui, encore aujourd'hui, servent aux élèves qui s'entraînent à l'équitation. Les auteurs de l'article auraient dû lire au moins les *Actes* du Colloque organisé à Sorèze en 1976, pour le centenaire de l'école, ou les *Mémoires* de Marbot qui y entra en décembre 1793, et vit les murs des longs couloirs humides, couverts de graffiti à la gloire de la République et vouant les royalistes à l'exécration !

Les anciennes écoles royales militaires ne furent pas toutes des repaires de contre-révolutionnaires, c'est la raison pour laquelle la moitié survécurent, mais avec des destins variés. Toumon, La Flèche, Auxerre, Vendôme, devinrent écoles centrales, les écoles de Pontlevoy et de Sorèze, vendues comme bien nationaux, furent rachetées à bas prix par leurs directeurs et devinrent écoles secondaires privées. C'est Sorèze qui continua à avoir le plus grand succès et atteignit son effectif maximum, avec 460 élèves en 1819.

Tous ces articles, très neufs, ne prétendent pas être, on le voit, exhaustifs. Ils posent des questions, indiquent de nouvelles directions de recherche. Souhaitons qu'elles soient suivies.

Jacques GODECHOT



JULIA (Dominique). - *Les Trois couleurs du tableau noir*. - Paris : Belin, 1981. - 349 p.

En présentant dans la collection *Fondateurs de l'éducation*, un recueil ordonné des projets éducatifs surgis de la période révolutionnaire, D. Julia vient de nous donner un livre important. Important par le sujet traité : on sait l'attention accordée par les hommes de la Révolution à l'éducation des citoyens. Plus largement, comme l'indique l'auteur dans la préface, « le combat scolaire du XIXe siècle s'inscrit à partir de cette rupture devenue point d'origine ». Rupture assurément mais aussi continuité entre les projets de l'Ancien Régime

et ceux de la Révolution, continuité sur laquelle D. Julia insiste. Enfin l'importance du travail nous paraît tenir au fait qu'il ne se limite pas aux projets les plus célèbres — de Le Peletier ou de Condorcet — à quoi s'arrêtent le plus souvent les histoires des projets éducatifs révolutionnaires, mais tente de les saisir tous dans leurs convergence et divergence.

Après avoir insisté sur le fait que les projets l'emportaient sur les réalisations, D. Julia présente rapidement la chronologie des débats — point strictement liée à la conjoncture révolutionnaire — puis décrit les caractéristiques essentielles des législateurs : leur présence permanente dans les comités d'une part et, d'autre part, leur connaissance *professionnelle* des problèmes, du moins pour la majorité d'entre eux.

Les quatre premiers chapitres sont consacrés aux projets de reconstruction d'ensemble du système éducatif. D. Julia montre que les débats révolutionnaires se nourrissent de ceux du XVIII^e siècle, particulièrement vifs et abondants à partir du moment où l'expulsion des jésuites obligea la monarchie à tenter une réforme du système éducatif — dans son contenu, son organisation, sa géographie. Il relève le retard pris par le débat, commencé avec la discussion du projet Talleyrand en septembre 1791 et son lien, permanent, avec la réorganisation de la France révolutionnaire. Régénérer la nation était impossible sans la construction d'un homme nouveau. Le postulat de la perfectibilité de l'homme nourrissait cette conviction. Mais l'unanimité cessa quand on aborda les modalités d'application. Fallait-il que l'État disposât du monopole de l'enseignement ? Devait-il imposer l'obligation et la permettre par la gratuité ? Devait-il reconstruire la carte scolaire de façon rigoureusement logique et géométrique ou tenir compte des avatars du passé ? Les réponses ont varié. Et il faut ici souligner — comme le fait l'auteur — que les différences d'opinion ne recourent point les camps politiques « traditionnels » : en décembre 1792, Jeanbon Saint-André s'oppose aux partisans de l'obligation assis sur les bancs de la Plaine et de la Gironde. Dans ces conditions, le plan de Le Peletier ne peut être identifié comme *le* projet montagnard. Le débat tourna court puisqu'on se désintéressa des écoles primaires à partir de thermidor.

Tout aussi difficile à résoudre fut la question de la formation des maîtres. Si créer un monopole pouvait être considéré comme attentatoire à la liberté, maintenir la concurrence entre les écoles comportait un certain nombre de dangers dont les moindres n'étaient pas politiques. La crise religieuse facilita la réponse. S'esquissa « la fonction des futurs hussards noirs de la République » formés par les

écoles normales mises en place en 1795. Mais la réalisation ne fut pas à la hauteur des espoirs, trop ambitieux il est vrai. L'échec fut plus patent encore quand on voulut refondre une carte scolaire sur un plan géométrique.

Quels contenus pour l'école nouvelle ? La question est abordée dans les chapitres V à VIII. D. Julia relève le rôle essentiel accordé à l'enseignement d'une nouvelle morale, civique, héroïque et égalitaire, que l'école — mais aussi les sociétés populaires et les fêtes — doivent assumer. Il insiste sur la volonté d'éliminer les dialectes, de diffuser — et de diffuser *par le livre* — des connaissances utiles et de développer le corps autant que l'esprit. Les programmes de l'enseignement secondaire mis en place dans les écoles centrales suscitérent plus de discussions. Le projet encyclopédique de Condorcet qui privilégiait les connaissances techniques aux dépens du latin l'emporta de façon posthume. C'est sans doute ce tout dernier aspect qui fut à la fois le plus représentatif et le plus durable aussi, par la création du Conservatoire des arts et métiers, des écoles techniques et de l'École polytechnique, nés tout à la fois du rêve encyclopédiste, des grandes écoles techniques de la fin de l'Ancien Régime et des nécessités de la défense nationale. La bourgeoisie allait rapidement en saisir l'importance.

Les deux derniers chapitres abordent la question de l'enseignement des filles, largement oublié alors, et de la formation permanente.

On le voit, sauf quelques notables exceptions, la Révolution dressa plus de projets qu'elle n'en réalisa. Les avatars de la Révolution ne rendent qu'en partie compte de cet écart entre les mots et les choses qui se manifesta dès le début. Mais l'écart fut tout aussi dû aux difficultés que posaient tous les projets, aux contradictions qu'ils suscitaient. Nous n'en donnerons ici que quelques exemples, notamment celui de l'école pour tous — entendons ici les seuls garçons. Il impliquait la gratuité et l'obligation. Mais alors, le projet était contradictoire avec le principe de la liberté de choix et d'opinion. Et si la volonté d'en finir avec l'ignorance, dans un but qui était aussi politique, pouvait faire momentanément oublier le respect de la liberté d'opinion, il restait qu'un tel monopole allait coûter cher. En outre, la reconnaissance du droit au savoir ne fit presque jamais disparaître l'implicite reconnaissance des différences sociales et le refus explicite d'élever les gens du peuple à la condition de demi-savants aigris. On résolut le problème à partir de thermidor par un désintéret avoué pour les écoles primaires. Le respect de la liberté — des élèves — posait aussi question. On le vit avec la création des écoles centrales au programme encyclopédique et ... largement

optionnel. Souffrant — entre autres maux — de la concurrence des collèges privés, elles durent revenir à la hiérarchie des cours et à l'introduction des filières. On pourrait multiplier ces exemples d'échecs liés aux contradictions internes du discours éducatif révolutionnaire.

Mais, pour terminer, nous insisterons, puisque D. Julia y insiste, sur deux points : d'abord la Révolution ébauche, même si elle puise largement dans les idées avancées dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, des projets que réalisera le XIX^e siècle. Et surtout c'est la Révolution qui voit la promotion de la technique et l'avènement de l'ingénieur et qui met en place un nouveau processus de reproduction des élites. Que la Révolution soit une période-clé dans l'histoire de notre système éducatif, le livre important de D. Julia nous en apporte donc une démonstration parfaitement convaincante.

Philippe GOUJARD



GINESTE (Thierry). - *Victor de l'Aveyron, dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. - Paris : Le Sycomore, 1981. - 327-VI-X-II p.

Depuis que Lucien Malson nous a fait redécouvrir Victor, les enfants sauvages ont fait couler beaucoup d'encre. Dernier en date, le livre de Th. Gineste présente un ensemble de textes pour la plupart inédits et il faut d'abord saluer la somme de travail dont il est le produit. Son intérêt, cependant, va au-delà de celui — non négligeable — d'une mise à la disposition de sources documentaires nouvelles pour les spécialistes ou les passionnés d'enfants sauvages. Les textes rassemblés constituent le matériau d'une réflexion qui conduit le lecteur, aussi peu historien ou érudit soit-il, au cœur d'une méditation dans laquelle il peut difficilement ne pas se sentir impliqué, car elle touche à la nature même de l'humanité, en deçà de ce que la science peut et pourra jamais en appréhender.

Victor n'est plus seulement la balle que se renvoient les partisans de l'inné ou de l'acquis, de la nature ou de la culture, il redevient un être humain. A travers l'histoire de sa vie publique involontaire, c'est toute une époque qui nous est contée : une époque où la misère et la dissolution des liens familiaux multiplient les abandons d'enfants et où la revendication provocante de licence morale et sexuelle de

certain privilégiés fait écho en négatif à la condamnation de ce que les bien-pensants considèrent comme la corruption morale des classes populaires ; une époque dans laquelle Victor, incarnation inattendue du sauvage des philosophes et méconnaissable illustration de la statue de Condillac (Victor « traître sans vergogne à toutes les philosophies », p. 85), devient simultanément objet de science et objet de cirque, en proie à la ruée des foules comme aux mondanités parisiennes, aux discours scientifiques comme aux controverses journalistiques, sujet de romans, de chansons, de pièces de théâtre, enjeu de rivalités administratives, scientifiques, personnelles et entichement passager des grands de ce monde (Victor réclamé par Lucien Bonaparte, ministre de l'Intérieur, qui demande qu'on le lui adresse « sans délai »...). Dans ce concours de désirs, de volontés, d'intérêts publics ou privés, mais aussi de circonstances de hasard, son destin se joue à la croisée de celui de son médecin et éducateur, J.M.G. Itard, « le père-mère d'un enfant qui n'aura jamais eu ni l'un ni l'autre » (p. 94).

