

HISTOIRE DE L'EDUCATION

janvier

1984

n° 21

IE

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

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

le Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.

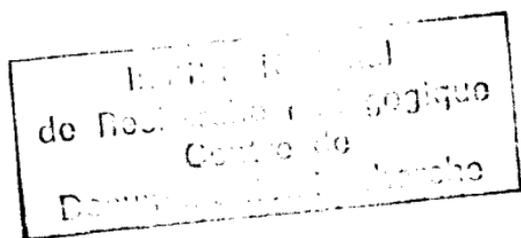
Direction de programme 2

Directeur de programme : Guy Caplat

Secrétaire de la rédaction : Pierre Caspard

Assistante de la rédaction : Pénélope Caspard-Karydis

*Service d'histoire de l'éducation
Institut national de recherche pédagogique
29, rue d'Ulm
75230 PARIS CEDEX 05*



SOMMAIRE

N° 21 – Janvier 1984

Yvonne KNIBIEHLER : Naître sous l'Ancien Régime. Dialogues de la médecine et de l'histoire	3
Jean QUÉNIART : De l'oral à l'écrit. Les modalités d'une mutation	11
Nicole HULIN : Science qui se fait, science qui s'enseigne. A propos d'un document sur l'agrégation de sciences phy- siques depuis 1869	37
Jean DHOMBRES : L'histoire de l'enseignement des mathé- matiques : avancées anglaises, retards français	59
Pierre CASPARD : De l'horrible danger d'une analyse super- ficielle des manuels scolaires	67

Informations scientifiques

Le Musée national de l'Éducation (S. Chassagne) ; Ve et VIe col- loques de l'Association internationale pour l'histoire de l'éduca- tion ; L'enfant et le primitif (Ph. Soulez, G. Vigarello) ; Collo- que Fustel de Coulanges	75
---	----

Notes critiques

BERGMANN (K.), SCHNEIDER (G.) : *Gesellschaft, Staat, Unterricht :
Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichts-*

unterrichts von 1500-1980. (J.L. Le Cam), O'DAY (R.) : *Education and Society 1500-1800. The social foundations of education in early modern Britain* (J. Simon). FRANK-VAN WESTRIENEN (A.) : *De Grootte Tour. Tekening van educatieve der Nederlanders in de zeventiende eeuw.* (W. Frijhoff). WEISS (John H.) : *The Making of technological man. The Social origins of French engineering education* (Th. Charmasson). PARENT-LARDEUR (F.) : *Lire à Paris au temps de Balzac / Les Cabinets de lecture* (J. Hébrard). BOURQUIN (J.) : *La Dérivation suffixale au XIXe siècle : théorisation et enseignement* (A. Chervel). THUILLIER (G.) : *L'ENA avant l'ENA* (Ch. Charle). FERRARI (J.) : *Les Philosophes salariés* (R. Bonnaud). DÉSALMAND (P.) : *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*, t. I (M. Crubellier). DOGLIANI (P.) : *La « Scuola delle reclute ». L'Internazionale giovanile dalla fine dell'ottocento alla prima guerra mondiale* (C. Weill). *Historia de la Educación*, n° 1 (D. Julia) . . .

87

Comptes rendus

VERGER (J.), JOLIVET (J.) : *Bernard-Abélard, ou le cloître et l'école* (Ch. Vulliez). LAMMING (C.) : *Les Jouets anciens* (S. Chassagne). GIRARD (A.), QUETEL (C.) : *L'Histoire de la France contée par le jeu de l'oie* (S. Chassagne). KNIBIEHLER (Y.) et al. *De la pucelle à la minette.* (M. Sonnet). BOELDIEU (G.) : *Lettres administratives de F. Dulac* (S. Chassagne). ARNAUD (P.) : *Le Corps en mouvement* (G. Vigarello). MANGAN (J.A.) : *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School* (G. Vigarello). SINGER (B.) : *Village Notables in 19th Century France* (M. Crubellier). LELIEVRE (C.), WALTER (E.) : *La Presse picarde, mémoire de la République* (S. Chassagne). LIGNIÈRES (C.) : *Vie d'un instituteur centenaire de la IIIe République* (P. Caspard). *Éducation permanente*, n° 62-63 (Th. Charmasson). BARMAN (G.), DULIOUST (N.) : *Étudiants-ouvriers chinois en France, 1920-1940* (P. Caspard). DEMEULENAERE-DOUYÈRE : *Guide des sources de l'état civil parisien* (Th. Charmasson). DAMAMME (J.), MANSON (M.), POISSON (F.) : *Jouets et poupées dans les musées français* (P. Caspard) . . .

125

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : Signatures d'ouvrières suisses (Cortaillod, 1773).

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

NAÎTRE SOUS L'ANCIEN RÉGIME
Dialogues de la médecine et de l'histoire*

par Yvonne KNIBIEHLER

L'histoire de l'éducation s'étend décidément sur des territoires imprévus : voilà qu'il nous faut rendre compte d'ouvrages relatifs à la grossesse, à la naissance, à l'accueil du nouveau-né. Certes, les psychologues nous ont confirmé que le tout-petit n'est pas seulement un tube digestif comme l'avaient cru longtemps certains médecins ; on connaît à présent l'importance décisive des toutes premières années pour la formation de la personnalité ; on s'intéresse même de plus en plus aux réactions du fœtus et on constate sa vive sensibilité. Mais s'agit-il seulement de l'enfant ? On sait depuis toujours qu'une naissance heureuse suppose une bonne préparation physique et morale de la mère, dès avant la conception. Une naissance heureuse exige aussi la compétence, l'instruction de toutes celles et de tous ceux qui aident la femme à mettre son enfant au monde et à l'y conserver. Répétons une évidence : pour l'espèce humaine la reproduction n'a jamais été pure-

* A propos de trois ouvrages récents :

LAGET (Mireille). — *Naissance : l'accouchement avant l'âge de la clinique.* / Préf. de Philippe Ariès. — Paris, Éd. du Seuil, 1982. — 346 p. : Tabl., graph. — (L'Univers historique).

THIS (Bernard). — *La Requête des enfants à naitre.* — Paris : Éd. du Seuil, 1982. — 257 p. : ill.

TEYSSEIRE (Daniel). — *Pédiatrie des Lumières : maladies et soins des enfants dans l'Encyclopédie et le Dictionnaire de Trévoux.* — Paris : J. Vrin, 1982. — 255 p. — (L'Histoire des sciences : textes et études).

ment instinctive, et le sera de moins en moins ; elle impose diverses initiations, divers apprentissages et des décisions mûries par la culture. C'est en fait la société tout entière, à mesure qu'elle évolue, qui doit réapprendre sans cesse à traiter la femme enceinte et le fœtus, la parturiente et le bébé, et même « les nouveaux pères »... ; réapprendre sans cesse à accueillir sa progéniture, à prolonger sa descendance. L'éducation est ici la condition de la survie de l'espèce.

C'est bien pourquoi l'ouvrage de Mireille Laget, *Naissances. L'accouchement avant l'âge de la clinique* se lit comme un roman, en dépit de son exceptionnelle densité ; il nous touche au plus profond de nous-mêmes. L'auteur sait donner à la discipline historique toute son extension, tout son rayonnement, en exploitant à fond les sources et les méthodes les plus diverses : données quantitatives familiales au démographe, matériaux propres à la « science juridique », expressions de la pensée médicale, représentations fournies par la littérature, l'iconographie, les documents tirés du folklore, coutumes, croyances, usages, proverbes. Même l'enquête orale, chère aux ethnologues, est utilisée, au cours de rencontres avec des mères, des sages-femmes, des médecins accoucheurs : ce qui permet de mieux situer dans le temps, dans l'évolution des mentalités, l'avènement de « l'âge clinique », avec ses multiples conséquences, positives ou négatives. Le projet de recherche était ambitieux. La réalisation, soulignons-le, est l'œuvre d'une historienne mère de six enfants ; sa méditation, nourrie de savoirs et d'intelligence, mais aussi d'une sensibilité très avertie, éclaire à merveille les facteurs culturels qui conditionnent jusqu'à nos jours cet événement capital pour tous et pour chacun : la naissance.

La première partie consacrée à l'accueil de l'enfant dans la société traditionnelle, est sans doute la moins nouvelle : Mireille Laget avait déjà livré l'essentiel de ses découvertes en collaborant à *Entrer dans la vie* (1). Ici, toutefois, la dimension régionale de la recherche est plus accusée. L'exemple privilégié du Languedoc aide à saisir les particularités d'un milieu (les méridionales crient-elles plus fort que les autres, en accouchant ?), mais il met aussi en valeur l'universel, ce qui, là et ailleurs, rassemble tous les humains autour d'un nouveau-né. L'étude des comportements permet encore de dépasser, magistralement, un débat récent relatif à l'amour maternel, inné ou acquis. « L'expression de l'amour est rare, écrit Mireille Laget [...] : L'enfant représente trop

(1) *Entrer dans la vie. Naissances et enfances dans la France traditionnelle* présenté par J. Gelis, M. Laget et M.F. Morel, Paris, Gallimard/Juliard, 1978.

de fierté personnelle et d'enracinement social pour qu'on lui soit indifférent. Mais a-t-on, dans cette société, le sens de l'individu ? On aime les enfants plutôt que d'aimer l'enfant (1) [...]. Nous posons la question de l'amour que se portaient autrefois les hommes, les femmes et les enfants avec nos sensibilités d'aujourd'hui, où le mariage et la vie de famille reposent sur l'attrance, l'empathie des êtres les uns pour les autres. Nous jugeons de l'expression extérieure des sentiments, mais elle ne peut être qu'un reflet de surface [...]; le sentiment, profond appartient à la personne [...]; aucune explication extérieure ne peut rendre compte des émotions et des attachements de chacun » (2). On ne saurait mieux dire ! Mais, sur deux points de détail, peut-être conviendrait-il de nuancer les commentaires de l'auteur. Premier point : pour l'Église catholique, l'œuvre de procréation est-elle bien la fin première du mariage ? Ce n'est pas tout à fait ce que dit le catéchisme du Concile de Trente (3), qui met au premier plan l'entraide des époux, au second plan la procréation, au troisième plan l'extinction de la concupiscence. Il est vrai cependant que, dans la prédication, le second « motif » du mariage a souvent supplanté le premier. Deuxième point : à propos de la contraception et de la dénatalité, Mireille Laget met en doute à la fois l'efficacité et la généralisation de l'étreinte interrompue. C'est ignorer les multiples enquêtes médicales qui, à la fin du XIXe siècle, ont établi, au contraire, sa redoutable efficacité : « C'est le crime d'Onan qui perd la France », s'écrie le docteur Jacques Bertillon dans un ouvrage couronné par l'Académie française (4). Quant à l'avortement, comment croire que l'aiguille à tricoter en ait été l'instrument privilégié en des temps où les femmes, y compris les matrones, ignoraient tout de leur anatomie ? Aux temps anciens, c'étaient surtout les drogues qui sévissaient ; elles étaient peu efficaces et fort dangereuses. Il faut attendre que les connaissances se diffusent, que les perfectionnements soient apportés à la formation des sages femmes, pour que des « faiseuses (faiseurs) d'anges » puissent intervenir avec quelque sûreté. On a toujours intérêt à chercher une chronologie fine : c'est par là que l'historien peut utilement compléter le travail de l'ethnologue.

La seconde et la troisième parties de l'ouvrage bouleversent de

(1) p. 80.

(2) p. 116.

(3) Édition de 1686, p. 383 et suivantes.

(4) *La Dépopulation de la France*, 1911.

façon décisive les perspectives antérieures de ce genre d'études. Jusqu'à nos jours, l'histoire de la médecine (dont celle de l'obstétrique) a été écrite par et pour les médecins : c'est une histoire de leurs savoirs, de leurs idées, de leurs techniques, qui retrace l'évolution et construit la mémoire de leur profession. Ici, l'obstétrique est vue plutôt du côté des patients, mère et enfant, et de leur entourage ; autour de la naissance et de la mort, de la souffrance et de la santé, s'exprime la cohérence d'une culture, dite populaire, que supplante peu à peu la médicalisation. Retenons, de cette analyse, quelques idées parmi bien d'autres.

Sans dogmatisme, sans esprit polémique, l'auteur réhabilite un empirisme qui fut souvent « judicieux ». « La connaissance des plantes et des thérapeutiques anciennes, écrit-elle, offre un intérêt considérable et peut devenir l'objet d'une analyse systématique » (1). Elle souligne que l'accouchement n'était « ni figé, ni contraint » : la femme tenait compte des conseils des uns et des autres, mais choisissait aussi, instinctivement, les postures et les points d'appui qui lui convenaient. Elle note aussi l'importance partout accordée au placenta « dont on pressentait sans vérification scientifique le pouvoir régénérant » (2) : on sait de nos jours que le placenta contient en effet toutes les défenses immunitaires de la mère.

Face aux attitudes traditionnelles qui reculent peu à peu et se réfugient au fond des campagnes, les villes sont le cadre de nouveaux conformismes. Là est inventée la notion d'indécence ; les médecins dénoncent comme bestiales certaines manières d'accoucher. Les femmes de condition, soucieuses de l'image qu'elles donnent d'elles-mêmes, sont de plus en plus sensibles à de tels arguments. « Les gestes et les postures de l'accouchement sont un excellent terrain pour comprendre à quel niveau de lucidité la femme vivait son corps, et à quel point elle pouvait être en refus de sa propre réalité charnelle » (3). L'accouchement est aussi violence et douleur. La culture de la France moderne a infléchi considérablement la manière de vivre cette souffrance, vue comme rachat du péché de chair. Aussi, pendant longtemps, n'a-t-elle inspiré que peu d'égards ; elle nourrissait parfois le sadisme de telle matrone ou de tel chirurgien ; elle était souvent assimilée à l'héroïsme militaire et constituait, pour celle qui l'endurait

(1) p. 146.

(2) p. 183.

(3) p. 155.

avec courage, un élément de valorisation humaine et sociale.

