

PS359

HISTOIRE DE L'EDUCATION

décembre
1982
n° 17

institut national
de recherche pédagogique
Centre
de la pédagogie

INRP



institut national de recherche pédagogique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par le

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

Directeur de programme : **Guy Caplat**
Secrétaire de la rédaction : **Pierre Caspard**
Assistante de la rédaction : **Suzanne Audebert**

4 numéros par an

Abonnement 4 numéros : France et étranger : 55 francs

8 numéros : France et étranger : 110 francs

Prix de ce numéro : 18 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 : Lib'5, Libr. Saint-Michel, Libr. des sciences de l'éducation, Libr. des P.U.F.

L'ARCHITECTURE SCOLAIRE AU XIX^e SIECLE :

De l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires

L'histoire de l'architecture de la « maison école », comme toute histoire de l'architecture, se définit par une triple approche. Elle inclut l'étude complémentaire des modèles, références et « canons » théoriques de la construction ; celle des sources manuscrites, graphiques et imprimés des projets de construction, reconstruction et/ou transformation ; celle, enfin, des réalisations, à partir de l'approche historique précédente, et par une analyse archéologique, stylistique, ethnologique, de l'état actuel ou reconstitué de l'objet architectural.

L'enquête menée par le Musée national de l'Éducation se propose, pour le XIX^e siècle, de poser quelques jalons chronologiques en puisant dans les sources archivistiques de quelques départements*. Nous disposerons alors pour ceux-ci de reconstitutions diachroniques et d'un appareil statistique susceptible de donner un premier constat de la répartition spatiale et de l'évolution des paramètres typologiques principaux d'une architecture « publique » réglementaire.

Cependant, pour éclairer le processus mental et la procédure collective de la commande administrative du projet, il est indispensable de se doter également des instruments de connaissance nécessaires à l'étude des modèles. Sans aller jusqu'à dresser une typologie exhaustive de l'ensemble des modèles, nous nous proposons d'établir un récapitulatif sommaire et critique des principales références particulières au maître d'œuvre, au maître d'ouvrage et à l'usager (= l'éducateur).

* Voir, *infra*, l'article de C. Granier et J.-C. Marquis.

La maison d'école est d'abord nourrie de références implicites à d'autres modèles architecturaux. Le caractère monumental de l'école doit se distinguer des autres constructions pour frapper et étonner les yeux de l'enfant. Ce lieu à part est le sanctuaire de l'enseignement laïque et, avec la mairie, le nouveau temple de l'ordre républicain (1). La longue mise en place du système éducatif, instrument de quadrillage territorial du nouveau pouvoir bourgeois et centralisateur, veut effacer les références culturelles aristocratiques et religieuses symbolisées dans chaque commune par le château et l'église, et les remplacer par l'hôtel de ville et l'école, signes d'une culture populaire et laïque (2). Le déplacement des pouvoirs entraîne ainsi une nouvelle distribution de l'espace communal : « L'école est le « palais du peuple », elle-même modèle et source d'imitations morales » (3).

Dans le courant du XIXe siècle, le développement des architectures fonctionnalistes, la politique interventionniste et centralisatrice de l'État, la mise en place des réglementations de la commande publique entraînent la multiplication des plans-types et exemples-modèles : une architecture normative et réglementaire s'installe au fur et à mesure de la mise en place des nouveaux pouvoirs.

Celui-ci s'efforce de créer des structures administratives hiérarchisées pour connaître les besoins, les analyser et les présenter selon un certain nombre de cas-types auxquels répondent des modèles normalisés. Le modèle devient un rouage essentiel dans le mécanisme de la commande publique qui engendre une architecture dite de répétition.

L'apparition et la nature des modèles présentés, en matière d'architecture scolaire, dépend donc essentiellement :

- de la conception du système éducatif et des modes d'enseignement,
- de la mise en place de la réglementation concernant la construction, les modes de financement, etc.,
- du public visé : pédagogues, administrateurs, hommes de l'art...

Ces différentes variables s'interprètent et subissent elles-mêmes des variations diachroniques. Le présent exposé se limite donc à l'analyse des modèles – construits ou non construits – destinés à l'enseignement primaire selon l'usage de l'éducateur, de l'administrateur ou du constructeur.

I – LE MODELE A L'USAGE DE L'EDUCATEUR

Le discours de l'éducateur et de l'hygiéniste suppose la référence, le plus souvent implicite, à un modèle mental de la machine à éduquer. La transposition graphique du discours littéraire conduit à une double lecture, parfois contradictoire, de ces innombrables mémoires et traités souvent réédités. Outre l'édition, l'exposition joue un rôle essentiel dans la transmission de ce type de modèle aux usagers.

1. Le choix des machines à éduquer et le pouvoir de la norme

Dans l'école primaire, le rapport de base enseignant/enseigné est le premier facteur déterminant qui module l'espace de la classe. Le choix de la méthode d'enseignement mutuel détermine, durant la première moitié du XIXe siècle (4), une architecture longuement décrite dans les « manuels d'enseignement » (5). La salle a la forme d'un rectangle dont la largeur minimum, inhérente à la nature de la méthode, est d'au moins 27 pieds car elle doit permettre :

- l'installation de bancs collectifs « d'au moins 9 à 10 élèves »,
- les passages nécessaires pour faciliter les nombreux déplacements rendus obligatoires par le système.

Le long des murs de la salle sont disposés des demi-cercles de 3 pieds et demi de rayon, dans lesquels se placent les moniteurs chargés de diriger les leçons de lecture et d'arithmétique de 8 à 9 enfants. La démultiplication des fonctions d'enseignement différenciées est aussi assurée par l'usage des télégraphes et des porte-tableaux. La hiérarchie est ici démultipliée entre le maître, le moniteur général et le moniteur qui commande le rang.

D'autres méthodes, issues en partie de l'enseignement des Frères, donnent plus de place à la relation directe maître/élève. Le banc individuel qui donne accès, sans intermédiaire, au regard et à la voix du maître juché sur son estrade, ou celui qui, par mesure d'économie, accueille deux élèves, deviennent peu à peu le modèle de base autour duquel se régleront, suivant leur emplacement et leur nombre, les dimensions même de la classe.

Outre les relations hiérarchiques, la norme passe ainsi par des classifications : séparation des entrées du maître et des élèves, distinction des sexes (garçons d'un côté, filles de l'autre). Si, peu à peu, pour des

raisons de commodité, d'autres fonctions accompagnent sous un même toit l'enseignement (mairie, halle, justice de paix, prison, tribunal de commerce, gendarmerie, prisons...), les différentes activités sont nettement cloisonnées. Au fur et à mesure de la mise en place de la réglementation, on assiste aussi, à l'intérieur de l'école, à la fragmentation et à la différenciation des espaces fonctionnels. Les entrées et les services sont l'objet d'un soin méticuleux dans leurs aménagements :

- vestibule, hall couvert, vestiaire, dépôt des paniers et conciergerie,
- salle d'eau, lavabos, latrines,
- cuisine, réfectoire,
- chambre de repos, dortoir, infirmerie.

Les salles ou espaces abritent des activités pédagogiques différenciées :

- préau couvert ou découvert,
- salles de gymnastique, de dessin, de couture, de travaux manuels...

Les logements et cabinets de travail des adjoints(tes), instituteurs(trices), et directeurs(trices), répondent également à une distribution souvent hiérarchisée.

Ainsi, l'ordre pédagogique, basé sur le principe d'imitation par la répétition, va imposer un ordre architectural par une classification, une hiérarchisation et une distribution normative qui transparaissent directement dans le programme de construction. Le contrôle de cette norme pédagogique est assuré par le corps des inspecteurs. Mais l'école-bâtiment est aussi un opérateur de dressage des corps, lieu privilégié d'observation et d'expérimentation des hygiénistes.

2. Hygiène et moralité : les classes-modèles des hygiénistes

Au même titre que les autres lieux publics (casernes, hôpitaux, prisons...) la machine pédagogique doit répondre à des impératifs de santé et de moralité. D'innombrables dispositifs architecturaux, jusque dans leurs détails les plus infimes, développent un appareil codé d'observations, de contrôle et de dressage.

de Paris
5

Au plan médical, ces dispositifs issus de théories scientifiques seront particulièrement exposés, pendant les années 1875-1885, par des sociétés spécialisées [Société des sciences de l'Académie de médecine, Société de médecine publique, ... (6)], des revues (ex. la *Revue d'hygiène*), des expositions [ex. l'exposition internationale d'hygiène de Bruxelles, en 1876 (7)], ou, plus directement, par l'intermédiaire de la Commission d'hygiène des écoles, créée en 1882 (8).

Après deux ans de travaux, cette commission dépose ses conclusions sous la forme d'un memorandum ne contenant pas moins de 154 articles dont la rédaction soignée et administrative est un véritable code de l'hygiène scolaire (9). Cette codification recouvre la propreté dans l'école, son emplacement et son orientation, l'aération, la ventilation et le chauffage, l'hygiène de la vue, l'audition et phonation, l'alimentation et le sommeil, le travail, le repos et les vacances, la médecine des écoles, les bâtiments et le mobilier. A l'imitation du corps des inspecteurs pédagogiques, elle propose la création d'un « corps d'ingénieurs sanitaires » spécialisés dans le domaine scolaire et dépendant d'une Direction de la Santé publique, préfiguration d'un véritable ministère de la Santé. Il serait trop long de développer chacun des articles de ce code de l'hygiène physique et morale, où les prescriptions visant l'une et l'autre sont intimement mêlées. L'article 13, par exemple, est ainsi rédigé : « Les privés seront largement ventilés et éclairés. Leurs portes seront élevées d'environ 25 cm au-dessus du sol. Les murs seront recouverts de plaques de faïence ou d'un crépi rugueux qui sera chaulé au moins une fois l'an ». Il est clair que les principes de propreté physique reposant sur les bases scientifiques données par les « glorieuses découvertes de Pasteur », cachent ici les règles simples de la moralité (10).

Ce sont ces découvertes scientifiques fondées sur l'observation et l'expérimentation qui serviront de base à une étude formelle et typologique de l'instrument de dressage par excellence : la table-banc. D'abord, une observation minutieuse des déformations anatomiques engendrées par des attitudes vicieuses provoquées par cet instrument permet de connaître les conditions idéales et les principes auxquels doit s'accommoder le corps des écoliers. Ensuite, pour que l'adaptation soit parfaite, un échantillonnage de près de 4 000 enfants parisiens du XXe arrondissement est patiemment mesuré selon cinq paramètres pour que « la table soit accommodée à l'enfant et non l'enfant accommodé à la table » (11). Ces mensurations sont effectuées par l'ingénieur Cardot et déterminent, suivant la taille des enfants de 6 à 13 ans, 5 catégories correspondant à 5 cas-types de

mobilier à construire. Ces cinq types dits « du système Cardot » sont repris dans le texte réglementaire de J. Ferry du 17 juin 1880 (art. 91 à 95) et industrialisés par différents constructeurs. Cet exemple nous aide à mieux définir le processus d'élaboration du modèle né de l'application de la norme, qu'il soit de nature mobilière ou immobilière. Le modèle issu de méthodes pédagogiques préconisées, rationalisées par la science médicale, passe enfin entre les mains des constructeurs qui, au besoin, le modifient pour en faire un objet destiné à être reproduit.

3. La distribution des modèles auprès des usagers : le rôle privilégié des expositions

Ce même objet, une fois industrialisé, doit être connu des utilisateurs. Outre le rôle des circulaires administratives et des revues spécialisées (12), les grandes expositions universelles constituent un moyen privilégié pour toucher le grand public, et particulièrement les instituteurs.

Les expositions universelles de 1867, 1878 et 1889 à Paris, présentent des modèles étrangers (13) et français (14) de constructions et de mobiliers scolaires, au moyen de maquettes, reconstitutions de classes-modèles, spécimens, échantillons, albums de plans, catalogues... Un système particulièrement efficace, en 1878, consiste à sélectionner le meilleur instituteur du canton pour venir visiter l'exposition, y entendre à cette occasion des conférences spécialisées (15) et communiquer ensuite ses observations aux autres instituteurs par un rapport (16) et une conférence.

En 1867, de nombreuses maisons d'école, regroupées dans les annexes du Champ-de-Mars, sont entièrement construites et l'intérieur présente l'étalage d'un mobilier témoin (17). L'originalité de la conception des tables-bancs individuelles suédoises est particulièrement appréciée (18). Le succès rencontré est tel qu'il donne l'idée d'organiser des expositions scolaires de conception identique mais dans un cadre régional ou départemental. Dès 1868, l'initiative individuelle des départements du Cher et de la Sarthe est rapidement « récupérée » par le ministère. Cette demande spontanée va être ensuite encouragée par les préfets (19).

L'exposition de 1878 offre une présentation plus dispersée, ce qui rend la comparaison et la confrontation plus difficiles. Le mobilier exposé occupe une place prépondérante par rapport aux construc-

tions. Ces dernières font seulement l'objet de reproductions en deux dimensions, affichées ou réunies dans des albums confectionnés par des inspecteurs ou des architectes (20). Outre les trois salles de la « classe 6 » préparées par le ministère sur les propositions de l'architecte Pompée, d'autres modèles sont présentés dans le pavillon de la ville de Paris. Au Sud-Est du palais du Trocadéro, la compagnie du Creusot donne les plans et élévations de ses principaux bâtiments scolaires. Parmi les pavillons étrangers, les modèles d'écoles belges exposés par la Ligue de l'enseignement et les spécimens de mobilier suisse sont très remarquables (21).

Une partie des collections étrangères et françaises est ensuite confiée au Musée pédagogique ouvert un an après. Elles forment la base des collections de la 3e division préparées par E. Rapet depuis 1871, qui comprend les bâtiments, le mobilier scolaire et le matériel d'enseignement (22). Dans le prolongement de l'action des grandes expositions et en complément des expositions départementales, une des fonctions de ce musée est d'exposer en permanence des modèles ou des nouveautés à l'usage du grand public et des instituteurs.

Pour l'exposition de 1889, on retiendra particulièrement que « la Direction de l'enseignement primaire offrait le spécimen curieux d'une classe imaginée en vue d'appliquer les prescriptions des hygiénistes » (23). Les constructions et le matériel scolaires, le magasin scolaire de la ville de Paris qui avait pour objet de centraliser la construction ou l'achat du mobilier scolaire et de matériel classique, sa conservation, sa distribution dans des écoles, constituaient une des parties les plus intéressantes de l'exposition (24).

Il ne semble pas que ces présentations de modèles en tant que produits manufacturés eussent été l'objet d'une large concertation avec les usagers. Les améliorations suggérées par les instituteurs venus aux expositions reçurent, de la part de l'administration, le même accueil que les rapports suscités par la circulaire ministérielle du 12 décembre 1860 (25). L'instituteur est peu à peu dépossédé de son école et de son mobilier. L'architecture scolaire devient une architecture de spécialistes de l'administration scolaire : fonctionnaires, médecins ou architectes. L'usager est exclu du circuit de la commande publique.

II – LE MODELE A L'USAGE DU LEGISLATEUR

L'Etat vise à l'extension d'un système éducatif unique, égalitaire et uniforme, par un maillage du territoire capable d'accueillir chaque

individu scolarisable dans un moule identique, placé à proximité. L'établissement de ce vaste réseau nécessite la construction d'outils réglementaires adaptés. L'élaboration de ce règlement prend le plus souvent sa source aux modèles théoriques diffusés par les pédagogues, les hygiénistes ou les architectes. Ils engendrent une seconde génération de modèles normatifs, eux-mêmes générateurs de modèles pratiques. Ces modèles servent de référence à l'ensemble des partenaires qui sont en place pour la préparation et l'instruction du dossier de construction.

1. Le règlement : produit et générateur de modèles

Le règlement, texte juridique valable sur l'ensemble du territoire est un produit générateur d'un modèle standard et unique, adaptable à toute population scolarisable quel que soit son milieu d'implantation (rurale ou urbaine), son mode de rassemblement (éparse ou groupée), son importance, son âge et son sexe. Au fur et à mesure de la mise en place du réseau, l'Etat s'efforce de produire le modèle de maisons d'école adaptées à chaque besoin, prenant le relais et devant peu à peu toute initiative privée en ce domaine. Il rassemble sous une même administration une panoplie classifiée et hiérarchisée de « machines » suivant le nombre, la nature et le siège des écoles. L'appareil déployé pour assurer l'instruction primaire se compose de :

- crèches et salles d'asile qui deviendront classes enfantines et écoles maternelles ;
- écoles de garçons, écoles de filles, écoles mixtes ;
- écoles de hameau, groupes scolaires ;
- écoles primaires élémentaires (communales ou publiques, libres ou privées), écoles primaires supérieures ;
- écoles manuelles d'apprentissage et écoles primaires supérieures professionnelles. Elles reçoivent chacune leur réglementation spécifique pour leur organisation, leur construction et leur ameublement (26).

L'appareil réglementaire conçoit une machine à éduquer aux dispositions architecturales de plus en plus élaborées. Dans un premier temps, la réglementation s'accompagne d'une série de plans-types à caractère explicatif. Puis, ceux-ci s'intègrent peu à peu au milieu des articles réglementaires. Ces plans-types, conçus d'abord par l'initiative

privée, seront ensuite encouragés par l'administration qui en assure la promotion et la diffusion, pour enfin les fabriquer elle-même.

L'ancêtre des cahiers de modèles théoriques accompagnés de plans-types est conçu par l'architecte Bouillon dès 1832 (27). C'est lui qui a « guidé » la première vague de constructions d'écoles mutuelles suscitées par la loi Guizot. Il faut ensuite attendre la mise en place de la réglementation sur les salles d'asile pour voir apparaître, près de trente ans plus tard, la sortie d'un « atlas de plans-modèles » accompagné de devis correspondants, publié par le Comité central des salles d'asile (28). La même année, par arrêté du 10 mai 1862, le ministère lance un concours de plans-modèles à l'usage des écoles primaires, pour traduire la norme juridique en norme architecturale. En 1863, le projet primé est celui de l'architecte Leculée, dont la presse spécialisée se fait l'écho (29).

En 1872 et 1873, des circulaires ministérielles envoyées à chacun des préfets accompagnent l'envoi d'un recueil de plans-modèles variés et gradués, confectionné par l'architecte C. Pompée pour la construction de maisons d'écoles et de mairies (30). Les instructions du ministre A. Batbie sont explicites. L'exemplaire doit être placé « dans les archives de la préfecture et de chacune des sous-préfectures du département », pour être « ...tenu constamment à la disposition de MM. les inspecteurs primaires, de MM. les maires, architectes et entrepreneurs qui auraient besoin de les consulter ». Son utilisation est préconisée pour la rédaction des projets et comme instrument de référence au cours de l'instruction. Mais ces « plans... ne sauraient être, en toutes circonstances, suivis d'une manière exacte. ... Les modifications, toutefois, ne sauraient s'écarter des prescriptions des règlements » (31).

Une circulaire de Jules Ferry, datée du 17 juin 1880, opère une fusion encore plus complète entre réglementation et plans-types. Le texte, accompagné de figures, contient notamment une typologie :

- de différents types de tables (§ IV) dont nous avons précédemment analysé la genèse ;
- de plans cotés de modèles de classe (§ II) selon quatre hypothèses basées sur une classe-type contenant 48 à 50 élèves. Les variables prises en compte sont principalement : le nombre d'élèves, la nature des tables-bancs (1 ou 2 places), l'éclairage (unilatéral ou bilatéral).

Cette réglementation de 1880 représente le type achevé de ces

Projet N° 3. MAISON ÉCOLE pour 20 enfants filles ou garçons.

Coupe sur la longueur.

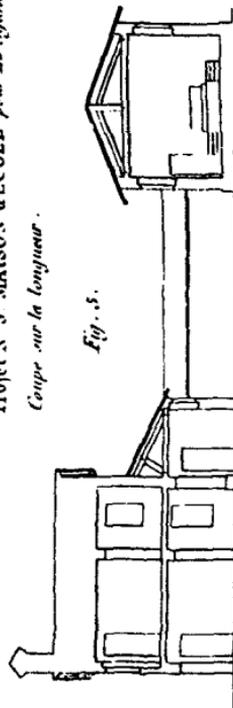


Fig. 5.

Projet N° 4. MAISON ÉCOLE pour 20 enfants garçons et filles

Élévation.

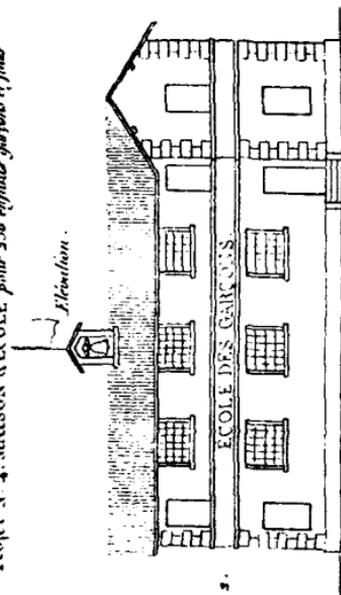


Fig. 3.

Plan du rez-de-chaussée.

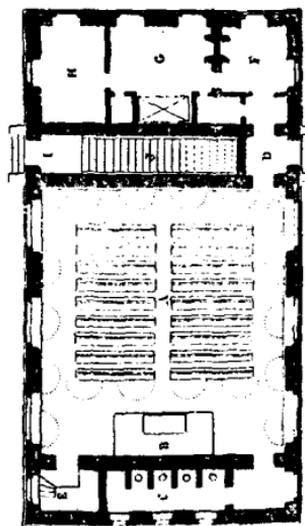
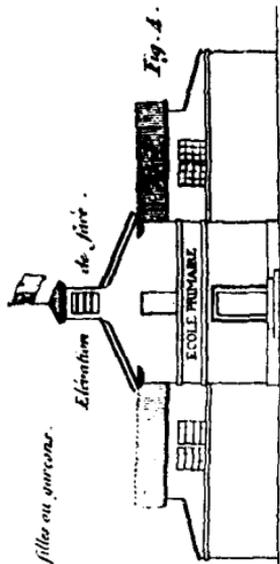


Fig. 1.

Élévation de façade.

Fig. 4.



Plan du rez-de-chaussée.

Fig. 2.

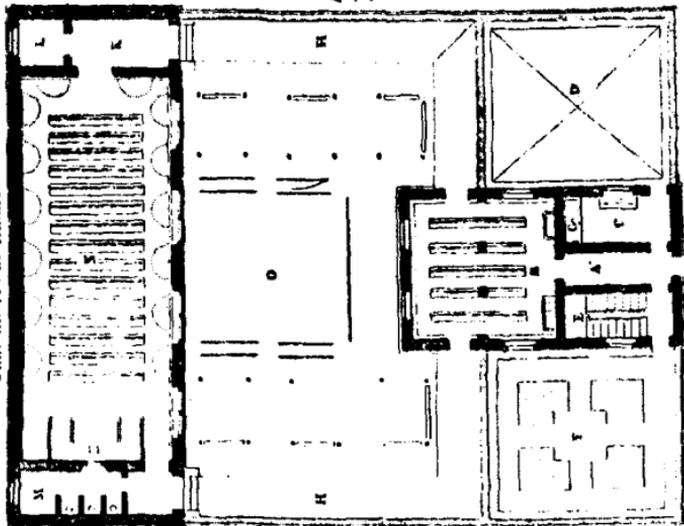


Figure n° 1

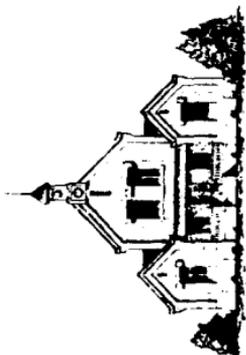
« **Projet n° 4. Maison d'école pour 250 enfants garçons et filles** ». Fig. 1 : Plan du rez-de-chaussée ; Fig. 2 : Elévation de la façade principale. « **Projet n° 5. Maison d'école pour 120 enfants filles ou garçons** ». Fig. 3 : Plan du rez-de-chaussée ; Fig. 4 : Elévation de la façade latérale du bâtiment, côté rue ; à l'arrière plan, élévation partielle du second corps de bâtiment ; Fig. 5 : Coupe longitudinale sur les deux corps de bâtiments.

Planche 2 extraite de l'ouvrage de l'architecte A. Bouillon. — *De la construction des maisons d'école primaire*. Paris, Hachette, 1834, IV-88 p., + 16 pl.

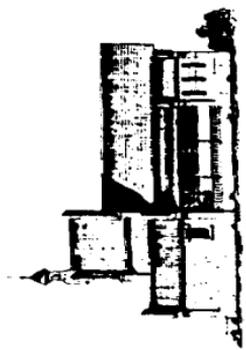
Encouragé par le succès de son premier essai paru en 1832, l'auteur édite, au lendemain de la loi Guizot, un ouvrage dont l'administration assure une large diffusion. Il est un des premiers points de références, et de critiques, dans les jugements rendus par le Conseil des bâtiments civils sur de nombreux projets.

La partie graphique contient une série de 6 projets théoriques d'école basés sur la méthode d'enseignement mutuel, d'une capacité variant de 50 à 250 enfants. Outre un projet d'école normale primaire, l'auteur nous présente une typologie de la salle de classe ainsi que des planches sur le mobilier et sa disposition dans la classe, le préau couvert et la salle de gymnastique, accompagnées de quelques principes sur le chauffage et la ventilation.

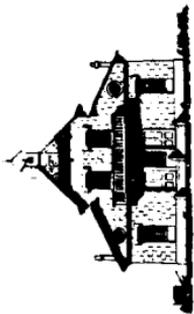
Les planches sont gravées par Normand fils. Il collabore avec son père pour un ouvrage sur d'autres « modèles » (*Paris moderne, ou choix de maisons construites dans les nouveaux quartiers de la capitale et de ses environs...* Paris, Beaufils, 1837-1853, 4 t.), dans lequel figure les plans d'école de Montmartre (14, rue des Abesses), de Paris (rue de Fleurus), Pomponne (77).



h



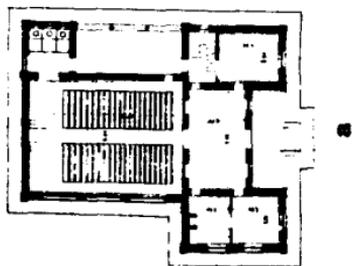
k



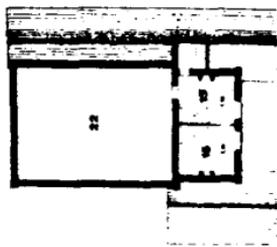
h



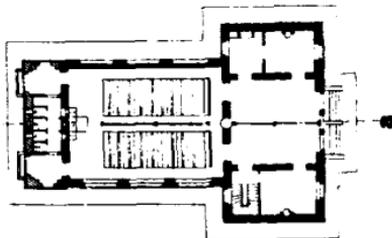
k



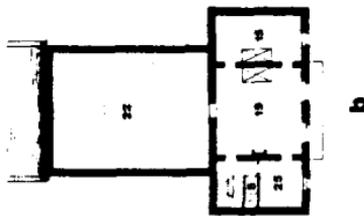
a



b



a



b

Figure n° 2

Assemblage tiré des types 1 et 2 des plans-modèles de l'architecte C. Pompée sur : *La Maison d'école rurale. Supplément au recueil des plans-modèles : lois et décrets sur la matière...* Paris, P. Dupont, 1877, 80 p. + 10 pl. h.t. (Pour un essai de bibliographie critique de l'auteur, cf. note 30 du présent article.)

Type n° 1 : Maison d'école pour un seul sexe pour 80 enfants.

Type n° 2 : Maison d'école mixte pour 80 enfants des deux sexes.

a : plan du rez-de-chaussée (vestibule, vestiaires, cabinets d'aisance, bibliothèque, cuisine et salle à manger de l'instituteur),

b : plan de l'étage (chambre à coucher et cabinet de travail),

h : élévation de la façade principale.

k : élévation de la façade latérale.

Nombreuses références à un vocabulaire des formes de l'architecture religieuse : la nef (salle de classe), les bras de transept (logement de l'instituteur), surélévation des toits et clocheton, ... Les 5 types de plans-modèles sont accompagnés d'un devis descriptif et estimatif. Le prix moyen de la construction s'élève pour les deux premiers types, à un prix de revient par enfant de 49 F (d'après série des prix de travaux de Paris). L'ouvrage — très largement distribué par l'administration — se veut, d'après l'auteur, « un document officiel, généralisant par son tracé l'application des règlements aux locaux et aux objets qui doivent composer la maison d'école... Il est une étude préparatoire, une indication sommaire et raisonnée, facilitant et abrégant la conception et la rédaction du projet, sans limiter pour cela la recherche des améliorations à réaliser ».

plans-modèles centralisateurs dont la standardisation préconisée ne subira de modifications notables que par l'introduction du système de préfabrications sous les IV^e et V^e républiques (32).

2. Les excès de l'intervention et de la planification : les tentatives de modélisation de l'architecture régionaliste

En 1853, le pouvoir va tenter de remplacer ses plans théoriques dressés par l'administration parisienne pour être adoptés sur l'ensemble du territoire national, par des recueils de modèles pratiques, répondant directement aux besoins et à la situation de chaque « pays ».

L'occasion est donnée par la réunion sous un seul ministère des services des Cultes et de ceux de l'Instruction publique, et la réorganisation des services diocésains avec la création d'un corps d'architectes spécialisés. Les concours de projets d'édifices publics modèles sont alors en vogue : bains et lavoirs publics (1851), cités ouvrières (1852), lycées (mai 1853). Le mouvement de retour aux racines nationales rencontre, durant cette période, une large audience dans les différentes cellules du ministère de l'Instruction publique et des Cultes d'où émane, le 15 novembre 1853, la circulaire signée du ministre Fortoul. Celui-ci, au nom des principes d'adaptation des règles de l'architecture, qui varient suivant « les siècles, [...] les zones et les climats, l'état physique du sol et les habitudes des populations », demande aux architectes diocésains trois projets gradués suivant la taille des communes (de 500 à 5 000 âmes) représentant un modèle diocésain d'église, de presbytère et d'école. Les projets sélectionnés sont destinés à être publiés aux frais du ministère pour servir de modèles et de références à tout projet de construction dans le cadre de chacun des diocèses ou départements. Après deux ans d'incessants rappels, moins de la moitié d'entre eux ont envoyé leurs projets d'écoles. La publication, demandée avec insistance par certains préfets, ne verra jamais le jour (33).

En 1881, un projet semblable mais puisant davantage aux sources d'un régionalisme naissant, est mis sur pied par la Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire (34). Les services de l'Instruction publique sont alors rattachés à ceux des Beaux-Arts. Les thèses « nationalistes » des « diocésains » sont ici remplacées par des considérations sur « la beauté antique ressuscitée ». Toute allusion au Moyen Age est exclue au profit de la Renaissance. L'école n'est plus associée avec l'église et le presbytère, la référence est « le musée [...]

où règne la beauté aussi bien que la science et la vertu ». Le but est néanmoins identique : la lutte « contre un même type uniforme et invariable » au nom « des libertés, de celles des communes et de celles des artistes ». Le régionalisme et le culte des hommes du terroir peuvent être exaltés puisque « l'unité nationale est assez solide depuis quatre siècles pour ne plus être compromise ». Les centres régionaux sont nommément désignés : Lille, Lyon, Bordeaux, Marseille et Alger. Les projets doivent être construits ou susceptibles de l'être. Mais les règlements à suivre sont à peine connus et appliqués. Celui sur les écoles primaires n'a pas deux ans, et les écoles maternelles viennent de recevoir, pour la circonstance, leur propre réglementation. L'exposition qui se tient sous les galeries de l'aile gauche du Trocadéro de juin à octobre 1882 rassemble plus de 324 projets. Mais la médiocrité des résultats interdit de décerner les prix aux écoles maternelles (16 projets), aux écoles primaires urbaines (115 projets) et aux écoles supérieures et professionnelles (22 projets). Seules, les écoles primaires rurales (112 projets) sont primées. Sans doute, les exigences du programme et de la réglementation pouvaient-elles, dans cette catégorie, plus facilement satisfaire les membres du jury. Le recueil des projets primés n'est pas édité (35).

L'utopie planificatrice de la machine administrative a donc tenté, à plusieurs reprises, de concilier un règlement officiel issu de modèles théoriques avec les contraintes de l'environnement. Mais l'architecture vernaculaire ne peut être mise en équations.

Le modèle de référence nécessaire à l'instruction du dossier en vue de l'approbation du projet et de son financement, ne peut qu'être un modèle abstrait et théorique (36). Les autres modèles ne sont que des « recueils d'exemples » à usage privé, dont les constructeurs sont de plus en plus demandeurs.

III – LE MODELE A L'USAGE DU CONSTRUCTEUR

Deux types de modèles sont directement produits par le constructeur et l'aident dans les étapes d'élaboration du projet. Le premier est une présentation issue de ses réalisations, le plus souvent publiée dans des revues spécialisées ou des recueils spécifiques, à classement géographique. A l'opposé, la localisation est totalement absente des véritables modèles théoriques et fictifs. Ceux-ci sont classés par types allant du plus petit au plus grand, du plus simple au plus compliqué, ... L'élément modulaire de base offre une grande capacité d'abstraction

et, au fur et à mesure que l'on évolue dans la complexité, il redevient le plus souvent un simple recueil d'exemples exceptionnels tirés du réel. Les facteurs idéologiques ou techniques de renouvellement de ces modèles accentuent encore davantage la hiérarchisation de la classification.