Pourquoi l'entreprise d'Itard ? Quelle en est la signification ? Th. Gineste s'attache à retrouver le tracé du destin individuel d'Itard et à en dessiner les rapports avec celui de Victor. Mais ici c'est avant tout des questions et des ombres devant lesquelles on se trouve : l'intimité d'Itard, tout comme celle de Victor, nous échappe. Faut-il alors « tenter la pesée de ces incertitudes » (p. 94) ? Tentation de psychiatre ? Tentation d'historien devant le mystère que continue à être pour lui celui dont il a voulu devenir le familier ? Ou bien questionnement inévitable — comme le pense l'auteur — devant l'aventure commune vécue par Itard et Victor ? Questionnement qui, de toute façon, reste sans véritable réponse.

S'intéressant à ce qu'on pourrait appeler la face connue d'Itard, son visage de savant tel que l'histoire nous l'a légué, Th. Gineste montre avec force comment celui-ci a été très tôt victime d'un regard déformant : mythe de l'opposition d'Itard à Pinel, interprétation de son action envers Victor comme une sorte d'orthopédie pédagogique, un dressage des sens déshumanisant, réduction de sa pensée à un sensualisme étriqué dont il aurait eu avant tout la volonté de démontrer le bien-fondé. Ainsi sommes-nous invités à une interrogation sur la *fausse monnaie* de nos constructions historiques (Esquirol, « le premier faux-monnayeur de cette histoire », p. 87).

Au bout de cette lecture des vies mêlées de Victor et d'Itard se dégage avant tout une interrogation sur « l'identité humaine » qui est celle même qu'Itard nous livre par ses silences et par « l'inquiétude

proprement sans nom d'où il procédait à tâtons » (p. 80) ; silences et inquiétude que ses critiques savants d'hier et d'aujourd'hui n'ont pas perçus. Confronté à l'altérité indépassable de Victor, c'est sa (notre) propre humanité qu'Itard retrouve : « Il y a encore et toujours du complètement humain chez la plus abruti des brutes » (p. 92). La « grande leçon subreptice mais bouleversante d'Itard, c'est que la clinique, la pratique acharnée de la vie vient au bout des plus fermes théories et finit toujours par casser les reins aux appareils conceptuels les plus assurés » (p. 79). Ce que Victor nous apporte d'essentiel c'est qu'on ne pourra jamais rien dire de lui. C'est cet « innommable » auquel se heurte Itard dans son face à face avec lui, l'« assise » sur laquelle est construit tout l'homme, « l'incompréhensible de l'homme » (p. 81) : « aucune psychologie ne peut dire le tout de l'homme » (p. 73).

Monique VIAL



MEULEAU (Marc). - *H.E.C. 1881-1981. Histoire d'une grande école.* - Jouy-en-Josas : École des Hautes Études Commerciales, 1981. - 198 p. : ill. ; fac-sim.

Comme beaucoup de grandes institutions, l'École des Hautes Études Commerciales n'a pu échapper, à l'occasion de son centenaire, au besoin de jeter un regard sur son passé et de faire son bilan. Mais au lieu de se contenter des souvenirs émus des habituels témoins de sa construction, ou des panégyriques de ses anciens élèves, elle a eu l'heureuse idée de s'adresser à un historien de métier, Marc Meuleau, lui ouvrant les archives de la Chambre de Commerce et, à l'École même, les dossiers d'élèves depuis la fondation. La rencontre a été heureuse entre l'ancien élève d'une autre grande école (ENS de Saint-Cloud), son goût pour les méthodes quantitatives et l'École des Hautes Études Commerciales, « Grande École reconnue » qui « par sa réussite a apporté son crédit » à un enseignement commercial longtemps en France victime de l'indifférence et même du mépris.

Cela nous vaut la publication rapide d'un manuel clair et bien présenté, où les croquis nombreux sont en face de leur commentaire, où des photos et des documents bien choisis illustrent une évolution. Obligé de choisir dans ce cadre de manuel, l'auteur n'a pas adopté un

plan chronologique mais un plan thématique : un chapitre sur la fondation de l'École, un autre sur « l'évolution de 1881 à 1981 » vers « une stature de grande école lentement acquise » ; puis l'auteur revient en arrière pour étudier les élèves de l'École, leur origine sociale, ou géographique. Il se dégage de l'analyse une sur-représentation de la moyenne bourgeoisie urbaine, une conquête tardive de la province : tout en évoluant vers son statut de grande École, l'institution connaît une relative démocratisation de son recrutement social : « la meilleure société ne s'intéresse que depuis peu à l'École », « l'École n'intéresse que ceux aux yeux desquels elle est un instrument de maintien ou d'amélioration de statut social ».

La fondation de l'École d'une part, son évolution récente depuis les années 1960 d'autre part, sont traitées de façon précise et détaillée : l'accent est mis sur l'ouverture récente de l'École à toutes les techniques les plus modernes du commerce international, mais appuyées sur une solide formation générale. La création récente d'un corps professoral propre à l'établissement n'intéressera pas seulement les élèves passés ou futurs de l'École mais tous ceux qui s'intéressent à l'adaptation d'une institution d'enseignement aux buts qu'elle s'est fixés.

Entre ces deux périodes, la fondation et les deux dernières décennies, de multiples schémas nous décrivent l'évolution quantitative du nombre des candidats, du nombre des reçus, du taux de sélection, des enseignants etc. L'auteur s'efforce de comparer ces chiffres avec l'évolution du nombre des bacheliers, avec aussi la conjoncture générale symbolisée ici par l'évolution de la production industrielle. Les renseignements fournis sont précis et très nombreux. La corrélation entre l'évolution de l'École et la conjoncture générale est dans l'ensemble positive ; mais les limites de toute étude quantitative d'une institution d'enseignement se révèlent ici : pendant la Seconde Guerre mondiale, par exemple, grâce à l'appui de l'État, le nombre des candidats à l'École augmente, alors que la production industrielle évolue comme l'on sait... L'auteur sent bien que l'hypothèse de l'adaptation simple d'un enseignement économique à la conjoncture immédiate est une hypothèse trop mécaniste et qui néglige beaucoup d'autres médiations.

De même les rapports entre les expérimentations d'H.E.C. et ceux de l'École libre des Sciences politiques ne sont qu'entrevus. Enfin, on aurait souhaité quelques portraits vivants de personnages jugés représentatifs après que l'étude quantitative en eut dégagé le profil type. Mais il s'agit là d'une vaine querelle : il est normal qu'un manuel

de cette dimension (moins de 200 pages) soulève plus de questions qu'il n'en résoud. Tel quel, il a le mérite de les poser, d'apporter beaucoup de chiffres inédits replacés dans un contexte général. On souhaiterait que d'autres grandes écoles suscitent des études claires et précises de cette qualité et contribuent par la rapidité de leur publication à encourager l'intérêt qui s'éveille enfin chez les chercheurs à l'égard de nos grandes institutions d'enseignement.

Lucette LE VAN-LEMESLE



DEMNARD (Dimitri), FOURMENT (Dominique). - *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement*. - Paris : Jean-Pierre Delarge, 1981. - 896 p.

Il serait injuste d'avoir, envers cet ouvrage, les exigences que l'on a pourtant tenté, imprudemment, de faire naître chez l'acheteur. D'une part, la référence au *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson, que l'on trouve dans le prière d'insérer et la publicité de l'ouvrage¹ est nettement abusive. Ce *Dictionnaire* avait exigé dix ans de travail et réuni, pour la seule première partie de sa première édition, 270 collaborateurs appartenant à la fine fleur de l'enseignement et de l'administration ; au contraire, selon le prière d'insérer, le présent ouvrage a été réalisé par ses deux auteurs, non historiens au départ, en une seule année. Mais surtout, le titre est fallacieux. Ce dictionnaire ne concerne pas l'histoire de l'enseignement, mais celle du seul enseignement *primaire*. Ce n'est pas le fait d'écrire, dans l'Avant-propos, que « nous avons fait volontairement de l'enseignement primaire, base [certes] et sommet [??] de l'entreprise éducative d'un pays, le sujet central [en réalité : à peu près exclusif] de l'ouvrage » qui justifie une pareille limitation et, disons-le nettement, un titre aussi trompeur, s'agissant d'un produit vendu sur catalogue.

1. Dans le catalogue de la CAMIF, qui en a la vente exclusive jusqu'en août 1982. Signalons – sans qu'il y ait d'ailleurs de rapport avec l'ouvrage de D. Demnard –, la soutenance récente d'un mémoire d'Iva Cintrat : *L'Image de l'enseignant à travers l'étude du Catalogue de la CAMIF, 1979-1980*, Paris, Laboratoire de Sciences sociales de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, 1981, 144 p. multigr.