Avec l'âge des Lumières, une résignation séculaire régresse ; la nécessité du savoir et de l'éducation est partout affirmée. Éducation de la femme considérée de plus en plus comme pleinement responsable de l'enfant qu'elle porte ou qu'elle allaite ; mais dès qu'on tente de les préciser, les devoirs de la mère et les devoirs de l'épouse apparaissent inconciliables, et la femme est enfermée dans un cruel dilemme. Éducation, apprentissage des sages femmes, dont les pratiques traditionnelles sont déclarées meurtrières, et dont l'instruction s'organise ici et là ; mais les résistances sont fortes, tant du côté des populations qui ne comprennent pas toujours pourquoi il faut payer cher, désormais, ce genre de secours, que du côté des médecins qui ont l'impression de galvauder leur savoir en le livrant à des femmes rustiques. Éducation des chirurgiens et des médecins eux-mêmes qui font progresser l'obstétrique : fascinant est le mémoire de Jean-François Sacombe, tout jeune médecin que le hasard laisse seul à côté d'une primipare, et qui note méthodiquement les phases d'un accouchement « naturel » : intervalles et durée des douleurs, progrès du « travail », modalité de l'expulsion... Avec son regard, sa montre, son crayon, il transforme la parturiente en objet de science. On entre dans un nouvel âge.

Ce même document, le mémoire de Sacombe, est produit aussi, *in extenso*, dans *La Requête des enfants à naître*, œuvre du docteur Bernard This, qui rencontre encore Mireille Laget lorsqu'il souligne l'incompatibilité des devoirs de mère et des devoirs d'épouse. Mais le sujet de ce livre, truffé de digressions et de citations fort longues, n'est pas très évident. On a un peu l'impression que l'auteur règle des conflits personnels. Il prétend réhabiliter Jean-François Sacombe et faire descendre de son piédestal l'illustre Baudelocque. Ces combats de chefs qui opposent deux obstétriciens de l'âge révolutionnaire, lui servent d'alibi pour interpeller les grands patrons actuels de l'obstétrique. En dépit de son caractère polémique, l'étude peut intéresser l'historien de l'éducation. Au point de départ, on trouve en effet deux textes qui ont inspiré le titre. Le premier, *The petition of the unborn babies*, adressé en 1751 au Censeur du Collège royal des médecins de Londres, est une protestation contre les instruments barbares utilisés par les chirurgiens accoucheurs. Le second, *Requête en plainte adressée à Nosseigneurs des États de Languedoc pour les enfants à naître contre les prétendues sages-femmes*, publié en 1782, s'en prend, lui, à l'ignorance des matrones. Ces écrits masquent des conflits d'intérêts : dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, médecins et chirurgiens

se disputent les parturientes de milieu aisé, qu'il leur faut en outre arracher aux sages femmes. Mais le procédé qui consiste à donner la parole aux enfants à naître est intéressant : c'est leur reconnaître une sensibilité, une présence, une importance morale et sociale. Certes, le clergé s'était montré attentif au salut de leur âme immortelle et avait toujours insisté sur l'urgence du baptême, allant même jusqu'à préciser dans ce but l'opération césarienne. Mais jusque là, les médecins n'avaient guère montré d'égards pour le bien-être de l'enfant pendant la parturition, ni pour ses impressions au moment de la naissance. Or, les deux requêtes se préoccupent non seulement de la souffrance des corps, meurtris par la brutalité de praticiens ignorants, mais aussi des dommages que nous appellerions psychologiques. Dans la première requête, les enfants à naître protestent contre l'« affreuse accusation » qu'on leur impute parfois d'avoir tué leurs propres mères. Dans la seconde, ils se plaignent d'être accueillis en ce monde par d'horribles matrones, vieilles, « grossières, laides à faire évanouir » ; ils demandent qu'on choisisse « des figures revenantes et de bonne santé afin que notre vue soit agréablement frappée des premiers objets qui se présenteront à nos yeux [...] ». Ces revendications ont une résonance étrangement moderne et on comprend bien pourquoi le docteur This a voulu donner plus de diffusion à ces textes. Peut-être aurait-il pu les situer dans tout un mouvement des mentalités qui amène les médecins à plaindre aussi les nourrissons, à protester contre les maillots, les berceaux, les bouillies... Certes, leur intérêt professionnel est en jeu, mais il coïncide avec un véritable progrès de la sensibilité masculine à l'égard du nouveau-né, jusque là laissé aux femmes.

Cet intérêt croissant de la « science médicale » pour le petit enfant est justement l'objet d'étude de Daniel Teyssie qui, sous le titre *Pédiatrie des lumières*, analyse les articles de l'*Encyclopédie* relatifs aux maladies des enfants, et les compare à leurs homologues du *Dictionnaire de Trévoux*. Le titre *Pédiatrie des lumières* est doublement abusif. D'abord, le mot pédiatrie n'existe pas au XVIIIe siècle. La médecine des enfants existe, soit, mais comme gestation de la pédiatrie, pas davantage : elle ne constitue pas, elle ne peut pas constituer une spécialité reconnue, elle manque encore trop d'efficacité et d'assurance. Il faut attendre la révolution pasteurienne, à la fin du XIXe siècle, pour que les médecins, bien armés contre les *microbes*, réussissent à imposer leurs soins. Alors, la médecine des enfants devient une spécialité, que consacre le mot pédiatrie (1). L'historien a toujours intérêt à respecter, et à interroger, l'évolution du lexique.

C'est un autre abus que de donner l'*Encyclopédie* comme somme

de la médecine des lumières, elle n'en offre qu'un instantané. Dans le domaine médical, le rationalisme conquérant se développe en aval, jusqu'au seuil de la Restauration, qui l'intimide. La somme de la médecine des lumières se trouve dans un autre ouvrage encyclopédique créé tout exprès pour la recueillir, le *Dictionnaire des sciences médicales*, édité aussi par Panckoucke, en 60 volumes, de 1812 à 1822.

Si l'on oublie son titre, l'ouvrage de Daniel Teysseire est excellent : c'est un modèle de rigueur et de précision dans un domaine difficile. L'auteur est obligé de procéder à une sorte de traduction : les auteurs du XVIII^e siècle décrivent les pathologies et les thérapeutiques en des termes de nos jours périmés ; pour les comprendre, il faut connaître leurs équivalents contemporains, ce qui suppose une véritable initiation à la science médicale. Effort méritoire pour un historien. Effort payant aussi. Les cas décrits jettent une lumière cruelle sur des souffrances dont nous avons perdu jusqu'au souvenir : c'est tout un pan de l'histoire sociale qui s'éclaire soudain. Qu'on lise, par exemple, l'article *Rachitisme* : il est édifiant. Mais, en outre, la pensée médicale est fouillée jusque dans ses racines les plus anciennes, jusqu'aux limites incertaines qui côtoient les autres domaines de la pensée, scientifique ou mythique. On est au-delà des définitions schématiques du vitalisme et du mécanisme. Du même coup, telles acquisitions de l'histoire des mentalités se trouvent nuancées, complétées. Daniel Teysseire dénonce chez Philippe Ariès et chez Georges Snyders, ce qu'il appelle leur « pédocentrisme ». Si l'intérêt pour l'enfant semble augmenter à la fin de l'âge classique, cet intérêt n'est pas gratuit : l'enfant est le passé de l'homme adulte, la santé de l'adulte dépend des égards qu'on a eus pour l'enfant ; ... « la découverte de l'enfance est un effet de la prise de pouvoir de la science sur l'homme » (p. 29).

La médecine et l'histoire sont les plus anciennes, les plus vénérables des « sciences humaines ». Mais elles contiennent, l'une et l'autre, tout autre chose que la science : elles sont quête d'identité, identité qui passe par le corps pour la première, identité qui passe par la mémoire pour la seconde. Elles ont beaucoup à se dire. Leur dialogue, passionnant, ne fait que commencer.

Université d'Aix-Marseille I

Yvonne KNIBIEHLER

(1) Si le mot psychiatre existe dès 1802, c'est que « l'aliénisme » se constitue effectivement en spécialité, à ce moment là.

Marie-Madeleine COMPÈRE, Dominique JULIA

LES COLLÈGES FRANÇAIS
XVIe-XVIIIe SIÈCLES

La première carte scolaire de la France n'a pas été pensée par l'État. C'est à l'initiative des pouvoirs locaux, municipalités, évêques, chapitres, et avec le concours de fondateurs particuliers que sont érigés les collèges des villes à partir de la Renaissance. Ce réseau de base, achevé vers 1670 et presque entièrement confié aux congrégations enseignantes (Compagnie de Jésus, Oratoire, Doctrine chrétienne), s'est complété par des établissements plus modestes, la plupart séculiers, dont la mise en place s'est poursuivie jusqu'à la fin de l'Ancien Régime. L'État s'est contenté d'exercer un contrôle sur le financement et l'administration des premiers et n'a pu empêcher la prolifération des seconds.

Le Répertoire des collèges restitue avec précision l'histoire institutionnelle de chaque établissement, de sa naissance à la Révolution, et tente de définir son fonctionnement social et son orientation pédagogique. Il rassemble toutes les informations disponibles sur son personnel et ses effectifs et décrit le matériau documentaire conservé : sources manuscrites et imprimées, bibliographie.

Institut national de recherche pédagogique

Éditions du CNRS

Tome I : France du Midi

1 vol. de 760 pages. Prix 330 F. Franco.

Commandes à adresser au Service d'histoire de l'éducation.

DE L'ORAL À L'ÉCRIT
Les modalités d'une mutation

par Jean QUÉNIART

Tout progrès de la recherche — les historiens le savent — fait surgir de nouveaux problèmes, affine et multiplie les questions. Replacées dans le contexte plus général de l'évolution socio-culturelle et des modes de conceptualisation, les études consacrées à l'histoire de l'alphabétisation sont, à cet égard, exemplaires. Au-delà des travaux locaux, qu'il faut poursuivre, l'histoire comparée dessine une géographie où des régions précocément acquises, sous différentes formes, à la culture écrite, s'opposent à d'autres, où la domination de la culture orale s'est maintenue beaucoup plus longtemps. Mais cartes et chronologies ne sont que le point de départ d'une réflexion qui, désormais, ne porte plus seulement sur les mécanismes et les causes d'un ralliement à une transformation brusque et irréversible mais, tout autant, sur les manières de lire et d'écrire, et les changements épistémologiques qu'entraîne, à l'échelle de la société ou de l'individu, le double passage de l'oral à l'écrit, du manuscrit à l'imprimé. Publiées sous la direction de Harvey J. Graff, les 15 contributions de *Literacy and social development in the West : a reader* (1), reprises d'ouvrages publiés entre

(1) *Literacy and social development in the West : a reader*. Edited by Harvey J. Graff, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, 342 p. (Cambridge studies in oral and literate culture.) — Précédées d'une introduction de Harvey J. Graff, les 15 contributions sont les suivantes : Michaël T. Clanchy, « Literate and illiterate ; hearing and seeing : England 1066-1307 » ; E. LeRoy Ladurie, « Cultural Exchanges : early fourteenth-century Montailou », extrait

1968 et 1979, auraient pu n'être qu'une conjonction disparate autour d'un titre-prétexte : mais la diversité chronologique et géographique des terrains de recherche, l'alternance d'études régionales et de réflexions plus générales en font, globalement, une somme assez remarquable de la multiplicité des problèmes que se posent aujourd'hui les historiens du livre et de l'alphabétisation.

Au temps du livre rare : les attitudes devant l'écrit

C'est dans la société du Moyen Âge, celle du manuscrit, du livre et du lecteur rares, qu'il faut chercher l'origine d'attitudes dont nous demeurons les héritiers. Les clercs, ceux qui savaient, ont été les premiers artisans d'une valorisation de l'écrit, non seulement en termes d'outillage technique, mais de culture intellectuelle, voire de perfectionnement moral ; la renaissance des lettres puis la responsabilité de l'éducation religieuse ont progressivement entraîné méfiance, voire condamnation d'un refus ou d'un mépris envers l'instruction. Venant après la Renaissance, la philosophie des Lumières et la Troisième République, nos mentalités l'associent spontanément au progrès. Mais, dans ce cadre d'ensemble, les nuances de l'opinion demeurent importantes ; les enseignants restent sans doute aujourd'hui les mieux persuadés de l'importance des études en général, et de la valeur formatrice de leur discipline en particulier.

Chez le plus grand nombre, socialement inférieur aux détenteurs

de *Montaillou, village occitan* ; Elisabeth E. Eisenstein, « Some conjectures about the impact of printing on western society and thought : a preliminary report » ; Natalie Zemon Davis, « Printing and the people ; early modern France » ; Gerald Strauss, « Techniques of indoctrination : the German Reformation » ; David Cressy, « Levels of illiteracy in England, 1530-1730 » ; Margaret Spufford, « First steps in literacy : the reading and writing experiences of the humblest seventeenth-century spiritual autobiographers » ; Egil Johansson, « The history of literacy in Sweden » ; Kenneth A. Lockridge, « Literacy in early America, 1650-1800, reproduit dans *Annales E.S.C.*, 1977, pp. 503-518 ; Roger S. Schofield, « Dimensions of illiteracy in England, 1750-1850 » ; F. Furet et J. Ozouf, « Three centuries of cultural cross-fertilization : France » traduction de la conclusion de *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* ; Harvey J. Graff, « Literacy, jobs and industrialization : the nineteenth century » ; Tony Judt « The impact of the schools, Provence 1871-1914 » ; Johan Galtung, « Literacy, education and schooling, for what ? » ; E. Verne, « Literacy and industrialization, the dispossession of speech ».

du savoir, la lecture et l'écriture suscitent le respect, voire la crainte. Dans le Languedoc des XIII^e et XIV^e siècles qu'évoque, autour de Montaignou, E. Le Roy Ladurie (1), la présence d'un seul livre dans une maison ne passe pas inaperçue. Les quelques non-illettrés des villages et des bourgs — prêtres et hommes de loi pour la plupart, auxquels s'ajoutent quelques châtelains — peuvent, par la lecture publique de ce qui est écrit dans un langage directement compréhensible par tous (ici, l'occitan), faire bénéficier leur entourage, leur maisonnée, de quelques bribes de leur savoir ; ils diffusent ainsi des idées nouvelles, et se font les agents d'une transmission culturelle facilitée par la supériorité sociale. Mais ils peuvent aussi cacher, modifier, tromper ; dans tous les cas, ils ont la maîtrise d'un savoir et d'un canal de diffusion qui échappent aux réseaux habituels de la transmission du savoir en milieu rural, et ne correspondent pas obligatoirement à la hiérarchie politique, religieuse ou sociale. Respecté, le livre est aussi, dans un contexte de fermentation religieuse, soupçonné, surtout des ignorants, en raison du pouvoir qu'il donne et des secrets, pour le plus grand nombre, qu'il véhicule. Lire, ce n'est pas se contenter du sens commun et des idées reçues : c'est vouloir être, par rapport à l'entourage familial et social, un « libre penseur » au sens le plus général du terme, peut-être un hérétique ? L'ignorance alimente la suspicion ou la crédulité ; hérétiques ou sorciers... et, à la fin de l'Ancien Régime encore, médecins ou prêtres bénéficieront de cette aura quelque peu magique du savoir, surtout s'il est en latin.