1. La place du modèle dans la conception du projet architectural

La copie et la référence aux modèles est un exercice pédagogique préparatoire à la conception du projet. Cet exercice est largement pratiqué dans le cursus de formation des « Beaux-Arts », au XIXe siècle. Les cours et traités d'architecture (37) enseignent alors le modèle comme une imitation raisonnée, généralisable, en vue d'une répétition par copie (= double), fidèle et mécanique. Mais la véritable création, selon Quatremère de Quincy (38), consiste à trouver des combinaisons heureuses, à l'intérieur des règles, d'éléments préexistants. « Il est donc très utile – pour l'architecte – d'avoir des livres qui contiennent des programmes détaillés et des plans d'édifices bien projetés... » (39).

Ces guides pratiques, où l'architecte puisera ses éléments de référence, se présentent comme des collections d'exemples réalisés, rassemblant une somme d'expérimentations. Le programme est le plus souvent accompagné du prix de revient. Pour la première moitié du XIXe siècle, l'ouvrage de Normand sur Paris (40), et les trois volumes d'édifices « projetés et construits », sélectionnés par des architectes du Conseil général des Bâtiments civils (41), sont parmi les ouvrages les plus usités. Ils sont bientôt remplacés par une anthologie plus spécialisée, portant sur les principaux types de bâtiments scolaires, divisée en cinq livraisons, et signée par des architectes renommés comme Labrousse, Cordier, Durand, Vacquer (42). Mais l'une des formes les plus achevées de ces recueils est sans doute le « guide pratique » composé conjointement par l'architecte Leray et l'inspecteur primaire Labeyrie. La seconde édition, de 1911, regroupe 32 plans de types d'écoles couvrant 11 départements métropolitains diversifiés géographiquement, et deux colonies. Les plans et devis reproduits le sont « à titre d'indications, sans avoir la prétention de les nommer comme types » (43). Il est conçu comme le *vademecum* du maître d'œuvre et du maître d'ouvrage et comprend, outre la partie purement réglementaire, un guide des prescriptions à suivre dans le

dédale des procédures nécessaires à l'instruction du dossier jusqu'à la réception des travaux.

2. Les recueils d'exemples de la presse professionnelle

Un des rôles essentiels des revues d'architecture est d'assurer le renouvellement du stock de ces modèles concrets, d'apporter à la connaissance des lecteurs l'expérience des dernières réalisations, la mise à jour de la réglementation, les informations sur les constructions projetées (concours, etc.).

Une analyse du nombre de pages d'illustrations consacrées par *La Revue générale d'architecture et des travaux publics* aux exemples de constructions d'écoles entre 1840 et 1890, fournit un intéressant baromètre. Les poussées suivent souvent les lois obligeant ou subventionnant la construction. Les pointes se situent vers 1849-1852, 1859-1860, 1876-1880, 1883-1886. La courbe atteint son plus haut niveau avant les lois Ferry, en 1876.

L'Encyclopédie d'Architecture lance, elle aussi, un concours de mémoires sur l'architecture scolaire en 1872. Il a pour objet de demander au participant un recueil de « dispositions architectoniques auxquelles doivent répondre les établissements consacrés à l'instruction primaire ». Le lauréat, F. Narjoux, s'attaque au système des « modèles tout faits et envoyés par l'administration centrale ». L'étude est très documentée. Mais l'auteur ne peut s'empêcher de présenter un projet idéal et non réalisé d'une « école primaire de filles pour une commune de 4 800 habitants », afin d'y mettre en pratique les principes qu'il vient de développer (44).

3. Du modèle comme construction idéale

Dans ses publications ultérieures, F. Narjoux prend ses exemples dans tous les pays d'Europe, d'après les souvenirs de ses nombreux voyages (45). L'architecte de la ville de Paris offre souvent à ses auditeurs ou lecteurs le puzzle d'une construction idéale, à la limite de l'utopie, et démarquée de la réglementation en vigueur. Les références utilisées viennent toujours de cas concrets, mais le plus souvent privés de leur contexte. L'auteur jongle avec les différentes instructions et réglementations européennes, relativisant ou dénonçant ainsi celles qui sont en vigueur en France. Pour composer son école idéale, il

Figure n° 3

A – Plan et élévation d'une poste-école, « type A », employé par l'architecte M. Guy dans la régence de Tunis. Extrait du recueil d'exemples des 32 écoles rassemblés par l'architecte F. Leroy et l'inspecteur primaire P. Labeyrie pour le : *Guide pratique pour la construction des écoles*. Paris, *La Construction moderne*, 2e édit. revue et augmentée, 1911, 215 p. + 46 pl.

B – Carte schématique donnant l'origine géographique des modèles par départements. Le jeu des relations personnelles des auteurs a privilégié le Nord de la France par rapport aux parties méridionales, malgré le souci de représentation des colonies (Sénégal et Régence de Tunis).

La distribution du plan de cette « poste-école » s'inspire de la classique « mairie-école » métropolitaine. Comme dans les autres régions françaises, l'inspiration de l'architecture du « pays », poussée jusqu'au mimétisme, conduit ici à l'adoption d'un style « néo-mauresque-colonial ». « Les encadrements sont entourés de carreaux de faïence arabe fabriqués dans le pays, et les couronnements de portes et les corniches sont formés au moyen de tuiles vertes [...]. Les portes en bois sont décorées de clous comme celles des maisons indigènes et, aux fenêtres, sont placées des grilles composées suivant la mode du pays. »

emprunte, péle-mêle, le gymnase, l'escalier d'honneur, les salles des fêtes et d'examens à la Suisse. Le jardin d'enfants vient de Munich et les persiennes d'Autriche et de Suisse... Aucune précision n'est donnée au lecteur pour lui permettre de savoir s'il s'agit de l'application de la législation en vigueur dans ces pays, d'une habitude courante ou d'une innovation expérimentale. Le modèle sans référence véritable à l'expérimentation devient, avec F. Narjoux, un modèle fictif. Ses livrets d'instructions et de recommandations sont le fruit de principes basés sur une réflexion technico-fonctionnelle. Nous atteignons souvent le niveau du modèle idéal, chef-d'œuvre non imitable ou transposable, qui se rapproche par son abstraction des modèles réglementaires de Pompée. Néanmoins, les modèles du premier sont stimulants pour la création et appellent à relativiser ou à reconsidérer la législation, tandis que le second s'accroche à la réglementation existante et produit un effet plus stérilisant.

Le discours de F. Narjoux n'est parfois pas très éloigné des projets et réalisations des utopistes communautaires. Le principe de la cour vitrée centrale dans laquelle donnent toutes les classes ouvertes le long des balcons se retrouve à la fin du XIXe siècle dans certaines écoles bruxelloises, sur des dispositions comparables à celles conçues et réalisées par J.B. Godin pour son Familistère de Guise.

4. L'innovation technique et le renouvellement des modèles

Le renouvellement des modèles peut naître de l'application de nouvelles conceptions pédagogiques comme celle qui est issue de l'idéologie fouriériste et qui fut développée notamment par J.B. Godin. Mais les innovations techniques sont aussi facteurs de renouvellement important. Ces innovations touchent au système constructif et plus spécialement aux systèmes spécifiques relatifs à l'hygiène : ventilation, chauffage, éclairage... Les expérimentations sont nombreuses, parfois sans lendemain [cf. le spécimen des écoles octogonales de Ferrand (46)], ou destinées à une audience souvent limitée [cf. le système des impostes de l'architecte F.A. Bourdeillette en Dordogne (47)]. Dans le meilleur des cas, le système expérimental est reconnu et agréé par le ministère [cf. le système de ventilation et de chauffage de Pellet (48)], breveté et standardisé en vue d'une production en série [cf. la pouponnière de l'inventeur J. Delbruck (49)]. L'architecture scolaire s'assimile peu à peu à une architecture de catalogue.

La construction une fois achevée, l'architecte, auteur du projet, l'inspecteur représentant l'administration pédagogique et le maire élu de la population et représentant l'administration territoriale, se réunissent pour la réception des travaux. Chacun des trois intervenants est en possession du projet approuvé et vérifie une dernière fois la conformité de l'œuvre édifiée avec leur « modèle ».

Nous sommes ainsi arrivés à l'ultime étape du processus constructif. Ses différentes phases peuvent se décomposer dans :

- l'établissement d'un programme spécifique délimitant les principales contraintes définies par le maître de l'ouvrage (respect de la norme réglementaire et architecturale, enveloppe financière...);
- la conception et le processus mental de préparation du projet, aboutissant à une présentation descriptive et graphique par le maître d'œuvre ;
- les procédures administratives et réglementaires d'acceptation du projet entre les deux partenaires et le choix de « l'entrepreneur » ;
- l'exécution du projet avec les variantes intervenant jusqu'au moment de la réception définitive des travaux.

Le projet réalisé, parti de modèles implicites ou explicites, est alors à son tour susceptible de devenir une référence pour d'autres futurs projets. L'histoire de l'architecture scolaire passe par la recherche de ces cahiers de modèles, théoriques ou pratiques, l'examen de ces projets architecturaux et leur confrontation avec les réalisations (50).

Bernard TOULIER
Académie de France

Notes

1. F. Narjoux, après ses nombreux voyages en Europe, revient avec l'idée que l'école doit faire « impression » et être distinguée des « constructions que [l'écolier] est habitué à voir, dans lesquelles vivent lui et les siens. L'école doit être pour l'enfant un lieu à part, un monument dont le caractère tranché le frappe et l'étonne. [...] Tous tant que nous sommes, nous

n'avons pu échapper à l'impression que nous cause l'aspect des grands cloîtres, des grandes basiliques, des couvents, des mosquées ou des temples ; il faut transporter dans la vie civile, pour en tirer parti, ce sentiment dont d'autres ont si bien su faire profiter l'idée religieuse ». (NARJOUX (F.). – *Les Écoles publiques en Europe...*, 1877, p. 40.)

2. LAVERDANT (E.), dans *L'Encyclopédie d'architecture*, t. IX, 1851, p. 169.
3. Propos tenus au Congrès général des instituteurs à Bruxelles (1877) par un instituteur suisse, d'après NARJOUX (F.), *Ibid.*, p. 38 : « l'école est le palais du peuple, et aucun souverain ne mérite plus que celui-ci d'avoir un palais riche et somptueux ».
4. Des modèles d'écoles mutuelles sont encore régulièrement présentés dans les revues spécialisées jusque dans les années 1850-1860. Son usage prolongé, notamment dans les villes, est dû aux moyens économiques mis en œuvre. L'école de garçons pour la ville de Batignolles-Montceaux, construite par l'architecte départemental Lequeux en 1849 pour 332 élèves, est quatre fois moins chère qu'une école construite pour le mode d'enseignement simultané. Cf. LEQUEUX. – « Écoles primaires communales », dans *Revue générale de l'architecture et des travaux publics*, t. IX, 1851, pp. 18-28 et pl. 2-6. J. UCHARD, architecte de la ville de Paris, présente encore, en 1866, l'enseignement mutuel comme modèle dans les écoles parisiennes pour la division élémentaire. Cf. « Les Écoles communales de la ville de Paris », dans *Revue générale de l'architecture et des travaux publics*, t. XXIV, 1866, col. 155-211 et pl. 37-43.
5. Cf. par exemple JOMARD (E.F.). – *Abrégé de la méthode des écoles élémentaires à l'usage des fondateurs*. Paris, L. Colas, 1816, XL-163 p. Les manuels sont le plus souvent accompagnés d'une description – idéale – des lieux, et de planches modèles. Pour une bibliographie plus détaillée sur ces manuels, cf. LESAGE (P.). – *L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la IIIe République*. Thèse doctorat 3e cycle, Paris IV, 324 p. multigr. et TRONCHOT (R.). – *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833. Les luttes politiques et religieuses de la question scolaire*. Thèse doctorat d'État, Lille, 1973, 542 + 641 + 672 p. multigr. Ces manuels sur l'enseignement mutuel sont à comparer avec ceux qui furent établis, à la même époque, sur l'enseignement simultané, tel le *Manuel complet de l'enseignement simultané, ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles d'enseignement simultané, avec plans d'école, par un professeur d'université et un inspecteur spécial de l'instruction primaire*. Paris, P. Dupont, 2e éd., 1836, 174 p.
6. TRELAT (E.). – « Distribution de la lumière dans les écoles et aménagement de l'isolation des classes », dans *Revue d'hygiène*, 1879, tiré à part, 9 p. En 1878, la Société de médecine publique et d'hygiène professionnelle crée une commission spécialisée sur le problème des latrines scolaires. Celle-ci préconise, par exemple, l'emploi généralisé du « water-closet ». Cf. Riant (A.). – « Réforme des latrines scolaires », dans *Bull. Soc. de médecine publique et d'hygiène professionnelle*, tiré à part, Paris, J.B. Baillière et Fils, 1879, 16 p.

7. Dans le cadre de l'exposition universelle de 1878, un matériel spécialisé est présenté et une conférence est faite aux instituteurs envoyés à Paris pour cette occasion sur le sujet de l'hygiène à l'école. Elle est donnée par le même docteur Riant, médecin scolaire du département de la Seine. Celui-ci est également l'auteur d'un manuel sur l'hygiène scolaire, édité cinq fois entre 1874 et 1880, dont certaines conclusions seront reprises dans le règlement ministériel du 17 juin 1880. Cf. Riant (A.). – *Rapport au nom de la seconde commission des bâtiments scolaires*. – Paris, Imp. nat. 1879, 23 p. ERISMAN (F.). – *Hygiène scolaire ; projet d'une classe-modèle*. – Bruxelles, Imp. Dehou, 1876, 36 p. Modèle théorique d'une classe basée sur un raisonnement mathématique. Ex. : la longueur de la classe est dérivée de l'expérience dite des types de Snellen. Les lignes de section des lettres tracées sur le tableau noir doivent former avec le point visuel des élèves occupant les derniers bancs, un angle de 10 minutes. D'où, pour une grandeur moyenne de lettres de 3 cm, une longueur maxima de la classe égale à 9 mètres.
- Les dimensions optimales de la classe découlent donc de diverses lois sur la vue, l'ouïe (portée de la voix du maître) et de l'éclairage. Les trois dimensions déterminent un cubage d'air optimum pour 40 à 48 élèves, nécessitant toutes les heures un renouvellement de l'air équivalant à deux à trois fois la capacité de la classe.
8. La Commission d'hygiène des écoles, créée par arrêté du 24 janvier 1882, a pour mission « d'étudier les questions relatives soit au mobilier scolaire, soit au matériel d'enseignement, soit aux méthodes et aux procédés d'instruction dans leurs rapports avec l'hygiène ». Un conseil d'hygiène existait néanmoins auparavant, rattaché ensuite à la commission des bâtiments scolaires.
9. [Ministère de l'Instruction publique. Commission d'hygiène scolaire]. – *Hygiène des écoles primaires et des écoles maternelles. Rapport d'ensemble par le Dr Javel*. Paris, Imp. nat. et G. Masson, 1884, 140 p.
- Il faudra attendre une quinzaine d'années avant que le sujet ne soit renouvelé par l'ouvrage de DUFESTEL (L.). – *Hygiène scolaire*. Paris, Doin, 1909, 417 p.
10. *Ibid.*, p. 8 : « Il serait bon d'exiger, pour faciliter la surveillance, un espace libre de 25 cm environ entre la porte et le sol. On voit de loin, par dessous la porte, les pieds de la personne qui est dans le cabinet, à condition qu'il ne soit pas trop profond... Les murs intérieurs doivent être garnis de faïence ou très rugueux pour empêcher les inscriptions inconvenantes. Il est désirable aussi que les portes soient très basses, de manière à rendre la surveillance possible et à assurer un bon éclairage, sans lequel la propreté ne peut être obtenue que bien difficilement. »
11. Les cinq dimensions idéales du siège et de la table sont définies par :
- la hauteur du siège donnée par la hauteur prise du plancher au-dessus de l'articulation du genou,
 - la profondeur du siège, par les $\frac{3}{5}$ de la longueur du fémur,
 - la hauteur supérieure du dossier, par la hauteur des reins au-dessus du siège, prise au niveau de la hanche, augmentée de quelques centimètres,

– la hauteur au-dessus du plancher et au-dessus du siège de l'arête postérieure du pupitre est donnée, l'enfant étant assis, par la hauteur du creux de l'estomac au-dessus du plancher, combinée avec les hauteurs précédentes,

– la distance horizontale entre le dossier et l'arête postérieure du pupitre provient de l'épaisseur du corps d'arrière en avant, augmentée de quelques centimètres. D'après DE BAGNAUX. – *Conférence sur le mobilier de classe, le matériel d'enseignement et les musées scolaires (27 août 1878)*. [Conférence donnée aux instituteurs dans le cadre de l'Exposition universelle de 1878]. – Paris, Hachette et Cie, 1879, 84 p.

12. Cf. *infra*.

13. Inversement, la présentation des modèles français choisis par le ministère de l'Instruction publique, pour les expositions de Vienne (1873) et de Melbourne (1888) est particulièrement remarquable et le succès est répercuté en France par l'intermédiaire des médailles et des prix obtenus, ce qui accroît l'attraction du modèle primé. Citons pour mémoire :

BUISSON (F.). – *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*. Paris, Imp. nat., 1875 et « [L'exposition internationale de Melbourne, 1888], 3e section : installation du matériel scolaire », dans *Mémoires et documents scolaires*, fasc. 68, 1888, pp. 68-69. (Lambert, architecte officiel du ministère, y présente une série de plans-types de maisons d'écoles.)

14. L'initiative privée est exceptionnelle. A signaler la prestation, très remarquable par les architectes et les instituteurs, mais sans lendemain, du modèle original « préfabriqué » en charpente de fer et briques d'une école-mairie aux salles de classe octogonales, construit par l'ingénieur Ferrand et exposé sur le Champ-de-Mars en 1878. FERRAND (J.). – *Écoles-modèles et mairies pour communes au-dessous de 1 000 habitants*. Paris, A. Parent, 1878, 36 p.

15. Conférences publiques par le ministère reproduites dans la série *Mémoires et documents scolaires*.

16. Pour le département du Nord, par exemple, cf. les rapports manuscrits des instituteurs délégués, sélectionnés en vue de l'obtention du prix Goddet (A.N. F¹⁷ 10799). Certains mémoires sont publiés. Ex. : *Mémoire des instituteurs publics de l'arrondissement de Boulogne-sur-Mer délégués à l'Exposition universelle de 1867*. Boulogne, Imp. Ch. Aigre, 1868.

17. BARBIER (Ch.). – *Écoles primaires. Plans, mobiliers et matériel des maisons d'école. Exposition universelle de 1867*. Paris, P. Dupont, 1867, 32 p. (rapports du jury international).

Instituteurs venus à Paris pour l'Exposition universelle de 1867. Paris, Hachette et Cie, 1867-1868, 3 t. (t. I : législation scolaire, maisons d'école, hygiène).

Ces modèles placés dans le parc ont été demandés conjointement par les classes 89 et 93. Ils sont nés de la concertation de la classe 93 sur les habitations ouvrières à l'imitation des « mechanic's institutions ».

18. Il faudra 13 ans pour que cette innovation passe au stade de la réglementation.

tion. On comparera utilement le plan-type de classe suédoise reconstitué par J. UCHARD (*Revue générale de l'Architecture...*, t. XXVII ; 1869, pl. XXVII, fig. 3) ; et le plan-type de classe du règlement de 1880 (*Revue générale de l'architecture...*, t. XXXVII, 1880, col. 233, fig. 6).

19. Le programme type d'une exposition comprend :
 - 1) Comptes rendus administratifs et statistiques des inspecteurs et services préfectoraux ;
 - 2) modèles (projets ou réalisations) de bâtiments ou installations ;
 - 3) matériels ;
 - 4) travaux des maîtres et élèves.
 DEFODON et FERTÉ. – *Les Expositions scolaires départementales en 1868*. Paris, Hachette, 1869 ; et DEFODON (C.). – « Les expositions scolaires départementales », dans *Recueil de monographies pédagogiques... publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, t. III, 1889, pp. 663-694. Et cf. la circulaire du 26 octobre 1887.
20. Ce type d'album avait déjà été présenté à l'Exposition de 1867 (ex. : deux albums de plans d'écoles de l'arrondissement de Commercy de 1863).
21. Compte rendu à l'usage des architectes par DEGEORGE (H.). – « L'Exposition universelle de 1878. Les édifices scolaires », dans *Revue générale de l'architecture...*, t. XXXVII, 1880, col. 14-24, 61-65, 112-117, et pl. 11-13, 25-26.
22. Pour un inventaire détaillé du classement cf. MAJALUT (J.). – *Le musée pédagogique. Origines et fondations. 1871-1879*. Paris, CNDP, 2e éd., 1978, pp. 74-75.
23. Le même procédé est aussi employé à cette exposition pour présenter deux modèles de maisons parisiennes reconstituées : l'une hygiénique, l'autre insalubre.
24. MONOD (E.). – *L'Exposition universelle de 1889*. Paris, E. Dentu, p. 519. L'exposition est aussi l'occasion pour le ministère de publier, outre ses statistiques, une série de monographies pédagogiques. Cf. vol. VI, sur *Les écoles de hameau*.
25. Cf. les réponses à la lettre circulaire sur les « Besoins de l'instruction primaire dans une école rurale au triple point de vue de l'école des élèves et du maître » : A.N., F¹⁷ 10791. 6 000 rapports furent rendus dont 1207 sélectionnés par les inspecteurs. Synthèse partielle par ROBERT (Ch.). – *Plaintes et vœux présentés par les instituteurs publics en 1861 sur la situation des maisons d'école, du mobilier et du matériel classiques*. Paris, Guillaumin et Cie, 1864, 48 p. L'analyse des manuscrits révèle parfois des conceptions pédagogiques très « modernes ». L'instituteur de Bréhémont (Indre-et-Loire) demande que les carreaux des fenêtres soient conçus pour que les élèves puissent y décalquer, que la classe, en plus du bureau pupitre du maître, soit pourvue de tables spécialisées pour les expériences (balance...).
26. Pour une analyse détaillée de la réglementation faisant le point à la fin du XIXe siècle, nous avons sélectionné :

NONUS (G.A.). – *Les Bâtiments scolaires. Location, construction et*

appropriation. Matériel. Logement et mobilier personnel. Jardins. Ouvrage pratique à l'usage des bureaux de préfecture et de sous-préfecture, des inspecteurs académiques et des inspecteurs primaires, des mairies, des architectes. Paris, Ducher et Cie, 1883, 164 p. (formulaires administratifs, répertoire et table).

PETIT (J.) et LAMBERT (M.). — « Constructions scolaires », dans *Mémoires et documents scolaires*, 2e série, n° 48, t. VI.

GRÉARD (O.). — *La Législation de l'instruction primaire depuis 1789 jusqu'à nos jours.* Paris-Bourges, 1871, 1902, I. : 1789-1833 ; II. : 1833-1848 ; III. : 1848-1863 ; IV. : 1863-1879 ; V. : ... VII. : tables. 7 t. 783 + 885 + 903 + 900 + 1003 + 637 + 164 p.

BLOCK (M.L.). — *Dictionnaire de l'administration française...* 1905, art. : Instruction (publique) (organigramme synthétique).

27. BOUILLON (A.). — *Projets pour maisons d'écoles primaires. Projet n° 1. Petite commune.* Paris, Hachette, 1832, 22 p. ; réédité et augmenté sous le titre : *De la construction des maisons d'écoles primaires.* Paris, Hachette, 1834, IV-88 p., 16 pl.
28. [Ministère de l'Instruction publique et des Cultes]. *Devis pour la construction des salles d'asile, approuvés par S. Exc. le ministre de l'Instruction publique et des Cultes.* Paris, P. Dupont, 1861, 250 p. et pl.
[Ministère de l'Instruction publique. Commission des bâtiments scolaires]. — *Maisons d'écoles.* Paris, Mallet et fils, s.d., 20 pl. (représentant 7 plans-types).
29. *Gazette des architectes et du bâtiment*, 1863, pp. 239-244.
30. Pompée reprend à son compte une partie des projets-modèles de maisons d'écoles de 1867, préparés par l'administration et qui restèrent dans les cartons. POMPEE (C.). — *Plans modèles pour la construction de maisons d'écoles et de mairies.* Paris, P. Dupont, 1871, 11 pl. Il présente 5 types d'écoles-mairies pour des capacités variant de 50 à 110 enfants.
Idem, 2e série. Paris, P. Dupont, 1873, 27 pl. présente 13 types pour une capacité variant de 70 à 460 enfants :

Type	Fonction(s) du bâtiment	Nombre d'enfants	Sexe	Planches
1	Ecole + mairie	70	même	1-2
2	Ecole	70	mixte	3-4
3	Ecole + mairie	70	mixte	5-6
4	Ecole + mairie	90	mixte	7-8
5	Ecole + mairie	140	mixte	9-10
6	Ecole + mairie	150	mixte	11
7	Ecole	230	mixte	12
8	Ecole	160	même	13-14
9	Ecole + mairie	280	même	15-16
10	Ecole + asile	180	filles	17-18
11	Groupe scolaire	260	mixte	19-20
12	Ecole + mairie	320	mixte	21-22
13	Groupe scolaire	460	mixte	23-24

Une nouvelle édition de cet ouvrage sort un an après les nouvelles réglementations sur la construction, promulguées le 1er juin 1878. Pompée édite également un supplément à son recueil, en 1877, donnant 5 types de plans modèles d'écoles rurales de 80 à 350 enfants (200 pour l'école et 150 pour l'asile). *La Maison d'école rurale... Supplément au recueil des plans-modèles. Lois et décrets sur la matière. Dernières instructions et circulaires ministérielles*. Paris, P. Dupont, 1871, 80 p. et 10 pl. h.t. Par l'audience et le succès de ces ouvrages, il est naturellement l'architecte conseil du ministère où il fait partie de diverses commissions. Nous l'avons vu aussi préparer le stand du ministère pour l'exposition de 1878. Il utilise sa renommée publique pour s'allier avec un constructeur de mobilier scolaire V. Walcker qui diffusera son mobilier scolaire sous le label « Modèles de M.C. Pompée ». Cf. catalogue : POMPÉE (C.). – *Mobilier scolaire...* Paris, Ch. Maréchal, 1879, 29 p. Le mobilier est en vente au Bazar du Voyage à Paris. Pompée ouvre à cette occasion un cabinet « d'agence-conseil » et publie, à la fin du catalogue, l'avis selon lequel il « tient à la disposition de MM. les Maires et Architectes qui lui en feraient la demande les plans, devis et tous autres documents nécessaires à la construction de la maison d'école et l'installation du mobilier, appareils de ventilation, de chauffage, etc. ».

31. Circulaire du 14 mars 1872.
32. A noter, dans le cadre du service d'architecture de la ville de Paris, des tentatives de typologies qui, sauf exceptions, se soldent aussi par des échecs. Vers 1870-1875, J. Uchard, architecte de la ville de Paris, établit des programmes-types pour les établissements scolaires avec devis descriptifs et estimatifs spécifiques. Ces utopies, préconisées souvent par les politiciens du conseil municipal, et « parachutés » dans les sites, sont toujours des échecs. La polémique semble s'achever, en avril 1889, par la publication des « dispositions relatives aux projets de constructions d'écoles » préparées par une commission préfectorale qui reconnaît « à l'unanimité qu'il lui était impossible d'établir dans l'espèce un barème de construction invariable ou de proposer des règles fixes d'exécution [...] et de formuler une panacée qui supplée à l'intelligence et à l'expérience du constructeur ». A signaler cependant la proposition originale de Bouvard, architecte de la ville de Paris (12 types pour la construction d'écoles provisoires à construire durant l'été 1882). Cf. SAINTAGNAN (D.). – *Historique de la construction des écoles primaires à Paris de 1870 à 1900. Construction de 53 écoles primaires provisoires en 1882...* Paris, Diplôme U.P.A.S., 1980, U.P.8., 2 t., 45 + 87 p. multigr.
33. Cf. l'étude que nous allons faire paraître, avec Y.J. Riou, sur l'ensemble des réponses. Pour les diocèses de Rennes et de Lyon, les architectes présentent des projets d'écoles en pisé. La réduction du prix est d'un tiers par rapport à la pierre et « employé avec un soin convenable, le pisé peut aller jusqu'à deux siècles et au-delà ».
34. [Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts] – *Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire. Rapports et procès-verbaux*. Paris, Imp. nat. 1881, 89 p.

- *Projets et modèles d'établissements scolaires. Juin 1882. Documents administratifs.* Paris, Imp. nat. 1881, 79 p. (destinés aux concurrents du concours).
- *Exposition de modèles de construction et de décoration de lycées, collèges et écoles primaires. Rapport général présenté par GUILLAUME.* Paris, Imp. nat., 1882, 10 p.
35. Ducher, le rédacteur en chef de la revue *La Semaine des constructeurs*, Petit, le photographe attiré du ministère, et Planat demandent de publier ou d'utiliser tout ou partie de cette vaste documentation. Planat s'inspire de certains projets pour son ouvrage sur la *Construction et aménagements des salles d'asile et des maisons d'école.* Paris, Ducher, 1883.
36. Sur les mécanismes de la commande publique et leur procédure, cf. PATUREAU (J.) et TOULIER (B.). – *L'Architecture au XIXe siècle et ses rapports avec les maîtres d'ouvrages publics.* Paris, Académie d'architecture, 1979, 236 p. multigr. Le modèle réglementaire est aussi un outil de gestion pour rationaliser les coûts. Les subventions accordées par l'État varient, d'après la loi du 2 juin 1885, selon le classement de chaque établissement : le chiffre maximum de la subvention est de 12 000 F pour une école de hameau, 15 000 F pour une école de chef-lieu communal à une seule classe (soit mixte, soit spéciale aux garçons ou aux filles), 28 000 F pour un groupe scolaire à une seule classe pour chaque sexe, 12 000 F pour chaque classe en sus ajoutée au groupe scolaire ou à une même école de chef-lieu communal, 18 000 F pour une école maternelle... 500 F pour le mobilier scolaire pour chaque classe.
37. Outre Planat (*supra*, note 33), cf. également REYNAUD (L.). – *Traité d'architecture... IIe partie, Composition des édifices, études sur l'esthétique, l'histoire et les conditions actuelles des édifices.* Paris, 1850-1858 (nombreuses rééditions jusqu'en 1894) (cf. chap. III : « écoles », p. 542 et ss. de l'édition de 1878).
- GUADET (J.). – *Éléments et théories de l'architecture. Cours professé à l'École nationale supérieure des Beaux-Arts.* Paris, Aulannier, 1902-1904, 4 t., cf. t. II, pp. 195 et ss.
38. QUATREMÈRE DE QUINCY. – *Dictionnaire de l'architecture...*, 1832, cf. articles : « Invention », « Imitation ».
39. BRUYÈRE (L.). – *Étude relative à l'art de construire.* Paris, Bance, 1823-1828.
40. Cf. *supra*, note 27.
41. GOURLIER (C.), BIET (J.E.), GRILLON (E.), TARDIEU (J.). – *Choix d'édifices publics projetés et construits en France depuis le commencement du XIXe siècle.* Paris, 1825, rééd. 1850. Dans chacun des trois volumes, notices succinctes et planches regroupées sous le titre « Les édifices d'Instruction publique ».
42. LABROUSTE, CORDIER et al. – *Recueil des principaux types de bâtiments scolaires. Mairies, mairies avec écoles annexes, écoles isolées, groupes scolaires...* Paris, A. Lévy, 1873, 5 séries. (Les exemples cités cherchent à satisfaire les conditions réglementaires en montrant les différents

partis adoptés et les formules pratiques qu'on peut en tirer. Il n'est donc pas exceptionnel que les exemples soient même contraires à la réglementation, pour tirer un meilleur parti des conditions locales (ex. : 3e série pl. 18 fig. 4 et élévation d'une école parisienne).

43. LERAY (E.) et LABEYRIE (P.). – *Guide pratique pour la construction des écoles*. Paris, Lib. de la construction moderne, 1904, rééd. 1911, 215 p. et 46 pl. Leray (E.) (1839-1936) est architecte de la ville de Rennes où il est l'auteur d'une grande partie de l'architecture scolaire communale pendant plus de 35 ans. Son contemporain et concurrent, J.M. Laloy, architecte départemental, ne totalise, dans l'ensemble du département, pas moins de 90 constructions d'écoles (sans compter les réalisations rennaises). Cf. BLANCHON (M.L.). – *Catalogue de l'œuvre de l'architecte rennais J.M. Laloy (1851-1927)*. Rennes, Mémoire de maîtrise de l'Université de Haute-Bretagne, 1979, 3 vol., 150 + 272 + 44 p. Répertoire des édifices par communes aimablement communiqué par François Loyer.
44. NARJOUX (F.). – *Construction et installation des écoles primaires. Concours ouvert en 1872 par l'Encyclopédie d'architecture. Mémoire couronné*. Paris, Morel, 1873, 118 p.
45. On sélectionnera : NARJOUX (F.). – *Les Écoles primaires et salles d'asile : construction et installation à l'usage des maires, délégués cantonaux et membres de l'enseignement primaire*. Paris, Vve Morel et Ch. Delagrave, 1879, 260 p.
46. Cf. *supra*, note 14.
47. BOURDEILLETTE (F.A.). – *Économie et hygiène. Innovations justifiées par l'expérience, applicables à toutes sortes de constructions publiques et privées, rurales ou urbaines, notamment aux lycées, maisons d'école...* Périgueux, Cassard frères, 1862, 34 p. + pl.
48. PELLET (E.). – *Instructions sur l'assainissement des écoles primaires et des salles d'asile*. Paris, P. Dupont ; 1842, 16 p. + pl. (Cet opuscule est approuvé par le ministère qui l'imprime en 1 000 exemplaires pour les distribuer aux recteurs, aux inspecteurs, et aux préfets.)
49. DELBRÜCK (J.). – *Visite à la crèche modèle*. Cf. compte rendu par C. Daly dans *Revue générale de l'architecture...*, t. VIII, 1849, col. 102-106.
50. Un état général de ces réalisations (78 456 écoles dénombrées) a été conduit en 1884 par les services de statistiques du ministère de l'Instruction publique au moyen d'un questionnaire à remplir, avec plans à dessiner par chaque instituteur. Le dépouillement est en cours. Cf. notre étude à paraître.