Cela dit, ce dictionnaire se présente sous la forme d'une suite d'articles d'importance variable (dix lignes à dix pages) couvrant des domaines divers : institutions scolaires (Comités de parents, Écoles de charité, Écoles normales), personnalités (Alcuin, Lancaster, R. Vaillant), pédagogie (Échec scolaire, Enseignement de la musique, Martinet), psychologie de l'enfant (Hébéphrénie, Sinistralité, Oubli ; mais il est à noter que ces articles, traités sans aucune perspective historique, n'avaient manifestement pas leur place dans ce dictionnaire), textes officiels (Lois Ferry, Plan Langevin-Wallon, Réforme Haby). Chacun des articles constitue un coup de sonde documentaire plus qu'une synthèse vraiment nourrie d'information et de réflexion historique, ce qui n'était sans doute pas leur objet, malgré l'ambivalence du mot « histoire » qui figure dans le titre de l'ouvrage. Mais ce parti pris de coller à la documentation a l'avantage de limiter les erreurs de fait et de jugement (au moins explicites), qui nous ont paru peu nombreuses. Il serait également vain de jouer au jeu des omissions (rien à Alphabétisation, Conférence pédagogique, Distribution de prix, Traitement ; d'une manière générale, sont absents les termes qui peuvent concerner la situation matérielle de l'instituteur, ce qui est une curieuse lacune) ou des réserves (notamment, sur la présence de nombreux tableaux statistiques dépourvus de commentaires critiques, et donc de réel mode d'emploi).

Tel qu'il est, et à condition de bien centrer les demandes qu'on peut lui adresser, cet ouvrage est pratique, utile, et souvent intéressant à lire, pour le spécialiste mais surtout pour le large public auquel il s'adresse, et auquel il pourra fournir une information nullement frelatée. On regrettera quand même que ce public soit mis dans l'impossibilité de prolonger la lecture sur tel ou tel point, s'il en éprouvait l'envie : d'une part, les articles ne contiennent aucune référence, même succincte. D'autre part, la bibliographie finale, déballage de fiches de près de mille titres, est à peu près inutilisable, mêlant aux travaux de premier plan une masse de titres obsolètes ou secondaires.

Et tout de même, le fait que cet ouvrage ait paru en cette année de centenaire inspire quelques réflexions également suggérées par le rapprochement, fait par l'éditeur, avec le *Dictionnaire...* de F. Buisson. Ce dernier était, en effet, beaucoup plus qu'un dictionnaire. C'était aussi un ouvrage militant, qui est aujourd'hui, de ce fait, le meilleur témoignage que l'on ait sur cette école de la III^e République qui se constituait alors dans ses pratiques et son idéologie. Derrière F. Buisson, c'est toute l'institution scolaire, l'administration, les inspections,

le corps enseignant lui-même, qui portaient son *Dictionnaire*. Si l'on compare ce dernier avec la présente entreprise éditoriale, on ne peut que constater le glissement des hommes, des institutions et des ambitions : d'un dictionnaire à l'autre, il y a comme le symbole du passage de l'école militante, voire triomphante, de J. Ferry, à l'école souffrante qui est la nôtre aujourd'hui...

Pierre CASPARD



FERRO (Marc). - *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. - Paris : Payot, 1981. - 317 p.

La cause plaidée par M. Ferro est depuis longtemps entendue de ceux qui ne limitent pas le regard à la clôture du jardin de leur histoire nationale : l'« histoire universelle », cette belle invention européenne pour s'approprier l'épopée de l'humanité, se relativise par la confrontation avec d'autres visions totalisantes du monde, tout aussi « universelles », mais axées à chaque fois sur un pivot bien différent et spécifique. Pierre Daninos a expliqué récemment au grand public que la manière dont une communauté se situe sur le globe et dans l'histoire, relève de la « géomanie » et de l'« histomanie »¹ ; belles formules pour montrer que la place qu'on s'assigne dans l'espace et dans le temps préjuge de la perspective dans laquelle on perçoit le reste du monde. M. Ferro apporte une illustration supplémentaire de ces données fondamentales de tout discours historique, et il n'est pas inutile de l'avoir rappelé à un moment où l'on s'interroge — en France comme ailleurs — sur les méthodes et les finalités de l'enseignement de l'histoire.

D'entrée de jeu, l'auteur réclame l'indulgence pour s'être attelé à une tâche « tellement gigantesque, mégalomane » (p. 10). En effet, traiter la question de savoir comment « on raconte » l'histoire aux enfants de France, Espagne, Allemagne, de l'URSS au Japon en passant par la Pologne, l'Arménie, la Chine, les USA, sans oublier le continent africain et le monde islamique, est une gageure. Dans ce vaste panorama il ne manque, pour être mondial, que le monde scandi-

1. Pierre Daninos, *La Composition d'Histoire*, Paris, Julliard, 1979.

nave et le subcontinent américain. Mais ne faisons pas grief à l'auteur de ces quelques contrées inexplorées ; constatons seulement qu'il ne dit pas pourquoi il les a omises, tout comme il ne s'explique pas d'ailleurs sur les raisons de son choix quant aux exemples retenus.

Le livre ne peut pas dissimuler que ce choix est dans une certaine mesure fonction du hasard. Certes, l'auteur dispose de connaissances directes – fort étendues, au demeurant –, soit acquises sur le terrain, soit par érudition ; mais aussi connaissances de personnes qui l'ont aidé à réunir une documentation sur un certain nombre de pays. De là assurément la valeur inégale d'un chapitre à l'autre. Mais, finalement, n'est-ce pas là la méthode et la rançon de tout explorateur qui part à la découverte de terres inconnues ? Aussi le lecteur est-il partagé entre l'admiration devant le courage de l'auteur qui a abordé un sujet aussi ardu et les insuffisances qu'une vue aussi vaste présente nécessairement, de l'aveu même de l'auteur. Faut-il davantage saluer la volonté de synthèse qui est incontestablement à l'origine du livre, ou faut-il plutôt constater ce qu'il y a d'arbitraire dans le choix des faits et de leur interprétation ?

La volonté de synthèse, d'abord. Elle consiste à « restituer les diverses images [du passé] tel qu'il est vécu par les multiples sociétés de notre monde » (p. 10), autrement dit : « décrire la conscience historique, expression de l'identité collective » (p. 8). D'après Ferro, cette conscience historique propre à chaque collectivité s'alimente essentiellement par deux « foyers », « qui diffusent, chacun, un discours différent, par ses formes, par ses normes, par ses besoins » (p. 298) : l'« Histoire institutionnelle » et « la mémoire des sociétés ».

Premier foyer, l'histoire institutionnelle, sous son double aspect : le discours historique du « Vainqueur » – ou, comme il l'a dit ailleurs, « l'histoire nationale »¹ – et, en contestation de celle-ci, une contre-histoire tout aussi institutionnelle, mais tendant à légitimer historiquement une identité culturelle différente de celle diffusée par le discours dominant. Ferro constate l'existence de ces deux modes d'histoire institutionnelle, souvent antagonistes, s'excluant parfois et qu'on peut observer partout où un modèle culturel imposé se heurte à des identités particulières en voie de s'affirmer : dans les pays du Tiers Monde, mais aussi aux Etats-Unis, où, sous la pression des « minorités », l'idéologie du *melting pot* est relayée par celle du *salad bowl*,

1. « A chacun ses Gaulois ». Interview de Marc Ferro in *Nouvel Observateur*, 5 janvier 1981, p. 48.

indiquant la co-existence de différentes identités culturelles ayant chacune son discours historique propre. Un phénomène semblable se produit en France, où le discours historique institué par les pères fondateurs de la III^e République se trouve violemment contesté par les tenants des « minorités nationales ».

Dans d'autres cas, une contre-histoire institutionnelle ne réussit pas à s'articuler : c'est le cas des démocraties populaires où le discours officiel prétend régner sans partage. L'URSS longuement analysée par Ferro est ici exemplaire, avec ses volte-face multiples et subites dans la manière de réécrire l'histoire suivant les besoins politiques du jour. C'est la dictée du Parti sagement recopiée par la corporation historienne, aussi bien chercheurs qu'enseignants, et descendant de degré en degré jusqu'à la plus humble salle de classe.

Ce premier « foyer » est relativement facile à saisir puisqu'il est « institutionnalisé », à savoir qu'il peut être dépiqué dans des sources palpables : manuels scolaires (dont l'auteur fait un grand usage), bandes dessinées, films, ouvrages de grande vulgarisation. Mais l'auteur ne se contente pas de l'analyse du contenu du message, puisqu'il veut aller plus loin et atteindre « la mémoire des sociétés » (p. 299), deuxième foyer de l'histoire, véritable dépositaire de la « conscience collective de chaque société », alimentée par les « récits et les croyances » (p. 10). C'est là que l'approche devient passionnante, mais c'est également un terrain très mouvant où il est difficile d'échapper à une interprétation hasardeuse et arbitraire. D'un « foyer » à l'autre, le lecteur assiste à un glissement du champ d'investigation : si, dans le premier foyer, le côté « émetteur » du message est seul en cause, le second foyer, par contre, doit être considéré à la fois comme « émetteur » et « récepteur », pour employer le jargon des sciences de la communication.

Or, c'est justement ici que le livre n'est pas convaincant. Dans trop de cas analysés, cette « mémoire des sociétés » reste hypothèse de travail non vérifiée. En revanche, pour peu que l'auteur pénètre plus à fond dans l'analyse de la conscience historique d'une société donnée, l'hypothèse se dilue, se différencie, se noie dans la multitude des facettes de la réalité. Ainsi, dans le cas de la France, Ferro doit bel et bien employer le pluriel lorsqu'il constate « les différentes mémoires des Français réunis ou divisés » (p. 139). Cette progression étant fonction même de l'élargissement du champ d'observation, le lecteur est en droit de se poser la question de savoir si, dans les autres sociétés étudiées, une analyse plus poussée n'aurait pas mis en évidence une semblable multitude des mémoires historiques au pluriel.