Pour ceux qui, à l'inverse, disposent du pouvoir, le lecteur ou le scribe ne sont au départ que des techniciens, dont le rôle peut être rapproché de celui que joue la dactylo ou l'informaticien dans une entreprise. On utilise leur savoir comme on le fait pour d'autres compétences. Selon une tradition qui, à la limite, mène jusqu'au monde des secrétaires ou des lectrices-dames de compagnie de l'aristocratie, la lecture à haute voix et la dictée donnent à ceux qui ont à leur service ces auxiliaires, un accès relativement aisé à la culture écrite. Michael T. Clanchy jalonne cependant, au cours du Moyen Âge anglais qu'il étudie dans ce recueil (2), les premières étapes d'une valorisation de la culture chez les puissants. Rare encore vers 1100, l'utilisation par l'aristocratie anglaise d'un sceau nominatif, qui semble à l'auteur l'indice le plus proche de l'indicateur-signature postérieur,

(1) E. Le Roy Ladurie, in H.J. Graff, *op. cit.*

(2) M.T. Clanchy, in H.J. Graff, *op. cit.*

est beaucoup plus fréquente deux siècles plus tard. Autour du souverain, et en Angleterre à leur exemple, les barons et, de proche en proche, la *gentry*, acquièrent une connaissance au moins rudimentaire de la lecture en latin, grâce à laquelle ils font meilleure figure à la Cour, et sont capables de répondre ou de contrôler les réponses aux documents de la Chancellerie ou de l'Échiquier. L'intérêt des souverains et le rôle administratif précoce joué, selon une tradition qui se maintiendra, par les cadres aristocratiques de la société anglaise, pourraient ainsi constituer l'origine d'un ralliement à un savoir minimum, à une époque où il est encore de bon ton, dans d'autres noblesses, de considérer les lettres avec condescendance.

Ce serait cependant pécher par schématisme que de dessiner une frontière tranchée entre l'écrit et l'oral, qu'il faut plutôt concevoir en termes de complémentarité, ou de rivalité. Car, si l'utilisation du document progresse, l'exemple de l'Angleterre médiévale montre que sa supériorité n'est pas définitivement reconnue : lors d'une procédure, le témoignage oral peut encore l'emporter, vers 1300, sur la preuve écrite. On ne doit pas davantage opposer, dans cette société, le lettré à l'illettré. Les manières de lire, selon des processus qui se retrouveront plus tard dans les milieux populaires, expriment au contraire une interprétation caractéristique des milieux d'alphabétisation partielle ou restreinte : l'écrit y reste encore, dans certains genres, une transcription de l'oral, et la lecture y est conçue en termes d'audition plutôt que d'appropriation individuelle à voix basse ; la composition des œuvres littéraires s'adapte elle-même à la récitation. C'est donc un autre saut, sans doute plus décisif, que le passage de cette « lecture oralisée » à la lecture silencieuse à voix basse, qui se répand d'abord chez les moines des XI^e et XII^e siècles, puis chez les clercs et les universitaires, avant de toucher, à partir du milieu du XIV^e siècle, la société aristocratique (1).

Les conséquences du développement de l'imprimerie

L'apparition et le rapide développement de l'imprimerie modifient bien entendu, de façon radicale, les conditions de la production et de

(1) Cf. sur ce sujet, dans R. Chartier, « L'Ancien Régime typographique », *Annales E.S.C.*, 1981, pp. 191-209, le compte rendu de P. Spenger, « Silent reading : its impact on late medieval script and society », *Viator*.

la consommation du livre. Des lieux nouveaux de production du savoir apparaissent. La rigidité des comportements entraîne des déséquilibres locaux : des ateliers, créés sans tenir compte d'une permanence de la demande, disparaissent rapidement ; il faut quelques dizaines d'années avant que le réseau des imprimeries ne s'adapte aux lieux de consommation garantis par la fidélité d'une clientèle (1). Car, si l'offre s'accroît brutalement, le nombre des lecteurs reste limité par le faible taux d'alphabétisation. En revanche, chacun d'eux a maintenant, grâce à l'abaissement des coûts et à la multiplication des exemplaires, de nouveaux moyens à sa disposition. Au lieu de gloser indéfiniment sur le même texte en accumulant les commentaires, jusqu'à perdre de vue l'œuvre originale, il peut, beaucoup plus facilement, comparer les œuvres entre elles. E. Eisenstein souligne à partir de cette constatation la possibilité d'une nouvelle combinatoire intellectuelle, de nouveaux systèmes d'idées, et, plus largement encore, le rôle joué par l'imprimerie dans le décloisonnement et, à terme, l'agencement nouveau des disciplines (2).

Jusqu'à la découverte de l'imprimerie, la perte accidentelle de quelques manuscrits, les vols, les pillages pouvaient altérer gravement l'efficacité d'un centre intellectuel. Le risque d'une disparition irrémédiable d'un texte est, dès lors qu'il est reproduit à des centaines d'exemplaires, définitivement écarté ; des techniques de mémorisation, de transmission orale, perdent leur utilité. Mais les imprimeurs ont tout à inventer : la meilleure version des textes déformés par des copies successives, mais aussi les formats, les caractères — l'humanisme va assurer, dans une bonne partie de l'Europe, le triomphe du romain — les modes de présentation, au départ imités des manuscrits. Alors que l'oral ne peut s'appuyer que sur la parole, l'écrit, par la nouvelle mise en forme qu'il entraîne modifie, selon des anthropologues tels que J. Goody, les supports de la connaissance, les conditions d'exercice de la mémoire et donc, de même qu'une langue, les structures de la pensée (3). Pour E. Eisenstein, c'est un saut de même nature, voire plus important encore, que constitue le passage du manuscrit à

(1) Ces cartes du développement des ateliers typographiques jusqu'au début du XVI^e siècle se trouvent dans L. Febvre et H.J. Martin, *L'Apparition du livre*, 1971.

(2) E. Eisenstein, in H.J. Graff, *op. cit.*

(3) J. Goody, *The Domestication of the savage mind*, 1977. Traduit en français sous le titre *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, 1979.

l'imprimé. Systématisant et uniformisant par les centaines d'exemplaires d'une même édition des modes de repérage inventés bien avant, tels que pagination, tables, index, références et notes de renvoi, l'imprimé assure à la fois gain de temps et meilleur rendement dans l'utilisation d'une œuvre.

Sans doute l'auteur exagère-t-elle l'ampleur d'une révolution mentale induite par le passage du manuscrit à l'imprimé : c'est davantage l'habitude de la lecture silencieuse, prise dans certains milieux, restreints il est vrai, qui semble avoir conduit à ces nouveaux modes d'organisation du livre — découpage en chapitres, titres courants, ponctuation, etc. — qui accroissent la rapidité de la lecture et améliorent l'assimilation des contenus (1). Il n'en reste pas moins que l'unification des notations (musicales ou mathématiques, par exemple), les cartes, les dictionnaires, les grammaires plus largement diffusés, induisent eux aussi de nouveaux modes de travail intellectuel. Une histoire même de la connaissance, de ses progrès et de ses auteurs, devient possible : si les œuvres anciennes sont pour une part anonymes, on peut avec l'imprimerie distinguer l'original et le plagiat, la découverte et la redécouverte. La diffusion naguère discontinue du savoir se transforme en un flot suffisamment régulier pour assurer une progression plus logique et plus large du savoir. L'imprimé a sans doute, sur la culture, des effets de standardisation et d'uniformisation ; mais il a, dans le même temps, vulgarisé des outils qui offrent à la recherche et à la pensée de nouvelles possibilités d'initiative et de liberté individuelles.

La simultanéité de ces deux tendances opposées — standardisation et affirmation d'un particularisme — apparaissent très nettement dans le domaine linguistique. L'imprimé a une importance stratégique dans la fixation et la promotion des langues vernaculaires. Tout idiome adopté par la nouvelle invention acquiert des chances souvent décisives d'accéder durablement au statut de langue littéraire, entraînant dans ce mouvement un certain nombre de traditions orales (2) ; il échappe à une irrémédiable marginalisation. A un second niveau l'imprimé, parce qu'il adopte ou rejette mots, nuances, tournures ou règles de syntaxe, est un élément décisif d'uniformisation linguisti-

(1) R. Chartier, *op. cit.*

(2) Sur ce transfert, à travers l'exemple précis d'un écrivain, cf. M. Bakhtine, *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, 1970.

que ; en un siècle, le français de la fin du Moyen Âge devient une langue moins diverse, et proche de la nôtre. La notion de langue maternelle, jusqu'alors orale pour l'essentiel, se renforce à travers une version officialisée par l'écrit, et ensuite normalisée par la publication de dictionnaires et de grammaires, étape pour laquelle le XVII^e siècle est, en France, la période décisive.

Standardisation donc, mais en même temps atomisation : l'impression en langues vernaculaires amorce une irrémédiable division de l'Europe lettrée, en même temps que le déclin du latin comme langue universelle. Lorsque l'aire linguistique coïncide plus ou moins avec des frontières politiques, ou lorsque la langue est, comme en France où s'amorce un processus qui va durer plusieurs siècles (souvenons-nous de la lutte de la Révolution contre les patois (1), puis de l'effort de francisation mené par l'école), le vecteur de l'autorité centrale, le langage commun est le signe de l'appartenance au monde du bon goût, l'imprimerie est un facteur d'accroissement de l'autorité de l'Etat. Mais partout — l'Europe centrale en prendra peu à peu conscience — la langue imprimée et unifiée contribuera à la construction des nations.

Le livre et l'illettré

Pourtant, ce remue-ménage culturel ne concerne au départ qu'une mince élite. L'interrogation centrale de la contribution de N. Zemon Davis (2) est, précisément, celle du rapport au livre de la majorité illettrée, qui ne peut être compris sans l'examen des structures sociales, des formes de sociabilité qui conditionnent les manières de lire. La ville, déjà, est en avance : à Paris, vers 1560, 10 % des bibliothèques recensées appartiennent à des commerçants ou à des artisans. La faiblesse de l'alphabétisation des campagnes y limite en revanche l'influence du livre. Il ne faut pas sous-estimer, pourtant, le rôle que joueront, autant de temps qu'il sera nécessaire, les techniques anciennes telles que la lecture à voix haute : les *Fables* d'Esope ou le *Roman de la Rose* évoqués par le breton Noël du Fail, l'*Amadis de Gaule*, qu'en 1554 le gentilhomme normand Gilles de Gouberville lit à sa

(1) Cf. M. de Certeau, D. Julia et J. Revel, *Une politique de la langue*, 1973.

(2) N. Zemon Davis, in H.J. Graff, *op. cit.*

maisonnée, apportent des images nouvelles. Le livre imprimé accroît en théorie le nombre des histoires qui meublent la veillée : pourtant le petit nombre des bons lecteurs, opposé à la virtuosité des conteurs entraînés par ces traditions orales qui ont survécu jusqu'au XVII^e siècle (1), et la médiocrité des circuits de diffusion en limitent l'influence. Il y a peu de livres disponibles et adaptés, surtout dans les régions où la langue parlée n'est pas, ou peu, celle qui s'imprime et que parlent les élites.

Les premiers historiens qui, dans une perspective d'historiographies mentalités, analysaient les petits livres brochés rassemblés sous l'appellation commune de Bibliothèque bleue, y voyaient, avec des nuances, « les thèmes mêmes de la culture populaire française sous l'Ancien Régime, puisque ces ouvrages avaient été écrits par les classes populaires, selon leurs vœux » (2), dont le colporteur se faisait l'écho auprès des imprimeurs. La thèse a ensuite été infléchie, le public élargi au peuple des villes et aux petits notables ruraux ; ces lecteurs qui avaient peu de lettres et un contact limité avec les livres, sont apparus moins et plus tardivement populaires qu'on ne le pensait au départ (3). Le livre bon marché semble aujourd'hui avoir été destiné à un public très varié, et n'avoir touché le monde paysan que dans les dernières décennies de l'Ancien Régime, c'est-à-dire à une époque où le processus d'alphabetisation était, au moins dans certaines provinces, suffisamment développé, pour assurer un nombre non négligeable de lecteurs.

Les almanachs, souvent appelés « Calendrier des Bergers », sont, de tous les imprimés profanes, ceux qui pénètrent le plus tôt et le plus profondément la société rurale : on trouve chez les plus anciens, outre les fêtes des saints, l'astrologie naturelle, c'est-à-dire surtout les prévisions météorologiques, quelques recettes traditionnelles de médecine et d'agriculture. Mais ces ouvrages eux-mêmes sont davantage destinés

(1) P.J. Hélias, dans *Le Cheval d'orgueil*, montre la persistance de cette tradition en Bretagne.