**L'OFFRE
D'ÉCOLE**

**THE SUPPLY
OF SCHOOLING**

**Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives
au XIXe siècle.**

**Contributions to a comparative study of educational
policies in the XIXth Century.**

Au XIXe siècle, l'industrialisation et l'élaboration de politiques éducatives systématiques sont deux phénomènes concomitants, dont seul le premier est ordinairement analysé dans sa dimension internationale. Les politiques scolaires, en revanche, n'ont guère été envisagées jusqu'à présent que dans un cadre étroitement national, pour donner naissance à des stéréotypes et des mythes solidement ancrés dans la conscience collective de chaque pays.

En réalité, ces politiques ont revêtu un caractère supranational, qui rend urgente une approche comparée. Seule, une appréciation correcte de la part des différents facteurs nationaux et supranationaux, des motivations éducatives ou étrangères au champ de l'éducation, permet de comprendre leurs conditions d'évolution, leurs chances d'avenir et leurs possibilités de changement.

C'est pourquoi le colloque qui s'est tenu, en septembre 1981, à l'initiative de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation et du Service d'histoire de l'éducation de l'INRP, a choisi de situer les lois Ferry, dont le centenaire a fourni l'occasion du colloque, dans leur contexte international. Les *Actes* aujourd'hui publiés retiennent une trentaine des communications alors présentées ; rédigées en français ou en anglais, elles sont consacrées à quatorze pays. Les contributeurs sont M. Boulet, P. Bousquet, W.A. Bruneau, D. Čapková, G. Chase, J. Coolahan, M. Crubellier, J.J.H. Dekker, M. Depaepe, A. Dimaras, J. Gavaille, P. Gerbod, S.C. Ghosh, R. Gildea, D. Grundy, A. Guillain, M. Heinemann, D.K. Jones, C. Majorek, F. Mayeur, J. Miąso, J. Monés i Pujol-Busquets, F. Neumann, Y. Poutet, A. Prost, P. Solà, S. Soldani, H. Steedman, J. Vanpaemel.

Sous la direction de W. Frijhoff.

***Publications de la Sorbonne
Institut national de recherche pédagogique
1983***

Un volume de 376 pages, 130 francs
Commandes à adresser au Service d'histoire de l'éducation

Une enquête en cours :

LA MAISON D'ECOLE AU XIXe SIECLE

A la fin de 1980, dans le cadre d'une recherche quadriennale de l'Institut national de recherche pédagogique sur « les fonds scolaires anciens », le Musée national de l'Éducation entreprenait une enquête sur la maison d'école au XIXe siècle, réalité architecturale omniprésente sur le territoire national, mais encore peu prise en compte dans les travaux d'histoire de l'éducation. Quand apparaît-elle comme bâtiment fonctionnel, exclusif ou non, d'une autre activité ? Quel est alors son statut juridique (maison en location, ou en propriété) ? Dans le cas d'école neuve, qui en décide et en finance la construction ? Où l'implante-t-on sur le territoire communal ? Quelles en sont les principales caractéristiques architecturales (élévation, décoration, disposition de l'espace scolaire) ? Telles sont les interrogations directrices posées aux correspondants-enseignants réunis par le Musée dans les départements de la Drôme, la Sarthe, l'Oise, le Nord, la Seine-Maritime et l'Eure. Nous présentons ici un premier bilan, provisoire, de cette enquête pour les deux départements de la Haute-Normandie, région formée de « pays » réellement originaux et contrastés (Caux, Bray, Vexin, Roumois, Vallée de la Seine), terre à la fois de grandes et de petites exploitations agricoles, de précoce alphabétisation et de vieille tradition industrielle. Cette enquête a été menée en Seine-Maritime par Christine Granier et dans l'Eure par Jean-Claude Marquis.

1. Le cadre institutionnel

La loi Guizot de 1833 laissait aux communes un délai de six ans pour la construction d'une école. Or, il fut successivement reporté jusqu'en 1843, puis jusqu'en 1850. L'État s'intéressa donc lentement aux constructions scolaires, se satisfaisant d'abord des situations locales. Au début du Second Empire, le ministère suit encore de très loin l'évolution des constructions scolaires. Certes, en 1853, une circulaire de Fortoul précise qu'il faut adapter les plans d'écoles au climat local et aux habitudes de vie de la région. Mais un arrêté du 14 juillet 1858 décide que le concours de l'État serait désormais refusé aux communes qui n'auraient pas suivi les plans « officiels », début d'un centralisme administratif décrit par B. Toulhier dans le précédent article. Une circulaire de Rouland aux préfets (30 juillet 1858) recommande de lutter contre le laxisme, ou l'indifférence des autorités locales dans ce domaine. Il fallait apporter un plus grand soin à la construction de l'école, et tout d'abord, pour son implantation choisir un lieu central, d'accès facile, bien aéré. L'édifice lui-même devait être « simple et modeste », et surtout éloigné des voisinages « qui exposeraient les enfants à recevoir des impressions, soit morales, soit physiques, non moins contraires à leurs mœurs qu'à leur santé ». La classe devait être bâtie sur cave, planchéiée, bien éclairée, pourvue de fenêtres et de vasistas pour la nécessaire aération. La norme de la salle était d'un mètre carré de surface par élève et d'une hauteur de quatre mètres sous plafond, avec l'inévitable cloison pour séparer garçons et filles, si la classe était unique. Les latrines (ou « privés ») devaient être placées dans le champ du regard du maître. Enfin le logement de ce dernier devait comporter trois pièces au moins, et dans la mesure du possible, un jardin. Mais la cour fermée et le préau restaient facultatifs.

Sur le terrain, les réalisations respectent souvent la plupart de ces prescriptions même si, en 1864, le ministre de l'Instruction publique se plaint qu'elles ne le sont pas toujours. Certaines communes se permettent même de modifier des projets revêtus de l'approbation ministérielle ! Évidemment, lorsqu'une commune ne sollicite aucune subvention pour la construction d'une école, les autorités académiques ne peuvent guère intervenir. Mais, dans le cas contraire, l'inspecteur primaire de la circonscription suit les travaux et contrôle l'exécution des plans approuvés. Un rapport de l'inspecteur d'Académie accompagne les propositions d'ordonnancement qu'adresse le préfet au ministre.

La loi du 19 février 1878 donna une dernière impulsion aux constructions scolaires, en obligeant les communes à posséder et donc, souvent, à construire leurs écoles. Les lois antérieures se limitaient, en effet, à recommander « un local convenable tant par son habitation que par la tenue de l'école » (1). Désormais, plans et devis devaient être approuvés par le ministère de l'Instruction publique. Des plans types sont proposés aux communes, notamment lors des expositions parisiennes de 1878, 1881 et 1889. D'autre part, la loi crée une caisse pour la construction des écoles, dotée de 120 millions de francs (60 à titre de subvention, 60 à titre de prêt), augmentés à nouveau en 1881 et 1883. La subvention variait en fonction des ressources financières de la commune et de ses efforts antérieurs en faveur de l'instruction. A partir de 1885, les crédits d'État diminuèrent fortement (on accorda cependant encore des « dons occasionnels »), et les communes durent recourir à l'emprunt. Toutefois, l'État participait aux remboursements, selon un barème assez complexe. En 1881, furent créées des commissions départementales des bâtiments scolaires, dont le rôle était de prendre connaissance des projets et de veiller aux travaux, placés sous la responsabilité, après 1883, de l'inspecteur d'Académie, ou de son délégué, l'inspecteur primaire. D'autres textes apportèrent des précisions complémentaires (2). Ainsi, selon l'arrêté du 17 juin 1880, repris par l'instruction du 28 juillet (l'arrêté ayant paru trop rigoureux), l'épaisseur des murs ne devait pas dépasser 0,45 m pour les moellons, ou 0,35 m pour les briques ; la toiture devait être de tuiles ou d'ardoises, le rez-de-chaussée exhaussé de 0,60 m au-dessus du niveau extérieur. Cette instruction de J. Ferry porte également que toute école devait comprendre un vestiaire (ou un vestibule), une ou plusieurs classes, un préau avec gymnase, une cour de récréation, un jardin, des W.C. et des urinoirs, un logement et une clôture. Les classes ne devaient pas compter plus de cinquante élèves. Leurs fenêtres rectangulaires ou légèrement cintrées, devaient s'ouvrir à deux battants dans le sens de la hauteur pour faciliter l'aération. Etaient renouvelées les prescriptions concernant l'emplacement de l'école (afin, par exemple, d'éviter la proximité des mares et des cabarets).

Le ministère voulait, en somme, une école simple, bâtie en matériaux du pays, dont la façade exprimât le calme et la simplicité nécessaires à l'étude. Toutes les dépenses superflues étaient déconseillées : ainsi des lucarnes de style Renaissance, des pilastres, des chapiteaux, des entablements, des fausses baies... En façade, les seuls éléments jugés indispensables étaient : une corniche saillante,

supportant le chéneau pour éviter les infiltrations, des fenêtres carrées (ou légèrement cintrées) larges et hautes, des bandeaux à hauteur des planchers, des combles plats ou aigus selon le climat, et des murs en matériaux apparents.

L'exemple de la Haute-Normandie prouve comment les exigences contradictoires de l'État et des communes finirent par s'accorder sur ce qu'on pourrait appeler « l'école minimale », indispensable à la socialisation et à la « francisation » des futurs citoyens de la République. La « transformation des paysans en français », selon le mot d'E. Weber, s'est en effet très largement effectuée dans ces maisons d'école du XIXe siècle.

2. La maison d'école en Seine-Maritime

Dans ce département, une première approche globale est possible grâce à une enquête administrative ordonnée en 1875 par l'inspecteur d'Académie (3). Enquête probablement originale, car on n'a pas trace d'une semblable dans les départements voisins. La circulaire envoyée à chaque instituteur lui enjoignait de « dresser sur une feuille de papier de dessin fort, ayant en largeur 40 cm, et en hauteur 30 cm, le plan de la maison d'école de (sa) commune. Ce plan sera dessiné à l'échelle de 0,01 par mètre et comprendra un plan d'ensemble de l'immeuble ; la distribution intérieure du rez-de-chaussée et des étages supérieurs s'il en existe, enfin une élévation de ces mêmes bâtiments. Le préau, les latrines, le jardin et toutes les dépendances de l'école seront naturellement figurés sur le plan d'ensemble. Si la maison est la propriété de la commune, ce renseignement sera donné dans la légende ; si l'école est prise à loyer, l'instituteur indiquera la date de prise du bail, sa durée et le montant de la location. Un plan séparé sera également dressé pour l'école de filles ». Très rares ont été les refus de réponses (trois cas), motivés par le fait que l'école ne présentait aucun intérêt, ou qu'une école nouvelle était en construction, ou encore que les conditions de logement étaient déplorables. Plus de 500 plans sont ainsi conservés aux Archives départementales, soit environ 70 % des écoles de la IIIe République (en 1863, le département comptait déjà 715 écoles communales). Après dépouillement, cependant, l'échantillon utile n'est que de 335, car tous les plans ne répondent pas exactement aux recommandations de l'inspecteur. Chaque plan, daté et signé par son auteur, indique le nom de la commune et du canton, et précise s'il s'agit d'une école mixte, surtout si le plan atteste l'existence d'une

cloison médiane. Ces plans, souvent rehaussés d'aquarelle, ne sont pas dénués d'un certain charme, car les instituteurs se sont appliqués à représenter leur école le plus fidèlement possible, avec son poirier en espalier sur la façade ou ses pommiers dans la cour. Mais certains sont très maladroits, quasiment inutilisables, et font même douter des qualités intellectuelles de leur auteur.

D'après les réponses utiles, en 1875, un tiers environ des écoles du département étaient tenues à bail par les communes. On a retrouvé la date de location de 50 d'entre elles. Antérieurs à 1867, c'est-à-dire à l'obligation faite aux communes de plus de 500 habitants d'ouvrir des écoles de filles, sept cas seulement. La résistance à la location d'une maison d'école pour les filles serait donc forte. Après 1867, les locations semblent plus nombreuses (14 cas entre 1867 et 1870). Le mouvement s'accélère après 1872 (40 maisons d'école louées jusqu'en 1875) : la scolarisation des filles dans les régions les plus rurales paraît bien amorcée ; les résistances se sont-elles enfin levées ? Ces maisons d'école en location ont l'aspect des maisons rurales, basses, dans le pays de Caux ou le pays de Bray, souvent à pans de bois et, parfois, avec un escalier en pignon. Elles appartiennent ou bien à la fabrique paroissiale, ou bien, cas très rare, à l'instituteur lui-même, ou encore à quelque mécène non dépourvu d'arrière-pensées politiques. A Nointot, la maison d'école est prêtée par le marquis de Montault, à Motteville, par la comtesse de Germiny, ce qui constitue une des nombreuses façons pour la noblesse de maintenir son influence traditionnelle dans les campagnes... Quelques maisons sont louées à des communautés religieuses, comme la communauté d'Ernemont (dont la maison-mère est à Rouen). Ces locations se font, en général, par bail renouvelable de 3, 6 ou 9 ans, parfois par simple bail verbal. En milieu rural, les prix varient entre 60 F et 100 F par an, pour les maisons basses du Bray ou du Caux. Quelques-unes peuvent atteindre 300 F. En milieu urbain, et surtout dans la région rouennaise, les prix sont évidemment plus élevés : 650 F à Elbeuf, voire 900 F par an à Saint-Pierre-les-Elbeuf, il est vrai pour une maison à deux étages.

Ces écoles en location engendrent souvent des servitudes pour l'instituteur. A Incheville, le logement est situé à 4 km de l'école ; à Bertrimont, la propriétaire s'est réservé les arbres en espalier « qui couvrent la façade de la maison jusqu'à la salle d'étude ». Certains instituteurs se plaignent ouvertement des tracasseries de leur propriétaire. « Pour l'école des garçons de Betteville, impossible que j'obtienne aucune réparation, si utile qu'elle soit. Le propriétaire ne veut rien faire... Mes appartements sont si insalubres que cela

occasionne chez moi comme chez ma famille un malaise que les médecins attribuent à l'humidité. »

Selon notre échantillon, 46 % des écoles de la Seine-Maritime sont des « mesures », 12 % sont de type mixte (logement de l'instituteur dans la mesure et nouvelle école en briques) et 42 % du type d'école nouvelle. Nous appelons « mesures » des maisons basses, en longueur, traditionnelles. Au hameau de Grattenois-Beaussault, l'école est une petite maison basse à pans de bois, recouverte de plantes grimpanes, avec un petit jardin fleuri devant : le logement de deux pièces, pavées, ne communique pas avec la classe chauffée par un poêle. Toutes ces écoles-mesures possèdent un jardin potager et de nombreuses dépendances issues de leur ancienne vocation agricole. Elles sont entourées de haies, ou même du « fossé » cauchois. Toutes ces maisons rurales traditionnelles semblent médiocres aux instituteurs, qui se plaignent de leur inconfort. A Saint-Lucien, « la classe est en partie délavée et les tables sont sans pupitres, le logement de l'instituteur est dans un état de délabrement tel qu'en hiver, le froid y fait impitoyablement sentir toutes ses rigueurs ».

Une maison d'école « nouvelle » diffère d'une mesure d'abord par son plan qui montre l'abandon de l'ancienne disposition à finalité agricole. Le type le moins fréquent, et aussi le plus simple, se compose d'une pièce unique, rectangulaire, la salle de classe construite au milieu de la cour de récréation. On le rencontre dans les petites communes du Pays de Bray, qui ne disposaient pas des ressources nécessaires pour construire un plus grand bâtiment. La moitié environ des plans témoigne d'un modèle plus évolué, organisé autour d'un corridor central qui sépare la salle de classe du logement de l'instituteur (souvent une cuisine, une salle et deux ou trois chambres à l'étage). L'une de ces pièces, à l'étage, sert de mairie (on rencontre ce type à Mirville, dès 1855). Un troisième type (15 % des cas) de mairie-école, plus complexe, se compose d'un corps central (mairie et logement) et de deux salles de classe latérales. Parfois, la classe occupe la partie centrale et les parties latérales abritent d'un côté la pompe à incendie, le corps de garde, la prison, et de l'autre, le logement de l'instituteur. Le plan en T, variante du précédent, qui représente 10 % de l'échantillon, permet de placer la classe soit perpendiculairement au logement qui occupe la barre, soit l'inverse. A Sanvic, près du Havre, on trouve, en plus du logement, une bibliothèque, le télégraphe géré par l'instituteur et un « chœur pour l'orphéon ». Ce type de plan offre la possibilité de grandes salles de classe bien éclairées sur les deux façades, tout en séparant les enfants des adultes qui vivent dans l'autre

partie du bâtiment. On doit cependant parler aussi des plans complexes (18 cas, soit 8 % de l'échantillon). Certains sont en forme de H : avec un corps central réduit, et un hyperdéveloppement des fonctions annexes, corps de garde, télégraphe, mairie, ainsi à la Bouille près de Rouen.

La maison à couloir central, majoritaire, ressemble à une maison de notable ou de gros agriculteur cauchois, dont l'organisation tourne autour de ce couloir central, à l'étage comme au rez-de-chaussée. Ces maisons d'école « nouvelles » se différencient peu, extérieurement, de la grande maison de briques, couverte en ardoises. Le décor est bien souvent identique : un bandeau, simple ou double, sépare les niveaux ; une corniche court sous le toit ; les chaînages d'angle sont parfois transformés en pilastres, comme à Valmont. Toutefois, la multiplication des dosserets de baies constitue un trait fréquent.

Quels signes architecturaux permettent alors de distinguer une école dans le paysage bâti, urbain ou rural, de la Seine-Inférieure en 1875 ? Tantôt un fronton en façade, tantôt un petit clocheton avec sa cloche. Le plus souvent, cependant, l'inscription explicite « mairie-école communale » est le plus sûr témoin de la fonction du bâtiment. Les dimensions de la salle de classe dans les écoles nouvelles peuvent dépasser 7 m de long. En revanche, à l'évidence, les salles des maisons rurales sont plus petites et surtout plus basses. De la très grande diversité de ces dimensions, on doit conclure que les communes, même si elles connaissent l'ouvrage *De la construction des écoles primaires*, diffusé dès 1834 par la préfecture du département, ont fait bâtir des maisons d'école en fonction de leurs ressources et éventuellement des habitudes locales. Les communes les plus riches et les plus peuplées ont naturellement voulu construire des écoles plus vastes et d'une conception plus étudiée.

Cela explique sans doute les variations de la circulation dans ces écoles récentes. Le plus souvent, les élèves entrent en classe par le corridor central, parfois par deux portes séparées (selon les sexes). Dans quelques cas, existe un vestiaire, ou une pièce pour l'entrepôt des paniers. L'ouverture est très rarement placée en pignon. L'escalier, placé au centre lorsqu'il existe, desservait à la fois le logement de l'instituteur et la mairie. Rarement existent deux escaliers distincts.

Dans les masures, toutes de plain-pied, la classe communiquait très souvent avec la cuisine du maître. Il semble évident que l'on ne se préoccupait guère des mouvements des élèves dans l'école ; ils étaient là pour apprendre et donc rester assis. Cependant, dans de nombreuses écoles, les enfants prenaient sur place leur repas du midi, qu'ils appor-

taient dans leur panier ; ils déjeunaient dans la cour ou, s'il pleuvait trop, dans la classe, car il y avait très peu de préaux couverts. On ne rencontre de réfectoires que dans les écoles-pensionnats (c'est-à-dire avec un dortoir), dont on compte 44 exemples dans le département en 1875. Dans la plupart des cas, les dortoirs ne contenaient que cinq à six lits. A Goderville, l'école a été successivement agrandie par l'instituteur qui y a ajouté, en 1862, une classe et un dortoir à l'étage, en 1868, un réfectoire et, en 1871, une salle de musique. Ces investissements lui permettaient d'espérer sans doute quelques profits puisqu'il percevait une pension pour ses élèves internes. A Ry, entre Caux et Vexin, l'école abrite au rez-de-chaussée deux grandes halles à grains et à viande ; à l'étage, outre les classes, se trouvait un dortoir de douze lits, un lavoir, le local de « la société mutuelle » et le secrétariat de mairie. Un tel plan suggère, plus que d'autres, comment pouvait s'organiser l'espace vécu des élèves et du maître, et quel était le rôle réel de la maison d'école dans la communauté villageoise.

Dans les classes mixtes, garçons et filles étaient séparés par une cloison de 80 cm perpendiculaire à l'estrade du maître. La scolarisation obligatoire des filles poussait à cette cote mal taillée. Dès 1834, le préfet du département reconnaissait la difficulté de séparer totalement les sexes dans une école ; et il recommandait aux instituteurs de ne pas garder de filles s'il y avait une maîtresse d'école dans la commune. Tout cheminement des élèves, seuls ou en groupe, devait être contrôlé par le maître, « instituteur » d'une collectivité ségréguée.

A la lecture sérielle des plans, on constate que les enfants sont peu à peu soustraits au regard du village. Dans le pays de Bray ou dans les petits villages cauchois, la haie vive ou le « fossé » planté d'arbres, héritage de l'ancienne mesure, protège et défend l'espace scolaire. Parfois, une double palissade reproduit les limites de l'ancienne parcelle. Parfois aussi, à la campagne, un haut mur enclôt l'espace de jeux des élèves. Si aucune clôture n'existe sur le plan, l'instituteur précise alors que les enfants jouent sur la place publique ou sur le terrain d'un propriétaire voisin, souvenir d'un temps désormais révolu.

Ces plans témoignent également de la vie des maîtres. Leurs conditions d'habitat s'améliorent dans une école nouvelle : les pièces y sont plus vastes et un salon s'ajoute souvent à la cuisine. A sa fonction d'enseignant, l'instituteur joint mainte fois celle de secrétaire de mairie ou de télégraphiste. Il travaille avec soin son jardin : jardin d'agrément en façade, jardin potager et fruitier à l'arrière. Si le terrain manque autour de l'école, la commune lui loue un jardin ou un verger à l'autre bout du village : à Wanchy-Capval, l'instituteur dispose

« d'un herbage planté d'arbres fruitiers donnant en moyenne une récolte de pommes pouvant suffire à la fabrication de 1 200 litres de cidre ». Malheureusement, les écoles modernes n'étaient pas pourvues de caves. En règle générale, en effet, aucune dépendance n'était prévue dans ces écoles ; mais beaucoup conservaient d'anciennes dépendances rurales : cellier, bûcher, écurie, poulailler et clapier. L'instituteur de la fin du XIXe siècle n'est jamais loin du paysan, parfois même cuit-il lui-même son pain au fournil.

Avec sa citerne ou son puits, avec son jardin, l'école forme presque une unité d'exploitation. Mais son rôle administratif (mairie-école) et répressif (école-prison, comme à Gravelle-Sainte-Honorine) contribue aussi à la vie culturelle du bourg : ainsi, à Ry, l'école accueille la société mutuelle et, à Gravelle-Sainte-Honorine, la bibliothèque publique. Dans cette dernière commune, la maison d'école remplit des fonctions complexes et polyvalentes : au rez-de-chaussée, « salle d'asile », conciergerie, et prison pour femmes ; au premier étage, salle du conseil, salle des mariages, cabinet du maire, bibliothèque et archives ; au second : logements de la directrice et du garde-champêtre. Cet important ensemble, proche du Havre, traduit de la part du conseil municipal, une volonté certaine d'animation du bourg, par le financement et la construction d'une véritable maison commune. L'implantation de l'école au centre du village renforçait objectivement une telle finalité. Dans la majorité des cas, en effet, l'école est proche, sinon mitoyenne, de l'église, du cimetière et du presbytère. A Luneray, en pays protestant, la cour du presbytère fait même saillie dans celle de l'école. On rencontre cependant quelques cas d'école nouvelle placée à l'écart du village, élément organisateur d'un futur hameau.

Au total, l'analyse des plans de 1875 (même si certains ont été perdus) conforte les conclusions d'une enquête départementale de 1863 (quand existaient déjà 715 écoles publiques pour 759 communes). Le maillage scolaire est solidement établi avant les grandes lois scolaires de 1881-1882. Certes, les régions proches des grands centres urbains du Havre et de Rouen sont, de loin, les mieux équipées en écoles récentes, propriétés communales. Dans le Caux central, au contraire, perdurent les maisons en location de type rural. Dans le pays de Bray, règne un type intermédiaire associant une petite école neuve et un logement « masure ». Enfin, les écoles de filles ouvertes autour de 1870 dans le Caux ou dans le Bray le sont dans des maisons tenues en bail précaire. Rares étaient les communes possédant en propre deux écoles nouvelles de garçons et de filles. Cette disparité de

situation juridique et architecturale témoigne évidemment d'inégalité de ressources (le canton de Tôtes semble particulièrement sous-équipé) ; mais aussi d'inégalités culturelles, car la résistance sociologique à la scolarisation des filles explique la médiocrité générale des écoles destinées au deuxième sexe.

Ce visage des écoles de Seine-Inférieure vers 1875 nous invite finalement à continuer régressivement l'enquête, et à poser les mêmes questions autour de 1850 (veille de la loi Falloux) et de 1830 (veille de la loi Guizot). Resterait aussi à préciser le coût et le financement de ces écoles nouvelles, ainsi que le rôle éventuel des architectes dans leur construction, ou l'influence des plans officiels diffusés par les instances hiérarchiques, comme le montre B. Toulhier.

3. La maison d'école dans l'Eure

L'Eure commence à 20 km à l'est ou au sud de Rouen. Pourtant y règne une situation sensiblement différente, dont témoignent les écoles actuelles antérieures à 1880.

D'après le *Dictionnaire de pédagogie* (1882), article *Eure*, l'évolution du nombre total d'écoles aurait été la suivante :

1834	366 écoles publiques	158 écoles libres
1850	581 — —	190 — —
1879-1880	690 — —	128 — —
1880-1881	693 — —	132 — —

Au lendemain de la loi Guizot, sur les 59 communes des trois cantons-témoins de Beuzeville, Pont-Audemer et Routot (4), 3 seulement sont propriétaires de leurs écoles ; 14 sont des communes « réunies » (5), 29 ne peuvent en construire faute de ressources et 9 ne font aucun effort en ce sens. Quant aux écoles louées, elles sont fréquemment dans un état déplorable : l'école d'Apperville est décrite comme « une sorte d'étable très basse, sans air, sans jour, insalubre à tous égards ».

Selon l'inspecteur des écoles, alors qu'on comptait 56 maisons d'école propriétés communales, dans le département, avant 1833, on en compte 142 en 1837 (dont 69 paraissent convenables, mais 71 ont besoin de réparations ou d'agrandissement). Selon la même source, de 1833 à 1837, 37 constructions nouvelles ont été réalisées, 29 bâtiments anciens réparés ou appropriés ; 78 communes sont sur le point

d'en construire une nouvelle, 81 autres se disposent à acheter ou à faire construire. Mais 387 communes ne possèdent pas encore d'école (6). La loi Guizot ne renverse donc pas totalement la tendance. En 1836 (7), on se plaint un peu partout de l'étroitesse des salles de classe, de leur manque de clarté et d'aération. Dans le canton de Routot, par exemple, toutes les écoles sont « impropres à leur destination » et, ailleurs, certaines « tombent de vétusté ». Rares sont donc celles qui paraissent « convenables » aux yeux de l'administration.

Il est plus difficile de connaître le nombre d'écoles qui appartiennent aux communes. En 1846, le préfet en réclame l'état à l'inspecteur des écoles primaires, car il n'en connaît pas le nombre « de manière bien certaine » ! Encore en 1851, l'administration ne dispose pas de statistiques précises. Il faut reconnaître que, pendant bien longtemps, les communes de l'Eure témoignent peu d'enthousiasme pour les constructions scolaires. L'inspecteur primaire de Pont-Audemer note, en 1869 : « il y a pour le moment à la campagne un sentiment presque hostile à ce genre de dépenses ». Pourtant, sous le Second Empire, on constate un effort réel avec 35 projets de constructions en 1856-1857, 46 l'année suivante. L'inspecteur d'Académie écrit avec satisfaction que les « vieux bâtiments » disparaissent peu à peu pour faire place à des écoles neuves. Maintes communes rivalisent « d'amour-propre » pour bâtir le plus bel édifice scolaire. Mais cet optimisme de commande ne doit pas faire oublier que nombre d'écoles ne sont pas adaptées à leur fonction.

En fait, dès 1851, on ressent la nécessité d'une école qui ne soit pas un simple bâtiment, mais un véritable lieu pédagogique. L'inspecteur d'Académie souhaite même l'élaboration d'un plan type, « un modèle dont on ne pourrait s'écarter, et dont les proportions varieraient selon les besoins des diverses localités ». Mais, à cette époque, les autorités administratives se contentent surtout de déplorer l'absence des cabinets d'aisance, ou de l'indispensable cloison entre les deux sexes dans les classes.

Sur le plan juridique, les maisons d'école propriétés communales passent de 142 en 1837 à 597 en 1878. En 1881, sur les 700 communes du département, 529 sont propriétaires de leur maison d'école, 131 le sont par « réunion » avec une autre, et 40 demeurent encore sans école propre. De plus, 81 communes de plus de 500 habitants ne disposent pas d'école de filles. La loi de 1867 n'a donc pas reçu une entière application.

Si le réseau scolaire était donc constitué au moment des lois Ferry, quelle était la qualité de ces écoles ? En 1877, sur 682 écoles publi-

ques : 417 sont dites « convenables à tous égards », 58 « convenables pour le logement seulement », 55 « convenables pour la classe seulement » et 152 « défectueuses pour tout », soit, au total, 265 écoles à remplacer ou à améliorer (8).

Dans son rapport annuel de 1878 (9), l'inspecteur d'Académie signale que, sur 807 écoles (dont 601 laïques), 147 ne sont pas « convenables » et 429 le sont « à condition d'être indulgent ». Il reproche aux municipalités de se soucier surtout de la façade lors de la construction de l'école. L'école prend alors valeur de symbole de la vie communale, de reflet de la collectivité territoriale, et c'est pourquoi, selon l'inspecteur d'Académie, « on se contente avant tout de paraître ». Il regrette qu'on ne porte pas aux lieux de l'enseignement le même intérêt qu'à la façade : d'où des classes trop petites, l'absence de vestiaires, de préaux, d'eau potable, etc. Il faut voir plus grand, selon lui, prévoir 1,40 m² par élève au lieu d'un m², car l'école est construite pour l'avenir et la population scolaire ne peut que progresser, surtout si l'on dispose de bons instituteurs.

L'administration reproche à plusieurs reprises aux municipalités de ne pas tenir assez compte des problèmes pédagogiques. L'inspecteur d'Académie l'écrit dans son rapport annuel de 1876 : « encore la conception de ce qui est nécessaire à l'école échappe-t-elle à la plupart des municipalités. Quand elles ont fait une bâtisse dont la façade produit de la route ou sur la place un effet qui répond aux idées artistiques de la population, elles sont contentes, et bien peu comprennent que l'administration ait aujourd'hui, en fait d'espace, d'air, de lumière et de mobilier, des exigences qu'elle n'avait pas autrefois ».

Que d'efforts pour secouer ce qu'il appelle « la lésinerie » et la routine des conseils municipaux, pour imposer, par exemple, le blanchiment et le nettoyage des classes. Il est vrai que nombre de communes manquent d'argent, et que leurs budgets sont souvent grevés par la construction du presbytère ou les réparations de l'église. Il leur faut parfois vendre des biens communaux pour décider d'une construction. Les rares dons et legs, généralement bienvenus, ne suffisent pas, et quelques maires prennent à leur charge une partie des travaux, ainsi celui de Bourg-Achard en 1860. L'endettement des villages reste la règle.

Dans un rapport de 1881, l'inspecteur d'Académie note que 40 écoles de l'arrondissement des Andelys devraient être reconstruites, en tout ou en partie, et que 37 de celui de Bernay ne respectent pas la législation. Trop souvent, dans les années qui précèdent la loi de 1878, on s'est contenté « d'approprier » une maison du village. Quelques

vieilles écoles du siècle dernier sont d'ailleurs revenues à leur destination première d'habitation privée (Rosay, dans le canton de Lyons). Ces « appropriations » se sont souvent faites à l'économie : pas de préau pour abriter les enfants de la pluie (ils prennent leurs repas dans la classe elle-même), ni de latrines (on satisfait ses besoins naturels dans la nature). Les nouvelles lois cherchent à pallier ces graves inconvénients. Mais que d'efforts de l'administration auprès des municipalités récalcitrantes pour obtenir la construction d'un préau convenable ou de latrines décentes ! On est souvent loin des fameux « palais scolaires » tant décriés par les conservateurs. Certaines communes se sont même fait longtemps tirer l'oreille. Ainsi à Saint-Germain-Village, où il n'y a pas d'école de garçons, le conseil municipal ne veut pas entendre parler d'école. En 1882, l'inspecteur d'Académie doit louer d'office un local, mais le conseil municipal refuse de payer la location et d'installer l'instituteur. Ce n'est qu'en 1894 qu'il se décide à acheter une ancienne maison.