En effet, le champ d'observation n'est pas toujours le même. Si, en général, l'analyse se renferme sur des textes (scolaires, pour la plupart) et sur le cinéma, elle s'élargit pour la France et les USA à l'observation de l'enseignement en classe. L'auteur y a assisté à des cours d'histoire. Ce sont des expériences très ponctuelles certes (dont il faut bien se garder d'exagérer la représentativité), mais elles contrastent singulièrement avec les conclusions tirées de la seule analyse de textes. La leçon des sciences sociales suivie par Ferro à la High School de Chicago, qui suscite son enthousiasme à juste titre, lui a permis de voir entre autres comment, dans la réalité d'un enseignement « non-directif », on utilise le manuel scolaire : celui-ci sert tout au plus « de support à la connaissance » (p. 285), il est donc loin d'être assimilé dans sa totalité par les élèves. Où est, par conséquent, l'impact formateur de ces textes scolaires dans un enseignement qui développe l'autonomie la plus stricte par rapport au manuel ?

Cet exemple montre que nous devons envisager avec beaucoup de réserves la question de l'influence des textes écrits sur les consciences. Celles-ci sont loin de se modeler d'après les seuls manuels, l'auteur en convient. Cependant la question n'est pas résolue pour autant. Nous n'apprenons rien sur les conditions dans lesquelles le manuel est utilisé dans les divers systèmes scolaires. Or, l'auteur qui s'intéresse à savoir « comment *on raconte* l'histoire » n'aurait-il pas eu intérêt à étudier davantage les conditions dans lesquelles s'accomplit la transmission du savoir historique dans ce lieu privilégié qu'est la salle de classe ?

D'autant plus que l'observation directe est salutaire dans la mesure où elle permet de balayer des préjugés, ce que l'auteur ne semble pas avoir pleinement réalisé. Ainsi, il fait chorus avec tous ceux qui, en France, ont mené bataille tambour battant contre les « activités d'éveil » (p. 140). Ceci apparaît comme une manœuvre de précaution pour marquer la distance de l'« École des Annales » avec l'usage qu'a fait le ministère, en les appliquant à l'enseignement scolaire, des « sciences humaines » dont cette École se considère comme le gardien, à lire Ferro. Coup de pied au Pouvoir. Mais, dans le même mouvement, révérence au Pouvoir : Les activités d'éveil ne sont pas si mauvaises, à y regarder de près, dans une classe de Saint-Germain-en-Laye (p. 141 et sqq.). Pareille contradiction ne semble pas contribuer à clarifier le débat.

Quant à la situation de l'enseignement de l'histoire en Allemagne décrite par Ferro, le clair-obscur devient obscurité totale. Le lecteur se demande s'il s'agit d'un parti pris ou de simple ignorance, quand il lit des phrases comme celle-ci : « Après la défaite du nazisme, ne pouvant

faire le deuil du Führer adoré, l'Allemagne télescopait complètement l'enseignement de l'histoire contemporaine ; il n'en était plus question dans les programmes ; le tabou était absolu, et, pour les tout jeunes, comme une enquête le montra, « Hitler, connais pas ». » (p. 128).

On observera d'abord que depuis 1945, il n'y a pas « l'Allemagne », mais deux États allemands, ayant chacun un type d'enseignement différent. On demande à voir les programmes scolaires qui auraient évacué l'histoire contemporaine. Chacun sait que la RDA se considère comme la seule héritière des « bonnes » traditions allemandes, rejetant la responsabilité du passif historique allemand sur la République Fédérale et fondant sa légitimité sur le combat contre le fascisme de toute nature. On devine que, pour ce faire, l'histoire contemporaine est indispensable ; elle est même essentielle. En République Fédérale, les programmes insistent particulièrement sur l'histoire contemporaine et il n'est pas question d'éviter la période nazie, bien au contraire : leur intention est d'éclairer la jeunesse sur le mécanisme d'avènement et de maintien au pouvoir du régime totalitaire.

Même chose pour les manuels. Ils sont plus ou moins bien conçus, et il y en a d'excellents. Ils se distinguent par leurs approches et par leurs méthodes, reflétant par là les positions extrêmement divergentes de la recherche et de la didactique historique en République Fédérale¹. Si donc cette fameuse enquête a eu pour résultat « Hitler, connais pas » — encore que ce ne soit pas toute la vérité² —, il n'est à imputer ni aux programmes, ni aux manuels, comme l'auteur donne à penser, mais plutôt à la réticence d'un certain nombre d'enseignants qui hésitent à aborder ce sombre chapitre de notre histoire nationale. Mais ceci certainement pas au nom du « Führer adoré ».

A en croire Ferro, l'enseignement de l'histoire n'a pas tellement changé « avant, pendant et après Hitler » (p. 129), ce qui l'autorise à résumer longuement le contenu des manuels nazis. Or un survol sur l'évolution des manuels d'après-guerre montre qu'il n'en est rien : l'époque nazie forme une parenthèse, la tendance générale des manuels de l'après-guerre allant d'abord à une restauration limitée de

1. Pour une bonne orientation, cf. Hans Süssmuth (éd.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, Paderborn/München/Wien/Zürich, Schöningh, 1980.

2. La référence à l'enquête, à propos de laquelle il y aurait d'ailleurs beaucoup à dire, manque dans la bibliographie ; cf. « Was ich über Adolf Hitler gehört habe ». *Folgen eines Tabus : Auszüge aus Schüler-Aufsätzen von heute*, herausgegeben von Dieter Bossmann, Frankfurt/M., Fischer, 1977.

l'historiographie weimarienne pour innover considérablement à partir des années 1960 et surtout 1970¹.

Il n'est pas de notre propos de faire l'apologie de l'enseignement en République fédérale d'Allemagne, mais c'est le livre qui contraint à redresser un certain nombre de contre-vérités qu'il n'est pas possible de ne pas relever, sous prétexte que l'ouvrage met l'accent sur l'histoire racontée dans des pays autres que la petite Europe. Il est à déplorer que l'élargissement de la vue vers des horizons lointains se fasse au détriment d'une meilleure connaissance des horizons proches.

Ce livre préparé avec beaucoup d'engagement, de sympathie aussi, aurait gagné s'il n'avait pas été écrit à la hâte. Trop souvent le lecteur se trouve en présence de passages dont il ne sait pas s'il s'agit de textes reproduits en citation ou de périphrases en résumé ; de même, l'origine de certains textes cités n'est pas toujours indiquée. A cette imprécision s'ajoute une autre, plus préjudiciable à la clarté du livre : l'auteur procède souvent par allusion, et non par explication. Quelle est, par exemple, cette espèce de nouveau traité de Versailles auquel historiens français et allemands se sont affrontés tout juste hier (p. 8) ? Très peu convaincant également le ton quelque peu catastrophique pour mettre en garde contre une uniformisation de l'interprétation de l'histoire. Le livre n'apporte-t-il pas, en déployant l'extraordinaire richesse des identités collectives fondées dans et par les histoires (au pluriel !) à travers le monde entier, le plus éclatant démenti à sa propre préface ?

Rainer RIEMENSCHNEIDER

1. Cf. mon article « Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik. Seine Entwicklung seit 1945 », in : K. Bergmann, G. Schneider (éd.), *Gesellschaft, Staat und Geschichtsunterricht* (sous presse).

André CHERVEL

**LES GRAMMAIRES FRANÇAISES
DE 1800 A 1914.
RÉPERTOIRE CHRONOLOGIQUE ET
SYSTEMATIQUE**

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

COMPTE RENDU

RIDDERIKHOFF (Cornelia Maria). - *Jean Pyrrhus d'Anglebermes : rechtswetenschap en humanisme aan de Universiteit van Orléans in het begin van de 16e eeuw*. - Leyde : s.n., 1981. - X-430 p. : ill. - (Rechts-historische studies ; 8). Résumé en français, pp. 419-428. - ISBN : 90-6021-481-1.

L'auteur de cette thèse néerlandaise de Lettres, soutenue à Leyde en 1981, est l'un des trois éditeurs des *Livres des procureurs de la Nation germanique de l'ancienne Université d'Orléans* (cf. *Histoire de l'éducation*, n° 6, avril 1980, pp. 65-66), une entreprise d'érudition exemplaire qui fait suivre une édition modèle des textes d'une prosopographie intelligente des étudiants de la Nation. C'est l'autre volet de la vie universitaire, celui de l'enseignement du droit, que cette thèse s'efforce d'éclairer avec la même érudition, à partir de la vie et des œuvres d'un humaniste réputé en son temps (et bien oublié aujourd'hui) : Jean « Pyrrhus » d'Anglebermes, disciple et ami d'Érasme, professeur de droit civil à Orléans de 1505 à 1519, puis, jusqu'à sa mort accidentelle en 1521, conseiller au Sénat de Milan, ville passée au roi de France après Marignan.

Ce livre ne constitue pas seulement une biographie intellectuelle réussie, il fournit surtout, pour une période trop peu étudiée de l'histoire universitaire, une excellente analyse du fonctionnement des écoles de droit d'Orléans (organisation, équipements, personnel, curriculum des études, structures pédagogiques, pp. 69-119), ainsi que des chapitres très neufs sur la carrière des professeurs et le système de répartition des enseignements (pp. 121-156), qui mériteraient de pouvoir être lus en français. En annexe l'auteur publie l'arrêt du Parlement de Paris du 1er février 1513, portant réforme de l'université

d'Orléans (pp. 331-332, en latin), ainsi qu'une prosopographie complète des 24 autres docteurs régents en droit civil ou canon de cette université, contemporains du protagoniste de cette étude (pp. 333-368).