(2) R. Mandrou, *De la culture populaire aux 17^e et 18^e siècles*, 1^{re} édit. 1964, p. 21 ; affirmation maintenue pour l'essentiel dans la seconde édition en 1975. Sur l'évolution de la réflexion sur la Bibliothèque bleue, cf. G. Bollème, *La Bibliothèque bleue*, 1971 ; G. Bollème, *La Bibliothèque bleue, anthologie d'une littérature populaire*, 1975 ; H.J. Martin, « Culture écrite et culture orale, culture savante et culture populaire dans la France d'Ancien Régime », *Journal des Savants*, 1975.

(3) Tout ce débat historiographique est repris dans l'article de J.L. Marais, « Littérature et culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles. Réponses et questions », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 1980, pp. 65-105.

aux gentiishommes ruraux ou à des lecteurs de la ville : leurs recettes, les paysans les puisent bien plus directement dans les dictons, les proverbes, l'expérience ou l'imitation des anciens, transmis d'une génération à l'autre. L'historiographie récente de la culture paysanne au XVI^e siècle tend, avec N. Zemon Davis, à minimiser l'influence du livre, si marginal qu'il n'est guère en mesure d'en changer le rapport à la tradition orale.

S'il est cependant un domaine où l'influence de l'imprimerie semble garder son importance, c'est celui des mentalités religieuses. L'innovation technique creuse la différence entre les hérésies médiévales, qui appartiennent au monde de la culture manuscrite, et la Réforme protestante, dont elle est certes un vecteur, mais aussi une condition quasi nécessaire, dans la mesure où cette innovation fondée sur l'Écriture suppose une diffusion, naguère impensable, de la Bible (1). Dès 1530 en Picardie, dans les années 1550 en Saintonge, dans l'Orléanais, en Dauphiné, etc., la Parole est répandue par lecture à voix haute à la veillée ou dans les champs ; bientôt, les colporteurs vont diffuser dans les campagnes les ouvrages genevois. En dehors des Cévennes où elle s'enracine dans des milieux d'artisans ruraux, la nouvelle foi s'appuie cependant largement sur les seigneurs locaux, qui entraînent leur entourage. Les calvinistes réussissent mal lorsqu'ils veulent diffuser un « calendrier des Bergers » d'où ont disparu les fêtes des saints, qui sont pour les gens simples le nom même du jour : leur foi transforme cependant en réalité l'utopie de populations majoritairement illettrées, mais se nourrissant pourtant par l'écoute, la mémorisation ou la lecture directe, de l'Écriture sainte.

Non point, d'ailleurs, que cette lecture soit sans problèmes : donnant en quelque sorte raison à la méfiance catholique, le principe de la lecture de la Bible par tous a conduit, dans les années 1520, les premiers déviants à des différences d'interprétation où l'anabaptisme et l'« histoire des variations des églises protestantes » puisent une de leurs principales sources (2). Sans jamais disparaître complètement — on le retrouve encore, par exemple, dans les villages protestants français où il n'y a pas de ministre permanent — ce danger de divergence s'amenuise cependant avec le développement d'un corps pastoral suffisamment formé.

Hostiles à une trop large diffusion de la Bible, ou en tout cas de

(1) Thèse de E. Eisenstein rappelée par R. Chartier.

(2) Cf. G. Strauss in H.J. Graff, *op. cit.*

l'Ancien Testament, les responsables de la pastorale catholique tirent eux aussi parti de l'imprimerie. Les *Noëls*, diffusés sans doute bien plus encore par voie orale, comptent pendant plusieurs siècles parmi les grands succès de la littérature populaire. Lorsque, bien plus et bien plus vite dans la petite bourgeoisie et l'artisanat des villes que dans le monde paysan, un premier livre reste à demeure dans une maison catholique, il s'agit le plus souvent de la *Légende dorée*, d'une *Vie de saints* ou d'un livre d'*Heures* : cette dernière catégorie représente, à elle seule, la moitié des ouvrages religieux, et en gros le quart des livres recensés à Amiens pendant les trois premiers quarts du XVI^e siècle (1). Sans doute, alors que le coût du *Nouveau Testament* le meilleur marché représente à peu près, vers 1560, l'équivalent d'une journée de gages d'un ouvrier de la construction, ne faut-il pas s'étonner de la rareté du livre, au-delà des limites sociales de l'élite. Mais si, en dépit de l'importance d'un marché d'occasion que les historiens du livre oublient trop souvent, les artisans d'Amiens ne représentent que 15 % des possesseurs de livres, et ne possèdent effectivement que 3,7 % des livres recensés, c'est avant tout pour des raisons culturelles. Dans ce contexte, qu'on soit catholique ou protestant, le souci d'améliorer la vie religieuse offre une première occasion de lecture régulière, de possession personnelle d'un livre, et joue donc un rôle important dans cette étape d'acculturation à l'écrit.

La semi-alphabétisation

L'ampleur du facteur religieux dans le passage de l'oral à l'écrit reste cependant un sujet de discussion, compliqué en France par les luttes autour de l'école qui ont conduit les uns à minorer, les autres à exalter l'œuvre scolaire de l'Église. Du côté catholique comme protestant on souhaite, pour des raisons pastorales et catéchétiques, accroître le nombre des fidèles sachant lire. La Suède et la Finlande sont les meilleurs exemples de pays où, grâce à de véritables campagnes menées, dans la seconde moitié du XVII^e siècle, par l'Église protestante, et appuyées par une législation d'État, le nombre des individus capables de lire s'accroît rapidement. En Suède, selon l'étude d'E. Johansson (2), 40 % des gens savent lire vers 1660, et plus

(1) A. Labarre, *Le Livre dans la vie amiénoise du XVI^e siècle*, 1971.

(2) E. Johansson, in H.J. Graff, *op. cit.*

de 70 % dans les années 1690. L'habituel déséquilibre des sexes s'y réduit rapidement puisqu'en 1690, 54 % des hommes et 33 % des femmes de plus de cinquante ans savent lire, alors que l'écart, chez les moins de vingt ans, n'est plus que de trois points. On peut légitimement penser que l'aptitude à lire se généralise en Suède au cours de la première moitié du XVIII^e siècle, par extinction des générations anciennes.

Il s'agit là, cependant, d'une semi-alphabétisation, longtemps limitée à la seule lecture et réalisée, sans véritables écoles, au sein de la famille, où il est de plus en plus rare que tous les adultes soient illettrés. Loin d'être le résultat d'un choix individuel elle progresse et se maintient sous l'effet d'une pression sociale constante : la mai-sonnée, le village se rassemblent régulièrement pour vérifier les connaissances ou les progrès des uns et des autres, notés, ainsi que le niveau de l'instruction religieuse, dans des registres tenus par l'Église locale ; ceux dont l'effort est insuffisant sont assimilés à des coupables, qui risquent d'être exclus de la communion, ou d'être condamnés à l'amende. En revanche, le pourcentage des Suédois sachant à la fois lire et écrire n'est encore, vers 1800, que de 10 à 15 %, et atteint, vers 1850, 30 à 40 %. L'écriture ne se généralise en Suède que dans la seconde moitié du XIX^e siècle (90 % des jeunes adultes en 1890), soit finalement près de deux siècles après la grande vague de semi-alphabétisation. Le modèle se prolonge plus tardivement encore en Finlande où, selon les recensements postérieurs à 1880, on trouvait moins de 2 % d'illettrés complets mais où 87 % des individus en 1880, 61 % en 1900 et 29 % encore en 1920 savaient seulement lire.

Un tel apprentissage garantit non seulement un progrès de l'instruction religieuse, mais son uniformisation autour de quelques livres, présents dans un grand nombre de foyers. Le *Psautier* édité en 1695, qui contient, outre les psaumes, des résumés de catéchisme, des prières et des textes didactiques divers, utiles à la fois à la maison et à l'église, avait été tiré en 1819 à plus de 1 500 000 exemplaires. Plus répandu encore semble avoir été le *Catéchisme*, flanqué d'un ABC et d'une compilation de fragments bibliques, qu'on trouve dans de nombreuses maisons ; la Bible complète, trop chère pour les milieux populaires, et sans doute trop impressionnante par son volume, ne se répand qu'au XIX^e siècle. Cette tradition de la lecture et de la lecture seule dans un pays rural, répond aux besoins de l'évangélisation. Prolongeant par d'autres voies les moyens traditionnels de la pastorale, elle ne semble se préoccuper que du salut des âmes, apparemment insouciant de cette « modernité » à laquelle on associe généralement

l'alphabétisation, dans le cas présent limité aux fins pour laquelle elle est mise en œuvre.

Y a-t-il donc un « modèle » d'acculturation limitée au livre, à la seule lecture, qui serait d'origine religieuse ? Lire, et seulement lire, résultat en Suède de l'éducation familiale, peut aussi constituer l'essentiel de l'instruction reçue dans les écoles paroissiales, qu'elles soient protestantes ou catholiques. La visée éducative des Églises n'a pas, en effet, pour but la promotion sociale des individus, ou une plus grande efficacité économique, encore moins une « libération » qui mènerait les individus à la liberté d'opinion, voire à la libre pensée. Jusqu'au concile Vatican II, qui a reconnu comme légitime la liberté religieuse et la possibilité de la sincérité de l'incroyant — tournant théorique dont on n'a pas suffisamment mesuré l'importance en dehors des milieux concernés — l'erreur ne pouvait de toute façon avoir aux yeux de l'Église catholique les mêmes droits que la vérité ; la diversité des Églises protestantes ne les avait pas pour autant rendues toujours plus tolérantes. En éduquant les cadres de la société comme les couches populaires, ces Églises poursuivent un but à la fois religieux et moralisateur et, pour les plus pauvres, charitable : l'instruction religieuse, quelques travaux d'aiguille, et apprendre plus ou moins bien à lire, telle est peut-être en effet, au-delà du rayonnement pédagogique de quelques grandes congrégations comme les Frères des Écoles chrétiennes, l'efficacité maxima d'un grand nombre d'écoles, plus particulièrement pour les filles.

Cette semi-alphabétisation de la lecture seule qui n'implique « ni autonomie individuelle, ni exercice obligatoire d'une liberté intellectuelle minimale, ni commencement de rupture intérieure avec les contraintes de la Communauté » (1) a été présentée il y a quelques années par F. Furet et J. Ozouf, à titre d'hypothèse, comme étant probablement caractéristique de la partie de la France qui était au XVIIIe comme pendant la plus grande partie du XIXe siècle, la moins scolarisée... « Vaste demi-alphabétisation, centrée sur la lecture et animée par l'Église et par les familles, destinée essentiellement aux filles, phénomène qui exprime davantage un fidéisme religieux qu'une volonté de modernisation. Jusque vers le XIXe siècle, cet apprentissage élémentaire n'a rien changé aux moyens de communication traditionnels de la population rurale ; cette concession de l'Église à l'esprit du temps consolide les pouvoirs et les prestiges de la religion

(1) F. Furet et J. Ozouf, *op. cit.*

écrite sur ces terres et sur ces esprits de culture orale. »

Il faut cependant se demander si cette partie de la France, et d'autres régions d'Europe, sont proches du modèle de N. Zemon Davis ou de celui d'E. Johansson. Dans le premier cas, une minorité de lecteurs, qui n'a qu'une influence marginale ou complémentaire par rapport aux autres formes de la transmission et de la culture orales, influence d'ailleurs infléchie par les aléas de la communication. Dans le second, effectivement, une vaste fraction de la population sachant lire, et lire seulement, au savoir limité, et soumise, sans donner à ce terme de nuance péjorative, à un conditionnement uniforme. D'autres sociétés semblent avoir connu, à un moindre degré, la situation qui était celle de la population suédoise. Ainsi, comme les *sunday schools* qui se bornent à apprendre le catéchisme et la lecture (1), de multiples écoles privées, créées en Angleterre au milieu du XVIIIe siècle, auraient permis à de nombreuses femmes d'apprendre à lire ; on cite tel village anglais où, au début du XIXe siècle, 85 % des femmes savent lire, tout en étant incapables de signer leur nom (2). La situation aurait pu être identique en Nouvelle-Angleterre.

Avouons notre scepticisme devant ces chiffres, qui nous ramènent, dans le cas français, au problème plus général du sens à donner à la signature, indice habituel pour la détermination d'un taux d'alphabétisation. On peut, en affinant l'analyse par le classement des signatures en catégories, distinguer approximativement parmi les signataires ceux qui ont une maîtrise courante de l'écriture et ceux qui ne l'ont pas. Parmi ces derniers certains, sans doute, ne savent même pas lire ; mais comment supposer que l'inverse soit massivement vrai ? Dans la mesure où lire, c'est savoir reconnaître lettres et syllabes, il n'est pas vraisemblable qu'un pourcentage important d'une population, quelle qu'elle soit, ait atteint ce niveau et soit incapable de tracer, au moins très maladroitement, les lettres de son nom... quelle que soit la « manière de lire » et sa finalité (3).

Mais il y a aussi des « manières d'écrire », que l'examen des signatures permet au moins grossièrement de repérer. L'apprentissage

(1) M. Sanderson, « Literacy and social mobility in the industrial revolution in England », *Past and Present*, 56, 1972, pp. 75-103.