Sous le Second Empire, prévaut, dans l'Eure, le plan en T pour les écoles à classe unique : la salle de classe dans la branche verticale, et la mairie-logement dans la branche horizontale. Cependant, avant le Second Empire, la disposition des bâtiments était beaucoup plus variée. Sous la IIIe République, la disposition en T ne rencontre plus l'adhésion générale. On lui reproche, en particulier, de faire fi des problèmes de surveillance car, pour l'administration, l'instituteur doit tout voir, soit de la classe, soit de son logement quand il y prend ses repas. Le moindre recoin ne doit pas échapper à sa vigilance ! C'est la raison pour laquelle, après 1870, on accorde la préférence à d'autres types de plans, séparant par un étage logement et école, ou les juxtaposant, au même niveau (10). La loi de 1878 donne un essor incontestable aux constructions scolaires, puisque le nombre de nouvelles écoles triple en quelques années (12 en 1878, 34 en 1884) (11). Certes, toutes ces nouvelles écoles ne sont pas d'une absolue nouveauté : mais elles témoignent d'une plus grande attention aux réalités pédagogiques, longtemps négligées.

Accordait-on plus d'importance à l'implantation de la maison d'école ? Son principal mérite étant de ne pas trop obérer le budget communal, son emplacement étant secondaire, même si on le préférerait proche de l'église, car l'instituteur était souvent chantre ou organiste, et ainsi le curé pouvait-il exercer une plus grande surveillance sur l'enseignement, ou plus facilement catéchiser les enfants. École et église forment, surtout au début du Second Empire, un ensemble indissociable aux yeux des villageois. Au Torpt, par exemple, l'école

est installée dans l'ancien presbytère, sous la Monarchie de Juillet. Plus tard, sous la IIIe République, on cherche à se dégager peu à peu de l'emprise cléricale, mais pas toujours. Le choix est plus difficile lorsque des communes « réunies » décident de bâtir chacune leur école.

Comme la majorité des établissements scolaires étudiés sont implantés en milieu rural (12), on ne se préoccupe guère de prétentions architecturales, par manque de moyens sans doute, mais aussi par manque d'imagination. Dans l'ensemble mairie-école, c'est évidemment à la mairie que va la sollicitude des édiles. Ils veulent lui donner une allure respectable, « bourgeoise », parfois cossue et démesurée. Dans la plupart des cas, l'école communale est construite en briques apparentes, parfois sur un soubassement de pierre en saillie. Rares sont pourtant les bâtiments qui allient la brique et le silex. Les toits, à forte pente, sont couverts en ardoises, et pourvus de hautes cheminées aux pignons. De même les éléments décoratifs sont, dans l'ensemble, réduits : peu de clochetons, peu de lucarnes, et encore moins d'horloges, car celles-ci sont réservées aux églises, parfois un fronton triangulaire. La monotonie des façades est seulement rompue par un ou plusieurs bandeaux qui soulignent l'étage, ou par des chaînes — parfois harpées — dans les angles. Les ouvertures sont simples (principalement surmontées d'un arc arasé), et les fenêtres, de plus en plus hautes, ornées de parement de briques. Si le mot « mairie » est souvent inscrit sur la façade, il n'en est pas de même « d'école ». Celles de Touffreville et de Fleury-la-Forêt en sont des exceptions. De trop rares écoles présentent une certaine originalité architecturale : celles d'Éturquelaye ou d'Honguemare-Guénouville, construites sous le Second Empire, par leur fronton triangulaire ou l'école de garçons de Pont-Audemer qui date de 1880, par son clocheton très ouvragé et daté en chiffres romains, par son horloge et ses cheminées décorées. Une double inscription « école » surmonte un fronton triangulaire.

De nombreuses écoles louées, il est souvent difficile de retrouver les traces. Beaucoup ne semblent pas présenter de caractère architectural particulier. Certaines appartenaient à l'instituteur lui-même ; ainsi, à Saint-Mards-de-Blacarville, la classe eut lieu de 1823 à 1871, dans la maison du maître. Un « bouge », selon l'inspecteur d'Académie : en 1865, 65 élèves s'y entassaient dans 23 m². La salle avait une hauteur de 2,25 m seulement. Les écoles louées étaient donc en général exiguës, insalubres, insuffisantes. Les municipalités sont plus intéressées par le prix du bail que par la fonctionnalité des lieux. L'école de Manneville-sur-Risle (canton de Pont-Audemer), louée en 1846, est une ancienne ferme, dont le hangar tient lieu de salle de classe. Il faut

attendre 1875 pour que la commune se décide à acquérir une propriété pour y loger l'école. Plutôt que d'en construire une nouvelle, certaines communes préfèrent cette dernière solution. Mais toutes ces « appropriations » ne sont pas aussi heureuses que celle de Casseville en 1856 : une grande maison « bourgeoise » en briques apparentes, pourvue de nombreuses fenêtres, ornée d'un fronton triangulaire et surmontée d'une sorte de clocheton. Le plus souvent, il s'agit d'une « masure », couverte en chaume, dont il n'est d'ailleurs pas aisé de connaître l'origine.

Encore tout imprégné de la civilité de la Contre-Réforme, le XIXe siècle veille jalousement sur la santé morale des enfants. Dans la classe, une cloison de 1,20 m évite tous contacts pernicieux entre garçons et filles, et des ouvertures différentes leur permettent de se rendre séparément vers leur cour de récréation respective séparée par un haut mur. Quant aux rencontres quotidiennes, fortuites ou volontaires, sur le chemin de l'école, elles ne concernent pas l'institution scolaire... Quand deux écoles, une de garçons et une de filles, existent dans la même commune, le mieux n'est-il pas, comme à Beuzeville en 1844, de mettre l'église entre elles — disposition symbolique de la relève des générations que prépare toujours l'école.



Cet article, ainsi que celui de B. Toulhier, qui précède, constitue au total une première approche de la réalité bâtie de la maison d'école en France au XIXe siècle. Appliqué à seulement deux départements, géographiquement proches, il permet d'observer décalages et diversités par rapport aux normes officielles. Nous voilà donc loin d'une uniformité répétitive, voire ennuyeuse, même si les contraintes de l'exercice pédagogique, tel qu'on le conçoit alors, s'imposent à l'évidence à tous les constructeurs de maisons d'école.

Sans prétendre à l'exhaustivité, cette enquête limitée à quelques départements témoins, suscitera certainement un intérêt nouveau pour la pluralité des formes architecturales scolaires contemporaines dans le paysage bâti français. Entre les maisons de type traditionnel, réappropriées à des fins scolaires, et l'école neuve bâtie sur des plans standardisés, se dessine la lente mais sûre conquête de la civilisation urbaine.

Collectés par le Musée national de l'Éducation et mis à la disposition de toutes les personnes intéressées, les résultats de cette enquête seront susceptibles d'être complétés ici et là par des travaux individuels ou collectifs (par exemple sous forme de P.A.E.). Comment, en

effet, ne pas imaginer que des enseignants du premier ou du second degré, ne saisissent l'occasion ainsi offerte d'appliquer à la maison d'école de leur commune ou de leur canton les capacités d'observation et d'investigation de leurs élèves ? D'autre part, et notamment grâce à la collaboration de B. Toulhier, l'inventaire général des monuments et des richesses artistiques de la France est déjà amené à prendre en considération la maison d'école comme un témoin authentique de l'architecture civile, c'est-à-dire de la civilisation du siècle dernier.

Abordée sous l'angle pédagogique, architectural ou seulement historique, la *maison d'école* révèle ainsi une fécondité scientifique qu'on n'a pas fini d'épuiser.

Christine GRANIER, Jean-Claude MARQUIS
Musée national de l'Éducation

Notes

1. *Nouveau dictionnaire pédagogique* (1911) : article *maison d'école*.
2. *Dictionnaire de pédagogie* (1882) : articles *hygiène scolaire* et *architecture scolaire*.
3. A.D. 76, 7 TP.
4. A.D. 27, 65 T. Ce sont trois cantons de la vallée de la Seine.
5. Les communes « réunies » mettaient leurs ressources en commun pour financer la construction d'une école et assurer le traitement d'un instituteur. La vie politique locale et les querelles de clocher amenèrent vite la fin de telles « réunions ».
6. A.D. 27, 3 T1.
7. A.D. 27, 65 T.
8. *Moniteur de l'instruction primaire de l'Eure*, n° 10, 1878.
9. A.D. 27, 3 T1.
10. *Moniteur officiel de l'instruction publique de l'Eure*, n° 56, 1884.
11. D'après le relevé général des constructions scolaires de 1879 à 1885 (Imprimerie nationale, 1889).
12. Cependant, la première école primaire supérieure de filles est créée à Pont-Audemer en 1881.

A PROPOS DES BIOGRAPHIES D'ENSEIGNANTS ***(1800-1980)***

La recherche en histoire de l'éducation, même si elle n'est pas d'ordre strictement biographique, est appelée à recueillir maintes informations sur les carrières individuelles d'enseignants : instituteurs et institutrices, professeurs de l'enseignement du second degré, professeurs de faculté, administrateurs de tous grades. En dépit de nombreux travaux entrepris depuis le XIXe siècle sur des individualités universitaires ou des catégories de personnel enseignant (1), l'on ne dispose pas encore de recensions systématiques des innombrables fonctionnaires (sans doute plus d'un million) qui, à des titres divers, ont appartenu à l'enseignement public depuis le début du siècle dernier (2).

Notre propos vise à cerner et à définir les moyens dont peut disposer aujourd'hui le chercheur lorsqu'il doit reconstituer des carrières individuelles de membres de l'enseignement public.

Des sources manuscrites

L'administration de l'Instruction publique mise en place sous le Consulat (3) s'est efforcée assez tôt (4) de rassembler sur chaque membre de son personnel diverses informations concernant l'état-civil, les fonctions successives, le comportement pédagogique, moral, religieux et politique. Ainsi, se sont constituées dans les bureaux des administrations académiques et de l'administration centrale des séries plus ou moins complètes d'innombrables « dossiers individuels » qui

ont servi, dès la Restauration, à « liquider » la retraite éventuelle accordée au fonctionnaire en récompense de ses « bons et loyaux services » (5). Ces dossiers, conformément à la réglementation imposée par l'État à ses différentes administrations, ont été versés progressivement dans les dépôts d'archives publiques (6).

Ainsi, les archives départementales ont recueilli, en principe, les dossiers des membres de l'enseignement primaire constitués par les administrations rectorales et les services de l'inspection académique. Ces sources importantes n'ont été qu'en partie versées et répertoriées ; certaines ont été détruites ou ont sombré dans l'oubli ; elles sommeillent encore dans les rectorats, les inspections académiques ou même dans les dépôts d'archives départementales. Leur prospection, en dépit d'un certain nombre de sondages et de travaux d'histoire sociale, est loin d'avoir été systématique (7).

Par contre, les dossiers des fonctionnaires ressortissant à l'administration centrale (professeurs de lycée et de collège, professeurs des facultés de l'État, administrateurs, recteurs, inspecteurs...), ayant été versés aux Archives nationales dans la sous-série F 17, apparaissent plus complets et surtout mieux répertoriés (8). L'on dispose ainsi de séries classées dans l'ordre alphabétique (la première regroupe les « anciens fonctionnaires » qui ont servi l'Université surtout au XIXe siècle), la seconde rassemble leurs successeurs et continue donc de s'enrichir de nos jours. Seule, une partie de ces sources est accessible, compte tenu de la réglementation imposée par la récente législation des archives publiques (9).

A ces deux catégories fondamentales de sources manuscrites s'en ajoutent éventuellement d'autres de nature diverse. Si les fonctionnaires recherchés ont appartenu à l'Institut de France et même à des sociétés savantes et académies provinciales, ils peuvent avoir laissé des traces intéressantes dans les archives des institutions auxquelles ils ont appartenu. De plus, les Archives nationales ont constitué un fonds d'archives privées dans lequel on retrouve bien des membres de l'enseignement, tels que Jules Simon ou Paul François Dubois. Il en est de même à la Bibliothèque nationale dont le Département des manuscrits regroupe des correspondances, journaux intimes et documents de travail de maints universitaires plus ou moins célèbres (10).

Il reste l'immense domaine des archives familiales épargnées par le temps, les partages successoraux, les incendies et les déménagements. Maintes biographies individuelles se fondent sur l'utilisation de ces sources pieusement conservées dans les armoires, caves ou greniers.

Mais il convient de retrouver la trace des héritiers ou propriétaires contemporains de ces archives et ce n'est pas toujours une recherche facile. L'administration de l'enregistrement peut aider à la quête du chercheur dans la mesure où elle conserve une trace écrite des modalités des successions individuelles (noms et adresses des légataires, identification des études notariales, etc...) (11).

Les sources imprimées

Aux sources manuscrites peuvent se substituer, il est vrai, les sources imprimées. Ces dernières sont de nature diverse et de valeur fort inégale : elles ne sont pas toujours objectives et sont volontiers hagiographiques.

Depuis le début du siècle dernier se sont insérées, au catalogue de la Bibliothèque nationale, des biographies individuelles rassemblées en partie dans la série Ln 27. Grâce aux catalogues alphabétiques des auteurs, au catalogue de l'histoire de France et au catalogue-matières constitué depuis 1882, il est possible de repérer la personne recherchée. L'on peut aussi faire appel aux ouvrages d'histoire sociale de l'enseignement qui comportent des indications bibliographiques (12), à la bibliographie des travaux publiés de 1866 à 1897 sur l'histoire de France depuis 1789, de Pierre Caron, puis à la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France* qui se poursuit de nos jours. L'on peut éventuellement consulter le *Journal de la librairie* et autres répertoires analogues qui recensent, avant même la Révolution, l'ensemble des publications françaises (cf. la table méthodique d'une partie de ces séries bibliographiques) (13).

En second lieu, l'on dispose des annuaires d'associations d'anciens élèves d'établissements scolaires ou universitaires. En effet, tous les membres de l'enseignement, à quelques exceptions près (exilés politiques, autodidactes, adolescents élevés à l'étranger...), ont reçu l'instruction nécessaire dans des institutions publiques ou privées. Les associations d'anciens élèves se sont par ailleurs multipliées, en particulier dans la deuxième moitié du XIXe siècle et ont publié bulletins de liaison et annuaires. Il est fréquent que ces publications périodiques insèrent pieusement des notices plus ou moins complètes sur leurs membres décédés. Tel est en particulier le cas de l'Association amicale des anciens élèves de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, fondée sous le Second Empire. L'on dispose, à son propos, d'un précieux répertoire des notices nécrologiques établi par Nicole Rollet

(Paris, 1975). L'on doit également citer des associations analogues pour les autres écoles normales supérieures (Sèvres (14), Saint-Cloud notamment). Le mouvement associatif s'est étendu aux anciens élèves d'un certain nombre d'écoles normales primaires comme celle d'Auteuil (15). Il faut aussi songer aux associations d'anciens élèves ou d'anciennes élèves de l'enseignement privé, laïque et surtout catholique (16). Leur réseau est devenu fort dense depuis au moins un siècle et la consultation de leurs bulletins respectifs est loin d'être dénuée d'intérêt. Par contre, les facultés de l'État ne sont pas, dans l'ensemble, parvenues à mettre sur pied des associations d'anciens élèves (à quelques exceptions près, comme dans le cas de l'université de Paris) (17). L'on peut songer éventuellement aux associations de parents d'élèves de lycées et de collèges ou du personnel enseignant de tel ou tel établissement (facultés des lettres ou des sciences, lycées et collèges, Écoles normales supérieures, Collège de France, etc.) (18).

Dans le champ des annuaires, il peut être utile de se référer aux collections qui dressent, chaque année, les listes de membres de l'enseignement, classés selon l'établissement auquel ils appartiennent, selon, aussi, leurs fonctions, titres et grades. Il existe ainsi, pour le XIXe siècle, de nombreux annuaires et almanachs de l'Université et de l'Instruction publique (19). Ce type d'informations se poursuit au XXe siècle dans un certain nombre de publications (*l'Index generalis* de Montessus de Ballore par exemple) (20) mais de manière plus fragmentaire. Depuis 1946, existe *l'Annuaire de l'Éducation nationale* (publié plus ou moins régulièrement). L'on peut également reconstituer des carrières individuelles grâce aux tableaux de classement du personnel enseignant (surtout pour les enseignements secondaire et supérieur), publiés par le ministère de l'Éducation nationale (21). Pour la période 1800-1914, l'on se reporte à *l'Almanach impérial* puis *royal* puis de nouveau *impérial* et enfin *national* qui a recensé d'année en année (aux rubriques Université, Académies ou Instruction publique), administrateurs, personnels enseignants des lycées, collèges et facultés, des écoles normales supérieures ressortissant à l'administration centrale. L'on peut également se référer aux annuaires départementaux pour recueillir des informations de nature comparable (22).

Les revues et journaux constituent un troisième mode d'informations biographiques. Il s'agit, en premier lieu, des revues corporatives apparues dès la Restauration (23). Elles insèrent fréquemment des notices nécrologiques sur des personnalités universitaires ou même de simples enseignants et administrateurs. L'on peut distinguer les revues et journaux qui concernent l'enseignement primaire, en particulier les

bulletins départementaux de l'instruction primaire qui commencent à apparaître à la fin du Second Empire (24). Leur nombre est considérable mais des répertoires successifs ont été établis et ils facilitent la recherche (25). Pour l'enseignement secondaire, la prolifération des revues est devenue aussi importante. Aux revues d'ordre général comme la *Revue de l'Instruction publique* (1842-1870), la *Gazette spéciale de l'Instruction publique* (sous la Monarchie de Juillet) ou la *Revue universitaire* (depuis 1892), s'ajoutent, surtout à partir des années 1900, les revues d'associations de spécialité : professeurs de langues vivantes (*Les Langues modernes*), professeurs de lettres classiques (*Bulletin de la Franco-ancienne*), professeurs d'histoire et de géographie (*Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*) ; il en est de même pour les sciences exactes, le dessin, la musique et l'enseignement élémentaire. L'on voit aussi apparaître les bulletins d'associations de catégorie comme celui des agrégés, des certifiés et des bi-admissibles à l'agrégation. Dans l'enseignement supérieur existe la *Revue internationale de l'enseignement supérieur*, héritière du bulletin de l'association créée au lendemain de la défaite de 1870 pour l'étude de la réforme de l'enseignement supérieur (26).

Ces revues corporatives, qui se multiplient au XXe siècle, coexistent avec les journaux des associations amicales (27) puis des divers syndicats qui regroupent les multiples catégories d'enseignants de tous ordres comme l'*Université syndicaliste* ou l'*École libératrice* (28). Ce type de mouvement associatif s'est étendu aux administrateurs (29) et même à l'inspection générale (sous la forme d'association amicale régie par la loi de 1901). L'on est ainsi en présence d'un ensemble de sources disparates dans lesquelles les notices biographiques sont nombreuses. Le problème majeur est de les repérer en l'absence quasi générale de tables systématiques (30).

Dans le même ordre d'idées, il devient utile de consulter, le cas échéant, les mémoires et comptes rendus de travaux des diverses académies de l'Institut de France ou des académies et sociétés savantes de province qui ont multiplié, de leur côté, les notices nécrologiques de leurs membres décédés. Certaines d'entre elles sont irremplaçables. Le chercheur peut enfin se référer aux revues scientifiques comme la *Revue historique* ou les *Annales de géographie*, à des publications comme *Polybiblion* (depuis 1868), la *Revue de Paris* ou la *Revue des deux-mondes*. Il peut également songer à des journaux comme le *Temps* (31), le *Journal des débats* ou *Le Monde* (depuis 1945). La presse locale et régionale n'est pas non plus étrangère à la commé-

moration d'enseignants dont la carrière s'est achevée dans son aire de diffusion.

En quatrième lieu, se situent les dictionnaires biographiques. Au cours du XIXe siècle, se sont ébauchées, sans grands résultats, quelques tentatives pour établir des dictionnaires et galeries de personnalités universitaires et membres de l'enseignement (32). Il faut donc se référer à des instruments de travail de caractère plus général. Ceux-ci sont nombreux au siècle dernier. Il existe tout d'abord les dictionnaires de biographie universelle ou française comme ceux qu'ont édités Michaud et Poujoulat (33), Rabbe et Boisjolin (34), la librairie Larousse (le *Larousse du XIXe siècle*). Il en est de même de la *Grande Encyclopédie*. Au XXe siècle, le *Dictionnaire de biographie française* dirigé successivement par Balteau puis Roman d'Amat, actuellement inachevé, tend à regrouper l'ensemble de notre information biographique. Mais l'on ne peut ignorer bien d'autres dictionnaires de biographie de caractère plus spécialisé. Nous citerons ainsi des ouvrages comme la *Biographie des hommes vivants* (1816-1819), la *Biographie et galerie historique des contemporains* (1822), la *Biographie nécrologique nouvelle des contemporains* (1852), la *Biographie nouvelle* dirigée par Antoine Arnault (1820-1825) en vingt volumes, les *Archives de la France contemporaine* en trois volumes (1843-1844), la *Biographie des hommes d'État et administrateurs français*, la *Biographie statistique* (1846), les *Biographies contemporaines* de Boullée (1868) en deux volumes, la *Galerie historique et critique du XIXe siècle* de Lauzat, la *Galerie des contemporains illustres*, en six volumes, de L. de Loménie (1816), *Biographies et nécrologies des hommes marquants du XIXe siècle* (Lacaine et Laurent), la *Biographie universelle et portative des contemporains* en cinq volumes, la *Galerie nationale des notabilités contemporaines*, en trois volumes, de Saint-Maurice et Cabany (1850), la *Galerie des gens de lettres au XIXe siècle* de C. Robin (1848), le *Panthéon des illustrations françaises du XIXe siècle*, de Victor Frond, en dix-sept volumes (1869), les *Archives des hommes du jour*, le *Dictionnaire d'éducation* de T.-V. Morard (1836), le *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère* de A. Bitard (1867) ou le *Dictionnaire général de biographie et d'histoire*, de Dezobry et Bachelet, 9e édition en 1883 (35). L'effort se poursuit au XXe siècle, mais de manière moins systématique (36). Il faut aussi évoquer des revues biographiques comme le *Nécrologe* (1833-1837 en cinq volumes), la *Revue historique des notabilités contemporaines* (1855), les *Archives biographiques contemporaines* (revue mensuelle analytique et critique des hommes

et des œuvres, en 1905-1906), les *Contemporains*, revue hebdomadaire illustrée (plus de mille notices). L'on notera enfin les biographies départementales ou régionales, comme cette série intitulée *Dictionnaire biographique comprenant la liste et les biographies des notabilités dans les lettres, les sciences et les arts, dans la politique, la magistrature, l'enseignement etc.* du département de... Calvados, Marne, Nord, Oise, Seine et Marne... (37), ou encore le *Répertoire de bibliographie bretonne* de Kerviler (38), l'*Annuaire de Normandie*, etc. (39).

La quête du chercheur doit s'étendre au *Dictionnaire universel des contemporains* dirigé par Vapereau (plusieurs éditions au XIXe siècle) (40), au *Dictionnaire des parlementaires français* (de A. Robert, G. Cougny et E. Bourloton) pour la période 1789-1885 et au *Nouveau dictionnaire des parlementaires* (en cours) pour la période 1885-1939 (41). L'on doit songer aussi aux *Portraits littéraires* de Sainte-Beuve (42), aux divers dictionnaires des auteurs, qui depuis le XIXe siècle (cf. Quérard, *La France littéraire*, 1836) se sont multipliés et enrichis, ainsi qu'au *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (43).

D'autres sources ?

La période très contemporaine a vu s'accélérer la vogue des sondages et des interviews. La recherche biographique doit se préoccuper de cette cueillette, plus ou moins originale, d'informations. Tel fut déjà le travail entrepris par Jacques Ozouf à propos des instituteurs et institutrices en activité entre 1900 et 1914 (44). Cette approche ne peut être que développée pour les divers degrés de l'enseignement. Nous pourrions alors disposer d'une documentation irremplaçable.

Il ne faut pas oublier, enfin, la documentation iconographique. Elle se définit à travers le portrait et la caricature dans la première moitié du XIXe siècle ; elle devient plus abondante et plus diverse grâce à la photographie à partir du Second Empire : elle comprend aussi bien des portraits individuels insérés dans des biographies et des notices nécrologiques ou enfouis dans des archives familiales, que des photographies de groupes (de classes, de promotions d'élèves, de personnel enseignant, de cérémonies universitaires). Leur recension en est difficile, sinon dans le cadre de monographies et de recherches locales. L'on doit évoquer, parallèlement, l'intérêt de la statuomanie chère à la Troisième République et de la peinture murale (en particulier les

fresques de la nouvelle Sorbonne, exécutées à la fin du siècle dernier) (45).

Notre itinéraire biobibliographique n'avait pour but que de souligner, si besoin était, la diversité et l'étendue potentielle du champ des recherches biographiques dans le cadre de l'histoire de l'éducation. Il serait infiniment souhaitable que puisse être recensé et répertorié l'ensemble du corpus des sources biographiques, afin de faciliter des travaux ultérieurs. Mais il s'agit là d'une tâche collective et de longue haleine (46).

Paul GERBOD

Université de Paris-Nord

Notes

1. Les biographies de membres de l'enseignement sont très nombreuses. L'on ne dispose à leur sujet que de quelques recensions fragmentaires (cf. Paul Gerbod, *La Condition universitaire au XIXe siècle*, 1965 ou Françoise Mayeur, *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, 1977). La plupart d'entre elles sont regroupées dans la série Ln 27 (à la Bibliothèque nationale), mais pour une partie du XIXe siècle seulement. L'on peut consulter, d'autre part, la bibliographie des travaux relatifs à l'histoire de France (1866-1897) de Pierre Caron et la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France*. Elles portent, le plus souvent, sur les notabilités de la société enseignante ; mais il y a aussi les mémoires et autobiographies d'enseignants (cf. le catalogue alphabétique des auteurs, Bibliothèque nationale). Les recherches biographiques bénéficient d'ailleurs d'un regain d'intérêt récent. Ainsi, l'Institut d'histoire moderne et contemporaine du CNRS, que dirige le professeur Jean-Marie Mayeur, projette une vaste enquête sur les élites françaises (XVIe-XXe siècles), (cf. la table ronde du 27 octobre tenue en 1979 à l'ENS de la rue d'Ulm). Dans cette perspective a été publié en 1980, aux éditions du CNRS, un *Guide des recherches sur la prosopographie des élites françaises* qui peut être utile aux chercheurs en histoire de l'éducation.
2. Aucune étude statistique n'a été engagée pour évaluer le nombre global des fonctionnaires de l'enseignement depuis 1800 (voir néanmoins, P. Gerbod et F. Mayeur, *op. cit.*). L'on peut se fonder sur les répertoires des dossiers individuels de la sous-série F 17, du moins pour l'enseignement secondaire et supérieur, ou raisonner à partir d'une durée moyenne de carrière de l'ordre de 20 à 25 ans et des évaluations périodiques des fonctionnaires de l'Instruction publique (pour l'enseignement secondaire, l'on passe

de 3 000 fonctionnaires au début du siècle dernier à près de 250 000 en 1980 ; pour les enseignements primaires, de quelques milliers à 270 000...).

3. L'administration de l'Instruction publique n'a fait, à ce jour, l'objet d'aucune étude historique (cf., néanmoins, un colloque organisé en mai 1981 par l'Institut français des sciences administratives et la IV^e section de l'EPHE).
4. Les dossiers individuels des fonctionnaires de l'Instruction publique (sous-série F 17) ne se « structurent » qu'à partir de la Monarchie de Juillet. Antérieurement, il faut souvent consulter les dossiers d'établissement (affaires générales) : l'on y trouve états du personnel et feuilles de notation de l'Inspection générale.
5. Cf. le *Code universitaire* (Ambroise Rendu). La législation de la retraite des professeurs « émérites » s'enracine dans l'article 42 de la loi du 11 Floréal an X (1802), grâce à la création d'une retenue du vingtième du traitement des personnels en exercice. Le décret du 17 mars 1808 (articles 123 à 126) confirme ce privilège. Un fonds de secours est créé pour les membres des anciennes congrégations enseignantes. Cette législation est complétée en 1810 (décret du 18 octobre) et en 1820 (ordonnance du 19 avril). Le régime des retraites est modifié et étendu à l'ensemble des personnels par la loi de 1853.
6. *État sommaire des versements faits par les ministères aux Archives nationales*, historique de la législation et son application par P. Maréchal.
7. Cf. les répertoires et inventaires des Archives départementales (pour les dossiers individuels des personnels de l'enseignement primaire).
8. Pour la série dite « anciens fonctionnaires », il existe un répertoire dactylographié (salle de bibliographie des Archives nationales) ; pour les séries récentes, un fichier alphabétique (cf. section moderne).
9. Dans *La Recherche historique en France depuis 1965* (publié en 1980 par le Comité français des sciences historiques, sous la direction de René Girault), voir l'état actuel de la législation en matière d'archives publiques.
10. Cf., au Département des manuscrits de la Bibliothèque nationale, le répertoire sur fiches des « nouvelles acquisitions françaises ». La consultation des documents manuscrits des bibliothèques publiques est facilitée par le *Catalogue général des manuscrits des bibliothèques publiques* (pour Paris, 28 volumes et 48 pour la province), mais des enquêtes « locales » se révèlent nécessaires. Il faut aussi songer aux archives des établissements scolaires et universitaires (le plus souvent non répertoriées).
11. Adeline Daumard, *La Bourgeoisie parisienne de 1815 à 1848*, Paris, 1963.
12. P. Gerbod et F. Mayeur, *op. cit.*
13. Cf. le *Journal de littérature française* (jusqu'en 1840), le *Journal de l'imprimerie et de la librairie* puis la *Bibliographie de la France* (la rubrique « biographie » figure dans la table annuelle et méthodique, du moins pour une partie de la période considérée).

14. *Bulletin de l'Association des élèves de Sèvres* (fondée en 1886).
15. L'Association des anciens élèves de l'école normale primaire d'Auteuil a publié un bulletin de liaison dès avant 1900. L'on peut se reporter au catalogue (ou fichier) des périodiques de la Bibliothèque nationale (rubriques « association des anciens élèves de... », « association amicale des anciens élèves », etc.). Voir aussi, pour la période postérieure à 1950, Raux, *Répertoire des périodiques en cours...*, diverses éditions.
16. Cf. P. Gerbod, « Les Catholiques et l'enseignement secondaire de 1919 à 1939 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, juill.-sept. 1971, qui contient une recension (très partielle) des bulletins des associations.
17. *Bulletin de l'Association amicale des anciens élèves de la Faculté des lettres de Paris* (fondée en 1884).
18. A titre d'exemple, *l'Annuaire du personnel enseignant des facultés des lettres*, publié par la Fédération autonome de l'enseignement supérieur, fondée en 1948 (Jo. 16805, 8°).
19. Les almanachs de l'Université et de l'Instruction publique sont regroupés au Catalogue de l'histoire de France dans la série Lc 25.
20. On peut aussi citer *l'Annuaire général de l'Université et de l'enseignement*, publié par *L'Information universitaire* (de 1929 à 1930, puis de 1935 à 1944).
21. Les séries de tableaux de classement apparaissent incomplètes à la Bibliothèque nationale dans les séries Lf 242/214, Lf 242/159 et Lf 242/192.
22. La recension des annuaires départementaux peut se faire à partir de la série Lc. Cf., pour la Creuse, à titre d'exemple, *l'Almanach-annuaire de la Creuse*, de 1872 à 1904, et le *Grand Annuaire-almanach de la Creuse* (1881-1914) éd. Ducourtieux. Voir aussi le *Catalogue illustré des annuaires et livres d'adresses* (1913) édité par la Société fermière des annuaires (8° Q 4083).
23. Cf. *Le Lycée et la Gazette des écoles* ; voir P. Gerbod, « La Vie universitaire à Paris sous la Restauration », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janv. 1966.
24. Dans la collection *Mémoires et documents scolaires* (publiés par le Musée pédagogique), fascicule n° 18, la *Presse pédagogique et les bulletins départementaux* par Beurier (2e série) ; le plus ancien est celui de la Somme (1851) ; en 1870, il en existe une cinquantaine. Par la suite, tous les départements ont leur *Bulletin départemental de l'instruction primaire*.
25. Il a paru des répertoires successifs des revues et journaux pédagogiques (on en compte déjà une centaine en 1900) ; cf. Beurier, *op. cit.* et d'Ollendon (qui recense les ouvrages et périodiques scolaires relatifs à l'instruction primaire, publiés entre 1878 et 1888 dans *Mémoires et documents scolaires* n° 17, 2e série) ; entre les deux guerres, voir le *Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement* en 1923, le *Bulletin de l'Institut pédagogique* en 1931 et *l'Annuaire de l'Association générale des membres*

- de la presse de l'enseignement, qui mentionne les revues et journaux pédagogiques ainsi que les journaux et revues non universitaires qui ont une chronique d'instruction publique. Ces répertoires successifs vont être progressivement remplacés par le répertoire analytique dont le Service d'histoire de l'éducation vient de publier le premier volume (*La Presse d'éducation et d'enseignement*, Paris, 1981).
26. L'on dispose d'une table méthodique pour les articles publiés dans la *Revue internationale de l'enseignement supérieur* (du moins jusque dans les années 1920). Il faut songer aussi aux revues scientifiques qui publient maintes biographies et notices nécrologiques (cf. *Revue historique*, *Annales de géographie*, *Revue d'histoire littéraire*, *Revue des questions historiques*, etc.).
 27. Cf. le *Bulletin de la Fédération nationale des associations amicales des professeurs de lycée* (à partir des années 1900).
 28. Recensions par P. Gerbod dans deux articles sur les « Associations et syndicalismes universitaires (de 1828 à 1939) » publiés dans *Le Mouvement social*, avr.-juin 1966 et oct.-nov. 1970 ; du même auteur *Les Enseignants et la politique*, Paris, 1978.
 29. Cf. le *Bulletin de l'Association amicale des censeurs*, le *Bulletin de l'Association amicale des inspecteurs d'académie*, etc.
 30. Il existe quelques fichiers biographiques (cf. à la bibliothèque de la Sorbonne et à la Bibliothèque nationale) mais très incomplets.
 31. Tables méthodiques en cours de publication (à partir de 1865) ; voir aussi les tables du journal *Le Monde*.
 32. On peut citer, *Galerie de l'Université* (1839), 13 notices, *Biographie du professorat contemporain* (1ère livraison), 1852, *Biographie des hommes remarquables dans le professorat, la littérature etc.* (1852, 1ère livraison) de B. Lunel. Ajoutons Fierville, *Archives des lycées*, 1894, et Dupont-Ferrier, *Trois siècles de la vie d'un collège* (Louis-le-Grand), 1920.
 33. L. Michaud, *Biographie universelle ancienne et moderne*, 1ère édition (1811-1828) en 85 volumes, puis nouvelle édition en 1854-1856 et 1870-1873 en 45 volumes.
 34. Rabbe et Boisjolin, *Biographie universelle et portative des contemporains* en six volumes (tome 1, 1834-1836) ; F. Hoefler édite sa *Nouvelle biographie universelle* en 46 volumes entre 1852 et 1866.
 35. Les dictionnaires biographiques sont regroupés au Catalogue de l'histoire de France dans les séries Ln 1, Ln 2 et Ln 5 pour la plupart, et G.
 36. Cf. le catalogue matières (1882-1894 et 1894-1925, etc.).
 37. Les biographies départementales sont regroupées en Ln 22.
 38. René Kerviler, *Répertoire général de bibliographie bretonne* en 17 volumes (1886-1906).
 39. Cf. l'*Annuaire de Normandie* dont le tome 28 est publié en 1862.
 40. Vapereau, *Dictionnaire universel des contemporains* (1ère édition en

2 volumes en 1858 puis éditions et suppléments en 1863, 1865, 1870, 1873, 1893 et 1895.