Willem Frijhoff

BARBIER (Jean-Marie) - *Le Quotidien et son économie. Essai sur les origines historiques et sociales de l'économie familiale.* - Paris : CNRS, 1981. - 177 p.

Dans la lignée des travaux de Michel Foucault et du CERFI, Jean-Marie Barbier voit dans l'économie familiale un terrain de choix pour l'étude des stratégies de contrôle, de domestication et de domination sociales, dans la mesure où elle constitue un mode d'intervention éducative privilégié sur les conduites individuelles. Et de fait, l'histoire des tentatives de façonnage de la vie quotidienne qui, depuis le XIXe siècle, s'expriment dans des dispositifs tels que l'enseignement ménager, l'apprentissage de l'hygiène, l'éducation à l'économie et à la morale domestiques, constitue un passionnant champ d'enquête.

Sans l'aborder ici, J.M. Barbier nous donne, en guise de prologomènes, une sorte d'archéologie de la vie quotidienne, du XVIe au XVIIIe siècle. Il voit d'abord dans les livres de raison et les ouvrages d'agriculture, qui se multiplient au XVIe siècle, la première tentative d'élaboration et de diffusion d'un code de conduites économiques quotidiennes dans une couche sociale donnée, celle des exploitants agricoles aisés (pp. 15-54). Commentant l'œuvre de Madame de Maintenon et les débuts de la scolarisation féminine, il situe ensuite au XVIIe siècle la première intervention éducative proprement scolaire sur les conduites quotidiennes : il s'agit, en l'occurrence, « d'accoutumer les filles aux rapports de l'économie quotidienne, tout en les préparant à quelques-unes de ses tâches concrètes » (pp. 55-105).

Enfin, dans un vaste survol de l'histoire économique, sociale et démographique du XVIIIe siècle (pp. 107-159), J.M. Barbier aperçoit dans le développement du capitalisme la cause de la séparation entre « l'entreprise » et « le ménage », entre l'économie marchande et la vie quotidienne, cette dernière étant définie comme l'ensemble des activités nécessaires à l'entretien et au développement des individus. Ainsi autonomisée, la vie quotidienne pourra devenir le champ d'intervention de la politique sociale et faire l'objet, à partir des années 1870-1880, de dispositifs éducatifs spécifiques. Mais, comme l'écrit

J.M. Barbier, « il s'agit alors de toute une histoire qui commence ». Souhaitons qu'après en avoir défini les perspectives, J.M. Barbier s'attache maintenant à écrire quelques pages de cette histoire, que nous attendons.

Pierre Caspard

CHASSAGNE (Serge). - *Une Femme d'affaires au XVIIIe siècle : la correspondance de Madame de Maraise, collaboratrice d'Oberkampf.* - Toulouse : Privat, 1981. - 160 p. - (Résurgences).

Serge Chassagne nous propose de faire connaissance avec Madame de Maraise, femme d'affaires au XVIIIe siècle, révélée par sa correspondance. La présentation aux lettres choisies esquisse un portrait de cette fille de marchands merciers rouennais, seule représentante de son sexe à assumer les fonctions de commissionnaire de la manufacture de toiles de Jouy, tâche dont elle s'acquitte avec assez de talent pour qu'Oberkampf songe à lui faire épouser son associé, Monsieur de Maraise. Après son mariage, elle joue un rôle prépondérant pour la bonne marche de l'affaire, elle en assure la comptabilité, son « chef d'œuvre », et les relations publiques. Pendant 22 ans, jusqu'à la résiliation de la société, elle sera omniprésente à son cher bureau, ses huit maternités ne l'en éloignant au plus que deux semaines à chaque fois.

La carrière de Mme de Maraise ne constitue qu'un des aspects de sa riche personnalité. Son deuxième souci, après les finances de la manufacture, réside dans la santé de ses enfants et de tous ses proches. Cette femme, imprégnée de l'esprit des Lumières, se passionne pour la puériculture. Elle suit à la lettre les préceptes de Rousseau, du docteur Tissot et de Mme Le Rebours et souhaite convaincre son entourage de leur bien-fondé. Chaque naissance autour d'elle, et en particulier chez les Oberkampf, lui permet de « militer » en faveur de l'allaitement maternel, son sujet favori.

Serge Chassagne met en évidence l'interférence de ses deux grands centres d'intérêt au travers de sa correspondance. Dans ses lettres d'affaires s'imbriquent étroitement discours professionnel et discours « maternant ». Lors du passage à Londres de son « cher associé », elle s'entretient avec lui par courrier du cours des changes, et lui demande en même temps de trouver une gouvernante britannique pour ses enfants afin qu'ils puissent apprendre l'anglais en jouant. Profondément anglomane, elle s'enquiert aussi de son avis sur les bains froids

et autres méthodes éducatives en vogue outre-Manche.

Le recoupement des préoccupations professionnelles et familiales dépasse le seul niveau épistolaire. Consciente de la nécessité de conforter la position de son mari au sein de la société, la femme d'affaires utilise habilement les enfants à cet effet : les deux couples associés parrainent mutuellement leurs descendants et l'on songe même à une future alliance possible. Tous les événements familiaux sont partagés et les vacances réunissent les petits de Maraise avec les Oberkampf.

Janséniste à ses heures, rousseauiste, grande lectrice férue de médecine, Madame de Maraise, femme éclairée s'il en fut, connaît cependant certaines des limites de son siècle et de son milieu. Elle s'offusque des velléités de promotion de son personnel, alors qu'elle participe à sa formation, et ses aspirations nobiliaires lui feront préférer pour gendre un Maître des Requêtes d'âge vénérable laissant sa fille Justine veuve à 17 ans.

Les lettres que Serge Chassagne a choisi de publier traduisent toutes les facettes de cette femme d'esprit. Elles ont aussi un intérêt littéraire : Madame de Maraise apprécie le style de Madame de Sévigné et emploie une langue très classique. Son bonheur d'écrire éclate à chaque page, comme le nôtre de l'avoir rencontrée.

Martine Sonnet

PERRIAULT (Jacques). - *Mémoire de l'ombre et du son. Une archéologie de l'audio-visuel.* - Paris : Flammarion, 1981. - 286 p.

Comme souvent aujourd'hui, le titre cache l'objet du livre, que révèle en revanche le sous-titre, volontairement foucaldien. Plutôt à la façon d'un chroniqueur que d'un mémorialiste — bien qu'il y ait ici abondance du « je » — l'auteur nous raconte la genèse et les développements des prédécesseurs de notre actuel audio-visuel, instruments de la civilisation de l'image et du son que sont la lanterne magique et le phonographe (que son préfacier, B. Gille, appelle *gramophone*). L'ouvrage fourmille d'anecdotes, de détails techniques et aussi de querelles quasi généalogiques (désuètes ?) sur la paternité du phonographe, partagée entre Edison et Gros. L'information de l'auteur repose toutefois davantage sur les articles de revues ou des ouvrages du XIXe siècle (notamment ceux de l'abbé Maigno et de Dumoncel) que sur des sources inédites — ainsi l'enquête de 1895 sur l'emploi des vues fixes aurait mérité plus qu'une mention infrapaginale (p. 115) — voire

sur les souvenirs des premiers utilisateurs de ces moyens « paléotechniques » de l'audio-visuel.

La lanterne, dont le principe aurait été connu dès l'Antiquité, est réellement utilisée par les Jésuites au XVII^e siècle comme « instrument de conviction » (le catéchisme-spectacle parallèle à la liturgie-spectacle). Elle devient au XVIII^e siècle, selon J. Perriault, « un instrument de distraction » (n'est-ce pas la sécularisation du spectacle ?), puis « un auxiliaire pédagogique » à la fin de ce siècle (Marat est ici cité à l'appui de cette orientation révolutionnaire). Entre les débuts amusants de la lanterne et son emploi quasi systématique dans l'instruction des *adultes* à la fin du XIX^e siècle, subsiste cependant un hiatus que l'auteur n'efface pas totalement : quels furent les initiateurs de ces cours avec projections (des enseignants du primaire, ou des conférenciers venus du secteur industriel ?). Est-ce l'abondance de l'offre (combien de fabricants vers 1880, par exemple ?) ou « le désir du peuple d'apprendre » qui explique leur rapide succès (14 000 conférences « populaires » avec vues fixes vers 1895) ? Quel était précisément le contenu de ces conférences, et en quoi l'utilisation de ces vues fixes modifia-t-elle, éventuellement, le langage pédagogique à la fin du siècle dernier ? Sans doute est-ce le mérite des bons ouvrages que d'amener le lecteur à vouloir en savoir davantage. Souhaitons que J. Perriault puisse rapidement y apporter réponse. L'histoire de l'audio-visuel, de l'accompagnement sonore et visuel de la pensée occidentale, commence avec ce livre.

Serge Chassagne

RICHTER (Noé). - *Bibliothèques et éducation permanente. De la lecture populaire à la lecture publique.* - Bibliothèque de l'Université du Maine : 1981. - 135 p. ; 29 cm.

Noé Richter poursuit depuis plusieurs années des recherches sur l'histoire des bibliothèques publiques en France. N'est-il pas important de permettre à la profession à laquelle il appartient de mieux connaître son passé et ses sources ? Cet ouvrage sur « bibliothèques et éducation permanente » entre ainsi dans la série des travaux réalisés par l'auteur.