(2) D'après les travaux de R. Schofield cités par Kenneth A. Lockridge, in H.J. Graff, *op. cit.*

(3) Nous renvoyons sur ce point à J. Quéniart « Les apprentissages scolaires élémentaires au XVIIIe siècle : faut-il réformer Maggiolo ? », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1977, pp. 3-27.

successif de la lecture, puis de l'écriture suffirait à expliquer l'existence d'une frange semi-alphabétisée. Des raisons matérielles arrêtent certains au milieu du chemin : la brièveté et, peut-être plus encore, l'irrégularité de la fréquentation scolaire, la faible efficacité des méthodes pédagogiques (la méthode individuelle est encore en vigueur dans certaines écoles rurales françaises à l'époque de la monarchie de Juillet) expliquent largement le mauvais rendement de l'école. S'il y a, quoi qu'il en soit, semi-alphabétisation durable et réelle à l'âge du mariage, son importance approximative, quel qu'ait été le mode d'acquisition — par la famille, l'entourage ou l'école — peut être déterminée par le nombre des signatures maladroites. Or, l'examen statistique ne confirme nullement l'hypothèse, au moins dans le cas de la Bretagne, d'une importante et durable semi-alphabétisation féminine. La reconstitution de l'enquête de Maggiolo, affinée par des sondages complémentaires, faite dans un certain nombre de cantons de Haute-Bretagne en classant les signatures par types, y montre au contraire la persistance, en milieu rural, d'une dichotomie entre ceux dont la signature semble témoigner d'une maîtrise courante de l'écriture, et ceux qui ne savent rien. L'étude chronologique de l'alphabétisation menée de trente en trente ans sur plus d'un siècle, le rapprochement entre les taux relativement élevés de gens sachant seulement lire dans les petites villes de Normandie et du nord de la Bretagne en 1896 (1) et celui, par arrondissement, de la scolarisation vers 1860 (2) (beaucoup plus avancée dans le nord que dans le sud de la Bretagne) suggèrent que cet état de semi-alphabétisation est une étape rapide, l'espace d'une génération, de deux tout au plus, et qu'il concerne davantage les hommes que les femmes. Au XIXe siècle, en pays de catholicisme pratiquant, l'Église, quoique toujours favorable à l'école à condition d'en contrôler l'enseignement, a peut-être moins besoin qu'un ou deux siècles plus tôt, d'une grande diffusion du livre et de la morale comme moyen de pastorale ; trop de rites, de cérémonies, de fêtes, de rencontres et de sermons jalonnent les jours et les mois pour que le religieux ne soit pas fortement intégré à la société. Et, depuis la deuxième moitié du XVIIIe siècle et ses premières attaques massives contre les mauvais livres, l'Église n'est plus assez naïve pour croire que

(1) Cf. les cartes du « Lire seulement » dans F. Furet et J. Ozouf, *Lire et écrire*.

(2) Carte établie par J. Quéniart à partir des données des Archives nationales, F17 10408 à 10423.

toutes les lectures, même au fond des campagnes, soient innocentes ou religieuses. La géographie de la semi-alphabétisation montre, en revanche, que le livre tient effectivement, dans la pratique, une place plus importante dans certaines régions protestantes.

L'influence de la concurrence religieuse

Longtemps, d'ailleurs, le protestantisme, religion du Livre, opposé au catholicisme où la médiation entre l'homme et Dieu s'opère bien davantage à travers les représentations figurées et une multitude de pratiques, a été présenté, au-delà du modèle suédois, comme un facteur décisif d'une alphabétisation complète. « Dans le discours protestant... l'Église et l'école, « Kirche und Schule » sont presque toujours évoquées d'un seul mouvement, comme si l'une était la conséquence de l'autre » (1). En Angleterre les puritains jouent, dans la création d'écoles, un rôle particulièrement précoce et important : là où ils sont nombreux, l'analphabétisme recule plus tôt qu'ailleurs ; chez les quakers de la seconde moitié du XVIII^e siècle, il est totalement extirpé, même chez les femmes. Les cantons suisses protestants ont été quant à eux, les pionniers de l'éducation obligatoire. Dans les Lowlands d'Écosse il y a, dès le début du XVIII^e siècle, un réseau d'écoles paroissiales dont l'entretien est assuré par une taxe sur les propriétaires et les exploitants (2). En Nouvelle-Angleterre, le taux d'alphabétisation masculine des colons puritains est, au milieu du XVIII^e siècle, nettement supérieur à la moyenne anglaise (3). Les zones où cette alphabétisation masculine semble presque totalement achevée à la fin du XVIII^e siècle — la Nouvelle Angleterre, certaines parties de l'Allemagne du nord et probablement l'Écosse — sont toutes des régions non seulement protestantes, mais où la religion a su mobiliser l'État dans cette œuvre de scolarisation. La Suède n'est elle-même sortie de sa semi-alphabétisation qu'avec la création systématique d'écoles. Cet attachement à l'instruction entre bien sûr tout à fait dans le cadre d'une attitude religieuse qui cherche à donner aux fidèles la plus grande part de responsabilité personnelle.

(1) E. François, « L'Allemagne de Madame de Staël », *Le Monde*, 26 septembre 1982.

(2) L. Stone, « Literacy and Education in England, 1640-1900 », *Past and Present*, 1969.

(3) Kenneth A. Lockridge, in H.J. Graff, *op. cit.*

Les recherches récentes ont cependant conduit à relativiser ou à poser en d'autres termes le rôle moteur du protestantisme dans ce domaine. Si celui-ci a pu être, au XVI^e siècle, un facteur d'antériorité de la demande scolaire, on ne peut oublier l'importance accordée par le catholicisme post-tridentin, avec quelques dizaines d'années de retard, non seulement au livre religieux utilisé partout où cela était possible comme moyen de pastorale, mais également à l'encadrement moral et religieux des enfants par l'école, prolongement de la catéchèse ; les nombreux ordres ou congrégations à finalité partiellement ou totalement enseignante en témoignent. Se fondant sur les résultats du recensement prussien de 1871 (à une époque où la Prusse — 25 millions d'habitants et près de 350 000 km² — se confond pratiquement avec l'Allemagne du nord), E. François relève au départ la supériorité apparente des régions protestantes (1) : les taux d'analphabétisme masculin et féminin y sont de 6,6 et 11,4 %, contre 15,2 et 21,8 % chez les catholiques ; mais il souligne aussitôt l'interférence d'autres facteurs, qui se traduit, par exemple, par l'avance de la Rhénanie aux trois-quarts catholique sur la Poméranie quasi entièrement protestante. Les études également menées par E. François sur la Rhénanie centrale l'amènent même à mettre en doute, pour les XVII^e et XVIII^e siècles, l'idée d'une alphabétisation et d'une scolarisation plus fortes en milieu protestant (2). En France, les premiers commentateurs des statistiques de Maggiolo avaient également souligné que, dans la moitié méridionale et retardataire, le déficit était moindre dans les régions marquées par le protestantisme (Languedoc, Béarn, Saintonge). Mais la thèse d'une supériorité protestante, au XVIII^e siècle, résiste mal à l'analyse des populations concernées : à milieu social et environnement géographique comparables, les deux communautés religieuses ne sont guère différentes (3).

C'est, plus précisément, la rivalité religieuse qui, en de nombreuses régions d'Europe, semble un facteur de progrès. Dans les diocèses « contaminés » par le protestantisme, les évêques français se sont

(1) E. François, « Premiers jalons en vue d'une approche comparée de l'alphabétisation ».

(2) E. François, « L'éducation populaire en Rhénanie centrale à la fin du XVIII^e siècle » in *Jahrbuch für deutsche Landgeschichte*, I, 1977, pp. 277-304.

(3) M.M. Compère, « École et alphabétisation en Languedoc », in *Lire et écrire*, op. cit., t. II, pp. 43-100. Sur la relativisation du facteur religieux, cf. de façon plus générale M.M. Compère, R. Chartier et D. Julia, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, 1976, pp. 105-106.

préoccupés, plus que la moyenne, de développer l'instruction : la fermeture des écoles protestantes, avant ou au moment de la révocation de l'édit de Nantes, s'est accompagnée d'un effort catholique sans précédent ; la déclaration royale de 1698, qui souhaitait l'établissement d'une école dans chaque paroisse, se plaçait dans le cadre de cette lutte, et n'a guère reçu un commencement d'application que dans ces régions d'où il fallait extirper jusqu'aux racines de l'hérésie. En d'autres pays, cette même motivation a pu jouer en sens inverse au détriment de minorités catholiques. C'est le cas en Écosse, où l'arme scolaire est utilisée dès la fin du XVI^e siècle par les presbytériens. Au XVIII^e siècle, en Écosse comme en Angleterre, et en Irlande où le problème est évidemment d'une tout autre ampleur, la réduction du papisme est l'une des raisons du développement des écoles charitables.

En dehors de toute possibilité et même de tout espoir d'élimination d'un des deux camps par l'autre, cette conséquence positive de la concurrence est perceptible en bien des régions d'Europe où des confessions différentes sont en contact : en Allemagne, des territoires catholiques voisins de zones protestantes, tel l'évêché de Würzbourg, ont, à la fin du XVIII^e siècle, des taux d'alphabétisation supérieurs à celui de bien des régions luthériennes (1) ; il en va de même en Rhénanie centrale (2). Dans le monde anglo-saxon, l'émulation est également interne au protestantisme : le développement de l'éducation élémentaire anglaise dans les premières décennies du XIX^e siècle est pour une part l'effet d'une rivalité entre les anglicans, jusque-là plus réticents devant l'idée de donner au peuple une véritable instruction, et les non-conformistes, parmi lesquels se détachent alors les méthodistes, qui avaient auparavant le rôle principal. Cette concurrence, qu'on retrouve à d'autres niveaux d'enseignement, semble avoir eu également une influence en Amérique (3).

Le rôle du politique

L'encadrement religieux, surtout dans les régions de rivalité, peut donc conduire à une semi-alphabétisation, parfois très développée dans l'Europe moderne, beaucoup plus en milieu protestant qu'en

(1) E. François, *Le Monde*, art. cit.

(2) E. François, *Jahrbuch...*, art. cit.

(3) L. Stone, art. cit.

pays catholique. Le passage à une alphabétisation complète ne peut se faire sans d'autres motivations, et sans l'appui d'autres forces politiques et sociales. Réagissant à juste titre à une historiographie qui avait trop tendance à identifier politique et réalité scolaires, les recherches des quinze dernières années ont, peut-être à l'excès, limité le rôle du politique. Evacuer ce problème parce que l'État ne serait que le reflet d'autres forces qui sont les facteurs réels de changement, c'est oublier les divergences tactiques, les clivages qui séparent les couches sociales susceptibles de jouer un rôle politique. L'histoire du XIXe siècle français montre combien la combinaison de facteurs économiques, sociaux, mais aussi idéologiques ou religieux, peut conduire à quelques années de distance à des politiques scolaires bien différentes.

Le rôle propre du politique nous semble être d'ailleurs plus conjoncturel que structurel. Dans le long terme l'État est effectivement l'expression ou, ce qui est déjà plus, le relais ou le fédérateur de forces et d'opinions : ainsi dans le modèle suédois ou, à un niveau plus élevé, en Nouvelle-Angleterre où « derrière l'école, il y avait la loi, et derrière la loi l'Église » (1). Lorsqu'à l'inverse la politique scolaire ne s'appuie pas sur des moyens matériels ou sur un consensus suffisants, elle échoue, et en reste au stade du « laboratoire d'idées » dont la Révolution française offre un bel exemple, plein d'avenir mais sans effets immédiats.

En revanche, la conjoncture politique peut avoir momentanément un rôle majeur ou en tout cas important dans un sens ou dans l'autre. L'étude attentive des courbes de l'alphabétisation anglaise menée par D. Cressy (2) prouve l'incidence négative des troubles des années 1640-1660. De même, si la Révolution française n'a pas stoppé dans son ensemble le progrès de l'alphabétisation, contrairement à ce qu'on avait pu supposer, les cartes des taux d'accroissement et des écarts entre les différents sondages de l'enquête Maggiolo, dressées par F. Furet et J. Ozouf (3), montrent entre 1786-1790 et 1816-1820 un nombre anormalement élevé (dans 12 à 15 départements) d'évolutions négatives, que la conjoncture locale, il est vrai pas seulement politique, contribue à expliquer. Le nationalisme joue aussi son rôle dans le refus d'une politique éducative menée par l'État : comparant en Allemagne du nord les niveaux atteints en 1838 et 1871, E. François,

(1) K.A. Lockridge, in H.J. Graff, *op. cit.*

(2) D. Cressy, in H.J. Graff, *op. cit.*

(3) F. Furet et J. Ozouf, *op. cit.*, t. 1, pp. 63-68.

constatant que les régions où l'évolution est nulle ou négative entre ces deux dates sont celles qui comptent au moins 20 % de population polonaise, émet l'hypothèse d'un refus de la politique scolaire prussienne, qui serait l'expression « d'une volonté de préservation d'identité culturelle, linguistique et nationale » (1).

En sens inverse, la politique scolaire, lorsqu'elle rencontre une adhésion suffisante, a un rôle accélérateur évident. Deux moments de l'histoire française — la loi Guizot de 1833 et, près d'un demi-siècle plus tard les lois de Jules Ferry — illustrent parfaitement cette action. L'étude de l'alphabétisation faite de génération en génération montre ainsi qu'en Haute-Bretagne, l'évolution décisive enregistrée par les signatures au mariage ne se manifeste que sous le Second Empire, et correspond à une fréquentation scolaire postérieure à 1840. On a cependant trop limité les lois de Jules Ferry à l'achèvement d'un mouvement irréversible ; si, en 1871-1875, le taux d'alphabétisation atteint 72 %, cette moyenne cache en fait, une triple distorsion entre les régions, entre les sexes (78 % des hommes, mais seulement deux femmes sur trois), et entre les communes. Quasi achevée en France du nord, l'alphabétisation est encore minoritaire dans une partie de la France, beaucoup plus large pour les femmes ; si on casse les moyennes départementales, on retrouve à une échelle plus petite les mêmes inégalités. Dans les villages où seule une toute petite minorité savait il y a un siècle non pas lire et écrire couramment, mais simplement signer son nom, c'est la politique scolaire de la Troisième République qui a eu un effet d'accélération décisif.