41. Un certain nombre d'universitaires, appartenant à tous les degrés de l'enseignement, ont été élus députés ou sénateurs entre 1789 et 1939. D'où l'intérêt éventuel des biographies « parlementaires », qui se multiplient d'ailleurs au-delà de 1939.
42. Dans ses *Portraits littéraires*, Sainte-Beuve a évoqué, souvent de manière précise et irremplaçable, divers universitaires comme Farcy, Guéneau de Mussy, Louis de Fontanes, etc.
43. Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson a été publié entre 1882 et 1893 en cinq volumes et deux suppléments (puis, en 1911, une nouvelle édition intitulée *Nouveau dictionnaire de pédagogie*). On y trouve beaucoup de notices, souvent irremplaçables, sur de nombreux universitaires, ministres, administrateurs, pédagogues, etc.
44. Cf. J. Ozouf, « L'Enquête d'opinion en histoire : un exemple, l'instituteur français de 1900 à 1914 », *Le Mouvement social*, juill.-sept. 1963 ; du même auteur, « Les Instituteurs de la Manche et leurs associations au début du XXe siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janv.-mars 1966 ; une partie des résultats de l'enquête menée par J. Ozouf se trouve condensée dans *Nous, les Maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, 1967. Dans le même ordre d'idées, cf. Ida Berger, *L'Univers des instituteurs*, Paris, 1959 et Gérard Vincent, *Les Professeurs de la Belle Époque*, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janv.-mars 1966 et surtout le bilan d'une enquête des années 1960 dans *Les Professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris, 1967.
45. Ces fresques sont à la fois représentatives de l'image publique de l'Université et de l'« establishment universitaire » dans la décoration des salons de la Sorbonne et de certains amphithéâtres.
46. Le Service d'histoire de l'éducation a entrepris une série d'enquêtes sur diverses catégories du personnel enseignant du point de vue sociologique et biographique (inspection générale, professeurs des facultés de médecine, etc.).

LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS EST-IL LA FORME ACTUELLE DU DESTIN ?*

Concernant 900 000 postes budgétaires, 13 millions d'enfants et d'adolescents, tous les parents d'élèves et d'étudiants, l'Éducation nationale pose des problèmes qui ne sauraient être isolés de ceux de la nation tout entière. S'imposait donc l'opportunité d'une synthèse à jour et Antoine Prost nous la donne à lire dans un gros livre qui, dans la tradition des trois tomes précédents de la même collection, tente de combiner l'histoire de l'enseignement et celle de l'éducation puisque les deux instances de socialisation demeurent celle-ci d'abord et celle-là ensuite. On saura gré à l'auteur de n'utiliser qu'une partie de son savoir et de produire un texte accessible à tous, évitant tout langage abscons et toute manipulation statistique indéchiffrable aux non-initiés. C'est un livre-bilan, qui ne prétend point à renouveler la problématique mais constitue une excellente mise au point de l'état actuel de la question – ou des questions.

Quelques chiffres donneront la mesure de l'importance de l'enjeu et de la documentation collectée par A. Prost. En 1930, tous les établissements scolaires et universitaires (enseignement privé inclus) comptent un peu moins de 5 millions d'individus contre 13 300 000 en 1978-1979 (p. 20). La croissance des effectifs de la maternelle est

* A propos de *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. / Publié sous la direction de Louis-Henri Parias. Postf. de Guy Caplat et Pierre Caspard. T. 4 : *L'École et la famille dans une société en mutation*. / Par Antoine Prost. – Paris : Nouvelle librairie de France. 1981 [1982] – 729 p. : ill., tabl., graph., cartes.

exponentielle : 400 000 élèves préscolarisés en 1945 ; 1 860 000 en 1978, soit une multiplication par 4,65 (pp. 86-88). En 1978, les enfants de quatre ans sont scolarisés à 99,3 % et ceux de trois à 85 % (p. 92). La croissance des effectifs est sectorielle : de 1959 à 1977 les écoles d'ingénieurs « les plus cotées » voient leurs effectifs augmenter de 37 % alors que, dans le même temps, les effectifs des facultés des lettres quadruplent et ceux des facultés de droit quintuplent (p. 395). La vitalité de l'enseignement privé est manifeste en 1978-1980 puisque 136 646 élèves passent du public au privé contre 62 992 dans l'autre sens (p. 442). En 1977, le budget-temps d'un préparatoire dépasse 51 heures contre moins de 30 pour un étudiant d'université (p. 528). En 1979, 57,2 % des étudiantes emploient des moyens contraceptifs, dont 49 % la pilule (p. 542). La même année, 29 % des étudiants trouvent normal « de ne pas payer leurs impôts », 21 % de « voler des livres à l'étalage », 24,5 % « de voler de la nourriture » et 64 % pensent qu'il faut « refuser le service militaire » (p. 542). Les effectifs des classes de transition et « pratiques » où sont « ghettoïsés » les enfants qui refusent l'école et que l'école refuse passent de 32 600 en 1965-1965 à 461 000 en 1971-1972.

Après avoir, en introduction, souligné « les grandes évolutions », l'auteur articule son ouvrage en trois grandes parties : éducation des enfants ; école et classes sociales ; école et classes d'âge. Ne pouvant, dans le cadre de cet article, donner un résumé détaillé de cet ensemble, nous dégagerons les sept thèses qui semblent les plus chères à A. Prost, nous autorisant ensuite à présenter quelques critiques.

Sept thèses sur l'enseignement et l'éducation

1. Éducation et enseignement sont le produit d'une société sur laquelle ils rétroagissent. C'est un des mérites de l'ouvrage de souligner la portée de ces interactions. Sans recourir explicitement à la conceptualisation althussérienne de la temporalité différentielle des divers niveaux de la socialité, l'auteur ne manque pas de s'en inspirer. Il montre, par exemple, que si l'apprentissage de la propreté recule pour le petit enfant, c'est en raison « des progrès du chauffage domestique, de ceux de la bonneterie troyenne, de la généralisation des machines à laver et des couches jetables en ouate cellulosique » (p. 77). Si les mères sont davantage à l'écoute de leurs enfants, c'est parce que leur disponibilité croît avec le développement de l'électroménager. Le rapport de la commission du IV^e Plan, publié en 1961, lance un cri

d'alarme : de tous les pays industrialisés (URSS comprise) la France est le pays qui produit le moins de diplômés. Le patronat s'inquiète, les technocrates se mobilisent, les crédits augmentent : en 1952, le budget de l'Éducation nationale représente 7,2 % du budget total contre 18,1 % en 1975, le nombre des postes budgétaires passant pour la même époque de 260 161 à 844 582 (pp. 258-259).

2. Les rapports parents-enfants ont connu une véritable révolution, le mot étant entendu dans ses deux sens : social (bouleversement) et astronomique (retour au point de départ). Avant guerre, lorsque l'autorité du *pater familias* était quasi monarchique, le seul moyen pour l'enfant d'échapper provisoirement à cette tutelle était d'adhérer à des mouvements de jeunesse légitimés (donc acceptés par les parents) où il vivait avec ceux qu'on appellera plus tard « les copains » : JOC, JEC, JAC, Scouts, Auberges de jeunesse, Jeunesses communistes ou socialistes (pp. 43 et 490-492). Après guerre, le modèle américain, permissif et compréhensif, s'impose d'abord dans les classes supérieures. Traduit en français en 1960, le livre du docteur Spock *Comment soigner et éduquer son enfant ?* est un best-seller comme celui de Laurence Pernoud, *J'élève mon enfant*, paru cinq ans plus tard (p. 81). La mère devient l'amie, la confidente, une enquête IFOP de 1975 montrant que, dans toutes les classes sociales, les enfants se sentent plus proches de leur mère que de leur père qui conserve donc une figure d'autorité (p. 125). Il y a quelque ruse dans ce comportement parental, le but restant le contrôle de l'enfant, mais par la confiance plutôt que par le commandement. « Le but reste toujours la socialisation mais en évitant le dressage » (p. 130). La rupture affective entre générations — malgré le spectacle de 1968 — a pu être évitée : 73 % de fils d'ouvriers de 14 à 17 ans disent s'entendre bien avec leurs parents (enquête de *La Vie*, 15-21 novembre 1978) ; 81,4 % des lycéens et 84,6 % des étudiants disent leurs relations bonnes ou excellentes avec leurs parents (enquête de *L'Étudiant*, 1978 et 1977) (pp. 477-479). Le déclin, voire la disparition de ce que l'auteur nomme « les rites de passage » (communion solennelle « imaginée » par le clergé français au XIXe siècle, service militaire, véritable « case des hommes » des sociétés industrielles) ont transformé la « rupture » entre enfance et âge adulte en une sorte de *continuum* qui n'a pas mis en question la surveillance (discrète) des parents. Ceux-ci ont également accepté « la révolution sexuelle », fille de la mixité. C'est vers 1965 que « s'accomplit le tournant qui fait admettre les rapports sexuels préconjugaux. Le taux de conceptions pré-nuptiales

culmine en 1972 avec 26,3 % des naissances » (p. 515). D'après le *Rapport Simon* (1970), 18 % des garçons ont eu leur premier rapport sexuel avant 17 ans et d'après l'enquête sur les lycéens de 1978, 63,1 % (pp 517-518). Les parents se sont résignés (avec peut-être un peu d'envie) et l'on peut penser que la « crise » économique actuelle renforce la cellule familiale.

3. L'auteur insiste beaucoup sur l'apparition « du couple ». Selon lui, la première occurrence de ce mot se situerait dans le numéro du 19 mars 1937 de *Marie-Claire*. Désormais on parle de « vie de couple », ce que Louis Roussel appelle le passage « du mariage institution au compagnonnage affectif ». « On peut considérer — commente A. Prost — qu'en 1930 le mariage est un contrat et qu'en 1950 il devient un contrat fondé sur l'amour » (p. 140). La réhabilitation de l'amour débouche sur une revalorisation de l'amour physique (p. 143). On passe de « la corvée conjugale » au droit à l'orgasme. Le *Rapport Simon* montre que la satisfaction conjugale des femmes n'atteint « un niveau appréciable » (53 %) que chez les femmes qui ont eu 20 ans entre 1960 et 1970. Dans les années 1930, il y avait deux modèles conjugaux : le malthusien (c'est la crise, l'enfant est une lourde charge, on en veut le moins possible ; 23 % des couples mariés en 1930 n'ont pas d'enfant et 32 % n'en ont qu'un seul) ; le prolifique (influence du catholicisme, absence d'espoir d'ascension sociale qui fait percevoir comme bienvenus les bras capables de travailler ; 26 % des couples mariés en 1930 ont trois enfants et plus) (pp. 137-138). « La grande nouveauté de l'après-guerre, c'est le recul des modèles malthusien et prolifique au profit d'un modèle médian ; la famille de deux ou trois enfants » (p. 138). A partir de 1960, les familles à deux ou trois enfants deviennent majoritaires, alors que reculent les familles sans enfant, à enfant unique ou à quatre enfants et plus. « Le modèle dominant est donc celui qui n'existait pas en 1930 : le couple avec deux enfants » (p. 138). S'appuyant sur les études de L. Roussel (44 % des mariages célébrés en 1976-1977 auraient été précédés de cohabitation juvénile), l'auteur parle de l'émergence d'une « famille de troisième type » dont les caractéristiques seraient les suivantes : le mariage sanctionne la cohabitation juvénile ; deux enfants ; la différence entre les rôles paternel et maternel tend à s'estomper (p. 146). Mais pourquoi, dans ce jeu de l'amour et du contrat, le premier l'a-t-il emporté sur le second ? La réponse est que la pensanteur des administrations, de la fiscalité, de la Sécurité sociale tendant à restreindre la liberté du citoyen, la réglementation et le contrôle social ayant

tellement progressé, bref la société étant hyper-réglémentée, la famille apparaît désormais comme « un îlot privilégié de liberté » selon l'expression employée par le groupe prospective du VIIe Plan.

4. Que « l'explosion scolaire » n'ait pas été réductrice des inégalités sociales, c'est aujourd'hui une certitude qui emporte le consensus de tous les chercheurs en sciences sociales. Les conclusions d'A. Prost rejoignent celles de R. Boudon et P. Bourdieu : la démocratisation de la société par la démocratisation de l'enseignement est un idéal inaccessible. Dès 1953, une enquête de l'INED montrait que 87 % des enfants de cadres supérieurs-professions libérales entraient en 6e contre 21 % des enfants d'ouvriers. En 1962-1963, une nouvelle enquête de l'INED évaluait à 94 % le taux d'accès en 6e des enfants de la première catégorie contre 45 % pour ceux de la seconde (p. 368). La même année, on s'indigne que « l'Université présente l'image renversée de la Nation » puisque les ouvriers qui constituent 37 % des actifs fournissent 8,7 % des étudiants alors que les cadres supérieurs-professions libérales, soit 5 % de la population, donnent 28,8 % des étudiants (p. 369). Si la proportion d'enfants d'ouvriers croît dans l'ensemble des classes de seconde, elle reste stationnaire dans les sections A et C : « incontestablement, la position des plus favorisés s'améliore encore » (p. 380). En 1978-1979, pour 1 000 ouvriers de 45 à 54 ans, on trouve 71,5 étudiants et, pour 1 000 professeurs et membres des professions libérales, 1 318 (p. 381). Si on ajoute à ces constatations statistiques la forte endogamie du corps enseignant et la sur-représentation des parents issus de « la bourgeoisie lettrée » dans les associations de parents d'élèves et dans les conseils d'administration des établissements, on voit qu'il s'agit d'un véritable « système », qui n'est pas d'inspiration « machiavélique » mais qui n'en conforte pas moins les mécanismes reproducteurs. La raison en est que la famille demeure l'instance de socialisation prépondérante et que notre système éducatif privilégie la parole. Car enseigner, c'est parler et être enseigné, c'est écouter parler. « Le cours magistral est érigé en seule pédagogie légitime (...) ; cette double réduction de l'enseignement à l'instruction et de l'instruction à la parole magistrale est lourde de conséquences pour la socialisation des adolescents » (pp. 48 et 52). Peu d'efforts ont été fournis pour la gymnastique et l'éducation artistique, ce qui autorise l'auteur à dénoncer « l'incurable vanité des Français à se prendre pour un peuple cultivé » (p. 48). Avec finesse, il montre que l'absence du maître fait s'écrouler le système : on envoie alors « les élèves en « permanence », mot aussi admirable

que la chose, et qui désigne bien un lieu et un moment dénués de toute consistance » (p. 48). Les familles petites-bourgeoises — et même ouvrières — demeurent fascinées par les modèles culturels des classes supérieures. Le mimétisme joue dans le sens d'un alignement comportemental des membres des classes défavorisées sur les classes aisées. T. Veblen l'avait déjà montré, en 1899, dans *La Théorie de la classe de loisirs*. Le développement des maternelles valorise le modèle bourgeois parce que les institutrices ont une origine sociale plus élevée que les instituteurs (comme l'ont montré les études d'Ida Berger), les institutrices de maternelles étant elles-mêmes d'origine sociale plus favorisée que l'ensemble de leurs collègues. « En forçant un peu le trait, on pourrait résumer l'avènement de la maternelle pour tous en disant qu'il a consisté à faire encadrer les enfants du peuple par des jardinières d'enfants issues de la bourgeoisie » (p. 108). Alors qu'en 1930 la différence est grande entre modes de vie des jeunesses populaire et bourgeoise, l'évolution « intervenue depuis les années 1950 est un alignement de la jeunesse populaire sur la jeunesse bourgeoise » (p. 466).

5. A. Prost propose une typologie des étudiants qui semble convaincante. L'enseignement supérieur est un ensemble hiérarchisé en trois paliers. Au sommet : préparatoires et élèves des grandes écoles, issus de milieux favorisés ou sursocialisés anticipatoires. Ils vivent « l'enfance du chef » et veulent se maintenir ou accéder à l'élite dirigeante (p. 539). A la base, les étudiants des universités qui travaillent peu, accordent une grande place à leurs loisirs, s'efforcent de faire durer le plus longtemps possible un état qui leur paraît très supérieur (qualitativement) à l'entrée dans la « vie active », laquelle ne peut que leur offrir des emplois de second ordre, à supposer même qu'elle les leur offre. Ils se replient sur leur vie privée — affective — et sont sans illusion sur le sort qui les attend. « L'avenir pour moi, c'est vivre heureux dans une société qui vous offre toutes les chances de ne pas l'être » (p. 538). Entre les deux — et c'est là un des apports les plus neufs de l'ouvrage — ce que l'auteur appelle « le 3e secteur », c'est-à-dire l'enseignement supérieur court créé en 1966 avec les IUT. En 1976-1977 on a délivré plus de 30 000 BTS et DUT contre 37 000 licences de toutes disciplines. Si l'on y ajoute les écoles d'infirmières et d'assistantes sociales (environ 22 500 par an) et les petites écoles de commerce et d'ingénieurs de niveau Bac + 2 (3 000 diplômés annuels) on mesure l'importance de ce « 3e secteur » dont les quatre caractéristiques sont : 1) une sélection initiale rigoureuse sur dossier ; 2) un

faible taux d'abandon en cours d'études ; 3) un faible taux d'échecs au diplôme ; 4) des débouchés pratiquement assurés (pp. 400-401). Les directeurs sont nommés par le ministre et non élus par leurs conseils, les enseignants viennent en partie de la profession (médecins dans les écoles d'infirmières, ingénieurs dans les IUT techniques, etc.) et pour l'autre partie — ceux qui enseignent à temps plein — n'ont pas toujours de diplômes leur permettant d'enseigner ailleurs, ce qui les rend « dociles ». Les étudiants, sachant que les attendent des emplois de cadres moyens, ne nourrissent pas d'ambitions excessives et, avec conformisme, acceptent la société telle qu'elle est, ce qui ne peut que combler les attentes des employeurs, traqueurs « d'idées subversives ». Bref, il y a là un tempérament différent de celui des autres étudiants (p. 546) et l'auteur se demande pourquoi un phénomène d'une telle ampleur est si peu connu. Il propose une triple explication : 1) l'absence de cohérence institutionnelle (ces diplômes sont délivrés par les IUT, les LEP et une pléiade d'écoles privées mal recensées) ; 2) ce « 3e secteur » adapte tellement bien la formation aux attentes des entreprises que les responsables ministériels craignent d'être accusés de mettre l'Université au service du capitalisme ; 3) cette nouvelle réalité cadre mal avec les schémas des sociologues (p. 401). Quelle est l'origine sociale de ces étudiants de 3e type ? « De façon schématique on pourrait dire : les filières publiques de techniciens supérieurs accueillent les bons élèves pressés des milieux populaires ; les petites écoles privées et payantes accueillent les mauvais élèves d'origine bourgeoise » (pp. 545-546).

6. A. Prost rappelle la triple fonction de l'école libre : 1) disposant d'une plus grande souplesse que l'école publique, elle a souvent été à l'avant-garde d'innovations pédagogiques et constitue des structures d'accueil pour des enfants « en difficulté » ; 2) c'est une instance de recours après une orientation imposée ou refusée à l'issue de la classe de 3e, c'est-à-dire à un âge où un enfant n'a pu encore dévoiler ses potentialités ; 3) elle a permis de reconstituer une école élitiste pour entretenir le processus reproductif menacé par la « démocratisation » (à Stanislas, par exemple, il y a encore des classes primaires et un enfant peut y accomplir la totalité de son cursus jusqu'au baccalauréat). La loi Guerneur (25 novembre 1977) « parachève le triomphe de l'école libre » (p. 432) : les directeurs sont pratiquement nommés par les CODIEC (Comités diocésain de l'enseignement catholique). Même dans les établissements qui ont choisi le contrat d'association, les professeurs sont nommés par le recteur « sur proposition » du chef

d'établissement et non « en accord » avec lui (p. 432). Tout directeur peut renvoyer un professeur dans les six premiers mois de l'exercice de sa fonction (passé ce délai, l'autorisation ministérielle est requise mais facilement obtenue au motif que l'enseignant « n'a pas respecté le caractère propre de l'établissement – la Cour de cassation a jugé légitime le licenciement d'une enseignante en raison de son mariage avec un divorcé ») (p. 432). Le succès de l'enseignement libre tient à sa diversité : « chaque établissement a sa physionomie : c'est un enseignement sur mesure même s'il sert surtout aux enfants des milieux privilégiés » (p. 442). Il y a plus d'ordre et de discipline. Les professeurs sont surveillés. Les parents ont plus de pouvoir. Le respect de la carte scolaire ne le concerne pas. Les internats libres s'efforcent de reconstituer un milieu éducatif global, ne se contentant pas de fournir gîte et couvert. Les maîtres, ayant passé les mêmes concours, sont « au niveau » de leurs collègues de l'enseignement public. Les classes sont moins nombreuses (pp. 442-443).

7. L'auteur se penche, enfin, sur la grande misère des professeurs « boucs émissaires » de la société d'aujourd'hui. « Ils me semblent accablés, au-delà de la révolte (...). Le métier reste épuisant (...). Ou bien l'on fait les cours que requiert l'institution, ou bien ceux que peuvent recevoir les élèves de chair et d'os, mais les deux discours ne sauraient coïncider » (p. 364). « De tous côtés suspicion, brimades, déceptions. Trop, c'est trop » (p. 365). A. Prost ne les innocent pas cependant complètement. Il rappelle que l'échec des réformes de Jean Zay est dû principalement à l'hostilité unanime du corps enseignant, « les instituteurs ne veulent pas être le vestibule du secondaire et la Société des agrégés annonce la baisse du niveau » (p. 227). Si le projet Langevin-Wallon fut à la fois « un échec total et un immense succès » c'est parce que, référence majeure, il devint un idéal inaccessible « au nom duquel les corporatismes rivaux peuvent, avec bonne conscience, refuser tout changement » (p. 238). Pourquoi faudra-t-il attendre la réforme Berthoin de 1959 pour que « l'explosion scolaire » entraîne enfin des réformes de structures ? Parce que professeurs et instituteurs se sont livrés un combat sans merci pour la conquête du tronc commun. « Les instituteurs affirment que les professeurs, complètement coupés des milieux populaires, sont incapables de se mettre à la portée d'enfants issus de parents non ou faiblement scolarisés (...). De leur côté, les professeurs considèrent que les instituteurs, dont certains n'ont même pas le baccalauréat, sont incapables d'enseigner dans le 2e cycle allemand, histoire et mathématiques » (p. 248). Et que

peuvent les professeurs pour celles et ceux qui refusent l'École, contre « cette montée des Barbares, de ces blousons noirs, loubards et autres jeunes délinquants que S. Kubrick met en scène dans *Orange mécanique ?* » (p. 577).

Dix remarques sur les choses dites et tues

L'auteur de cette note n'est pas en désaccord avec les thèses d'un livre dont il pense avoir montré la richesse informative. Il se contentera de quelques remarques.

1. On ne reprochera pas à A. Prost le plan qu'il a adopté. Abordant à la fois les problèmes de l'éducation et de l'enseignement, il se heurtait à une difficulté insurmontable : fallait-il privilégier les classes sociales ou les classes d'âge ? Il a choisi de traiter successivement ces deux points de vue. Il en résulte un arbitraire inévitable : mai 1968 – casé dans la seconde partie – est assimilé à une lutte de classes alors qu'on aurait pu, aussi légitimement l'interpréter en termes de conflit intergénérationnel (du moins dans sa première phase, celle qui précède la mobilisation ouvrière).

2. L'auteur s'appuie sur un grand nombre de statistiques et de sondages. Il ne met pas en question la fiabilité de ces données quantitatives. Dans toutes les études relatives à l'origine sociale des élèves et étudiants, il se fonde sur des chiffres qui ne prennent jamais en compte la situation sociale et le niveau culturel de la mère. Si, d'après le tableau reproduit p. 399, en 1974, sur 100 polytechniciens, il y avait 7 % de fils d'ouvriers, on peut présumer qu'il ne s'agissait pas de n'importe quels ouvriers (l'INSEE classe les contremaîtres parmi les ouvriers) et qu'un certain nombre de mères étaient institutrices. Ces polytechniciens étaient donc plus les fils de leur mère que les fils de leur père. Que les statistiques – jusqu'à une période toute récente – occultent le rôle de la mère est un fait non hasardeux qui méritait d'être souligné. En ce qui concerne les sondages, l'auteur prend pour acquis les résultats qu'ils fournissent. Or, quand *L'Étudiant* administre auprès des étudiants et des lycéens des questionnaires relatifs à leur vie sexuelle, on peut s'interroger sur l'exactitude des réponses : les pratiques sexuelles antérieures à l'âge de 17 ans sont-elles aussi fréquentes que les enquêtés l'affirment ?

3. L'auteur est visiblement mélomane et quelques passages laissent entendre qu'il joue de l'orgue. C'est peut-être pourquoi l'abondante illustration de ce livre luxueux est, dans son ensemble, décevante. Pourquoi avoir concédé tant de place à des photographies de personnalités, portraits qui n'apportent rien à la connaissance du système éducatif ? Hommages rendus aux pères ou aux pairs ? Peut-être s'agissait-il de satisfaire quelques vanités. A mettre tant de portraits dans son iconographie, l'auteur tend à accréditer la thèse du rôle déterminant du personnage historique, alors qu'il ne cesse de répéter – à juste raison – qu'une décision n'est applicable que si elle répond à une « attente sociale », expression souvent employée par lui.

4. A. Prost souligne à juste titre que le système français est un tête-à-tête enseignant-enseigné, où le premier est finalement le seul à avoir droit à la parole. Il dénonce la nocivité de ce système. Alors pourquoi, s'exposant à s'entendre reprocher ce qu'il reproche aux autres, prend-il lui-même la parole à la page 1 pour ne l'abandonner qu'à la dernière ? Les textes pourtant ne manquaient pas, émanant de lycéens, d'étudiants, d'enseignants, qu'il s'agisse du corpus rassemblé par d'innombrables enquêteurs et sondeurs ou des slogans de mai 1968. Les rares fois où l'auteur donne la parole aux autres, il choisit avec pertinence des textes qui éclairent et étayent son discours. On les aurait voulus plus nombreux.

5. L'auteur explique l'apparition de la « famille de 3e type » par le souci d'échapper aux contraintes d'une « société hyper-réglémentée ». Il pense que la Sécurité sociale – entre autres contraintes administratives – tend à transformer le citoyen en prisonnier des normes. C'est vite dit. La Sécurité sociale ne se contente pas de prélever des cotisations : elle verse des prestations qui, elles, sont libératoires. Et ne convient-il pas de rappeler les contraintes qu'imposait la misère jusqu'à une période relativement récente ? Toutes les études portant sur la classe ouvrière au XIXe siècle soulignent l'importance de la prostitution des filles et des femmes pour permettre la survie de la famille. Ne s'agissait-il pas d'un contrôle social plus insupportable – et inacceptable – que la réglementation – même tatillonne – de la société d'aujourd'hui ? Et l'on pourrait également comparer l'existence du vieillard en 1982 et en 1882.

6. Ce « mariage du 3e type » – qui dans près d'un cas sur deux sanctionne la cohabitation juvénile – repose notamment sur la réussite

du plaisir partagé. Mais, lacune ou pudeur, l'auteur ne pose pas le problème de la durée du désir. L'augmentation du nombre de divorces – fréquente après quelques années de mariage – n'est-elle pas liée à la disparition du désir ? On connaît des cas étranges – exceptionnels il est vrai – où le désir a disparu dès la célébration du mariage, après plusieurs années de cohabitation juvénile « réussie ». Si l'avenir montrait que le taux de divorcialité est plus fort dans ces « familles de 3e type » que dans les autres (il est trop tôt pour le savoir), ne serait-ce pas la preuve de la fragilité de couples reposant sur le désir et le « plaisir partagé » et ne retrouverait-on pas, une fois de plus, et sous une autre forme, le traditionnel conflit entre sexualité instinctuelle et sexualité institutionnalisée ? L'auteur parle du désir comme le juriste de l'immeuble « attaché au sol à perpétuelle demeure ». Mais le désir peut disparaître, non seulement à cause de l'irruption d'un tiers mais en raison de bouleversements psychologiques très complexes.

7. Si l'auteur souligne, à juste titre, le faible effet de « l'explosion scolaire » sur la fluidité sociale, il manifeste, à l'égard du corps enseignant, une indulgence pleine de complicité. Certes, le système éducatif n'est pas isolable. Comme chaque palier de la socialité, il est à la fois déterminant et déterminé. Certes, la famille demeure la première instance de socialisation. Mais, à partir du moment où l'on scolarisait dans le second cycle du secondaire des enfants issus de milieux culturellement défavorisés, il fallait entièrement repenser les stratégies éducatives, les programmes et les méthodes. Face à des enfants ou adolescents dont les parents n'ont ni bibliothèque, ni discothèque, ni maniement « raffiné » du langage, le discours du maître devait changer. Or – et sur ce point A. Prost insiste insuffisamment – il convient de prendre en considération l'origine sociale des professeurs. Issus généralement de la petite ou toute petite bourgeoisie, ils ont accompli, grâce aux diplômes, une ascension sociale intergénérationnelle. Ils ont intériorisé les codes culturels et comportementaux de ce que l'auteur appelle « la bourgeoisie lettrée » et n'ont pas compris – ou n'ont pas voulu comprendre – qu'ils avaient en face d'eux des enfants disposant d'un capital cognitif comparable à celui de leurs propres grands-parents. Le mimétisme a joué et si – politiquement et syndicalement – le professeur peut tenir un « discours de gauche », culturellement il approuve la pédagogie traditionnelle, d'où son incessante lamentation sur « la baisse du niveau ». Cette tendance à défendre les valeurs culturelles traditionnelles difficilement enseignables à des enfants issus de milieux ouvrier ou paysan, a été renforcée par la

féminisation du corps des professeurs du second degré. Toutes les enquêtes, en effet, ont montré que l'origine sociale des femmes professeurs est supérieure à celle de leurs collègues masculins. Assez dépourvu de prestige, modérément rémunéré, le métier de professeur de lycée ou de collège est tout à fait admis pour les femmes de la bourgeoisie en termes de salaire d'appoint. La profession est, dans les deux sens du mot, « convenable » puisque les horaires des professeurs étant ceux des enfants, le métier est compatible avec les activités et obligations des mères de famille. Cette observation va loin : elle montre que le législateur est incapable de prévoir les effets pervers des textes qu'il vote. La féminisation du corps enseignant s'inscrit dans une idéologie d'égalisation des chances entre les sexes puisque, à titre et ancienneté égaux, enseignants et enseignantes touchent exactement le même traitement, ce qui n'est pas le cas pour les cadres supérieurs féminins du secteur privé. Mais l'autre préoccupation idéologique était de fournir à tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, des chances égales. Or, la féminisation du corps des professeurs ne pouvait que conforter la pratique conservatoire des valeurs « culturelles » traditionnelles. Le législateur atteignit donc son premier objectif, mais non le second. On aurait aimé qu'à partir d'exemples de ce type, l'auteur développât longuement la problématique des interactions entre les institutions et ceux qu'elles régissent.