Un sous-titre : *De la lecture populaire à la lecture publique*, en précise le champ. En partant du XVIII^e siècle, Noé Richter décrit d'abord l'éclosion et les caractéristiques des bibliothèques populaires au XIX^e ; dans une deuxième partie il décrit l'émergence de la lecture

publique dans la première moitié du XXe siècle. Les facteurs de la modernisation et les grands moments qui marquent le développement alimentent l'ordonnance des chapitres. Des index viennent compléter cet utile travail, mais on regrettera l'absence d'une bibliographie.

Solidement informé, cet ouvrage nous retrace les voies par lesquelles la conception moderne de la bibliothèque publique s'est développée en France à l'encontre des multiples obstacles du contexte social et institutionnel. Il nous décrit le mouvement des idées et notamment le rôle fondamental de l'influence américaine. Il nous montre les hommes qui ont œuvré comme pionniers dans ce domaine.

On peut certes avoir des différences de points de vue à propos de telle ou telle accentuation, mais il faut souligner en conclusion l'intérêt de ce document, qui de lecture facile, ne sera pas seulement un ouvrage de base pour la formation professionnelle, mais aussi une source d'informations pour ceux qui désirent jeter un regard sur un secteur important de l'univers éducatif.

Jean Hassenforder

LÉONARD (Jacques). - *La Médecine entre les savoirs et les pouvoirs*. - Paris : Aubier, 1981. - 386 p. - (Collection historique).

Depuis sa thèse, soutenue en 1976, J. Léonard acculture le public français à la « bio-histoire ». Il nous dresse ici en dix-huit chapitres, composés avec toute la vigueur pédagogique de l'enseignant, une histoire intellectuelle de la médecine française au XIXe siècle, parallèle aux progrès des sciences et des pouvoirs de l'État. Histoire érudite, nourrie de toute la littérature du siècle, elle fourmille des noms — heureusement récapitulés en index — de tous les agents de l'avènement du « bio-pouvoir », ce mélange « d'idéologie de rechange » et de progrès sanitaire réel. La lente réunification du corps médical, par la suppression de l'officiat (1892), est expliquée à la fois en termes parlementaires et universitaires : poids des groupes de pression et faiblesse des structures d'enseignement médical. Mais le lecteur ne trouvera pas ici d'analyse de la formation des médecins au XIXe siècle, ni même de rappel chronologique synoptique des créations d'écoles secondaires, puis de facultés. Les rapports entre médecine et éducation, rapidement évoqués dans la dernière partie (pp. 320-321), invitent à reprendre l'examen de deux dossiers ; celui de la normalisation du matériel scolaire, sous l'influence des spécialistes de « l'anthropométrie juvénile », celui de l'obligation de la gymnastique,

œuvre des hygiénistes autant que des populationnistes patriotes. Sur chacun de ces sujets, J. Léonard a encore beaucoup à nous apprendre en effet, et nul n'est plus compétent que lui pour nous initier à l'histoire des rapports complexes entre médecine et société.

Serge Chassagne

Victorian Women. A documentary account of women's lives in nineteenth-century England, France, and the United States. / Ed. by Erna Olafson Hellerstein, Leslie Parker Hume, and Karen M. Offen. Stanford : Stanford University Press, Ca., 1981. - 534 p.

Cette anthologie se propose d'offrir un panorama qui soit à la fois description et synthèse. Elle laisse ainsi facilement supposer qu'elle pourrait produire un reflet du réel bien que ses choix demeurent, évidemment, arbitraires.

Pour décrire les femmes du XIXe siècle à travers les textes, on peut faire l'hypothèse que dans la société occidentale il existe suffisamment de ressemblances qui transcendent les différents pays pour qu'on puisse en avoir une idée générale et globale. On peut supposer qu'il est plus aisé de comparer un groupe défini par le sexe, tel celui des femmes, qu'une classe sociale ou un groupe socio-professionnel. De là à nommer un choix de textes concernant les femmes de France, d'Angleterre et des États-Unis, les « femmes victorienne », il y a un pas qu'il paraît dangereux de franchir tant la femme française est peu victorienne. Handicap habituel du chercheur américain qui, du lointain de son continent, est peu sensible à la différence entre monde anglo-saxon et monde européen ou même latin. Mais quitte à faire des mélanges ou des études comparées, l'Allemagne et l'Italie ne sont-elles pas, déjà au niveau de l'histoire politique, au moins aussi proches de la France ? Les auteurs de cette anthologie s'autorisent de Michel Foucault pour caractériser la femme française de victorienne. Mais un qualificatif n'autorise pas nécessairement à une dénomination.

On peut passer outre à ce titre commercial. L'anthologie est divisée en quatre parties qui suivent les âges de la femme : la petite fille, la femme adulte dans sa vie privée, la femme adulte dans son travail, la vieille femme. Le choix d'organisation nous paraît ouvrir un débat : à trop avoir voulu faire entrer les femmes dans l'histoire politique et sociale, les analyses de la vie des femmes, disent les auteurs du recueil, n'ont pas su en montrer toute la vérité. Le cycle biologique leur a donc semblé un critère d'organisation des textes à la fois nouveau et plus pertinent. Parti pris qui nous semble intéressant pour

les questions qu'il pose à la récente « histoire des femmes » mais dont on peut se demander, lorsqu'on sait l'importance que joue le concept de nature féminine dans les discours de domination des femmes, s'il ne comporte pas la tradition plus qu'il ne la met en cause.

Autant les choix de textes mêlent et mélangent les classes, les pays et les époques pour renforcer le concept de femme victorienne, autant les introductions essaient plus ou moins de faire la part des choses, et la plus convaincante est celle qui concerne la vie privée de la femme adulte. L'introduction qui concerne la petite fille et donc l'éducation des femmes se centre plus sur le développement des filles (la naissance et la puberté, le vêtement et l'alimentation) et les contraintes qui leur sont imposées (surveillance et religion) que sur la recherche de ce qu'apprenaient vraiment ces enfants, de leur savoir et de leur apprentissage. C'est pourtant là, croyons-nous, qu'il serait intéressant de mesurer la différence entre les garçons et les filles.

Geneviève Fraisse

L'Amicale des anciens instituteurs et instituteurs d'Algérie et le Cercle algérieniste présentent / 1830-1962 Des enseignants d'Algérie se souviennent ... de ce qu'y fut l'enseignement primaire. / Préf. du Recteur L. Capdecorme. - Toulouse : Privat, 1981. - 406 p. : fotogr.

Une réponse de type amicaliste et commémoratif aux ouvrages à dominante anticolonialiste parus ces dernières années (tels ceux de F. Colonna ou d'Y. Turin), ainsi apparaît cette défense et illustration de l'œuvre scolaire française en Algérie, publiée par une amicale d'anciens instituteurs, et dont les maîtres d'œuvre sont E. Hazan, H. Saurier, L. Besserve-Bernollin, E. Conybeare-Grézel, et G.H. Carbuccia.

A travers les rappels historiques et les témoignages, on devine comment, aux tâtonnements du début — enseignement mutuel, écoles arabes-françaises — succédèrent les « plans d'études et de programmes de l'enseignement primaire des indigènes » élaborés à partir de 1890 par le recteur Jeanmaire et dont le principe essentiel reposait sur la différenciation des programmes selon l'origine européenne ou musulmane des enfants ; la fusion des deux enseignements ne se réalisera qu'avec la mise en œuvre du « plan de scolarisation totale en vingt ans » à partir de 1945. La description de l'évolution du système éducatif, complétée par une approche spécifique de la scolarisation des filles musulmanes, montre comment s'est constamment posé le

problème de l'assimilation, compliqué par la démographie galopante des masses musulmanes ; les variations des rythmes de scolarisation indigène font d'ailleurs l'objet de plusieurs tableaux et graphiques : les élèves fuient l'école jusqu'en 1882, la tendance s'inverse ensuite ; et pour les filles la demande ne devient forte que plus tard, après 1930. Le pourcentage de scolarisation atteint est, en 1944, de 8,8 % d'enfants musulmans contre 90 % d'enfants d'origine européenne.

Sous-tendu par l'idée de la thèse à défendre, parsemé de commentaires qui révèlent l'identification profonde qu'établissent les instituteurs entre leur action individuelle et l'œuvre coloniale de la France, le livre tourne au plaidoyer dans la partie qui propose les témoignages et souvenirs d'instituteurs, notamment sur l'engagement humain et le rôle polyvalent de ceux qui enseignèrent dans le « Bled ». Témoignages qui ne manquent pourtant pas d'intérêt, ne serait-ce que par ce qu'ils révèlent de la mémoire collective d'un groupe social, et même si on ne voit pas clairement comment ces témoignages ont été recueillis et sélectionnés. Au total, donc, un ouvrage hétéroclite, confus, discutable : il s'agit moins d'un livre d'histoire que — comme son titre l'indique, d'ailleurs — de la mémoire d'un corps qui s'estime — non sans raison, peut-être — incompris.

André Chambon

Japan's Modern Educational System. A History of the First Hundred Years. - Tokyo : Ministry of Education, Science and Culture, 1980. - XIV-474 p. ; 24 cm.