Vraie globalement, l'affirmation d'un lien entre le passage définitif et complet à la culture écrite et la demande sociale, un des points sur lesquels l'historiographie récente a, à juste titre, le plus insisté, ne doit pas faire oublier les milieux ou en tout cas les familles auxquelles l'instruction scolaire a finalement été imposée par l'obligation. L'absentéisme scolaire, qui est en fait une fréquentation irrégulière, reste important dans les campagnes jusqu'à la Première Guerre mondiale, et même au-delà : « le droit du père de famille, souligne encore l'*Encyclopédie française* à la veille de la Seconde Guerre mondiale, a paru longtemps s'opposer à celui de l'Etat, et à l'observation stricte d'une loi... du reste contraire aux habitudes dans un pays surtout agricole ». L'assiduité scolaire, conclut F. Mayeur qui cite ce passage,

(1) E. François, « Premiers jalons... », *op. cit.*

serait ainsi « l'un des fruits tardifs de l'exode rural » (1). Il y a bien des enfants qui ont appris à lire et à écrire, et guère plus, sans que les familles en ressentent le besoin.

Les motivations économiques et sociales

La demande sociale doit, d'ailleurs, être envisagée sur le double plan des groupes d'opinion et des stratégies familiales. Dès l'époque pré-industrielle l'instruction populaire, et plus précisément la scolarisation des enfants, semblent utiles non seulement à tous ceux qui adhèrent aux raisons religieuses qui font agir les Églises, mais aussi aux notables et responsables soucieux d'encadrement moral et social. Cette préoccupation apparaît précocement chez les édiles des grandes villes, qui craignent la violence et la délinquance de bandes d'enfants ou de jeunes. Elle prend une acuité plus grande lorsque l'urbanisation et l'industrialisation, enrôlant pères et mères souvent fraîchement immigrés et donc coupés de toute aide familiale dans le travail des manufactures, laissent davantage livrés à eux-mêmes les enfants qui ne sont pas embauchés.

On sait, en revanche, que cette instruction des enfants du peuple rencontre dans l'opinion des couches dirigeantes une longue résistance, soit pour des raisons politiques — « un paysan qui sait lire et écrire, disait Diderot, est plus malaisé à opprimer qu'un autre », et l'idéologie républicaine, face au conservatisme de notables ruraux, fait au XIXe siècle en France la part belle à ce thème — soit pour des raisons économiques, la peur du manque de bras pour les tâches les moins qualifiées, qui s'exprime encore çà et là au milieu du XIXe siècle ; en 1857, un évêque anglais craignait encore, comme Voltaire un siècle plus tôt, qu'il n'y ait plus assez de monde derrière les charrues (2).

La transposition libérale, perceptible jusqu'à nos jours, de cet état d'esprit, est de considérer (ou de faire en sorte qu'il en soit ainsi dans les faits) que l'éducation ne doit pas être un moyen de promotion individuelle ou de transformation sociale, mais que chaque classe doit recevoir celle qui convient à son état ; c'était, déjà, l'opinion de Guizot, et à son époque un progrès certain sur le conservatisme. A un

(1) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. III, *De la Révolution à l'école républicaine*, 1981, par Françoise Mayeur, p. 573.

(2) L. Stone, *op. cit.*

autre niveau, les humanités classiques, le latin, ont « joué dans toute l'Europe cette fonction de classification sociale. A la place longuement tenue dans l'éducation par une discipline de moins en moins utile sur le plan professionnel, mais qui était restée, jusqu'à son effondrement récent en France, le signe de reconnaissance de l'homme non pas instruit mais cultivé, on mesure le triomphe des clercs du Moyen Âge, relayés par la Renaissance et les Jésuites, dans leur volonté de valorisation de la culture.

En l'absence d'obligation c'est, quoiqu'il en soit, la famille qui choisit, en fonction de ses possibilités, de ses besoins et de ses espoirs. L'instruction, même offerte gratuitement aux enfants les plus pauvres, est coûteuse, puisqu'elle prive la famille d'une aide, ce qui explique, d'ailleurs, la brièveté de certains passages à l'école, quittée à 8 ou 9 ans, et l'irrégularité de la fréquentation ; elle doit donc être utile. Le déclin de la mortalité, la réduction volontaire du nombre de naissances ont sans doute renforcé, dans les milieux soucieux de promotion sociale, l'investissement non seulement affectif mais matériel dans l'enfant (1). Investissement inégal toutefois, puisqu'il aboutit, dans certains régimes successoraux, à privilégier l'un des enfants et, dans tous les cas, à laisser aux filles une place seconde ; pour elles aussi, l'éducation est conçue en fonction de leur rôle dans la famille et la société.

Dans la mesure où des législations ou des institutions à l'origine religieuses, ensuite laïcisées, offrent à un nombre croissant d'enfants un accès gratuit à l'école (en France, 41 % des élèves en 1866, 57 % en 1876 en bénéficient), un bref et irrégulier séjour à l'école est peut-être moins une question de possibilité matérielle que de besoin. Or, la nécessité ou l'utilité de l'école ne s'imposent que lentement, en France, à la grande majorité de l'opinion. L'écrit, l'école importent peu à ceux qui sont immergés dans une culture orale, surtout lorsqu'elle s'exprime dans des langues ou patois plus ou moins sacrifiés par la littérature écrite. La transmission par imitation, si facilement adoptée par l'enfant qui regarde son entourage, d'un savoir pratique et technique directement nécessaires à la vie quotidienne paraît plus importante à celui qui ne regarde pas au-delà de l'horizon de son village.

En ce sens, au-delà de l'instruction religieuse et morale, le besoin de savoir lire et écrire est intimement lié à l'ouverture des sociétés vers

(1) L. Stone, *ibid.*

l'extérieur : soit par intrusion d'éléments extérieurs, liés au développement des administrations ou aux modifications de l'économie, qui rompent l'isolement d'ailleurs toujours relatif des campagnes ; soit par nécessité de s'armer pour un départ. Le décalage de 20 ou 25 points qui, dans le domaine de l'alphabétisation, manifeste la supériorité de la Nouvelle-Angleterre sur la métropole, pourrait ainsi s'expliquer par l'instruction supérieure à la moyenne des migrants par rapport à l'ensemble de la population anglaise. En France, l'armée joue, au XIXe siècle, à côté de l'école, son rôle dans l'alphabétisation ; et c'est bien l'espoir de promotion sociale liée à une émigration forcée hors de la province d'origine qui a rallié une partie de la Bretagne à la scolarisation et à la langue française.

L'instruction, si minime soit-elle, est en effet un investissement, qui doit s'interpréter en termes de rentabilité à la fois individuelle et sociale. Dans le monde pré-industriel, le niveau relatif de l'alphabétisation, sur des échelles régionales ou nationales différentes, est étroitement lié au statut et à la fonction de chaque groupe socio-professionnel. Au milieu du XVIIIe siècle, en Angleterre (1) comme en Languedoc (2), des écarts de 40 points séparent les salariés agricoles des propriétaires ou gros exploitants ruraux, gérants d'une véritable entreprise, dont les enfants ont par ailleurs quelques chances de quitter la terre. Des écarts du même ordre séparent en ville, et pour les mêmes raisons, les compagnons des maîtres (3), ainsi que leurs filles ou leurs femmes ; dans l'artisanat, surtout s'il se double d'une activité commerciale quotidienne, l'alphabétisation complète est, pour une fille appelée à seconder son mari, un élément important de promotion, ou à tout le moins une des meilleures garanties d'un mariage sans déclassement. En France comme en Angleterre ou en Rhénanie, une hiérarchie aux termes relativement comparables, compte tenu des différences globales, se dessine à l'intérieur du monde urbain, globalement en avance. Les plus mal lotis sont les journaliers et individus sans qualification précise, ceux qui ne disposent que de leur force de travail : dans les villes rhénanes (4) comme dans celles de la France de l'Ouest, le taux d'alphabétisation de cette catégorie est environ la

(1) L. Stone, *ibid.*, p. 102 sqq. ; R. Schofield, in H.J. Graff, *op. cit.*, pp. 209-211.

(2) M.M. Compère, *op. cit.*, in *Lire et écrire*, t. II, tableaux pp. 76-78.

(3) J. Quéniart, *Culture et société urbaines dans la France de l'Ouest au XVIIIe siècle*, 1978, première partie, chap. IV.

(4) E. François, *op. cit.*

moitié (47 % contre 90 % en Rhénanie, environ 20 % contre 40 % en France de l'Ouest) de celui de l'artisanat indépendant de l'alimentation, du vêtement et de la construction. Dans le bas du tableau, on trouve partout, également, les représentants des métiers périphériques de la ville : ceux qui sont proches des activités agricoles (jardiniers, vignerons, etc.), ou ceux qui sont mal fixés et plus ou moins nomades, tels les transporteurs et les bateliers. A un niveau plus élevé les métiers de la construction se situent plus bas que ceux du vêtement, eux-mêmes le plus souvent en-dessous des taux atteints par les métiers de l'alimentation, ceux où l'activité artisanale est inséparable de la pratique commerciale.

Quelles ont été, par rapport à ce modèle d'ancien régime économique, les conséquences de l'urbanisation et de l'industrialisation ? Les deux phénomènes ne sont pas exactement superposables : le développement pré-industriel des villes fait appel à une main-d'œuvre de service (domestiques, journaliers) peu instruite, dont l'accroissement pèse, lorsque le niveau d'alphabétisation de l'environnement rural est faible, sur celui de la ville elle-même : ainsi s'explique, par exemple, la régression de certaines villes bretonnes à la fin de l'Ancien Régime. En Angleterre, en Allemagne (1), en France (2) l'industrialisation joue, dans une première phase, un rôle négatif, à la fois en raison du type d'immigration qu'elle suscite localement, et parce qu'elle entraîne, à la différence des travaux agricoles ou de l'artisanat, une utilisation continue du travail des jeunes enfants. Autre facteur négatif, souligné à propos de l'Ontario par Harvey J. Graff (3) : la Révolution industrielle demande pour la plupart de ses emplois, une moindre habileté individuelle, et conduit donc à une déqualification technique. Dans les milieux populaires, l'investissement scolaire, dès lors, risque d'être à fonds perdu, s'il ne s'accompagne d'autres circonstances favorables.

Pourtant, après cette première décroissance, d'autres facteurs amorcent de nouveau, dans le monde industriel, les progrès de l'alphabétisa-

(1) R. Engelsing, « Analphabetum und Lektüre. Zum Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrielle Gesellschaft » cité d'après F. Furet et J. Ozouf, *op. cit.*, t. I, p. 262.

(2) Cf., dans le cadre de l'artisanat et de la paysannerie du Vaucluse, l'article de Mary J. Maynes, « Work or school ? Youth and the family in the Midi in the early nineteenth century » in *The making of Frenchmen. Current directions in the history of education in France, 1679-1979*, 1980, pp. 115-134.

(3) H.J. Graff, *op. cit.*

sation et de la scolarisation. Des moralistes, des économistes, des responsables politiques mettent à nouveau l'accent sur les bienfaits sociaux de l'école : selon une enquête faite en 1842 dans le Massachusetts (1), l'ouvrier qui est passé par l'école semble plus propre, plus ponctuel, plus discipliné, plus apte à comprendre et à suivre les ordres qui lui sont donnés. L'évolution des techniques et celle de la structure des emplois, entre autres liée au développement progressif du secteur tertiaire, rendent moins nécessaire le travail des enfants, et accroissent le nombre des postes de travail qui requièrent un minimum de formation intellectuelle. Les lois sur l'obligation (presque simultanées en France et en Angleterre) et la gratuité (en 1891 seulement en Angleterre) scolaires sont désormais, dans les conditions de l'âge industriel et indépendamment de toute perspective religieuse, politiquement et économiquement possibles.



Le processus de l'alphabétisation, du passage de l'oral à la maîtrise de l'écrit, apparaît ainsi comme le résultat d'un ensemble de facteurs religieux, politiques, économiques et sociaux, dont la combinaison se traduit par des chronologies régionales extraordinairement différentes. Certains pays — la Suède, l'Écosse, la Nouvelle-Angleterre — ont connu, très tôt, une semi-alphabétisation. D'autres ont assez vite atteint un niveau relativement élevé de scolarisation et d'alphabétisation complète : c'est, en gros, l'Europe du Nord-Ouest, comprenant l'Angleterre, la moitié nord de la France, les Pays-Bas, l'Allemagne rhénane et la Suisse ; en revanche, l'Europe méridionale et orientale n'est gagnée que plus tardivement. La recherche récente relativise, on l'a vu, l'importance du facteur religieux, (et surtout du protestantisme) dont le rôle est surtout manifeste au niveau le plus élémentaire, pas toujours suivi d'autres progrès, de la lecture seule. Elle s'interroge aujourd'hui, souvent à partir d'une réflexion sur la situation actuelle des pays sous-développés, sur les liens qui unissent alphabétisation, instruction et progrès économique. Un taux minimum d'alphabétisation, qu'on fixait même à 40 %, atteint par l'Angleterre au XVIII^e siècle, paraissait naguère une condition préalable et en tout cas un levier puissant du développement matériel. Les questions se sont aujourd'hui élargies : alphabétisation et scolarisation sont moins

(1) Citée par H.J. Graff.

perçues comme des facteurs importants de transformation économique que comme des agents de transformation globale. Elles contribuent puissamment à la destruction ou à l'affaiblissement d'un ensemble complexe d'habitudes, de méthodes, de croyances, de structures de pensée incompatibles avec les canons normalisés de la modernité. Elles sont, en sens inverse, le moyen d'inculquer de nouveaux modes de pensée et de raisonnement, et, en même temps, de nouvelles formes de discipline sociale. Cette double action négative et positive va bien au-delà de l'apprentissage d'un savoir précis et limité ; « the domestication of the savage mind » ... tel est bien, selon l'expression de J. Goody, l'enjeu.

Université de Rennes II

Jean QUÉNIART

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

*Depuis 1967, une revue à l'écoute
des courants de pensée, en sciences
de l'éducation.*

*Une revue qui vous informe
sur la recherche française et étrangère.
Des rubriques variées : articles écrits
par des chercheurs reconnus, synthèses,
informations, actualité bibliographique.*

4 numéros par an

Abonnement - France : 133 F - le numéro : 35 F - Etranger : 158 F

inrp

Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

SCIENCE QUI SE FAIT, SCIENCE QUI S'ENSEIGNE

**À propos d'un document sur l'agrégation de sciences
physiques, depuis 1869**

par Nicole HULIN

L'historien de l'enseignement de la physique au XIXe siècle et au début du XXe siècle, période qui voit une évolution rapide de la science, est confronté à un problème classique : comment mesurer le décalage entre la science enseignée et la science qui s'élabore ? Ce décalage, qui existe nécessairement, dépend notamment du niveau de l'enseignement considéré et peut être aussi le reflet des réticences des physiciens vis-à-vis des idées nouvelles (1). Pour l'étudier, il est possible de se reporter aux programmes, aux sujets d'examens et de concours, aux manuels et traités de physique.