La nouvelle stratégie enseignante qui s'imposait impliquait une totale révision des systèmes d'examens et de sélection. On oublie trop souvent que les professeurs exercent aussi de redoutables fonctions judiciaires. Examens et concours sont des tribunaux sans appel, ni pourvoi. Or, le corps enseignant a toujours voulu ignorer la docimologie, considérant que la capacité d'enseigner confère *ipso facto* celle de juger. Juger c'est, à la fin de la 3e, « orienter », c'est-à-dire, dans une société ascriptive comme la nôtre, jouer le rôle du destin.

Certes, « on ne change pas la société par décret ». Mais si l'on veut bien rappeler que l'Éducation nationale dispose d'environ 900 000 postes budgétaires, qu'un actif sur 26 lui appartient, on est en droit de poser la question suivante : si chaque enseignant avait le sentiment aigu de ses responsabilités, le corps n'aurait-il pu avoir une plus grande efficacité transformatrice et d'autant plus qu'instituteurs et professeurs ne sont pas que cela, mais également — pour la plupart d'entre eux — parents d'élèves ? L'indulgence de l'auteur à l'égard de ses collègues est sans doute imputable à l'esprit de corps — sentiment qui n'est pas méprisable. Mais que n'a-t-il mentionné que « la puissante » FEN regroupe 43 syndicats qui entretiennent souvent entre eux des

rapports conflictuels ? Derrière la faconne redondante des discours, des congrès d'enseignants, on perçoit trop souvent la défense étriquée d'intérêts catégoriels, le refus de toute autocritique. Professeurs et instituteurs — l'auteur le dit — se sont affrontés pour conquérir — ou conserver — les collèges. Le dynamisme des protagonistes — pour ne pas dire des antagonistes — n'aurait-il pas pu être utilisé à meilleur escient ? Et les raisons d'espérer une prise de conscience sont faibles, compte tenu de la basse moyenne d'âge des enseignants : en 1977-1978 dans l'ensemble du personnel du premier degré, la moitié des hommes ont moins de 36 ans, la moitié des femmes moins de 35.

8. Dans une société comme la nôtre, où l'innovation technologique est quotidienne et où l'espérance de vie est longue, un système éducatif « rationnel » devrait offrir à ceux qui le désirent une « seconde chance ». Or, les structures éducatives françaises restent celles de la chance unique, la réforme Haby « ayant encore renforcé ce système très contestable et divergent d'autres systèmes — l'américain notamment ». L'auteur le signale mais passe trop rapidement sur ce point fondamental. Pour tous, les jeux sont faits, trop tôt. Aucun moyen d'investigation actuellement connu ne permet de déceler les virtualités d'un adolescent tenu pour « un mauvais élève ». Aux États-Unis, à tout âge pratiquement, on peut recommencer. En France, non. L'espoir mis dans la formation continue — trop rapidement traitée par l'auteur — a fait long feu. A. Prost le reconnaît : « je ne veux retenir que le contraste entre l'ampleur de l'effort et la minceur des résultats. Car enfin, l'État et les entreprises dépensent en 1979 une douzaine de milliards à des actions de formation continue qui touchent autour de trois millions de salariés, et il ne se passe rien. Une formidable machinerie a été mise en place, mais pour quoi faire ? » (p. 609). Cette absence de seconde chance est le fondement de la désespérance de beaucoup de jeunes d'aujourd'hui. S'ils échouent dans leurs scores post-pubertaires, ils inclinent à penser que leur avenir est scellé. De ces échecs, ils imputent la responsabilité, soit à eux-mêmes, soit à la société. Les étudiants américains ne mettent pas en cause les maléfices des structures. Mais ils ont une seconde, voire une troisième chance. Le fait que le plus souvent — pour les « gradués » — ils mènent concomitamment des activités professionnelles et leurs travaux étudiants les met en contact avec les structures non scolaires et développe en eux le sens de la responsabilité. La conviction — en partie illusoire — que chacun conserve « une chance », quel que soit l'âge,

quelle que soit la première orientation choisie, épargne découragement et résignation.

9. Si l'obtention d'un diplôme de très haut niveau est quasi inaccessible à l'enfant d'ouvrier, elle n'est pas, pour autant, garantie à « l'héritier ». Or, pour se maintenir dans la strate supérieure de la classe dirigeante il convient d'ajouter à son capital social ses propres performances universitaires. Une enquête du CNAM de 1970 — citée par l'auteur — nous apprend que 12 % des enfants de normaliens, 21 % de ceux de hauts fonctionnaires, 27 % de ceux de magistrats, 30 % des fils de centraliens et de polytechniciens ne parviennent pas à obtenir le baccalauréat. Les risques de régression sociale sont incontestables mais A. Prost insiste insuffisamment sur les « stratégies de reconversion », fort bien étudiées par P. Bourdieu et son école, notamment par le moyen du mariage. Même du haut vers le bas, l'arc de dispersion est réduit.

10. Notre dernière critique portera sur la manière dont est présenté l'enseignement supérieur. L'auteur souligne le mouvement homéostatique qui a réduit à néant les effets de la loi d'orientation de novembre 1968 et il règle un peu vite le problème en faisant d'Alice Saunier-Séité l'ordonnatrice de ses pompes funèbres. Aucune mention, dans son ouvrage, de ce clientélisme qui marque si fortement « le supérieur ». Rien sur le choix du patron de thèse qui doit être suffisamment âgé pour disposer d'un pouvoir, pas trop toutefois pour ne pas être menacé par la retraite, pas trop marqué politiquement dans un pays où droite et gauche rassemblant approximativement le même nombre de voix, un changement de majorité reste possible, comme l'ont montré les élections du printemps 1981. Rien non plus sur la multipositionnalité des grands patrons de l'Université qui occupent les chaires professorales, siègent dans d'innombrables commissions, participent à des colloques, vont donner quelques cours aux États-Unis (ou ailleurs), produisent des émissions pour la télévision, dirigent des collections chez de grands éditeurs, président les comités de rédaction des revues scientifiques, écrivent des chroniques pour tels hebdomadaires ou quotidiens, commentent les consultations électorales, etc. A une époque où un grand nombre de maîtres-assistants ont soutenu une thèse d'État, la nomination au rang professoral dépend, bien entendu, des appuis que le candidat possède — ou ne possède pas — dans les instances légitimatrices. Il faut avoir l'échine souple pour parvenir et on aurait aimé que l'auteur signalât la nécessité de cette

souplesse dans une corporation où le risque est faible (la seule sanction est la non-promotion) et où on ne cesse de mettre en avant des valeurs éthiques. Les hommages rendus aux puissants revêtent des formes variées : la dédicace bien entendu, les « remerciements », la citation. Pour cette dernière pratique, P. Bourdieu a inventé le néologisme de « citatologie ». Et pourquoi ne pas nous dire que le premier geste d'un grand professeur qui reçoit un livre est de feuilleter la bibliographie pour voir s'il est cité, et combien de fois ? Le monde des enseignants est extraordinairement hiérarchisé et, en ce sens, il est bien un duplicata de la société globale. Dans chacun des trois grands secteurs — primaire, seconde, supérieur (car on dit « supérieur » et non « tertiaire », métaphore altimétrique qui en dit long) — on trouve des systèmes hiérarchiques très stricts. Le PEGC est méprisé par le capétien que méprise l'agrégé ; le maître-assistant est tenu par le professeur pour un raté ou un vassal. Il faut la naïveté, ou la ruse, ou les contraintes techniques de l'informatique, pour que l'INSEE regroupe dans les « cadres supérieurs » les professeurs de collège et les professeurs au Collège de France qui participent de deux univers séparés par des espaces interstellaires. Cela méritait d'être dit.

Gérard VINCENT
Institut d'études politiques

NOTES CRITIQUES

Histoire mondiale de l'éducation des origines à nos jours. T. 1 : des origines à 1515. / Sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris : Presses universitaires de France, 1981. — 366 p. ; ill., tabl., graph.

Histoire de l'éducation a publié, dans une précédente livraison, un compte rendu de l'*Histoire mondiale de l'éducation*, qui traitait plus spécifiquement des trois derniers volumes de l'ouvrage (de 1515 à nos jours)¹. Comme annoncé alors, il m'appartient de rendre compte ici du premier volume, qui couvre la période antique et médiévale.

La lecture de ce premier volume de l'*Histoire mondiale de l'éducation* soulève quelques questions préalables. D'abord, que peut-on demander à un livre qui veut donner un aperçu des idées pédagogiques et des moyens, surtout scolaires dont on a disposé dans plusieurs continents durant quelque trois mille ans ? Ensuite, un lecteur plus familier avec la situation pédagogique de l'Europe classique médiévale, peut-il se faire une idée — après lecture de ce volume — des conceptions et des institutions pédagogiques qui ont été celles des autres cultures de l'époque ? Enfin, une histoire comparée des systèmes éducatifs à travers le monde, pendant une longue période, fait-elle ressortir des similitudes ou des constantes dans les idées et les moyens de transmission de culture ?

Une réponse à cette dernière question ne peut être entrevue qu'au cas où les contributions auraient été écrites selon un schéma homogène, fondé sur un questionnaire initial. Il faut en effet des paramètres

1. Pierre Caspard : « Une vieille histoire. A propos de l'*Histoire mondiale de l'éducation* », *Histoire de l'éducation*, avril 1982, pp. 41-61.

similaires pour pouvoir comparer. Or, en lisant les chapitres l'un après l'autre, j'ai parfois l'impression qu'un tel questionnaire n'a pas été utilisé ; les directeurs de l'entreprise se plaignent d'ailleurs, à juste titre, « du manque d'un sens du travail en équipe dans la République des lettres » (p. 6). Très peu d'ouvrages collectifs portent en eux les éléments nécessaires à une comparaison : de prime abord, il est clair que l'*Histoire mondiale de l'éducation* souffre du même mal.

Mais, avant de consacrer quelques notes critiques à l'œuvre en général, je préfère analyser d'abord chacun des chapitres, dont la qualité est fort inégale.

Une première partie traite de généralités, c'est-à-dire des sources de l'histoire de l'éducation et de l'éducation dans une société sans écriture, ainsi que de l'éducation hors d'Europe, plus spécialement en Mésopotamie, en Égypte, en Chine, en Inde et au Japon, en somme dans le monde asiatique. La seconde partie est consacrée à l'éducation en Europe, de l'antiquité gréco-romaine aux mondes byzantin, slave, scandinave, sans oublier l'Europe occidentale et l'Islam. Cette partie s'achève par un article général sur les techniques pédagogiques. Comme on le voit, les éditeurs ont essayé d'intégrer dans ce projet la plupart des civilisations avec écriture existant avant 1500. (Pour quelle raison, cependant, le monde indien précolombien n'a-t-il pas été traité dans ce volume ?)

Je ne sais si la contribution d'Éric Havelock : *L'Éducation dans une société sans écriture* (pp. 23-37) visait tous les pays sans écriture ou si elle devait uniquement nous faire savoir comment l'Europe a évolué d'une culture orale à une culture écrite. En fait, É. Havelock n'explique pas le système éducatif dans une société orale ; il formule plutôt des considérations socio-anthropologiques très générales sur les moyens de transmettre la culture — au sens large du mot — dans une société sans écriture. Il tire ses exemples des seuls écrits d'Homère, même si, à la fin de son exposé, il élargit son horizon en se demandant s'il ne serait pas intéressant de comparer la poésie d'Homère avec les mœurs et mythes des insulaires du Pacifique ou des Caraïbes (p. 37). Mais, au total, ce chapitre est trop vague et donne trop peu d'information sur l'éducation en soi.

Si le titre de Havelock n'éclaire pas le contenu de son exposé, il en va de même pour la contribution de Guy Thuillier, *Les Sources de l'histoire de l'éducation* (pp. 17-22), qui ne traite en fait que des sources des XIXe et XXe siècles, et qui propose une politique de collecte d'archives dans le futur. Ce chapitre eût été à sa place, en réalité, dans le tome IV, car, pour ce qui le concerne, le médiéviste

est bien étonné de lire des phrases telles que, page 17 : « On n'a pas assez réfléchi aux principes d'une politique des sources de l'histoire de l'éducation : aucune théorie des sources n'a été élaborée, aucun modèle d'archives n'a été construit et, généralement, l'historien manifeste un certain dédain pour ces problèmes, jugés marginaux. »

Christopher Lucas nous donne dans *L'Éducation des scribes et l'instruction en Mésopotamie* (pp. 39-63) un aperçu nuancé de l'éducation aux différents stades de sa civilisation, dans cette région. Après une bonne introduction historique, l'auteur propose une reconstruction intéressante de l'instruction même, pour autant que les tablettes d'argile nous en informent.

D'une manière encore plus nuancée et complète, Helmut Brunner (*L'Éducation en Égypte*, pp. 65-86) aborde quelques questions qui concernent aussi bien l'éducation que la scolarisation : techniques, contenu, rapports entre enseignants et enseignés, discipline, motivations, fonction sociale, etc. L'auteur se base sur les inscriptions de tablettes qui couvrent une période de trois mille ans. Il en ressort que les Égyptiens connurent des valeurs quasi éternelles sans que, toutefois, et contrairement à ce que l'on pense généralement, l'Égypte fût un pays statique et rigide, caractérisé seulement par un régime autoritaire et une masse d'esclaves. Selon Brunner, il faut prendre en considération le fait que, dans la mentalité égyptienne, la maîtrise de soi était une vertu cardinale, qui fut transmise de génération en génération par le truchement de l'éducation.

Il est beaucoup plus difficile de se faire une idée de ce que furent les moyens d'éducation et les conceptions pédagogiques en Chine, en Inde ou au Japon, tant aux époques antique que médiévale, pour autant qu'il soit permis d'appliquer notre chronologie européenne aux civilisations asiatiques. Aussi bien Michel Cartier (*L'Éducation dans la Chine ancienne et médiévale*, pp. 87-99) que Atmakand Missa (*L'Éducation en Inde, dans l'Antiquité et au Moyen Age*, pp. 101-123) et Masako Shoji (*L'Éducation au Japon antique et médiéval*, pp. 125-135) se sont contentés de nous présenter un aperçu très général et fort peu synthétique de l'histoire culturelle, littéraire et religieuse du pays considéré. Des faits, des noms propres et des conceptions philosophiques et religieuses sont passés en revue, sans que leur dimension sociale soit prise en considération. A peine quelques mots sont-ils dits sur les sciences exactes ou les techniques, pourtant développées dans ces pays, surtout en Chine. De même, les auteurs parlent-ils d'universités, d'académies, de gymnases et d'autres types d'institutions scolaires, sans jamais en préciser le sens. Après la lecture de ces chapitres,

il ne reste donc chez le lecteur que quelques vagues notions de civilisations, manifestement différentes de celles de l'Europe, sans que l'on ait toutefois appris grand chose de précis sur les problèmes de l'éducation proprement dite.

La seconde partie, traitant de l'éducation en Europe et dans le monde islamique, est plus élaborée que celle qui traite du monde non-européen. Plus de 70 pages sont consacrées à l'éducation et à l'enseignement dans l'antiquité gréco-romaine et presque autant à l'Europe occidentale et méditerranéenne médiévale. Si l'eurocentrisme est moins prononcé dans ce premier volume que dans les trois suivants, il existe donc néanmoins. J'y reviendrai.

Selon moi, la contribution sur les *Origines de la pédagogie, Grèce et Rome* de Charles Piétri (pp. 139-213) est difficile à comprendre pour un lecteur sans formation classique. L'auteur présume, par exemple, que le lecteur connaît des termes tels que ceux de sophiste ou d'hellénisme... Par ailleurs, le lecteur reçoit peu d'informations sur les aspects techniques et institutionnels de l'enseignement, tels que l'organisation scolaire pratique, la didactique, le contenu du programme, etc. Certes, l'auteur aborde plusieurs de ces sujets, mais en raison d'une certaine prolixité, on garde du texte une impression de discours désengagé. Les deux derniers paragraphes, « École et État » et « École et Société » sont ceux qui souffrent le moins de ce défaut.

Beaucoup plus solides sont les contributions de Pierre Riché : *L'Éducation dans le haut Moyen Age, VIe-XIe siècles* (pp. 215-244) et de Jacques Verger : *Universités et écoles médiévales de la fin du XIe siècle à la fin du XVe siècle* (pp. 281-309). J'admire ce dernier d'avoir réussi à dire l'essentiel sur presque tous les aspects de l'éducation dans l'Europe du second Moyen Age. J. Verger est ici moins francocentriste que dans son livre sur *Les Universités au Moyen Age*. Il n'accable pas le lecteur de noms et de faits, mais esquisse les tendances essentielles de l'évolution. P. Riché par contre, suit plutôt la tradition d'une histoire culturelle descriptive. Heureusement, nous possédons son dernier livre sur *Les Écoles et l'enseignement dans le haut Moyen Age* qui nous renseigne plus amplement sur le système scolaire, le contenu et les techniques de l'enseignement.

Quant aux quelques pages du dernier chapitre de ce volume : *Techniques pédagogiques. Les rudiments jusqu'à la Renaissance*, pp. 333-343, de Jean Vial, si elles avaient pour but de synthétiser cette matière, elles n'y ont pas réussi. Elles se bornent, en effet, à énumérer des informations sur l'apprentissage de l'écriture et du calcul ainsi que sur les instruments utilisés à cet effet. Peu d'attention y est prêtée à la

didactique même. Comment apprenait-on à lire aux enfants : par un enseignement individuel dans une salle encombrée ou par un enseignement simultané, en classe ? Par la méthode globale ou par épellation ? L'ordre de succession de l'apprentissage des matières de base (d'abord lire, puis écrire, puis calculer) était-il général ? Quelles en furent les conséquences pour l'analphabétisme ? Et que dire de la didactique dans le monde non-européen ? Y a-t-il eu, oui ou non, des concordances et des analogies dans les différentes civilisations ? Autant de questions qui restent dépourvues de toute réponse.

L'Éducation byzantine, de Jean-François Duneau (pp. 245-261) esquisse l'évolution culturelle du monde byzantin dans le cadre de la tradition antique. D'un exposé assez confus et réitératif, nous retiendrons surtout les conclusions synthétiques des pp. 260-261. L'auteur a prêté attention à la fonction sociale et culturelle de l'enseignement, mais a laissé de côté tout ce qui touchait à l'organisation pratique et didactique.

Par contre, Dominique Sourdel, (*L'Éducation dans le monde islamique médiéval*, pp. 263-280), consacre un exposé clair et précis à la relation étroite existant entre la religion et l'éducation, et aux différents types d'enseignement. Cependant, il nous dit peu de choses sur l'enseignement de base, sa fonction sociale et sa finalité professionnelle : ainsi, que devenaient tous ces religieux et juristes ?

Plus concise encore, tout en restant compréhensible, est la contribution de Lucien Musset sur *L'Éducation dans le monde scandinave jusqu'au XVIIe siècle* (pp. 323-331). L'auteur y donne un aperçu sommaire du système scolaire, des problèmes de la transmission du savoir et de l'interpénétration des cultures romane et nationale, préchrétienne. Dans les dernières pages, il montre clairement ce qui pouvait séparer l'enseignement christianisé et romanisé et les voies non scolaires de transmission du savoir. Selon l'auteur, cette transmission parallèle explique, dans une large mesure, la situation intellectuelle originale de la Scandinavie médiévale.

Les reproches que nous avons faits aux contributions traitant du monde asiatique, ne valent certes pas pour l'article consacré à *L'Éducation dans le monde slave* (pp. 311-321), dans lequel Marcelle Denis nous offre une bonne introduction géographique et historique, enrichie d'un schéma éclairant. Pour le reste, il ne s'agit, dans cet exposé, que d'influences culturelles et d'évolution linguistique. Sporadiquement sont mentionnées les écoles cathédrales et monastiques, ainsi que les étudiants universitaires. Mais sur l'enseignement en soi, rien n'est dit ; pas un mot, non plus, n'est consacré à la Russie slave.

Faisons le bilan.

Si ce travail collectif devait aboutir à l'histoire comparée des conceptions et systèmes pédagogiques dans le monde entier des origines à 1 500 environ, les résultats sont maigres. Comme je l'ai déjà souligné, il aurait été indispensable, pour ce faire, de disposer de paramètres uniformes et comparables. En outre, chacune des contributions aurait dû être de valeur égale. Enfin, un article de synthèse aurait dû distinguer ce qui semblait être universel dans le domaine de l'éducation, et ce qui fut unique, dans une civilisation donnée.

En fait, rien de pareil n'a été réalisé. Le volume manque de cohésion. Les thèmes abordés sont disparates et hétérogènes. Plusieurs auteurs se sont contentés de donner un aperçu, plus ou moins réussi, de la culture — au sens étroit du mot — d'une civilisation déterminée dans une période limitée. Assurément, il s'agit là d'une historiographie dépassée. Des travaux énumérant les faits culturels remarquables et les intellectuels ou grands hommes « qui ont fait l'histoire » ne manquent pas et ont leur raison d'être. Mais ce dont ont besoin, en ce moment, les historiens, les pédagogues et, plus largement, toutes les personnes intéressées par l'histoire de l'éducation, ce sont des synthèses générales et des aperçus originaux donnant le résultat des recherches récentes : histoire sociale, anthropologie et ethnologie historique, histoire matérielle, culture populaire, etc. Qu'il soit possible de répondre à ces questions, même en quelques pages, Brunner, Verger, Musset et, dans une moindre mesure, Lucas et Sourdél l'ont prouvé dans leurs contributions.

Certes, il est fort difficile de présenter en quelques pages toute la dimension culturelle, intellectuelle, et pédagogique d'une civilisation, surtout à un public que sa formation européocentriste rend très peu familier de toutes les réalités non-européennes. Mais, précisément pour cette raison, je me demande si la formule de quatre volumes répartis selon des découpages chronologiques était bien la meilleure. Si les éditeurs avaient opté pour une répartition diachronique par continent, groupes de pays ou groupes de civilisations, les auteurs des contributions « hors Europe » auraient pu avoir plus de pages à leur disposition. Cela aurait aussi permis d'ajouter des tableaux chronologiques, des cartes et des aide-mémoire, bien venus pour des lecteurs peu familiarisés avec l'histoire non-européenne. En outre, cela aurait évité d'utiliser, pour ces civilisations, les coupures en vigueur dans l'histoire européenne, d'autant que les historiens actuels sont de plus en plus convaincus du caractère artificiel de cette périodisation ; ils optent pour une étude plus diachronique de l'histoire, qui leur permette de

mieux discerner les tendances et les constantes dans l'évolution historique.

Une dernière remarque. Le fil rouge de l'histoire de l'éducation dans l'Antiquité et le Moyen Age est le lien étroit qui existait entre l'éducation et la religion. Il s'ensuit que l'enseignement fut l'affaire des élites et servit à former des prêtres et des fonctionnaires-techniciens. Jusqu'à une période très récente, la formation professionnelle – surtout des métiers manuels et techniques –, se fit par apprentissage. Mais le présent ouvrage est à peu près muet sur cette formation professionnelle et sur l'enseignement ou le manque d'enseignement des « non-élites ». Or, dans la plupart des cas, il est impossible de savoir si les auteurs ont omis d'en parler par manque d'intérêt ou par manque d'information, ce dernier étant dû lui-même à l'absence de sources ou à celle de travaux préparatoires. Les articles de Brunner et de Verger constituent pourtant la preuve, *a contrario*, qu'il était possible de donner aux lecteurs une idée des sources dont on dispose et des limites que rencontre notre connaissance des idées pédagogiques et des réalisations pratiques dans ce domaine.

Hilde de RIDDER-SYMOENS



History of Universities. – Vol. I : Continuity and change in early modern universities. – Amersham, Bucks. (G.-B.) : Avebury, 1981. – VIII-225 p. : ill. ISBN 0-86127-051-7 / ISSN 0144-5138.

Grâce à l'initiative de quelques chercheurs anglais, une revue internationale d'histoire des universités, à périodicité annuelle, vient de sortir son premier volume, joliment relié en toile bleue. La revue se propose de publier essentiellement des articles sur l'histoire des universités européennes et américaines avant la Première Guerre mondiale, le terme « université » étant compris ici dans un sens large, englobant aussi des institutions scientifiques de niveau comparable, comme l'École polytechnique de Paris. La rédaction de la revue souhaite en outre donner la préférence à des contributions qui replacent les universités dans leur contexte intellectuel et socio-culturel. Elle entend enfin encourager l'approche comparée. Outre des articles, la revue comprend des mises au point bibliographiques et quelques

comptes rendus d'ouvrages jugés importants. Une bonne initiative : on y trouve également l'adresse de tous les auteurs.

Mettant dès l'abord à exécution son programme ambitieux, le premier volume comprend les six contributions présentées au colloque organisé en mars 1979, au Warburg Institute de Londres, sur le thème « Innovation et tradition : les universités de l'Europe moderne ». Trois d'entre elles peuvent, à des titres divers, intéresser plus particulièrement le lecteur français. D'abord celle de John Fletcher (pp. 1-36) en raison de son caractère comparé : Fletcher étudie, en effet, l'évolution des universités anglaises et allemandes au XVI^e siècle, afin d'élucider les réponses données par les universitaires à la poussée de l'humanisme et aux tendances antiquisantes, ainsi que leurs réactions à la mainmise progressive des princes sur les institutions chargées de produire les défenseurs de leurs intérêts politiques et confessionnels. Un peu partout, de nouveaux *curricula* furent introduits, mais nous ne savons pas grand chose de l'enthousiasme des universitaires allemands pour un humanisme souvent imposé d'en haut ; celui de leurs collègues anglais était en tout cas plutôt mitigé. Par ailleurs, l'auteur fait très justement remarquer qu'un retour étroit à l'antiquité classique n'était pas forcément un progrès par rapport à un aristotélisme bien compris et que l'accent pris sur les études classiques a pu freiner très fortement la réception des découvertes scientifiques par les universités à partir de la fin du XVII^e siècle.

Anthony Grafton (« Teacher, text and pupil in the Renaissance class-room : a case-study from a Parisian College », pp. 37-70) fournit une belle reconstruction de la pratique de l'enseignement dans un collège parisien aux alentours de 1570, à partir du cas de Claude Mignault, professeur d'humanités au collège de Reims, puis à celui de la Marche, dont il analyse la méthode d'enseignement : un cas relativement moyen, qui s'avère avoir préparé la route des jésuites, lesquels perdent, dès lors, une notable partie de l'originalité qui leur a été longtemps attribuée.

Laurence Brockliss (« Philosophy teaching in France, 1600-1740 », pp. 131-168) continue, après ses travaux pionniers sur le recrutement de l'université de Paris et l'enseignement médical en France à l'époque moderne, de défricher de larges pans de l'histoire du contenu de l'enseignement, laissés jusqu'alors curieusement dans l'ombre malgré l'engouement des chercheurs d'autrefois pour une histoire « qualitative » des idées. A l'aide des trois types de sources disponibles, patiemment exhumées (manuels scolaires, cahiers de notes des étudiants et affiches ou livrets de thèses), Brockliss analyse l'enseignement philoso-

pique dans trois grands centres universitaires : Paris, Caen et Toulouse. Au lieu de s'attarder à l'étude de la cohérence interne de cet enseignement, Brockliss pose d'emblée la question si longtemps négligée qui importe le plus à l'histoire socio-culturelle des universités, telle que nous la concevons depuis le changement d'optique intervenu dans les dernières décennies : comment et à quel rythme furent intégrées dans le curriculum philosophique traditionnel les nouvelles idées scientifiques et philosophiques ? Brockliss cherche, en d'autres termes, à mesurer le processus de transformation, à capter le rythme de diffusion des idées dans ces couches moyennes de l'élite qui reçurent leur culture (ou leur vernis de culture) essentiellement sur les bancs de l'école.

Brockliss montre que, contrairement à une opinion fort répandue, on ne saurait parler d'un remplacement graduel d'Aristote par Descartes, mais plutôt d'une intégration de ce dernier dans le système ancien. L'évolution était donc beaucoup plus subtile, ce qui explique, par ailleurs, la grande confusion qui a longtemps régné autour du degré de cartésianisme des professeurs ou auteurs incriminés par les différents pouvoirs traditionnels. En fait, l'effet majeur de l'essor de la science nouvelle au XVII^e siècle fut la scission de la vieille philosophie en deux secteurs scientifiques désormais séparés : les sciences morales et les sciences naturelles, celles-ci étant l'objet d'une « cartésianisation », puis, à partir de 1720 environ, d'une « newtonisation » beaucoup plus rigoureuse que celles-là. Une conclusion présentée par l'auteur avec beaucoup de nuances et de réserve, mais dont on peut difficilement exagérer l'importance, puisque nous assistons là à la naissance du nouveau paradigme scientifique qui devait marquer la culture occidentale pour quelques siècles. Cette périodisation concorde par ailleurs avec d'autres changements majeurs intervenus dans le système socio-culturel des pays occidentaux. Parions qu'on entendra encore parler, dans les années qui viennent, de la mutation intervenue dans la première moitié du XVIII^e siècle.

Les auteurs de ce volume (y compris ceux qui n'ont pu être présentés ici) cherchent donc à recentrer l'histoire des universités et à redéfinir son rôle en circonscrivant l'impact du système universitaire sur les processus de modernisation (ou, ce qui n'est point impossible, de freinage) intervenus dans la société. L'on ne saurait trop applaudir à cette initiative. Étant donné la tension existant actuellement entre les tenants de l'approche plus qualitative (qui ont pour eux l'avantage de la tradition historiographique) et ceux d'un courant plus quantitativiste, les rédacteurs ont manifesté une salutaire prudence en

commençant par montrer que cette nouvelle optique est parfaitement compatible avec l'approche qualitative retenue ici. Mais on souhaiterait trouver dans de prochains volumes une plus grande intégration des deux approches, qui permette de vérifier socialement l'impact des changements qualitatifs ou, inversement, de mesurer la demande d'enseignement émanant des groupes sociaux intéressés.

Willem FRIJHOFF



CHISICK (Harvey). — *L'Éducation élémentaire dans un contexte urbain sous l'Ancien Régime : Amiens aux XVIIe et XVIIIe siècles.* — Extrait du *Bulletin de la Société des antiquaires de Picardie*, 4e trim. 1980-1er trim. 1981. — 94 p. : tabl., cartes, graph. (Diffusé par le Centre universitaire de recherche sociologique d'Amiens, Université de Picardie.)

Face à la vague déferlante des publications suscitées par les commémorations ferrystes, l'étude proposée par Harvey Chisick sur la scolarisation élémentaire à Amiens sous l'Ancien Régime fait presque figure d'exotisme. Elle vient à point rappeler la mise en place, dès le début du XVIIe siècle, d'une infrastructure éducative urbaine développée, et en mesure avec rigueur les effets sociaux.

L'histoire des petites écoles à l'époque moderne manquait de monographies citadines ; la première difficulté de leur entreprise réside dans le décryptage et l'inventaire des réseaux scolaires quadrillant la ville : écoles payantes du chapitre cathédral, classes paroissiales de charité, possibilités offertes par les communautés religieuses, sans oublier les maîtres-écrivains et les maîtres de pensions privées. Recenser l'ensemble des capacités d'accueil proposées par chacun d'eux, démarche préalable à toute évaluation de leur impact, suppose l'existence d'archives pertinentes sur l'ensemble des institutions implantées dans la cité. Pour Amiens, Chisick a eu la chance de disposer des sources nécessaires, et les a judicieusement explorées.

L'observation de la capitale picarde bénéficie d'un double atout. Avec la thèse de Pierre Deyon¹, l'enquête sur l'instruction élémen-

1. P. DEYON : *Amiens, capitale provinciale : étude sur la société urbaine au XVIIe siècle.* Paris, La Haye, 1967.

taire dispose d'une toile de fond éclairante : la démographie, ainsi que les aspects économiques et sociaux de la ville moderne ont été mis à jour. Par ailleurs, Chisick lui-même s'est déjà intéressé à la région, dans le cadre d'une recherche sur les petites écoles et l'alphabétisation dans une vingtaine de paroisses rurales dépendant du chapitre d'Amiens¹. Avec ce travail préalable, Amiens devient le lieu rêvé pour une reconsidération et mesure étayée de la notion de « privilège urbain » en matière d'enseignement élémentaire. Avant d'arriver à cette comparaison, l'auteur traite deux séries de questions, l'une autour des structures éducatives en place et de leur fonctionnement, l'autre sur l'utilisation par les Amiennois de l'équipement dont ils disposent et le profit qu'ils en retirent. Vingt pages de tableaux, cartes et graphiques, regroupées en fin de volume exposent et visualisent toutes les données du problème.

A la fin du XVIIIe siècle, les douze paroisses de la ville comptent quarante mille habitants ; pour apprendre à lire et à écrire à leurs enfants, ils ont le choix entre quatre types d'écoles dont trois sont onéreux. Quatre-vingts maîtresses et cent-cinq maîtres tiennent les petites écoles payantes attachées à la juridiction de l'écolâtre de la cathédrale. Le chapitre délivre les permissions d'ouverture de classes et veille sur la régularité de leur fonctionnement. Face à eux, établis à leur compte mais placés sous l'autorité du conseil municipal, une vingtaine de maîtres-écrivains reçoivent des élèves externes. Les matières enseignées montrent la complémentarité, plus que la concurrence, entre leurs écoles et les précédentes : les maîtres-écrivains négligent l'instruction religieuse au profit de disciplines « utiles », telles que le commerce. Les maîtres de pensions installées dans la ville, bien que théoriquement soumis à la tutelle du procureur du roi et du conseil municipal, ne subissent en fait aucun contrôle. Cette autonomie est préjudiciable à leur connaissance, peu de traces de leur pratique subsistent. Marginales sur le marché éducatif d'Amiens, les pensions privées ne touchent qu'une clientèle restreinte à laquelle elles proposent des formations assez novatrices.