En 1872, le régime de Meiji promulgue la loi (*Gakusei*) qui fonde le système d'enseignement japonais de type moderne. Au sortir de l'ère des Tokugawa, la table n'est certes pas rase ; près de 40 % des garçons sont déjà scolarisés, et 15 % des filles ; dans plusieurs fiefs existent des écoles secondaires, des universités. Mais la réforme de 1872 modifie radicalement l'état de fait antérieur puisqu'on peut dire qu'elle condense, à elle seule, les dispositions des réformes de Napoléon, Guizot et Ferry : elle met en place une administration centralisée ; elle instaure une carte scolaire ; elle rénove le contenu et les méthodes de l'enseignement à tous les niveaux, sur la double base du rationalisme et de la morale patriotique. Sur tous ces points, l'influence occidentale est nette, encore que parfois superficielle : les codes scolaires français sont traduits en japonais, les méthodes de Pestalozzi sont importées, *via* les U.S.A. (il n'en reste pas grand chose à

l'arrivée...), la directrice de l'un des premiers jardins d'enfants est une allemande disciple de Fröbel...

Ainsi commence l'histoire récente de l'éducation japonaise, telle que la retrace, jusqu'en 1971, *Japan's modern educational system*. Il s'agit de la traduction anglaise d'un ouvrage plus important, édité en 1972 en japonais (*Gakusei Hyakumenshi*), par le ministère de l'Éducation. Le caractère officiel de l'ouvrage explique qu'il ne traite pratiquement que des aspects institutionnels de l'histoire de l'enseignement (organisation, effectifs, programmes), et qu'il le fasse d'une façon un peu compassée. Cela étant, l'ouvrage est extrêmement utile, en raison de la masse et de la clarté des informations qu'il livre et, notamment, de l'intérêt que présentent les quelque soixante tableaux statistiques qu'il contient.

Pierre Caspard

CARADEC (François). - *Christophe*. - Paris : Pierre Horay, 1981. - 237 p. : ill., bibliogr.

François Caradec est le Gustave Lanson des œuvres non légitimées par l'institution scolaire : telles celles d'Alphonse Allais, de Töpffer ou du Pétomane, auxquelles il a consacré des ouvrages d'une érudition impeccable. Il faut donc se féliciter qu'il vienne de nous donner une nouvelle édition (richement illustrée) de son *Christophe*, paru pour la première fois en 1956. On sait en effet que Christophe (Georges Colomb) fut l'une des grandes figures — en tout cas, l'une des plus gaies — de la pédagogie sous la IIIe République. Fils du principal du Collège de Lure, G. Colomb entra à l'École normale supérieure en 1878, en même temps que Jaurès, Bergson et Baudrillard. Docteur en sciences naturelles, il enseigna dans divers lycées — il eut pour élève Marcel Proust, sans que l'on aperçoive d'ailleurs les conséquences qu'il faille tirer de cette observation —, fut sous-directeur du Laboratoire de Botanique à l'École des Hautes Études et publia, chez A. Colin, des dizaines de manuels et d'ouvrages didactiques.

Mais son titre de gloire est, bien entendu, d'avoir écrit et dessiné *Le Sapeur Camembert*, *La Famille Fenouillard* et *Le Savant Cosinus* (œuvres qui faisaient, nous apprend F. Caradec, l'admiration et l'envie d'Octave Gréard en personne) qu'il publia dans *Le Petit Français illustré* entre 1889 et 1899. En multipliant les rapprochements avec des œuvres contemporaines, F. Caradec, — et c'est la principale leçon que nous retiendrons de son livre — montre comment l'œuvre de

Christophe poussait sur un terreau qui était commun à de nombreux auteurs de l'époque, et dont l'existence même répondait à une véritable demande (sociale) enfantine. « Dites donc, les gosses réclament ! » faisait savoir Armand Colin à Christophe lorsque ce dernier interrompait trop longtemps, comme il en était coutumier, l'une de ses séries. Cette connivence entre Christophe et son public fait de son œuvre un témoignage des plus pertinents sur l'enfance et la jeunesse de l'époque, ce qui incite à déplorer, une fois encore, que la presse pour les jeunes ne fasse pas l'objet des recherches historiques que son intérêt requiert.

Pierre Caspard

TOESCA (Maurice). - *Le Lycée de mon père. Mémoires de ma mémoire*. / Préface de Bernard Clavel. - Paris : Clancier Guénaud, 1981. - 210 p. - (Mémoire pour demain).

Précision d'importance : le lycée annoncé dans le titre est en réalité un collège ou, plus précisément encore, la succession des collèges où le père de M. Toesca enseigna les lettres et la philosophie, entre 1900 et 1920 : Joigny, Poligny, Épernay et Sancerre. Il s'agit plus que d'une nuance, puisque les collèges se distinguent des lycées à bien des égards : par leur recrutement, plus modeste, (les collèges « accueillent aussi les cancre et les petits voyous que les lycées mettent à la porte » (p. 134), par leurs effectifs, souvent moins nombreux (telle classe du collège de Poligny compte 1 élève ! (p. 73)), et par le traitement des enseignants, plus faible (matériellement, avec ses quatre enfants, la famille Toesca vit dans la gêne).

En réalité, le lycée, c'est M. Toesca qui va le connaître, en suivant une classe de philosophie, puis de première supérieure, à Henri IV. Et le choc est rude : 30 élèves au lieu de 8 dans sa première du collège de Poligny, élèves d'ailleurs hautains et méprisants envers le petit boursier provincial. Quant aux professeurs, ils sont distants. Une relative exception : le philosophe Alain, dont M. Toesca fait un portrait nuancé. Alain n'enseignait pas, il « offrait le spectacle d'un homme qui pense ». Mais, dans cette relation pédagogique assez particulière, « si le berger jouait pour soi, il n'était pas interdit aux moutons de devenir mélomanes... » (p. 114).

Beaucoup de notations intéressantes, donc, sur l'enseignement secondaire, dans la diversité des établissements qui le constituent, en ce début de siècle. Et il y a bien entendu d'autres choses encore —

notamment le récit d'une éducation sentimentale — dans ce petit livre de souvenirs, qui se lit agréablement.

Pierre Caspard

POUJOL (Geneviève). - *L'Éducation populaire. Histoires et pouvoirs.* - Paris : les Éditions ouvrières, 1981. - 226 p.

Le titre est taillé un peu large : le contenu de ce petit livre, c'est en fait l'émergence du concept d'éducation populaire et la fièvre associative qu'il entretient chez les laïcs comme les catholiques à l'extrême fin du XIXe siècle, quand l'Affaire Dreyfus va sonner les rassemblements. Geneviève Poujol y reprend les fécondes hypothèses de travail, celles d'une sociologie rétrospective, qu'elle avait avancées dans sa thèse : les organisations socio-culturelles — et sans doute même toutes associations — occupent un espace social laissé béant par les Églises, les forces politiques ou économiques. A travers elles, elle suit donc avec précision l'émergence d'une ambition qui s'est ensuite étalée tout au long du siècle à travers l'animation : un groupe social bien typé — catholiques « sociaux » ou promoteurs des « œuvres » péri, para ou post-scolaires — formule un projet d'émancipation et d'aide en direction d'un autre groupe social. Peu importe, à terme, qu'il manque son but : l'éducation « populaire » ne rencontrera que très rarement les prolétaires mais vivifiera, par contre, les classes moyennes. L'avenir historique de l'entreprise tient à cette ferme volonté de quadriller ces « zones d'incertitude » signalées déjà par Crozier et de transgresser les frontières de la lutte de classes. En entretenant activement un espace de mobilité et de promotion sociale, l'éducation populaire a ainsi ouvert un chapitre neuf dans l'histoire du renouvellement des élites françaises. C'est peu, si l'on se réfère aux ambitions « associatives » du mouvement ouvrier depuis 1848. C'est beaucoup, si l'on admet que la société française est largement « bloquée » au XXe siècle.

D'utiles documents, un répertoire et une bibliographie complètent heureusement ce court traité accessible et pertinent.

Jean-Pierre Rioux

Témoignages pour une histoire de la Jeunesse étudiante chrétienne féminine, 1930-1965. / Préf. d'Yvonne Pellé-Douél. - Paris (37, rue Henri-Barbusse, 75005) : Les Amis de la JECF, 1981. - 212 p.

Les groupes J.E.C.F. des lycées et de l'enseignement primaire supérieur naissent en 1930 ; celui de l'enseignement libre en 1936. Les groupes touchent ainsi d'emblée tous les milieux d'enseignement, celui des étudiantes et des lycéennes, des normaliennes et des candidates aux brevets du privé et du public. C'est d'abord cela la grande réussite des mouvements de jeunesse et de l'entre-deux guerres. Et c'est aussi leur objectif même qui leur a donné tant d'importance : en redonnant vie au christianisme à l'intérieur de l'école publique, il traduit la réconciliation de la religion et de l'éducation nationale qui se met en place. Il est enfin reconnu qu'il y a des chrétiens dans l'enseignement public et qu'inversement, l'Église a tout à gagner du dynamisme des laïcs.

Mais c'est cette reconnaissance de l'Église qui sera la plus fragile et c'est de la hiérarchie ecclésiastique que surgiront régulièrement les réticences ou même les refus des initiatives de la J.E.C.F. Les témoignages recueillis dans ce livre s'accordent pour dire qu'au début des années 1960, le mouvement a été brisé. La guerre d'Algérie et l'engagement politique et social des jeunes chrétiennes en sont la cause.