D'une manière générale, les traités de physique sont une précieuse source d'informations ; toutefois, il faut prendre garde que certains auteurs peuvent faire preuve d'un « modernisme » exceptionnel. Tel

(1) Au début du XXe siècle, divers jugements et critiques furent portés sur l'état d'esprit des physiciens français de la fin du XIXe siècle dont était dénoncée la méfiance à l'égard des théories (par exemple : H. Bouasse, « Développement historique des théories de la physique », *Scienzia*, vol. VII, 1910). Certains y voient l'influence du positivisme (E. Picard, *De la science*, Paris, Alcan, 1910). Toutefois, il faut souligner que E. Verdet joua un rôle très important pour la diffusion des idées nouvelles en France, mais la mort l'emporta prématurément (M. Brillouin, « Les débuts de la Société française de physique » dans *Le livre du cinquantenaire*, Paris, Éditions de la Revue d'optique théorique et instrumentale, 1925).

est le cas de P.A. Daguin qui écrit, en 1878, dans la préface de la 4^e édition de son traité (1) :

« ... lors de la publication de notre 1^{ère} édition en 1855, nous avons le premier, dans un ouvrage classique, consacré quelques pages à l'équivalent mécanique de la chaleur, il nous a été reproché d'introduire dans l'enseignement des nouveautés qui n'avaient pas encore reçu une sanction suffisante. »

Daguin ajoute que, devant le développement de la science, il ne peut laisser ignorer aux lecteurs l'existence des « aperçus nouveaux qui attirent à un haut degré l'attention du monde savant » en n'abordant toutefois qu'avec réserve la « partie spéculative de la science » et en se « contentant le plus souvent d'indiquer les questions soulevées, en marquant le point où l'on est arrivé, plutôt que d'en donner une exposition étendue ». On peut remarquer aussi que les nouveautés expérimentales, celles qui dépendent des performances techniques (par exemple la liquéfaction d'un nouveau gaz), sont introduites beaucoup plus rapidement que les nouveautés théoriques. À ce sujet, Paul Langevin écrit en 1926 :

« Seules les théories ayant fait, au moins en apparence, leurs preuves ont droit de cité dans nos livres classiques ; il en résulte qu'en réalité, celles qui sont déjà périmées sont presque les seules qu'on puisse y rencontrer tant est rapide encore le changement continu de nos idées les plus fondamentales. » (2)

Au début du XX^e siècle, au moment de la discussion et de la mise en place du plan d'études de 1902 pour l'enseignement secondaire, la nécessité d'une révision des cours élémentaires de physique est ressentie et le problème de l'introduction des idées nouvelles est abordé. L'inspecteur général Lucien Poincaré affirme nettement que « dans l'enseignement élémentaire, on doit s'occuper de la science faite et

(1) P.A. Daguin (professeur à la Faculté des sciences de Toulouse), *Traité élémentaire de physique théorique et expérimentale*, Paris, Delagrave, 1878, t. 1, pp. VII et VIII.

(2) P. Langevin, conférence sur « La valeur éducative de l'histoire des sciences » (1926) dans *La pensée et l'action*, Paris, Éditeurs français réunis, 1950, pp. 196-197.

non de celle qui s'élabore » (1). Pour H. Bouasse, il ne faut certes pas être « à l'affût des moindres nouveautés » dans les cours élémentaires, mais « il ne faut pas cependant s'encroûter dans une routine centenaire » (2).

Une autre source d'informations, nous semble-t-il encore plus précieuse, est l'ensemble des sujets donnés au concours d'agrégation, qui permet de suivre, d'année en année, l'apparition des thèmes nouveaux. Ce concours présente un intérêt tout particulier puisqu'intervenant dans la formation des maîtres, il a une influence directe sur l'enseignement secondaire. Or, il existe des documents manuscrits sur l'agrégation de sciences physiques depuis 1869. Nous présenterons dans cet article celui qui couvre la période 1869-1921, en proposant un début d'analyse ; l'étude de ce genre de documents doit être complétée par celle des copies d'agrégation et des rapports de jury. Il est important aussi de connaître les enseignements qui existaient et les traités dont disposaient les candidats. De ce point de vue, les cours de E. Verdet et de J. Violle (qui fut l'élève de Verdet) sont à signaler, puisqu'ils furent maîtres de conférences à l'École normale supérieure, respectivement de 1848 à 1866 et de 1884 à 1895. Cependant, le cours de Verdet présente un intérêt tout particulier en raison de l'influence qu'il a exercée sur des générations de physiciens. Les témoignages en sont nombreux, qui émanent de Henri Sainte-Claire Deville, Marcel Brillouin, Lucien Poincaré..). Par exemple, H. Bouasse écrivait en 1914 :

« En France, depuis trente ans, nous manquons de professeurs... Tous ceux qui ont publié des cours, ont lamentablement copié Verdet, directement ou par intermédiaire. Ces messieurs n'ont jamais pris la peine de repenser la science telle qu'elle se présentait au moment qu'ils écrivaient : ils ont simplement allongé Verdet » (3).

Et H. Bouasse ajoutait même :

(1) L. Poincaré, « Les méthodes d'enseignement des sciences expérimentales », *Recueil des conférences au Musée pédagogique*, 1904, p. 68.

(2) H. Bouasse, « Enseignement des sciences physiques dans l'enseignement secondaire », *Journal de l'enseignement secondaire*, 1901, p. 18.

(3) Préface « Sur quelques erreurs à éviter dans la rédaction d'un cours de physique » dans *Étude du champ magnétique, 1ère partie du cours de magnétisme et électricité*, Paris, Delagrave, 8e édition, 1937, p. VI.

« Un étudiant qui saurait le cours de Verdet (publié en 1864) passerait brillamment l'agrégation en 1913, après quinze jours employés à se vernir de modernisme. Il serait sûr d'étonner les juges par la profondeur de ses connaissances : Verdet était un savant peu commun, qui depuis cinquante ans exerce plus d'influence par ses cours que douze douzaines de physiciens ordinaires par leurs mémoires » (1).

L'agrégation de sciences physiques

Le service des « agrégatifs » (2) de physique de l'École normale supérieure conserve dans ses locaux des registres où sont consignés, depuis 1869, des renseignements concernant l'agrégation masculine (3), de sciences physiques et, en particulier, les sujets donnés au concours (4).

Le premier registre existant, dont la rédaction a commencé en 1877, regroupe des informations sur l'agrégation depuis 1869. Tout le début est donc une reconstitution ; elle a été effectuée à la suite de la perte du précédent registre. En tête du premier registre existant, il est indiqué que désormais ce document sera tenu sous clef et les informations seront transcrites sur un autre registre mis à la disposition des élèves. Ces deux registres existent encore, mais la rédaction du deuxième a été interrompue après le concours de 1892. Les renseignements fournis par ces deux registres sont identiques, à quelques détails près. Nous décrirons ici le premier registre qui couvre la

(1) Préface « Des principes, de leur emploi et de la nature de leur certitude » dans *Thermodynamique générale - Gaz et vapeurs*, Paris, Delagrave, 1932, p. XVII.

(2) Dans la langue normalienne, un « agrégatif » est un élève qui prépare l'agrégation. Voir le lexique de la langue normalienne dans A. Peyrefitte, *Rue d'Ulm*, Paris, Flammarion, 1977.

(3) L'agrégation féminine n'apparaît qu'en 1883 ; la spécialisation de l'agrégation scientifique en agrégation de sciences mathématiques d'une part, et de sciences physiques et naturelles d'autre part intervient en 1894. C'est en 1927 que les sciences naturelles se détachent des sciences physiques.

(4) On peut trouver la quasi-intégralité des sujets d'écrit de 1834 à 1875 et des sujets de leçons de 1848 à 1875 dans l'ouvrage de Ch. Corneille, *Recueil de sujets de compositions donnés dans les concours jusqu'en 1875*, tome III, Paris, Hachette, 1876.

période 1869-1921 (1), avec deux interruptions : la première en 1870, la seconde pendant la guerre de 1914-1918. (Le dernier concours indiqué est celui de 1914 ; en 1919 le concours reprend et comporte une session en juillet et une session spéciale en octobre. En 1920 il y aura encore deux sessions.)

De 1869 à 1877 inclus, les renseignements portés sur le registre concernent la composition du jury, les sujets des épreuves préparatoires (c'est-à-dire d'admissibilité) et les sujets des épreuves définitives. A partir de 1878, des renseignements plus nombreux sont indiqués dans le registre. Y figurent, en plus des renseignements fournis dans la période précédente :

- la date des diverses épreuves (2) et des détails sur leur déroulement,
 - la liste des admissibles,
 - le nom des candidats en face des sujets de leçon et manipulation,
 - le nom des admis, avec en général, l'indication de leur origine.
- De 1878 à 1883, plus de 60 % des candidats admis sont des élèves de l'École normale supérieure ; de 1884 à 1905, cette proportion oscille entre 20 et 50 %.

A partir de 1919, figure dans le registre un tableau général indiquant les notes obtenues dans les différentes épreuves par les admis. A la fin du registre est présenté un récapitulatif des diverses leçons, classées, qui ont été posées au concours entre 1869 et 1883, permettant de juger de la fréquence des sujets proposés et de leur répartition dans les grandes divisions de la physique.

Sur l'ensemble de la période couverte par ce premier registre (1869-1921), on peut noter la présence, en général fort longue, d'un même président de jury : Quet (1869-1883), Boutan (1885-1892), Joubert (1893-1909) (3), Faivre-Dupaigre (1910-1921) ; Marié-Davy ne fut

(1) D'autres registres existent pour les périodes suivantes : 1922-1958, 1959-1960. En 1971, un normalien rédigera un compte rendu (sur un ton humoristique) du concours qu'il vient de passer pour témoigner, dit-il, de ce que l'agrégation a survécu à 1968.

(2) A la fin du XIXe siècle, les épreuves définitives avaient lieu dans la deuxième quinzaine d'août.

(3) Quand P. Duhem s'insurge contre les recommandations faites au physicien d'utiliser la méthode inductive dans l'enseignement, méthode qu'il juge

président qu'en 1884, mais il était au jury depuis 1871 et le restera jusqu'en 1888.

Ce registre présente l'intérêt de porter sur trois périodes importantes de l'évolution de l'agrégation des sciences physiques.

Il commence en 1869, date à partir de laquelle on distingue trois spécialités à l'agrégation scientifique (1) : sciences mathématiques, sciences physiques et sciences naturelles. Seule, l'agrégation de sciences physiques n'est pas totalement spécialisée et comporte une composition d'histoire naturelle à l'écrit. Dans toutes ces agrégations scientifiques, il est prévu, dans les épreuves préparatoires, une composition de méthode et d'histoire (2) de la discipline concernée, d'une durée de sept heures. Grâce au document, il a été possible de dresser la liste complète des sujets posés dans cette épreuve à l'agrégation de sciences physiques (3).

En 1885, l'histoire naturelle disparaît de l'agrégation de sciences physiques en même temps que la composition de méthode et d'his-

impraticable, il fait référence aux positions de cet inspecteur général. P. Duhem, *La théorie physique*, Paris, Vrin, 2e édition 1981, p. 305.

(1) En 1840, Victor Cousin avait scindé l'agrégation de sciences en deux : sciences mathématiques et sciences physiques et naturelles, considérant que cette mesure constituait « une amélioration considérable de l'enseignement des sciences physiques et naturelles ». Circulaire du 2 octobre 1840. *Oeuvres de V. Cousin, 5e série : Instruction publique* tome I, Paris, Pagnerre, 1850, pp. 235-236.

En 1852, H. Fortoul réduit à deux les agrégations : lettres et sciences, « afin de ne pas perpétuer des divisions artificielles ». « Rapport à l'Empereur sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851 », *Bulletin administratif*, année 1853, 1ère série, vol. 4, p. 345. Son successeur Rouland rétablira en 1858 la scission en deux de l'agrégation scientifique. Ses arguments sont voisins de ceux de V. Cousin : la multiplicité et la diversité des matières ne permettent pas une préparation sérieuse et approfondie. « Rapport à l'Empereur du 17 juillet 1858 ». *Bulletin administratif*, année 1858, 1ère série, vol. 9, pp. 174-175.

C'est avec V. Duruy qu'apparaissent trois spécialités à l'agrégation scientifique.

(2) Statut pour le concours d'agrégation des lycées - 27 février 1869. *Bulletin administratif*, année 1869, 2e série, vol. 11, pp. 373-374.

(3) Nicole Hulin, « Une épreuve d'histoire des sciences aux agrégations scientifiques dans la deuxième moitié du XIXe siècle », *Revue de synthèse*, n° 109, janv.-mars 1983. A un moment où il est beaucoup question de la place à accorder à l'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique, la mise en évidence d'une telle épreuve dans le cursus de formation des maîtres est extrêmement importante.

toire des sciences physiques. La composition sur le programme de licence (1) qui figure parmi les épreuves définitives, porte alors sur un programme fixé une année d'avance et pouvant faire référence à des mémoires originaux. Il peut s'agir de travaux récents (par exemple, au concours de 1897, parmi les mémoires à consulter figure un travail de Michelson publié en 1894) ou de travaux du début du XIXe siècle (comme le mémoire d'Ampère de 1823, au concours de 1886) conférant ainsi une certaine dimension historique à l'épreuve.