Les sources fiscales permettent d'évaluer le statut économique des enseignants du secteur payant. Sur la capitation de 1776, leur inscription aux plus bas niveaux d'imposition (avec les domestiques et les ouvriers sans qualification) établit leur pauvreté. La précarité des

1. H. CHISICK : « School Attendances Literacy and Acculturation : « Petites écoles » and Popular Education in Eighteenth Century France », *Europa. Revue d'études interdisciplinaires*, t. 3, 1979-1980, pp. 185-221.

conditions financières s'accroissent pour le personnel de l'écolâtre, vivant de ses seuls honoraires ; les maîtres-écrivains et maîtres de pensions, qui peuvent jouir d'autres ressources, en souffrent moins. Chisick voit dans la pléthore de maîtres et maîtresses d'école la raison de leur pauvreté : le marché est saturé et l'incoordination des trois réseaux d'enseignement payant aggrave les effets de l'encombrement.

Parallèlement aux formules onéreuses, une quinzaine de classes charitables fonctionnent, confiées aux sœurs du Saint-Enfant-Jésus pour les filles, et aux frères des Écoles chrétiennes pour les garçons. Disposant de billets d'admission délivrés par la municipalité, d'un extrait de registre d'élèves et de listes nominatives des écoliers, Chisick radiographie le public des frères. Au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle, leurs classes reçoivent environ 250 jeunes Amiennois dont la scolarité, commencée à huit ou neuf ans, dure en principe trois années. Comme dans les autres villes, les familles représentées dans les écoles ouvertes à l'intention des pauvres d'Amiens n'appartiennent pas, en majorité, aux fractions les plus démunies de la population. Les écoliers proviennent — pour 58 % — des groupes socio-professionnels définis par l'auteur comme « aisés » et « intermédiaires », ne laissant qu'une place minoritaire — 41 % — aux « inférieurs ». Chisick s'en étonne mais l'explique. Solliciter une place chez les frères des Écoles chrétiennes signifie que l'on peut se passer du salaire d'un enfant, et manifeste un désir d'acculturation plus répandu, pour sa finalité professionnelle, dans le monde du commerce et de l'artisanat que chez les gagne-deniers. Le débat sur l'instruction populaire court les académies — l'auteur l'a étudié par ailleurs¹ — sans que le menu peuple accède encore aisément aux écoles qu'on lui destine.

A la veille de la Révolution, l'enseignement primaire occupe, au total, cent vingt individus, hommes et femmes, dans la ville d'Amiens. A chacun d'eux, le calcul démographique attribue de 55 à 60 enfants d'âge scolaire : score très honorable, meilleur que ceux de Grenoble ou Lyon à la même époque. Chisick n'en reste pas à cette estimation globale, il précise son enquête à l'échelon paroissial et met à jour des disparités considérables dans la répartition de l'équipement scolaire. Certains quartiers ne comportent pas un enseignant pour une soixantaine d'enfants mais seulement pour deux ou trois cents...

1. H. CHISICK : *The Limits of Reform in the Enlightenment : Attitudes toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France*. — Princeton, 1981.

L'efficacité de l'infrastructure éducative amiennoise est testée par l'observation des taux de signatures au bas des actes de mariages. Ils reflètent évidemment les distorsions géographiques de l'implantation des écoles mais intègrent en plus des composantes socio-professionnelles et sexuelles. L'attention appelée sur le retard féminin de la capacité à signer, et sur son accroissement vers le bas de l'échelle sociale, conduit à regretter que les écoles de filles n'aient pas fait l'objet d'un traitement isolé. Si l'absence de listes nominatives, comme celles des écoliers des frères, prive l'enquête de données sociales immédiates, la distinction du cas féminin dans le calcul du rapport enseignants-élèves aurait sans doute été possible.

La comparaison entre la situation de la campagne et celle de la capitale picarde revient sur le caractère déterminant du dimorphisme sexuel en matière d'alphabétisation. Alors que quelques points seulement séparent les scores urbains et ruraux (52,7 % d'illettrés en campagne contre 46,49 % dans la cité), la différence tient exclusivement au comportement féminin : 58,34 % des Améniennes ne signent pas, alors qu'elles sont 71,42 % dans le même cas dans les communautés villageoises environnantes. Le privilège urbain, dans la région d'Amiens, apparaît comme une singularité féminine.

La conclusion de Chisick souligne la capacité scolaire satisfaisante du réseau élémentaire amiennois, ainsi que sa permanence au cours des deux siècles étudiés ; l'esprit des Lumières ne le bouscule pas. De ce point de vue, la capitale picarde ne se démarque pas des autres villes connues. Pour l'auteur, son particularisme essentiel réside dans le très faible écart d'alphabétisation enregistré entre la cité et son plat pays. Par son approfondissement et son extension, le travail de Chisick se révèle fondamental pour la recherche des conditions de scolarisation élémentaire dans les villes d'Ancien Régime. Pour être exemplaire, ne lui manque que la dissociation — quand cela était possible — des structures éducatives féminines et masculines : les observations pertinentes sur les taux de signatures des Amiennois et de leurs compagnes en auraient pris plus de relief encore. Ce seul regret exprimé, souhaitons qu'Amiens soit la première ville-étape d'un tour de France des petites écoles urbaines. A l'heure où les collèges vont avoir leur atlas, la multiplication de ce type d'enquête serait la bienvenue.

Martine SONNET



Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. / Publié sous la dir. de Louis-Henri Parias. T. 3 : *De la Révolution à l'École républicaine.* / Par Françoise Mayeur. Paris : Nouvelle librairie de France, 1981. — 683 p. : ill., cartes, graph.

Le troisième tome de l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, confié à Françoise Mayeur, traite de la période qui s'étend de la Révolution à l'entre-deux-guerres. Ainsi se trouve défini un long XIX^e siècle dont l'unité apparaît évidente ; l'éducation et l'enseignement sont devenus tout à la fois des enjeux et des devoirs d'État. Depuis la Révolution, s'impose la volonté de pétrir le citoyen, tandis que s'estompe la conception caritative de la mission éducatrice. A partir de 1930, un demi-siècle après la fondation de l'école républicaine, les institutions scolaires ont perdu leur caractère mythique ; les progrès de la psychologie et de la pédagogie, le changement social, qui conduit au bouleversement de l'institution et au gonflement des taux de fréquentation, accréditent l'idée qu'une réforme s'impose.

Françoise Mayeur se donne pour tâche première de mettre en évidence le mouvement centenaire de scolarisation des activités éducatrices ; ce qui implique une triple étude : celle des activités qui se déroulent avant l'entrée à l'école, celle du phénomène scolaire et du projet de plus en plus ambitieux qui le détermine, celle enfin des formes d'acculturation qui persistent en marge de l'école et qui sont, le plus souvent, menacées de dépérissement.

L'ampleur de la visée nous vaut des développements que certains lecteurs jugeront inattendus mais qui se révèlent passionnants, sur le rôle des grands-parents et du jardin d'enfant, sur les fonctions de la rue et du jeu, ou bien encore sur l'influence de la littérature enfantine. On comprend mieux, à lire Françoise Mayeur, pourquoi il faut à tout prix se garder, comme le recommandent Jacques Ozouf et François Furet, d'assimiler alphabétisation et scolarisation. A l'évidence, des lacunes subsistent. Les unes sont dues à l'absence de travaux de première main ; il en est ainsi du rôle de l'armée, tout juste évoqué et sur lequel il faudrait bien finir par se pencher. D'autres silences sont plus étonnants ; Françoise Mayeur ne parle ni du musée ni du cabinet de lecture, étudiés par Dominique Poulot ou Françoise Parent-Lardeur. L'auteur aurait pu compléter les développements documentés qu'elle consacre à l'enseignement technique par l'étude de l'apprentissage gestuel et oral du savoir-faire artisanal, tel que s'efforcent de l'étudier les ethnologues. D'une manière plus générale, les modes de transmission des valeurs et des façons de dire ou de faire au

sein de la société traditionnelle sont quelque peu négligés. Cependant, ce sont eux qui expliquent cette résistance à l'école que l'on a un peu tôt fait de stigmatiser et de qualifier d'immobilisme. Bien entendu, je songe ici aux travaux de Françoise Loux, d'Yvonne Verdier et de Martine Segalen dont la substance aurait encore accru la grande richesse du livre de Françoise Mayeur. On s'étonne aussi de ne point trouver de références aux ouvrages de Jacques Donzelot et d'Isaac Joseph ; un peu systématiques aux yeux des historiens, ces auteurs n'en proposent pas moins des hypothèses intéressantes sur le rôle disciplinaire de la famille.

L'une des grandes qualités du livre résulte d'une permanente volonté d'équilibre. Françoise Mayeur veut éviter de céder à la tentation de la facilité ; elle se refuse à privilégier le connu, le ressassé, l'indiscutable. L'éducation des filles occupe autant de place que celle des garçons, l'enseignement supérieur et les cours d'adultes font l'objet de développements nourris, le technique et le « spécial » ne sont pas négligés au profit de l'enseignement qualifié ici d'« humaniste » ; la part de l'éducation somatique tend à équilibrer la formation intellectuelle, l'école congréganiste trouve sa place à côté de l'école laïque, l'éducation religieuse à côté de l'enseignement profane. C'est avec plaisir que l'on voit coexister l'*Œuvre des Cercles* et les *Universités populaires*. L'importance de la catéchèse se trouve bien mise en lumière ; tout comme le rôle des patronages et des jeunes vicaires sportifs du début de ce siècle, l'attrait exercé par le « patois », la lanterne magique ou les saynètes montées par le curé est judicieusement souligné.

Un équilibre ne se révèle jamais exact, et il est facile de prendre un auteur en défaut ; notons ainsi que Françoise Mayeur néglige l'éducation artistique ; elle ne dit rien du piano, confident de la jeune fille bourgeoise. L'auteur, qui consacre de beaux développements à la pédagogie des postures et qui utilise abondamment Luc Boltanski, veut ignorer *Le Corps redressé* de Georges Vigarello, incontestablement le maître-livre sur le sujet. Sous prétexte que les éducateurs imposent le silence, Françoise Mayeur néglige leur action sur la formation de la sexualité ; cependant, nous savons bien aujourd'hui quelle fut l'importance de la répression de l'onanisme et de la masturbation. A l'extrême fin du siècle, s'ébaucha même une éducation sexuelle des jeunes gens et des jeunes filles par le biais de la dénonciation du péril vénérien.

En revanche, Françoise Mayeur, et c'est un des aspects les plus modernes du livre, consacre une étude documentée à la révolution

pastorienne et à ses conséquences. On ne saurait lui reprocher, tant ce domaine est peu étudié, de ne pas mettre en évidence la cohérence des pratiques antérieures, regroupées sous les termes d'« hygiène des familles » et guidées par la peur de l'infection.

Qu'il s'agisse de la prison, de l'école, de l'armée ou de toute autre institution du XIXe siècle, la recherche s'opère désormais à des niveaux multiples. Françoise Mayeur entend analyser tout à la fois l'histoire des théories sur l'enseignement et sur l'éducation, celle du discours réglementaire sur l'institution scolaire, celle, enfin, de la pratique des maîtres. Il lui faut beaucoup d'attention pour mesurer les influences réciproques qui s'exercent ou la distorsion qui s'établit entre les trois niveaux de sa recherche. Souvent, le contrepoint qu'elle dessine se révèle très savant, très convaincant. Plus rarement, l'auteur donne l'impression de s'embrouiller quelque peu. Françoise Mayeur mesure avec maîtrise le décalage qui s'établit entre la « découverte » de l'enfant et la révolution dans la façon de le traiter et de considérer son éducation. Avec le même bonheur, elle montre comment le personnage de l'instituteur se structure en fonction de l'image de l'écolier. A maintes reprises, elle sait détacher l'histoire de l'école de l'histoire politique qui, trop souvent, faussait l'analyse.

En ce qui concerne la femme, et malgré sa grande compétence, la réussite paraît moins évidente. Françoise Mayeur néglige de rappeler avec précision tout ce qui a été dit, notamment par Yvonne Knibiehler, sur le naturalisme et la spécificité du sexe féminin ; à ce propos, elle oublie volontairement Michelet. Sans doute a-t-elle pensé que tout cela était par trop rabâché. Le silence, toutefois, gêne la compréhension, notamment en ce qui concerne les valeurs qui fondent l'éducation de la jeune fille. A ce sujet, l'exposé de Françoise Mayeur, comme celui de la majorité des auteurs, j'en conviens, tourne à la déploration ; il s'inscrit dans l'histoire d'un XIXe siècle douloureux pour la femme de la bourgeoisie ; vision probablement tout aussi anachronique que le dolorisme dénoncé par Martine Segalen à propos de la paysanne.

Mais le livre se veut d'abord une histoire, et il faut en venir à la diachronie. L'art du récit dont fait preuve Françoise Mayeur, la manière dont elle retrace la prolifération de l'institution scolaire se révèlent tout à fait remarquables. La description de l'école mutuelle et de son ordre rigoureux, réglé par sémaphore, l'évocation de la froideur de l'internat de lycée ou de la rigidité grise des sévriennes constituent, en tous points, des réussites.

Avec une érudition très sûre, l'auteur tend à redéfinir l'incidence d'épisodes longtemps surestimés et à souligner l'importance de faits

méconnus. Au titre des révélations, citons en vrac la façon dont Françoise Mayeur met en évidence la complication des hiérarchies et le raffinement des clivages au sein de l'institution scolaire. L'importance des ordonnances de 1816 et de 1830, celle de la loi du 10 avril 1867, sont démontrées d'une manière convaincante et la grande place occupée par les petits séminaires se trouve enfin soulignée. Du même coup, Guizot et Ferry se voient installés à leur juste place. Le second a certes donné un sens à l'institution scolaire mais il convient de ne pas trop lui attribuer. En ce temps d'hagiographie, la démarche de Françoise Mayeur tranche par sa mesure.

Quant aux clichés détruits, le lecteur ne les compte plus. Malgré l'ampleur du discours normatif, le pouvoir médical sur l'enfant ne s'instaure qu'avec une extrême lenteur. De la même manière, le modèle maternel du baigneur ne s'exerce que très tardivement sur la petite fille. Durant la première partie du XIXe siècle, on préfère l'éducation maternelle au couvent. Le lecteur apprendra que les Jésuites rêvaient d'abolir l'internat, qu'il convient de ne pas exagérer l'aspect militaire des lycées. Le baccalauréat a mis longtemps à s'imposer comme brevet de bourgeoisie. L'instituteur de la Monarchie de Juillet n'était pas toujours un pauvre diable. La répression de 1849 s'est exercée avec une rigueur très inégale selon les régions. Il existait de nombreuses variétés de « hussards noirs de la République ». Françoise Mayeur rappelle — mais combien de fois faudra-t-il le faire ? — que la loi Falloux ne s'est pas accompagnée d'un fléchissement de l'efficacité de l'école. En accord avec Maurice Agulhon, elle répète que la IIIe République ne s'est rendue coupable d'aucun génocide culturel. Reste une constatation majeure : après Théodore Zeldin, mais avec de plus solides arguments, Françoise Mayeur montre qu'il n'y eut pas ajustement de l'institution scolaire sur les besoins sociaux ; à ce propos, la réforme fut régulièrement ajournée.

Ajoutons pour terminer, que le livre aidera à situer l'institution scolaire par rapport à ces deux processus majeurs que constituent l'ascension du narcissisme et l'avènement de l'« âge des foules ». A ce propos, ce que Françoise Mayeur écrit de la poupée, du rôle du mobilier scolaire individualisé, de l'importance de l'internat et de ses punitions intéressera bien des sociologues.

En bref, dans ce troisième tome de la collection dirigée par Louis-Henri Parias, viennent confluer plusieurs des grands courants de l'historiographie vivante ; et cette convergence témoigne, à elle seule, de la réussite de l'ouvrage.



HALLS (W.D.). — *The Youth of Vichy France*. — Oxford : Clarendon Press, 1981. — 492 p.

A partir d'une information solide quoique encore forcément limitée (quelques dossiers des Archives nationales et de plusieurs dépôts départementaux — un petit nombre de témoignages oraux — des journaux, livres et revues de l'époque — des mémoires et souvenirs), W.D. Halls, qui enseigne au département des sciences de l'éducation de l'université d'Oxford, présente un ouvrage lucide et objectif, dégagé des passions qui s'attardent encore chez certains historiens français qui ont vécu cette époque, soucieux au contraire de réformer des jugements trop hâtifs sur les événements et les hommes de Vichy (Carcopino ou Borotra, par exemple).

La composition du livre est simple. Une première partie est consacrée aux jeunes et à leurs « mentors », à leurs mentors surtout : champions de la Révolution nationale et de l'Ordre nouveau, Églises, l'Église catholique surtout qui se reprend à espérer jouer le rôle qui avait été jadis le sien, l'École et ses maîtres accusés de tous les maux présents. Est ensuite évoqué le système de valeurs proposé, sinon imposé, par le régime et par ceux qui gravitent autour de lui : l'éducation sera morale et physique ; toute sa sollicitude ira au cœur et au corps, tandis que sera tenue en bride une intelligence qu'on dit avoir été trop livresque mais qu'on redoute trop critique. On se flatte d'abolir un passé récent et ses œuvres, ce qui ne va pas sans risque de divisions, quand on prône notamment le retour aux particularismes locaux ou provinciaux à l'encontre de la tradition centralisatrice de la République (et alors que les Allemands ne se cachent pas de préparer un démembrement de la France). Les principaux mouvements de jeunes sont passés en revue dans la troisième partie : Compagnons de France, Chantiers de jeunesse, les écoles de cadres, celle d'Uriage en particulier, et plus rapidement les autres mouvements, y compris les plus politisés, qui ne furent pas les plus suivis, sans oublier, à la pointe de la collaboration, la Milice de Darnand et la Ligue des volontaires français contre le bolchevisme. A partir de 1942, la mise en route du STO compromet une action fragile : une quasi-unanimité se réalise parmi les jeunes, dont beaucoup rejoignent la Résistance pour échapper à l'asservissement au profit de l'Allemagne, qui est restée l'ennemie.

Ainsi, le livre « décrit et analyse le monde dans lequel vécurent les jeunes, les circonstances qui entourèrent leur existence quotidienne »

(p. VI). Il précise et ordonne des faits qui étaient déjà, pour la plupart, connus. Son principal mérite est d'amorcer, sur l'histoire des jeunes Français du temps de Vichy plusieurs lignes de réflexion intéressantes.

Tout le monde le sait, grande fut la place tenue par les jeunes dans les préoccupations du pouvoir ; grande mais pas tout à fait nouvelle, et W.D. Halls rappelle avec raison les initiatives du gouvernement du Front populaire, des ministres Jean Zay et Léo Lagrange. Mais l'esprit de la Révolution nationale est, lui, bien nouveau. L'« éducation générale et sportive » n'est plus donnée comme un facteur d'épanouissement pour les individus ; Vichy entend capter à son profit, ou au profit d'une certaine idée de la France (pour quelques-uns, ce pouvait être dans l'intention d'une revanche), une force avant tout physique, neuve et malléable, et d'autant plus malléable qu'on la saisira plus tôt. Le Secrétariat général à la Jeunesse reçoit mission d'enrégimenter et de réencadrer les jeunes, d'opposer à un personnel enseignant suspect de trop d'attachement à « l'esprit de jouissance et de facilité » un autre personnel animé par un autre idéal éducatif.

Or, à l'encontre de cette volonté de renouvellement, W.D. Halls peut souligner « l'extraordinaire solidité dont fit preuve l'institution scolaire » (p. 400). Il oppose à cette solidité « l'amateurisme » des méthodes du SGJ. Certes, le premier assaut contre l'École avait été aussi rude qu'outrancier et injuste. Mais le transfert des responsabilités des chefs militaires, qui avaient effectivement perdu la guerre, aux instituteurs et aux professeurs, qui auraient rendu inévitable la défaite, ne résistait pas à un examen sérieux. Délesté de quelques éléments jugés indésirables (communistes et francs-maçons surtout) et privé de ses soutiens traditionnels (le SNI dissous en octobre 1940 ; la Ligue de l'enseignement, en 1942), le corps des maîtres retrouvait pourtant bientôt ses traditions laborieuses, son efficacité, la confiance, voire une large complicité des familles.

Les cadres d'origine militaire qu'on lui opposait (par exemple : 163 anciens officiers sur un total de 165 cadres supérieurs aux Chantiers de la jeunesse en 1942) ne faisaient pas le poids. Le patriotisme, le désintéressement, l'ouverture et la hauteur de vues des meilleurs — un de La Porte du Theil, un Dunoyer de Segonzac — ne sont pas niables. Ils avaient contre eux un antimilitarisme assez répandu, le maigre prestige d'une armée vaincue, un neutralisme de plus en plus difficilement tenable, et leur méconnaissance du milieu juvénile sur lequel ils devaient agir — pour ne rien dire de la lourde implantation catholique (jusqu'à 163 aumôniers aux Chantiers de la jeunesse). Le

général de la Porte du Theil croyait pouvoir « combiner l'idéal scout avec un service semi-militaire qui remplacerait la conscription » (p. 285). Une activité manuelle épuisante, remède contre les pensées mauvaises (c'est la hantise de la « pureté »), et l'enfermement dans le camp, à l'abri du cinéma, de la radio et de la presse, réduite au bulletin du camp, était-ce vraiment ainsi qu'on assurerait la réforme morale et la promotion des nouveaux chefs ? Ne s'agissait-il pas plutôt, par un paternalisme infantilisant, de brider les velléités d'indépendance ? La comparaison avec le système scolaire ne pouvait guère jouer qu'en faveur de celui-ci.

W.D. Halls revient à plusieurs reprises sur la multiplicité des tendances que reflète la diversité des mouvements que Lamirand et le SGJ avaient moins pour tâche d'unifier que de protéger, de contrôler ou, au mieux de fédérer. Aussi bien, cette multiplicité et cette diversité rassuraient-elles les Allemands qui ne redoutaient rien tant qu'une organisation unique de la jeunesse française à l'imitation de celle de leur propre jeunesse. L'Église catholique ne la redoutait pas moins, bien que pour d'autres raisons : une telle organisation n'aurait pu que compromettre les avantages qu'elle venait d'obtenir, que créer une situation pire pour elle que celle que lui avait faite la IIIe République. La « punition divine » (c'est-à-dire la défaite), proclamée un peu vite par sa hiérarchie dans l'été de 1940, arrangeait ses affaires. Elle obtenait pour ses écoles une aide financière sinon régulière, du moins substantielle ; et ses écoles progressaient un peu partout (cf. le tableau départemental fourni dans l'Appendice II, pp. 408-410). Sa morale, sa morale familiale notamment, redevenait la morale officielle. Ses mouvements de jeunesse étaient les plus nombreux (en 1942, ACJF : 2 300 000 membres ; scouts : 115 000) et les mieux structurés. Beaucoup de prudence était encore requise de sa part, cependant ; l'anticléricalisme ne désarmait pas, un observateur notait, après les faveurs accordées par Jacques Chevalier, la menace d'« une terrible vague d'anticléricalisme » au début de 1941 (p. 76).

A vrai dire, à lire attentivement l'ouvrage de W.D. Halls, on s'aperçoit que la plupart des expériences menées par Vichy ou sous Vichy n'étaient rien moins que neuves, même si le flou entretenu par le SGJ avait pu d'abord faire illusion. Loin de chercher à dégager les aspirations authentiques de la jeunesse ou de vouloir tenir compte de l'évolution socio-culturelle, on menait à son encontre une politique typiquement « réactionnaire ». Sans doute, et en dépit du courant maurrassien, on ne cherchait pas tant à revenir à l'Ancien Régime qu'à redonner au pays la mentalité d'un autre lendemain de défaite, qu'à

revenir aux décennies 1870 et 1880, qui avaient été, paradoxalement, le temps de la naissance de l'école laïque, par ailleurs tant honnie. W.D. Halls mentionne au passage le livre de Renan *La Réforme intellectuelle et morale* (p. 11), un titre de 1871 qui pouvait tout à fait convenir en 1941. Les valeurs à restaurer ne laissaient pas d'être significatives : « la terre qui ne ment pas » (comme disait le Maréchal) ; la famille ; le travail, surtout rural et artisanal ; la patrie. Même la discipline développée par les exercices gymniques et militaires à l'école avait été préconisée par Paul Bert. Puisque l'esprit de l'après-victoire (de 1919-1939) avait été fatal, il fallait retrouver celui de l'après-défaite. On parlait de restaurer les valeurs chrétiennes en se référant un peu trop à l'idéal ludique du scoutisme. Quelques « mentors » auraient voulu convertir la jeunesse française au fascisme ou au national-socialisme ; ils étaient loin d'être les plus nombreux.

La conjoncture qui suscitait toutes ces expériences, en réalité, les empoisonnait à leur source. L'éducation générale et sportive convenait mal à des écoliers sous-alimentés, dans les villes surtout. Les règles de l'altruisme ou même de la stricte probité s'adaptaient mal aux nécessités de la survie ou au trafic du marché noir. Dans « ces deux modèles de morale pour la jeunesse, la gérontocratie de Vichy et le nihilisme nazi » (p. 173), la jeunesse pouvait-elle trouver autre chose qu'hypocrisie ou imposture ? (W.D. Halls dit « mystification », p. 319.) L'échec était à peu près fatal. « En dépit des sommes énormes dépensées pour la propagande et du recours à la coercition, la jeunesse française dans son ensemble resta indifférente aux flatteries avec lesquelles on la courtisait » (p. 348). Il était acquis dès 1942. Le travail forcé imposé à six ou sept cent mille jeunes hommes, et qui menaçait presque tous les autres, précipitait la faillite de ce qui n'avait été qu'un système d'encadrement, beaucoup plus que d'éducation. Des chefs de la première heure rejoignaient eux-mêmes la Résistance. D. de Segonzac, après avoir prêché l'obéissance au chef, consacrait son dernier cours au droit à la désobéissance (p. 323).

La Résistance, à son tour, élaborait d'autres principes d'éducation pour une nouvelle jeunesse (p. 326). Mais W.D. Halls a laissé la question en dehors du champ de son étude.

Maurice CRUBELLIER



DE GRAZIA (Victoria). — *The Culture of Consent. Mass Organization of Leisure in Fascist Italy*. — Cambridge : Cambridge University Press, 1981. — 310 p.

L'ouvrage de Victoria De Grazia est une version anglaise du livre paru en italien chez l'éditeur Laterza¹. C'est en mars 1923 que le gouvernement italien approuve la loi sur la journée de huit heures. Bien que celle-ci ne reçoive pas d'application concrète, elle sert de prétexte à une réflexion des syndicalistes fascistes sur la meilleure utilisation possible du temps libre des masses laborieuses. Le refus des solutions socialistes et le souci d'innover en la matière incitent les corporations fascistes à s'intéresser aux initiatives de Mario Giani, un ancien dirigeant d'une filiale italienne de la société Westinghouse. Sous l'influence des idées de Henry Ford, celui-ci a fondé à Rome, en 1919, un institut s'inspirant du Sociology Department de l'usine de Détroit et préconisant, dans un journal au titre significatif de « Dopolavoro » (Après le travail), la création de services sociaux d'entreprises. Les corporations d'Edmondo Rossoni modifient ce projet et en retiennent l'institution de Cercles récréatifs qu'elles multiplient au détriment des vieux cercles socialistes dans les zones rurales où elles sont mieux implantées.

La phase de l'unification sous l'égide du ministère de l'Économie nationale commence en 1925. L'Œuvre nationale du Dopolavoro (OND) est reconnue par l'État au terme d'une loi d'avril 1925. La nouvelle association se propose de meubler le temps libre des travailleurs par des activités destinées à développer leurs capacités physiques, intellectuelles et morales. Mais sa création appelle deux observations politiques. Il s'agit d'une part d'une « nationalisation du temps libre » s'insérant parfaitement dans la politique de Mussolini, qui accroît ses pouvoirs et s'achemine vers la dictature. Même si, dans un premier temps, l'État se contente de coordonner les activités des associations déjà existantes et si, faute de moyens, il en abandonne le financement au patronat, il est d'autre part significatif de le voir priver les syndicats fascistes d'une organisation dont ils avaient pourtant eu l'initiative, mais qui aurait pu devenir une arme entre leurs mains.

A la fin des années 1920, le régime fasciste multiplie les « Œuvres » de ce type. Le Dopolavoro figure donc en bonne place aux côtés de l'Œuvre nationale des combattants, de l'Œuvre nationale de

1. Victoria de Grazia, *Consenso e cultura di massa nell'Italia fascista*, Bari, 1981.

la maternité et de l'enfance ou de l'Œuvre nationale Balilla qui regroupe les organisations de jeunesse fascistes. Mais en présentant dans les années 1930 tous les caractères d'une organisation de masse, le Dopolavoro offre, comme toutes les associations du parti, un terrain d'élection pour l'historiographie du fascisme. Il s'agit en effet de mieux cerner, à travers ses activités, la nature du consensus obtenu par le régime auprès des masses. Victoria De Grazia s'y emploie dans des études quantitatives des activités du Dopolavoro dans les zones industrialisées, dans les campagnes et auprès des travailleurs du secteur tertiaire. Elle parvient ainsi à délimiter le type de public auquel le régime destine ses activités sportives, ses représentations théâtrales et ses projections cinématographiques.

La thèse de l'auteur devient plus contestable lorsqu'elle présente l'ensemble des manifestations du Dopolavoro comme une culture typiquement fasciste, destinée aux masses incapables d'accéder à la haute culture symbolisée par la philosophie de Giovanni Gentile et canonisée par *L'Encyclopédie italienne Treccani*. En fait, la haute culture italienne de l'époque fasciste, fortement imprégnée d'idéalisme dans son système de pensée et de la rhétorique de D'Annunzio dans son expression, reste avant tout d'inspiration libérale. Sans doute Croce et Gentile en sont-ils deux bustes antithétiques. Mais leur opposition se situe davantage au niveau politique que dans les modes de pensée. La thèse de Victoria De Grazia risque d'être aventureuse lorsqu'elle aborde le terrain semé d'embûches de la « culture fasciste ». Au-delà des obstacles de la terminologie, il faut bien admettre qu'une culture ne peut exister sans présenter des canons originaux et des traits caractéristiques qui en font le mode d'expression privilégié d'une sensibilité propre à un groupe humain déterminé. Or, le fascisme, qui se veut l'expression authentique de la nation, est fatalement porté à nier sous toutes leurs formes, les contradictions historiques des groupes humains qui la composent. Sa principale raison d'être résidant par ailleurs dans une affirmation de la nation au moyen des réalisations du régime, la culture qui en sera l'expression est en perpétuel devenir. Pendant la dictature, d'interminables polémiques rebondissent à chaque grand événement politique, les intellectuels s'évertuant à en tirer parti pour déterminer la vraie nature d'une culture fasciste. Il n'est donc pas surprenant que la spécificité fasciste des activités du Dopolavoro n'apparaisse guère, si ce n'est sous des formes dérisoires vouées promptement à l'échec : par exemple, lorsque le secrétaire du parti Augusto Turati s'efforce de satisfaire son anglophobie en inventant un nouveau sport pour remplacer le football. L'un de ses

successeurs, Achille Starace, sort grandi du livre de De Grazia qui ne le présente pas sous les traits habituels du « crétin national ». Il a compris tout le parti que le régime pourrait tirer du Dopolavoro. Mais il ne semble pas avoir saisi la superficialité de l'entreprise. « Je suis l'imprésario de la plus grande entreprise théâtrale existant en Italie et peut-être dans le monde », déclare-t-il. Une telle affirmation pourrait passer pour subversive sous la plume de Leo Longanesi dans la revue humoristique *Omnibus*. Mais le fascisme, qui ignore le sens de l'humour, condamne ce qui conduit au scepticisme et à l'esprit critique : il faut d'abord croire afin d'obéir et enfin combattre.

Certes, les activités du Dopolavoro sont fort étendues. Il transporte jeunes gens et jeunes filles sur les champs de neige en hiver et au bord des plages ensoleillées en été. Il organise des visites de Rome ou de la Sicile avec des trains populaires bondés de paysans de la vallée du Pô ou d'employés de la Fiat. Il multiplie les concours de boules, distribuant coupes et prix en tous genres aux lauréats. Mieux encore, pendant la saison estivale, les tournées théâtrales des Chariots de Thespis atteignent les petites villes, les représentations se déroulant parfois en pleine campagne sur une aire à battre le blé. Le répertoire n'ignore pas les mélodrames et *La Bohème*, *Cavalleria Rusticana*, *Aïda*, *Le Barbier de Séville*, *la Tosca* et *la Norma* obtiennent d'immenses succès. Avec ses quatre millions d'adhérents à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, le Dopolavoro se présente donc comme une vaste entreprise d'organisation des loisirs. Nul doute qu'il pénètre la société italienne. Certaines de ses activités rivalisent avec celles d'autres organisations du parti comme le Cercle officiel ou les Groupes universitaires fascistes (GUF) pour attirer la bonne société provinciale. L'ouvrage de De Grazia prouve, une nouvelle fois, la capacité d'organisation d'une institution du parti. Mais il souligne aussi les limites du régime. Peu importe que l'adhésion soit liée aux tarifs réduits proposés ou à l'absence d'organisations concurrentes. Le fascisme ne se heurte d'ailleurs qu'à une prise de conscience très progressive du véritable caractère de son entreprise et de son dévoiement à des fins de propagande. Le plus important réside dans son incapacité à dépasser ce rôle pour se doter d'une culture propre. Certes, l'emballage du Dopolavoro, fait de nationalisme primaire et de lieux communs, peut créer momentanément un état d'esprit propice au consensus des masses envers le régime. Mais, à la longue, le spectateur finit par tirer plus d'enseignements du spectacle que du dépliant de l'agence fournissant le billet. Palmiro Togliatti l'a si bien compris qu'il entrevoit, dès 1935, dans le Dopolavoro un des points de faiblesse du régime : il en fait un

terrain privilégié pour une politique d'entrisme et de désintégration du fascisme de l'intérieur.