Ce livre est à la fois la réunion et la synthèse de témoignages d'anciennes Jécistes. Parfois répétitifs, les textes sont souvent très démonstratifs de ce que fut la présence de la J.E.C.F. dans l'éducation et la formation de ces femmes. On peut en retenir trois caractéristiques principales : la J.E.C.F. a soutenu l'effort scolaire et a su être partie prenante des pédagogies nouvelles ; elle a aussi réussi à faire sortir de l'école et à ouvrir au monde social une jeunesse qui n'était consciente que de son milieu familial ; et elle a ainsi permis à des jeunes filles de vivre bien autre chose (camps de vacances, rencontres internationales, enquêtes sociales..) que ce à quoi elles étaient en principe destinées. Beaucoup d'ailleurs, sont devenues des femmes engagées socialement ou professionnellement. En ce sens, la J.E.C.F. fut bien une école, un mouvement de jeunesse, avant d'être un groupe religieux. L'Église ne s'y est pas trompée.

Geneviève Fraisse

MAJAULT (Joseph). - *Comptes, mécomptes, décomptes. Au service de la pédagogie : une institution (1940-1980)*. - Paris : Casterman, 1980. - 183 p. ; 20 cm.

Depuis la dernière guerre, le Musée pédagogique a connu une évolution d'abord caractérisée par le développement des missions, des

effectifs et des moyens puis, à partir de 1970, par les restructurations et les réorganisations. Successivement directeur adjoint de l'IPN, de l'INRDP puis du CNDP, Joseph Majault a été un acteur et un témoin privilégié de cette histoire, qu'il évoque dans son livre, œuvre de souvenirs (souvent amusés) et de réflexion.

Un thème domine : dans un système éducatif centralisé et bipolarisé — les enseignants d'une part, les décideurs du ministère de l'autre —, quel doit être le degré d'autonomie administrative et scientifique d'un organisme de recherche et de documentation pour qu'il puisse œuvrer efficacement au service de la pédagogie ? Depuis une douzaine d'années, estime J. Majault, les réponses apportées à cette question n'ont été ni judicieuses ni cohérentes, et ont fait naître le risque que l'organisme soit transformé, à terme, « en un instrument de simple exécution [...]. Si la concertation atténuait certaines difficultés, il reste qu'entre la recherche patiente et l'action immédiate se profilait une tendance conflictuelle » (p. 85).

Il faut regretter que (dans le souci de ne pas mêler à ces réflexions des considérations de personne ?), J. Majault ait écrit un livre totalement dépourvu de noms propres aussi bien que de dates (exception faite pour mai 1968 qui vit la naissance de l'éphémère Institut pédagogique populaire..). S'il est convenable que ne soit pas cité le nom de cette fonctionnaire de l'IPN qui exhibait un certificat de virginité pour prouver que sa situation ne devait rien à personne, il est quand même hautement regrettable que le lecteur ne puisse deviner l'existence ou le rôle de Louis Cros, Guy Palmade, Louis Legrand ou René Haby qu'au travers de périphrases...

Pierre Caspard

COGNIOT (Georges). - *Savoir et démocratie*. Textes et interventions parlementaires. 1936-1976 / choisis et présentés par Luce Langevin, Jean Gacon, Maurice Moissonnier, Paul Laberrenne, Auguste Dumèix. - Paris : Éditions sociales, 1981. - 312 p. ; 22 cm.

Ce livre est un choix des pages écrites ou présentées aux Assemblées par le député communiste Georges Cogniot, du Front populaire à sa mort, sur les problèmes de l'enseignement et de la culture. Rapporteur du budget de l'Éducation nationale de 1936 à 1958 à la Chambre et à l'Assemblée nationale puis membre de la Commission des affaires culturelles du Sénat de 1959 à 1977, Cogniot avait particulièrement étudié l'organisation de l'enseignement en France et le

recrutement social des élèves après la scolarité obligatoire. De par son activité à l'Internationale des travailleurs de l'enseignement, il connaissait bien les systèmes d'instruction des pays étrangers.

Les textes et interventions du militant communiste, condamnant la politique éducative de gouvernements avec lesquels il fut la plupart du temps en opposition, sont groupés chronologiquement aux époques où ces interventions furent particulièrement importantes : Front populaire, époque de la Résistance, périodes de discussion des lois Marie-Barangé en 1951 puis, après 1962, des projets de réforme Fouchet, Faure et Haby. Les textes sur l'enseignement supérieur, la recherche et la culture sont groupés séparément.

Les comptes rendus des débats des assemblées, où Cogniot manifeste une verve d'orateur contre les ministres de droite – le débat le plus caricatural, un des derniers, est celui qui l'opposa en 1977 à Alice Saunier-Séité sur la fermeture de l'université de Vincennes – forment une petite anthologie des batailles parlementaires sur l'enseignement depuis quarante-cinq ans. Les thèmes toujours soutenus par Cogniot sont la défense de la laïcité et l'opposition à toute privatisation, la revendication d'une amélioration des droits matériels et moraux du personnel enseignant et la demande de bourses aux enfants de familles pauvres.

Le plus grand intérêt du livre est de nous permettre de suivre la pensée pédagogique de Georges Cogniot, qui est en même temps la prise de position du P.C.F. De larges extraits nous sont donnés de *l'Esquisse d'une politique française de l'enseignement*, rédigée en 1943 par Georges Cogniot et approuvée par Henri Wallon avant d'être présentée aux groupements de la Résistance. Reprenant l'idée de l'École unique, lancée en 1918 par les Compagnons de l'Université nouvelle, il prône l'enseignement secondaire pour tous, un enseignement secondaire à la fois différencié et d'un haut niveau où la sélection se ferait par le mérite. Si, pour l'enseignement primaire, Cogniot propose une pédagogie nouvelle d'ouverture sur la vie, comme Freinet, il est très conservateur pour l'enseignement secondaire et on s'apercevra qu'il a gardé ces idées lors du débat en 1964 sur la réforme Fouchet. Dans le domaine de la culture, également, ses interventions montrent qu'il est resté fidèle à la pensée forgée pendant la Résistance, qui met en avant la défense du patrimoine national et l'accessibilité de la culture à tous.

Denise Poindron

MIROUX (Pierre-Marie). - *Étude comparée des réformes gouvernementales de l'Éducation nationale et des projets de réforme des partis et syndicats (1958-1978)* thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Reims, 1979, 412 p. ronéot.

Quatre cents pages de texte, des graphiques soignés et éloquents, une recension minutieuse des sources, une bibliographie sélective et brièvement commentée : ainsi se présente le travail de Pierre-Marie Miroux, ramassé, élégant, précis. Une belle performance quand on songe à l'énorme matière brassée, tant de documents reflétant l'activité fiévreuse des gouvernants pendant vingt ans et la contestation plus ou moins imaginative de leurs adversaires, et quand on tient compte des ambiguïtés du langage de leurs auteurs, de tant de vocables prétendument techniques et le plus souvent « piégés » (*démocratisation* pour ne prendre qu'un seul exemple), un discours si familier à l'analyste qu'il éprouve la plus grande peine à prendre quelque distance. Dans la jungle de ses sources, P.M. Miroux a su tailler un jardin à la française pour le plaisir et surtout pour l'utilité de son lecteur.

On peut regretter que certains développements attendus tournent un peu court, sur les deux disciplines reines, notamment, français et mathématiques. On souhaiterait parfois que l'auteur ait dépassé la pure analyse de ses textes. On entrevoit seulement la dynamique des réformes comme des projets qui leur sont opposés. La part de l'histoire a été taillée un peu maigre. La IVe République, avant la Ve, avait fait quelques tentatives intéressantes : classes nouvelles, stages de Sèvres, lycée de Montgeron... On pouvait le rappeler. En gros, la conjoncture socio-économique et culturelle reste dans la pénombre.

Mais il fallait un beau courage pour tracer ainsi, dans la clarté et sans passion, le panorama d'une période récente et riche de l'histoire de notre enseignement, et un réel talent pour le réussir.

Maurice Crubellier

SOMMAIRE

A l'occasion d'un centenaire.

Maurice CRUBELLIER : Où en est l'histoire de l'école primaire ? 1

Antoine PROST : Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? 25

Pierre CASPARD : Une vieille histoire. A propos de *l'Histoire mondiale de l'éducation* 41

Actualité scientifique.

Le troisième colloque de l'AIHE (W. Frijhoff) 63

Jules Ferry, entre la recherche et la pédagogie (S. Chassagne) 68

Les enfants placés sous l'Ancien Régime (M. Capul) 74

Une enquête de la Mission des Archives du M.E.N. 78

La naissance d'« Emmanuelle » (A. Choppin, D. Kada-Benoist) 79

Notes critiques

L. HOLTZ : *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical* (A. Chervel). S. GUENÉE : *Bibliographie de l'histoire des universités françaises* (W. Frijhoff). F. LEBRUN, J. QUÉNIART, M. VENARD : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (D. Julia). W. FRIJHOFF : *La Société néerlandaise et ses diplômés* (P. Jeannin). G. AVANZINI (Dir.) : *Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours* (J. Hébrard). *Les Frères des écoles chrétiennes et leur rôle dans l'éducation populaire* (G. Vincent). *Annales historiques de la Révolution française* : *Problèmes de l'enseignement* (J. Godechot). D. JULIA : *Les Trois couleurs du tableau noir* (Ph. Goujard). Th. GINESTE : *Victor de l'Aveyron* (M. Vial). M. MEULEAU : *H.E.C. 1881-1981. Histoire d'une grande école* (L. Le Van-Lemesle). D. DEMNARD : *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement* (P. Caspard). M. FERRO : *Comment on raconte l'histoire aux enfants* (R. Riemenschneider). 83

Comptes rendus 129

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : Médaille de G. Lay. Administration des Monnaies et Médailles (1981).

Directeur de la publication : G. Septours.



service d'histoire de l'éducation