Michel OSTENC



Une lettre de C. Désirat et T. Hordé.

La revue *Annales historiques de la révolution française*, comme toutes les revues spécialisées, ne connaît pas une large diffusion ; aussi le chercheur qui y publie espère-t-il du lecteur informé une analyse qui l'incite à approfondir son travail, à revenir sur ses hypothèses. Il est toujours déçu quand un spécialiste, fournissant une note critique, se limite à une description inexacte et à des remarques superficielles. M. J. Godechot rend compte, dans *Histoire de l'éducation* (avril 1982, pp. 107-113) du numéro des *Annales* (janvier-mars 1981) consacré aux « Problèmes de l'enseignement, de l'Ancien Régime à l'Empire ». Dans notre article, nous étudions une partie des résultats (ceux qui sont relatifs à l'enseignement de la grammaire générale) de l'enquête de l'an VII (1798-1799) lancée par François de Neufchâteau ; cette enquête, conduite par le Comité d'instruction publique, visait à connaître et, surtout, à modifier les orientations de l'enseignement dans les écoles centrales. De la place de la grammaire générale dépendait, pour ceux qu'on appela ensuite les idéologues, l'organisation même de la formation des élites ; la grammaire générale est centrale dans un modèle à trois sections suivis par tous les élèves (Langues et Belles-Lettres ; Sciences physiques et mathématiques ; Sciences idéologiques, morales et politiques) ; elle perd son rôle dans un modèle fondé sur deux filières distinctes (Lettres/vs/Sciences). Nos hypothèses engagent la discussion sur la finalité des écoles centrales et, au-delà, sur la formation des cadres de l'État, sur les relations entre le pouvoir politique et les intellectuels. M. J. Godechot retient simplement que la « grammaire générale devait apprendre aux citoyens à penser en républicains » et que « la grammaire générale était une philosophie » ; ces remarques reprennent des banalités sur les idéologues, abandonnées depuis longtemps ; point de discussion des hypothèses et du programme de travail que nous présentons.

M. J. Godechot regrette que la bibliographie fournie à la fin de notre article soit « courte » ; elle l'est, en effet, puisque nous n'en

donnons pas. Notre étude se fonde principalement sur le dépouillement d'archives (série F 17 des Archives nationales) qu'avait déjà effectué (c'est le seul à notre connaissance) Ferdinand Brunot. Nous signalons seulement, en note, quelques travaux, et non les ouvrages relatifs aux interprétations de la grammaire (générale ou non) par les idéologues. M. J. Godechot, enfin, nous conseille quelques lectures ; rassurons-le, nous avons lu les textes qu'il signale. Nous y avons même trouvé la confirmation que la *Décade philosophique* n'était pas le journal des idéologues, contrairement à ce qu'il affirme ; cf. par exemple, dans la thèse de Marc Regaldo, p. 667 : « La *Décade* a bien rendu compte de tous les ouvrages qui relevaient de l'idéologie, mais à peu près comme elle faisait état des travaux de l'Institut et des sociétés savantes de Paris et de province. Elle n'a point fait de l'idéologie sa chose propre. »

Claude DÉSIRAT, Tristan HORDÉ

La réponse de J. Godechot

Je ne veux pas polémiquer avec MM. Désirat et Hordé, mais je ferai seulement les remarques suivantes :

1) Les *A.H.R.F.* n'ont pas une diffusion aussi restreinte qu'ils le croient. S'ils désiraient que leur article ait une plus « large diffusion » pourquoi ne l'ont-ils pas adressé à *Historia* ou à un autre magazine du même genre ? J'estime qu'ils ont eu de la chance que leur article ait été aussi rapidement publié par la revue que je dirige.

2) Fait exceptionnel, cet article a été l'objet d'un compte rendu dans une autre revue. Ils devraient s'en réjouir.

3) Contrairement à ce qu'ils écrivent, leur article contient une courte bibliographie, à la note 93, p. 86, et cette bibliographie est incomplète.

4) Leur article prouve que des spécialistes de la linguistique ne font pas nécessairement de bons historiens.

Jacques GODECHOT

COMPTES RENDUS

GUENÉE (Simonne). — *Les Universités françaises des origines à la Révolution. Notices historiques sur les Universités, Studia et Académies protestantes.* — Paris : Picard, 1982. — 143 p. ISBN : 2-7084-0080-0.

L'on trouve commodément réunies dans ce petit volume les notices historiques sur les différentes universités et institutions assimilées ayant existé avant 1789 sur le territoire de la France actuelle, qui précèdent les articles correspondants de la volumineuse *Bibliographie de l'histoire des universités françaises* du même auteur (cf. *Histoire de l'éducation*, n° 14, avril 1982, pp. 87-91). Truffés de renseignements datés avec précision et fondés sur une profonde connaissance de la bibliographie existante, ces 68 extraits posent, de façon sûre, les jalons de l'histoire institutionnelle des universités, de leurs facultés et collèges, des disciplines et des chaires, de leurs grandes orientations intellectuelles, enfin. Indispensable à tout chercheur en histoire des universités, quel que puisse être son champ d'intérêt.

Willem Frijhoff

POULLAIN DE LA BARRE (François). — *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les mœurs : entretiens.* / Présenté par Bernard Magné. — Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 1982. — 353 p. (Reprod. en facs. de l'éd. Paris : Dezallier, 1679).

Après avoir consacré une thèse au féminisme de Poullain de la Barre, Bernard Magné invite aujourd'hui à redécouvrir le deuxième des

trois traités consacrés par cet auteur à la défense et illustration de l'égalité des femmes et des hommes. Dans l'histoire du féminisme français, Poullain de la Barre se distingue par son recours systématique à la méthode cartésienne — dont il épuise toutes les ressources pour bâtir ses démonstrations — et par sa remarquable avance sur ses contemporains dans le domaine de la critique sociale. Son raisonnement repose sur l'affirmation d'une égalité naturelle intégrale entre tous les représentants du genre humain, théorie qu'il soutient de son rationalisme militant dans *L'Égalité des deux sexes*, paru en 1673. L'infériorité des femmes ne saurait être que culturelle ; seule la mauvaise éducation qu'elles reçoivent les pénalise. A cette injustice, *L'Éducation des dames*, publié dès l'année suivante, tente de remédier. Sans imposer un plan spécifique d'études, mais en préconisant une rigoureuse identité des formations masculine et féminine, Poullain de la Barre souhaite ouvrir aux femmes l'accès à tous les savoirs et à toutes les fonctions. Pour saluer comme il le mérite ce précurseur, réédité mais peu commenté avant que souffle l'esprit des Lumières, il convient de rappeler l'antériorité de ses écrits sur ceux de Fleury, de Fénelon, et de Madame de Maintenon.

Martine Sonnet

DUCREUX (Francis). — *Le Collège des jésuites de Tulle*. — Tulle : Éd. des Champs, 1981. — 183 p.

Le recenseur éprouve un certain malaise à critiquer un tel ouvrage : la publication d'un mémoire de maîtrise de caractère monographique devrait mériter tous les encouragements. Mais les défauts de plan et d'exposition, dus à l'inexpérience de l'auteur, sont tels que les bonnes dispositions du lecteur font vite place à son irritation : les phrases ronflantes, les jugements définitifs sont servis d'abondance, alors que les rares notations originales sont simplement esquissées en note ; le laconisme des sources locales sur les réalités de l'enseignement à Tulle est compensé par des généralités sur l'éducation jésuite qui n'apprennent rien, quand elles ne sont pas fausses — ainsi l'interprétation anti-protestante de la stratégie jésuite mise en cause par un article déjà ancien de Marc Venard¹ ; en revanche, une série de nomenclatures

1. Marc Venard, « Y a-t-il une « stratégie scolaire » des jésuites en France au XVII^e siècle ? », *L'Université de Pont-à-Mousson et les problèmes de son temps. Actes du colloque organisé par l'Institut de recherche régionale en*

(comme les états du personnel ou les listes de patronymes d'élèves) sont sèchement publiées sans la moindre analyse. Ajoutons enfin que le sujet n'était pas neuf : toutes les informations locales avaient déjà été fort honorablement traitées dans une monographie ancienne¹.

Marie-Madeleine Compère

JOLIBERT (Bernard). — *L'Enfance au XVIIe siècle*, Paris : Vrin, 1981. — 160 p. — (L'enfant).

L'auteur analyse la représentation de l'enfance au XVIIe siècle dans la littérature au sens large : productions des philosophes, écrivains, juristes, médecins et pédagogues, sans oublier les artistes, et développe la thèse, classique depuis Ariès, d'une découverte de l'enfance à cette période. L'ouvrage a les qualités de ton et de clarté qu'on attend de ceux qui sont destinés à l'usage pédagogique. L'historien lui ferait cependant deux reproches majeurs. Le premier est d'ordre théorique : partant du postulat d'une spécificité du XVIIe siècle en matière de découverte de l'enfance, l'auteur limite son analyse aux productions de ce siècle ; il s'interdit du même coup une comparaison avec d'autres périodes et ne manque pas de retrouver en conclusion ce qu'il cherchait. Le second reproche vise la méconnaissance historique du sujet : l'information se réduit presque à Snyder et Ariès. D'où des erreurs multiples de détails et, surtout, une mauvaise appréciation des faits : par exemple, l'arrêt du Parlement de Paris de 1624 qui vise à interdire aux écoliers le port des armes et recommande aux principaux des collèges de ne pas laisser sortir les pensionnaires et les boursiers, est interprété comme un témoignage de la nouvelle sensibilité des administrateurs vis-à-vis de l'internement des enfants ; or, un tel acte, loin d'être isolé, entre dans une série fournie qui débute au moins au XVe siècle et persiste jusqu'à la Révolution ; tout commentaire fait dans l'ignorance d'un tel contexte est fort sujet à caution.

Marie-Madeleine Compère

sciences humaines et économiques de l'université de Nancy II (Nancy, 16-19 octobre 1972), Nancy, 1974, pp. 67-85.

1. G. Clément-Simon, *Histoire du collège de Tulle depuis son origine jusqu'à la création du lycée (1567-1887)*, Paris, H. Champion, 1892, 387 p.

Journal de ma vie : Jacques-Louis Ménétra, compagnon vitrier au 18e siècle. / Présenté par Daniel Roche. — Paris : Montalba, 1982. — 432 p. : cartes, facs.

D'autres ont dit, ou diront, tout ce qu'a d'extraordinaire ce texte autobiographique (d'autosatisfaction aussi) que ressuscite D. Roche pour le plaisir du lecteur. Attachons-nous ici à l'itinéraire éducatif, qui a valeur d'exemple, de ce vitrier, fils et petit-fils de vitrier, né à Paris en 1738. Mis en nourrice comme tous les enfants de la boutique — mais il n'en précise pas le lieu — il perd sa mère à deux ans, et est dès lors élevé par sa « bonne grand-mère » — maternelle — jusqu'à l'âge de onze ans. Il fréquente l'école paroissiale où il reçoit une solide instruction élémentaire qui en fait pour la vie un *lisant-écrivain* de qualité. Alors qu'il commence à apprendre « l'état » paternel, il est reçu au concours des enfants de chœur de sa paroisse Saint-Germain-l'Auxerrois : il y apprend le chant, la musique, et suffisamment de latin pour être capable de suivre et de servir les offices (dont il garde une secrète nostalgie). Vers douze ans, il fait sa première communion. Tout en poursuivant l'apprentissage familial, entre son frère et ses oncles, eux aussi vitriers, il court les rues du quartier, avec les gamins de son âge : apprentissage du corps par les jeux (de *coupe-tête*, de *clique musette*, de *paume*), par les bains de rivière ou le patinage sur la Seine gelée, par les bagarres ou les « niches » faites aux marchandes de pommes avec des pétards. Ses « fredaines » l'amènent même devant le commissaire. Un des premiers polissons de son quartier, il perd son pucelage avec une dame « du haut parage » qui lui donne six francs à chacune de ses visites. Le jeune homme n'en subit pas moins toujours les coups de son ivrogne de père — jusqu'à ce que, sur les conseils de la bonne grand-mère, hypostase de la mère protectrice et éducatrice, il décide, à dix-neuf ans, de faire son tour de France : long apprentissage itinérant, qui lui fait parcourir 2 500 km, à pied, en six ans, et enrichit considérablement son expérience (et son récit). Affilié, à Tours, compagnon du Devoir, il devient « Parisien le Bienvenue » (sic), et participe avec ostentation aux rites compagnonniques, voire aux bagarres homériques avec les Gavots, ennemis naturels des Dévoirants. A Lyon, après avoir tué son homme, il doit disparaître. A son retour à Paris, il acquiert (toujours grâce à la grand-mère) les lettres de maîtrise qui lui donnent droit de s'établir dans toutes les villes du royaume. Il peut dorénavant s'installer, en se mariant, ce qui ne met nullement un terme à ses nombreuses aventures féminines. Spontané, bon-vivant, cultivé, libre d'esprit et de mœurs, sans doute affabulateur,

ce gamin de Paris du XVIIIe siècle témoigne pour le milieu social dont il est issu. Le travail et donc le pain ne lui ont jamais manqué. A preuve, son désenchantement lors de la Terreur après une active participation à la première phase de la Révolution. « Ménétra-patratas », ou une enfance petite-bourgeoise au siècle des Lumières.

Serge Chassagne

History of Higher Education Annual (Buffalo, New York), vol. 1, 1981, 154 p. Prix : \$ 5 le numéro. Adresse de commande : Faculty of Educational Studies, c/o Department of Higher Education, 479 Baldy Hall, State University, Buffalo N.Y. 14260, États-Unis.

La parution récente de deux revues nouvelles consacrées à l'histoire de l'enseignement supérieur montre que l'histoire de l'éducation continue de se porter bien et tout particulièrement que l'histoire des universités quitte peu à peu ses ornières traditionnelles. Après *History of Universities*, initiative anglaise (cf. *supra*, pp. 81-84), voici son homologue américain, de facture similaire, quoique moins luxueusement édité – et d'ailleurs nettement moins cher.

L'objectif de cette nouvelle publication, à périodicité annuelle, est de « favoriser la diffusion des idées et l'échange d'informations, ainsi que d'instaurer un forum scientifique destiné aussi bien aux chercheurs confirmés qu'aux débutants ». Dépassant les frontières, l'annuaire s'ouvre à l'histoire de l'enseignement supérieur de tous les pays, comme l'atteste une contribution de R.J. Wolff sur l'université sous Mussolini (pp. 132-153). L'on se rappellera en outre que le terme américain « higher education » (non défini par la rédaction) englobe un domaine plus large que la traditionnelle histoire universitaire européenne. D'où, par exemple, la présence dans ce numéro d'une bonne étude de Rita R. Heller sur une initiative de formation continue prise à Bryn Mawr College (Pennsylvanie) : l'université d'été pour ouvrières qui a fonctionné de 1921 à 1938 (pp. 110-131), et d'un autre article sur les ingérences américaines dans l'enseignement technique au Libéria (pp. 55-87).

La rédaction a visiblement cherché à présenter dans ce premier numéro un échantillon des domaines couverts par l'annuaire. Outre les articles déjà cités, on y trouve une éclairante étude d'histoire sociale des disciplines (la controverse autour de l'assyriologue H. Hilprecht, vers 1900-1910, et ses conséquences pour l'affranchissement de la science américaine par rapport à l'Europe ; pp. 5-41) ; un bon résumé

de l'administration universitaire dans les territoires américains avant 1820 (rapport de J. Herbst, présenté au colloque international de Sèvres en septembre 1981 ; pp. 42-54) ; enfin, une brève mais excellente approche critique de la conjoncture du recrutement des universités (*colleges*) américaines avant 1860 (par D.B. Potts, pp. 88-109).

L'on ne peut que souhaiter à la rédaction qu'elle arrive à conserver et à développer cette variété d'approches, de thèmes et d'aires géographiques, en évitant de chevaucher la période couverte par *History of Universities* (qui ne va pas au-delà de l'époque moderne), mais en joignant peut-être une rubrique informative et des comptes rendus. A l'époque des restrictions budgétaires, une telle initiative ne manque pas d'audace. Puisse-t-elle être dûment récompensée.

Willem Frijhoff

ANCELET-HUSTACHE (Jeanne). — *Lycéenne en 1905*. — Paris : Aubier-Montaigne, 1981. — 194 p. — (Notre passé).

« Les savants travaux de Françoise Mayeur m'ont été comme une tentation : les circonstances qu'elle retrace, je les ai en partie vécues et les témoins en sont maintenant rares. » On ne saurait, mieux que son auteur, définir le propos de ce livre de souvenirs. Quand Jeanne Hustache entre en troisième année (le cycle d'études secondaires en compte alors cinq) à l'internat du lycée de jeunes filles de Dijon, la loi Camille Sée n'a pas 25 ans. L'existence des lycées, et surtout des internats, de jeunes filles est encore controversée. Pourtant, la vie quotidienne de ces lycéennes de 1905 nous paraît bien proche (exercices de piété mis à part) du modèle conventuel communément admis : un confort rudimentaire (... « bain de pieds, douche et grand bain alternativement chaque semaine »), un milieu austère qu'agrémentent, certes, les joies de l'amitié, une vie calme et studieuse consacrée aux devoirs et aux lectures (dont les « petits classiques à dix centimes » lus au dortoir « debout en attendant les compagnes retardataires »). Peu de loisirs, et toujours bien encadrés : de loin en loin, une sortie chez les correspondants, une promenade collective en ville, la lecture dominicale (très attendue) des *Annales politiques et littéraires* par Madame la Directrice en personne et, temps fort de l'année, la cérémonie des prix ou la fête annuelle du lycée, occasion d'un spectacle réalisé par les élèves comme ce « Mariage aux lanternes » d'Offenbach que Jeanne accompagne au piano.

Laïque, l'atmosphère du lycée de Dijon n'est pas pour autant

anticléricale. En pleine affaire des Inventaires, toutes les internes (sauf une...), directrice en tête, se rendent chaque matin à l'office. En classe, les disciplines étudiées sont conformes aux principes énoncés par le législateur en 1880. Et ce n'est pas le moindre mérite de ces mémoires que d'en restituer concrètement les contenus à l'aide de souvenirs et de cahiers conservés : pas de langues anciennes et fort peu de sciences ; une culture « moderne » donc, fondée essentiellement sur la littérature française classique et une bonne connaissance des littératures étrangères. Mais il ne s'agit pas seulement d'instruire, il faut surtout éduquer ces futures mères de famille et maîtresses de maison bourgeoises. Les cours de morale et de psychologie y pouvoient, sans oublier la couture, le dessin et la musique.

De cet enseignement spécifique à l'égalité éducative, restait à parcourir un long chemin dont J. Ancelet-Hustache retrace les grandes étapes, qui furent aussi celles de sa propre carrière d'enseignante. Au point d'arrivée, l'univers des lycéennes de 1905 paraît déjà bien lointain. Le seul regret que puisse formuler le lecteur est de n'avoir plus longuement exploré ce « monde perdu ».

Yves Gaulupeau

BESSE (Jean-Marie). – *Ovide Decroly, psychologue et éducateur.* / Préf. de Guy Avanzini. – Toulouse : Privat, 1982. – 180 p. – (Grands éducateurs ; 1).

S'il est vrai que le bien connu masque souvent du méconnu, la lecture du travail de Jean-Marie Besse, dans son effort pour restituer Ovide Decroly tel qu'en lui-même et dans son temps, s'avérera utile à quiconque souhaiterait faire le point sur cette figure de grand éducateur.

L'ouvrage n'est cependant pas sans défauts – dont beaucoup proviennent sans doute de l'adaptation d'une thèse aux contraintes d'une brève publication. Particulièrement, la tripartition adoptée (1 – Le projet ; 2 – Une psychopédagogie ; 3 – L'œuvre) expose la démarche d'ensemble à des reprises qui ne signifient pas, nécessairement, pour les thèmes abordés, un nouvel éclairage ou un approfondissement fécond. Mais il y a un indéniable mérite : cherchant la cohérence d'une œuvre tant théorique que pratique, engagée à la fois dans la recherche en psychologie de l'enfant et dans l'innovation pédagogique, il n'esquive ni les lacunes de cette cohérence, ni les questions qui en résultent.

Médecin, Decroly partage les convictions des milieux scientifiques et rationalistes de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e. Une « pédologie » est pour lui possible, et souhaitable. Il y travaille, ainsi qu'à la « pédotechnie » qui en découlerait, comme science appliquée, susceptible de collaborer à une réelle rénovation de l'école et, par elle, au progrès général de l'humanité. Seulement, ses emprunts et ses contributions théoriques (par exemple à la psychologie génétique, à la psychologie clinique, à la psychométrie, à une psychologie de l'affectivité) le montrent assez indifférent à leurs caractères hétérogènes, voire antagonistes, de même qu'à une certaine imprécision des concepts et des notions utilisés. Quant à ses innovations pratiques que d'aucuns, malgré lui, se hâtaient de codifier en méthode Decroly (programmes construits à partir et autour des « centres d'intérêt », apprentissage « global », entre autres choses, de la lecture...), elles ne sauraient en toute rigueur être considérées comme de strictes applications de savoirs purement scientifiques, — philosophie et axiologie demeurant pour une large part à leur principe.

On ne s'étonne pas, alors, de la postérité contradictoire du maître (le dernier chapitre en examine les principales lignes de force). On comprend aussi quel intérêt la reconstitution de l'itinéraire multiple de Decroly peut susciter chez le lecteur préoccupé par le problème de l'articulation des « sciences de l'éducation » avec les actes pédagogiques concrets. En quoi se légitime, une fois encore, le détour par l'étude du passé, que garantissent ici le recensement et l'analyse scrupuleuse des textes dispersés dans des revues plus ou moins accessibles, dont il est fourni une précieuse bibliographie chronologique.

Christiane Mauve

Un pionnier en éducation : Gustave Monod. Les classes nouvelles de la Libération. — Paris : Comité universitaire d'information pédagogique : CEMEA, 1981. — 180 p.

« Il n'y a pas d'instruction sans éducation. La crise de l'orthographe est une crise morale. » C'est l'auteur de ces lignes, publiées en 1924, qui se verra chargé, à la Libération, de mettre en œuvre l'expérience des « classes nouvelles » des lycées. L'ouvrage que publie le Centre Gustave Monod est un « hommage collectif » à l'animateur, c'est-à-dire, à la lettre, à celui qui fut l'âme de cette tentative. En dépit des risques évidents de ce genre de publication, voici 180 pages riches d'informations et de réflexions qui tirent leur intérêt de la

personnalité exceptionnelle qui leur fut prétexte, de l'époque tourmentée qu'il a traversée et de la fidélité des souvenirs qui s'y sont imprimés. Des « Compagnons de l'Université » de 1918, dont Gustave Monod fit partie, à la prise du ministère de l'Éducation nationale que les résistants parisiens libérèrent pour placer Henri Wallon à sa tête, jusqu'à cet entretien consenti aux *Cahiers pédagogiques* en mars 1968 (et publié en novembre, peu avant la disparition de G. Monod) c'est, certes, le *tempo* de l'histoire contemporaine qui donne à ces textes leur saisissante pulsation.

Il aura fallu, en effet, ces témoignages nous le rappellent, l'enthousiasme de la Libération et la volonté d'un « pionnier » comme G. Monod pour que vive l'expérience des « classes nouvelles ». Encore une telle aventure reprenait-elle l'esprit des classes d'orientation dont il avait déjà été l'organisateur pendant le ministère Jean Zay, en 1936. Le récit et le bilan de cette expérience permet, entre autres, d'éclairer le destin du plan Langevin-Wallon, né sous les mêmes auspices.

Mais dans les interlignes de ces pages d'histoire de l'administration et de la pédagogie, on trouvera encore d'autres choses. Comme la brève étude de philosophie dont le souvenir du pédagogue G. Monod donne l'occasion à Georges Canguilhem. Ou le remarquable essai de philosophie morale et politique donné par G. Monod lui-même lors de son adhésion raisonnée au « Manifeste des 121 », pendant la guerre d'Algérie. Certes, l'ensemble se présente comme une sorte de dossier et les documents et nombreux témoignages évoquent ces meilleurs des livres, chers à Voltaire, dont les lecteurs font eux-mêmes la moitié. La moitié en question ici est problématique : l'action et la réflexion de Monod se sont inscrites dans une suite d'événements qui nous sont très proches, de luttes et de débats encore inachevés qui débouchent sur les interrogations du présent. Monod, paraît-il, aimait à citer ce mot de Nietzsche : « J'aime le pays de mes enfants, la Terre inconnue parmi les mers lointaines. C'est elle que ma voile doit chercher sans cesse. »

Jean-Claude Pompougnac

JONCHERAY (Cyprien). — *Main dans la main : quinze années d'enseignement spécialisé en Anjou, 1965-1980*. — Maulévrier (5, rue de la Ville-en-Bois, 49360) : Hérault, 1982. — 168 p. : tabl. ; graph. — (Témoignage).

C'est de l'enseignement spécialisé libre que traite ce livre. Un livre

où sont bien peu présentes et les questions que se posent actuellement les démocrates (fonction sociale des difficultés scolaires ? rôle réel des classes spéciales ?) et les critiques faites aux tests d'intelligence et aux notions de QI et de débilité mentale, questions et critiques très rapidement balayées au nom de bonnes intentions que l'on ne peut d'ailleurs pas dénier à l'auteur. Un livre sur lequel, bien que l'auteur s'en défende, plane constamment la rivalité avec l'Éducation nationale – c'est-à-dire le service public d'éducation – derrière lequel on paraît sans arrêt en train de s'essouffler (classes de perfectionnement, puis SES, puis GAPP : que d'efforts pour tenter de suivre le mouvement !).

Bonne volonté, dynamisme, amour des enfants – qui ressortent de façon incontestable des actions présentées – suffisent-ils à faire une école au service de tous ? On trouvera là, en tous cas, quelques données utiles pour une histoire future de l'enseignement libre actuel.

Monique Vial

GILLET (Marcel), s.j. – *Formateurs de jeunes : pour une catéchèse efficace.* / Préf. du Cardinal A. Renard. – Paris : P. Téqui, 1980. – 261 p.

Décidément, l'histoire de l'éducation présente bien des surprises. Reconnaissons qu'il peut être salutaire pour l'historien de recevoir de plein fouet le choc d'une transmission ratée des acquis de son travail et de réaliser quel chemin sa discipline, qu'il croyait si avancée, doit encore parcourir avant d'avoir réellement quitté le sérail des gens du métier. Qu'il se jette donc sur cet ouvrage, approuvé par deux censeurs ecclésiastiques bien distraits. Le P. Gillet y présente les méthodes pédagogiques d'un certain nombre d'éducateurs catholiques (Jean Gerson, Jean-Joseph Allemand, Mgr Dupanloup, Saint-Jean Bosco, le P. Timon-David, l'aumônier militaire Georges Bellanger, les PP. Havret et Lenoir, l'abbé Franz Stock, enfin l'aumônier d'étudiants Charles Gobert) ainsi que celles de quelques instances d'éducation religieuse : les collèges (jésuites, bien sûr) d'Ancien Régime et du XIXe siècle (le petit séminaire Saint-Acheul d'Amiens, le collège de Fribourg en Suisse) et la congrégation du P. Ronsin. Après avoir montré ainsi l'heureuse pérennité du souci de l'éducation religieuse des jeunes dans une Église catholique peuplée d'apôtres saints, pieux et vertueux, l'auteur, inspiré par ces illustres prédécesseurs, esquisse un modèle d'approche catéchétique des jeunes qui se prétend d'actualité et s'adresse aux catéchistes – une profession qui, à en croire le niveau

d'écriture de ce volume, se compose de barbares incultes, moralement fragiles et nuls en histoire, à qui l'on peut tout faire gober. Tout le monde chrétien il est beau, tout le monde chrétien il est gentil. Sauf évidemment le méchant XVIII^e siècle, de plus en plus corrompu (p. 33). Sic. Voltaire lui-même était révolté par la débauche raffinée de ses condisciples (p. 34). Re-sic. Et j'en passe. Trois siècles après l'avènement de la critique historique parmi les Bollandistes, l'on peut donc toujours, dans la Compagnie de Jésus, faire impunément de la mauvaise histoire avec de bons sentiments. Voilà la vraie perversion de l'enseignement historique qui émeut tant de bons esprits en ce moment. Certes, l'ouvrage ne se veut point un « livre d'érudition », mais « avant tout une page spécialisée d'histoire de l'Église » (pp. 11-12). Comme si l'Église de France n'avait pas de *vrais* historiens, pour qui cet amas de mièvreries constitue une insulte qualifiée. Ajoutons que le livre est préfacé par un cardinal-archevêque, primat des Gaules, qui y trouve comme seul défaut que son auteur n'a pas eu le loisir d'y intégrer le dernier document épiscopal en la matière. Voire. Gerson doit se retourner dans sa tombe.

Willem Frijhoff

Association pour l'étude de l'histoire de la Sécurité sociale. / Fondation nationale des sciences politiques. — *Bibliographie pour servir à l'histoire de la Sécurité sociale, de l'assistance et de la mutualité en France, de 1789 à nos jours*. / Par Nadine Dada. Préf. de Pierre Laroque. Tome I, vol. 1 : titres I à VII : Ouvrages. — Bordeaux : Société des bibliophiles de Guyenne, 1980. — 368 p.

Le premier volume de cette bibliographie, qui rassemble 4 851 notices, permet de prédire qu'une fois achevé l'ouvrage sera un modèle du genre. Dès maintenant, sa consultation s'avère absolument indispensable pour quiconque s'intéresse à l'évolution des idées, des pratiques et des institutions en matière de prévention, d'aide ou de solidarité sociales ou collectives. L'historien de l'éducation y trouvera, par exemple, un volumineux premier titre sur l'Assistance publique (pp. 34-128), dans lequel on remarquera en particulier des sections sur l'assistance à l'enfance (pp. 74-90, n^o 939-1181) et sur la protection maternelle et infantile (pp. 97-101, n^o 1292-1360). Les autres titres de ce volume concernent la mutualité, la prévoyance, les risques professionnels, le chômage, la vieillesse et les retraites, et enfin les pensions civiles et militaires.

La bibliographie a été constituée par l'exploitation méthodique des fonds de plusieurs grandes bibliothèques. L'auteur n'a pas seulement retenu les travaux historiques (ouvrages, thèses, mémoires) sur tel aspect de la Sécurité sociale, mais aussi et surtout les textes contemporains de toute sorte (textes législatifs, rapports, brochures, discours, ouvrages de réflexion, critiques, etc.). En revanche, les articles de revue ont été exclus de ce premier volume : ils font l'objet d'un recensement actuellement en cours. La cote de l'ouvrage à la Bibliothèque nationale est systématiquement indiquée, ce qui semble autoriser la conclusion que le dépôt légal est loin d'être toujours respecté, y compris par les instances de l'administration publique.

Applaudissons enfin le souci d'histoire, et partant de responsabilité critique à l'égard d'un avenir bien compromis, que la Sécurité sociale manifeste dans cet ouvrage. On souhaiterait que d'autres instances publiques (ou privées) en fassent autant – à commencer par ceux précisément qui ont charge de promouvoir et de transmettre le patrimoine culturel...

Willem Frijhoff

SOMMAIRE

Bernard TOULIER : L'architecture scolaire au XIXe siècle : de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires . . .	1
Christine GRANIER, Jean-Claude MARQUIS : Une enquête en cours : la maison d'école au XIXe siècle	31
Paul GERBOD : A propos des biographies d'enseignants, 1800-1980	47
Gérard VINCENT : Le système éducatif français est-il la forme actuelle du destin ?	59
Notes critiques :	
<i>Histoire mondiale de l'éducation. T. 1 : Des origines à 1515.</i> (H. de Ridder-Symoens). <i>History of Universities, Vol. I.</i> (W. Frijhoff). H. CHISICK : <i>L'Éducation élémentaire dans un contexte urbain : Amiens aux XVIIe et XVIIIe siècles.</i> (M. Sonnet). F. MAYEUR : <i>Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France T. 3 : De la Révolution à l'École républicaine.</i> (A. Corbin). W.D. HALLS : <i>The Youth of Vichy France.</i> (M. Crubellier). V. DE GRAZIA : <i>The Culture of Consent. Mass organization of leisure in Fascist Italy.</i> (M. Ostenc). Une lettre de C. Désirat et T. Hordé	75
Comptes rendus	101

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : Mairie et école de Motteville (Seine-Maritime) vers 1910. Photo Musée national de l'éducation.

Directeur de la publication : **F. BEST**



service d'histoire de l'éducation