En 1897, le problème de physique avec applications est introduit dans les épreuves préparatoires. Il faut remarquer qu'à partir de 1888 apparaissent dans l'une ou l'autre des deux épreuves préparatoires de physique des exercices avec applications, ce qui rompt avec la tradition qui consistait à ne poser que de simples questions de cours telles que celles qui figurèrent, par exemple, à l'agrégation de 1866 (2) :

1ère composition de physique : mesure de l'accélération de la pesanteur,

2e composition de physique : courants d'induction.

Ces trois phases constituent des étapes essentielles de l'orientation de l'agrégation des sciences physiques au fur et à mesure que progressent ces sciences. Quand, en 1869, a lieu la scission en trois agrégations scientifiques, on peut faire place à l'histoire des sciences ; mais, lorsque la science se développe, il faut faire des choix. Cette évolution est en accord avec les conceptions d'Auguste Comte (3) qui écrivait :

« ... à mesure que la science fait des progrès l'ordre historique d'exposition devient de plus en plus impraticable, par la trop longue suite d'intermédiaires qu'il obligerait l'esprit à parcourir ; [...] de nouvelles conceptions permettent de présenter les découvertes antérieures sous un point de vue plus direct. »

(1) C'est en 1859 (règlement du 10 février) qu'est introduite, dans les épreuves définitives, une composition sur un sujet de licence. D'abord facultative, elle devient obligatoire en 1869 (voir *op. cit.* supra, note 3 p. 42).

(2) Notons cependant que, depuis 1853, il y avait déjà eu des tentatives dans ce sens comme le montrent les sujets de physique de 1853 ou 1854 par exemple (voir *op. cit.* supra, note 4 p. 40).

(3) A. Comte, *Cours de philosophie positive*, 2e leçon, Paris, Bachelier, 1830, t. 1, pp. 64-64 et 67-68.

La dimension historique, qui pouvait encore apparaître sous forme de référence à des mémoires du début du XIXe siècle dans la composition de licence des épreuves définitives, disparaît finalement au moment où apparaît l'épreuve qui va devenir bientôt un élément essentiel du concours : le problème de physique (1).

L'instruction détaillée, jointe au programme d'agrégation de 1903 sur avis du jury (2) d'agrégation, insiste sur l'importance du problème et précise ses objectifs :

« Le jury attache une importance particulière à l'épreuve du problème, car il la considère comme le moyen le plus efficace de forcer la méditation dans le sens qu'il désire. Le problème proposé n'est jamais un rébus à déchiffrer, ni une découverte à faire ; mais une simple application analytique et numérique, ayant trait à une expérience faite, fondamentale, on peut même dire banale, n'exigeant que la connaissance des principes les plus sûrs de la science » (3).

L'instruction souligne, par ailleurs, les nécessités qui s'imposent devant le développement de la science :

« Si l'on veut comprendre toute la physique dans le programme d'agrégation et [...] ne pas imposer [...] une préparation trop longue et trop laborieuse, il faut [...] faire des sacrifices... [On renoncera donc] à tout ce qui n'est pas nécessaire à la saine et solide compréhension des faits [...], les détails historiques, les dissertations métaphysiques, les théories purement mathématiques, et même toutes ces théories quelque importantes qu'elles puissent être, qui

(1) Pour G. Lippmann, « le problème c'est la recherche » et il précise ce qu'il entend par problème : « la question qui exige quelque initiative, de la réflexion ou de l'invention ». *Conférence au Musée pédagogique* (1904) sur « Le but de l'enseignement des sciences expérimentales dans l'enseignement secondaire ». *Recueil des conférences*, pp. 33 et 36.

(2) Le jury de 1902 était composé de deux inspecteurs généraux Joubert et Lucien Poincaré, de Bouasse (professeur à l'Université de Toulouse), de Cavalier (professeur à l'Université de Marseille) pour la chimie, et de Rivière (professeur au lycée Saint-Louis). Poincaré, Bouasse et Rivière étaient déjà au jury en 1901 et Joubert était président depuis 1893.

(3) Instruction de 1902, *Bulletin administratif*, année 1902, n° 72, p. 811.

ne sont pas dans le courant actuel des idées et qui ont fait place à d'autres plus compréhensives ou plus simples » (1).

Il faut donc faire un choix. Par ailleurs, le développement de la science s'accompagne d'une difficulté croissante dans l'accès aux travaux scientifiques. Le jury d'agrégation de 1902 note :

« qu'à partir d'un certain niveau, on n'est plus en présence de science faite, mais de science en train de se faire ; le terrain cesse d'être solide ; il est difficile de discerner les bons travaux des mauvais ; d'autre part, les difficultés mathématiques que l'on rencontre vont en croissant ; elles imposeraient aux candidats des études préparatoires hors de proportion avec l'importance du but à atteindre » (2).

La pénétration des idées nouvelles dans l'enseignement

Les analyses qui peuvent être menées à partir de ce document sont diverses. Sans que nous nous appesantissions sur eux ici, plusieurs points méritent de retenir l'attention. Ainsi, certains membres du jury ont exposé leur conception sur la pédagogie des sciences physiques : comment leurs positions sont-elles reflétées par le choix et le jugement des épreuves proposées aux candidats à l'agrégation ? A titre d'exemple, de 1900 à 1904, on note la présence au jury de H. Bouasse, qui écrivit de nombreux articles sur l'enseignement (3) et présentait les préfaces de ses livres (4) comme un « cours de pédagogie appliquée ». Ses critiques acerbes, à considérer avec réserve, n'ont épargné ni le

(1) *Op. cit. supra*, note 3 p. 44, pp. 807-808.

(2) *Op. cit. supra*, note 3 p. 44, p. 807.

(3) Par exemple : « A propos des baccalauréats. Pédagogie des sciences physiques. » *Bulletin de l'enseignement secondaire de l'Académie de Toulouse*, 15 décembre 1896, pp. 113-121.

« Le rôle des principes dans les sciences physiques. » *Revue générale des sciences*, 1898, n° 9, pp. 561-569.

« Enseignement des sciences physiques dans l'enseignement secondaire. » *Journal de l'enseignement secondaire*, 1901, pp. 1-24.

(4) Nous citerons ici les titres de quelques préfaces de son cours de physique publié chez Delagrave : *Du professeur idéal*, *Du rôle pédagogique des expériences et des manipulations*, *Des manipulations et du dessin pédagogique*, *Sur l'enseignement des sciences appliquées...*

Tableau 1 : ÉPREUVES ECRITES (durée : 7 heures)

<i>Place dans le concours</i>	<i>Nature</i>	<i>Remarques sur le contenu</i>
<i>1869-1885</i>		
Admissibilité	Physique (programme des lycées) Chimie Histoire naturelle Histoire de la physique	→ Question de cours – légère domination de l'électricité, ensuite vient la chaleur.
Épreuve définitive	Physique (programme de licence)	→ 65 % des sujets sur la polarisation (optique).
<i>1886-1897</i>		
Admissibilité	Physique Chimie Physique (licence) et Problème (1897)	→ { – Un des deux sujets : électricité. – À partir de 1890, presque toujours question de cours et exercices d'application.
Épreuve définitive	Physique (licence)	Sur un programme défini un an à l'avance.

1898-1906

Admissibilité

Physique élémentaire
Chimie
Physique supérieure
Problème

- { – Parties différentes de la physique abordées dans les 3 épreuves, sauf en 1898 (3 fois de l'optique), et en 1899 (3 fois de l'électricité).
→ { – Physique élémentaire et physique supérieure : questions de cours.

A partir de 1907

Admissibilité

Physique et applications (problème)
Chimie
Physique

concours d'agrégation (1) ni ses collègues du jury (2). De 1901 à 1909, l'inspecteur général Lucien Poincaré appartient au jury. Son point de vue sur l'enseignement de la physique fut exposé dans une conférence faite au Musée pédagogique en 1904 sur « Les méthodes de l'enseignement des sciences expérimentales » (3).

Ensuite, il est intéressant de comparer l'importance des différentes sections de la physique dans les épreuves écrites au cours des diverses périodes qui marquent l'évolution du concours (voir Tableau 1, pp. 46-47).

D'autre part, la formulation même des sujets doit retenir l'attention. En ce qui concerne l'écrit, il faut noter la formulation exceptionnelle du sujet de physique élémentaire de 1905, à caractère pédagogique :

« On demande de dresser le plan d'un cours d'électricité pour la classe de 1^{ère} C, en supposant que, conformément à une indication du programme de cette classe, on commence par l'étude du courant.

(1) « Je suis ancien membre du jury d'agrégation : L'AGRÉGATION N'EST QU'UN BLUFF. Pour ces vingt dernières années, comparez le nombre des candidats à ce concours au nombre des places offertes : le rapport n'est pas de deux à un. Pour nul qu'on soit, on a plus d'une chance de décrocher la timbale. Les problèmes posés sont difficiles, mais personne ne les résout ; malgré quoi l'on sort du troupeau ». Préface « Du professeur idéal » dans *Pendule spiral-Diapason*, Paris, Delagrave, 1920, p. XV. On comptait, en 1905, pour 38 candidats : 24 admissibles (60 %) et 15 reçus (40 %). Actuellement, 450 candidats se présentent à l'option physique, et l'on compte 150 admissibles (33 %) et 75 reçus (16 %). Mais il faut se garder de tirer, à partir de ces chiffres, une conclusion hâtive sur la difficulté accrue du concours ; une analyse plus fine est nécessaire car actuellement, il y a certainement beaucoup plus de candidats qui se présentent à l'agrégation pour « voir » uniquement ce que représente le concours.

(2) De 1901 à 1904, H. Bouasse fut au jury d'agrégation en même temps que les inspecteurs généraux Joubert et Lucien Poincaré. Il écrira à leur sujet : « A défaut d'idées, une des marottes de Joubert et de Poincaré était que les élèves doivent monter eux-mêmes les expériences, sous le prétexte que c'est la méthode par excellence pour apprendre à découvrir. Leur raisonnement pêchait par la base, puisqu'il ne s'agit pas d'apprendre à découvrir, mais très prosaïquement d'apprendre à regarder ». Préface « Des manipulations et du dessin pédagogique » dans *Théorie des vecteurs - Cinématique - Mécanismes*, Paris, Delagrave, 1921, p. VIII.

(3) Les positions de Lucien Poincaré sont résumées dans l'article de M. Ascoli, « Les sciences mathématiques et physiques dans l'enseignement secondaire dans les conférences du Musée pédagogique », *Revue générale des sciences pures et appliquées*, 30 mai 1904, pp. 496-505.

Le plan devra être rédigé d'une façon extrêmement sommaire : on donnera seulement quelques précisions sur la manière dont on définirait les diverses grandeurs électriques et magnétiques, et l'on développera la façon dont on raccorderait entre elles l'étude des phénomènes magnétiques, celle des courants et celle de l'électricité statique. »

À l'oral, c'est en 1886 qu'était apparue une formulation de sujet de leçon à caractère pédagogique :

« Potentiel électrique : comment on peut introduire cette notion dans l'enseignement élémentaire de la physique. »

En 1894 est innové un type de formulation qui se perpétuera ; « Première leçon sur... ». Dans cette même session, il en est fait usage cinq fois.

Signalons au passage une leçon, d'un type particulier et qui peut surprendre, donnée en 1904 :

« Procédés de ventilation et de chauffage. Isolement thermique. »

L'étude du chauffage et de la ventilation des demeures avait été introduite, au milieu du XIXe siècle, en tant qu'« applications communes de la physique » dans le programme des cours de physique de la section des sciences (Instructions de 1854).

Mais nous voudrions surtout montrer que les sujets posés à l'agrégation constituent un élément de jugement sur le décalage existant entre la science enseignée et la science qui se fait, ainsi que sur la manière dont les idées nouvelles pénètrent dans l'enseignement (voir tableau 2, p. 50).

Pour en juger, il convient d'examiner d'abord les sujets de leçons, car les nouveautés semblent y être introduites plus rapidement que dans les épreuves écrites.

Le thème de la *chaleur rayonnante* apparaît régulièrement dans la période 1869-1885. Il fait aussi l'objet des compositions d'histoire de la physique de 1873 et 1882. (Ce thème avait déjà été proposé dans les périodes antérieures, en 1839, 1840 et 1856.) L'infrarouge n'apparaîtra en leçon qu'en 1905, alors qu'en 1903 on trouve encore une « leçon élémentaire sur la chaleur rayonnante ». Dès la première moitié du XIXe siècle, la chaleur rayonnante avait été reconnue comme

Tableau 2 : PRISE EN COMPTE DES IDÉES NOUVELLES

<i>Phénomène physique</i>	<i>Année de découverte</i>	<i>Première apparition dans les sujets d'agrégation</i>
Effet Peltier	1834	écrit, 1892
Pression osmotique	mise en évidence par le biologiste Pfeiffer en 1877 ; théorie due à Van'tHoff (1887)	écrit, 1902
Règle des phases	établie par Gibbs en 1875	leçon, 1901
Continuité de l'état liquide et de l'état gazeux	article de Thomas Andrews dans <i>Philosophical Transaction</i> de 1869	leçon, 1903
Symétrie	article de P. Curie (1894)	écrit, 1903 leçon, 1904

une forme de lumière invisible à l'œil et cependant, en 1913, Charles Fabry jugeait encore opportun de consacrer un article critique à ce sujet : « Expressions impropres et idées fausses à propos de l'étude des radiations (Chaleur rayonnante) » (1).

En ce qui concerne *les principes de la thermodynamique*, en 1876, une nouvelle leçon est proposée sur la « détermination de l'équivalent mécanique de la chaleur ». Or, le mémoire de Joule, de 1849, sur l'équivalent mécanique de la chaleur avait été publié par les soins de E. Verdet, dès 1852, dans les *Annales de chimie et de physique*. Ce sujet de leçon sera repris en 1879, 1881, 1884. Mais curieusement, en 1883, le terme de « calorique » apparaît dans un sujet de leçon « Pouvoirs émissifs, réflecteurs et absorbants pour le calorique ». Certes, dans les programmes de 1852, les leçons sur la chaleur apparaissaient sous la rubrique « fluides impondérables » et, dans certains traités (2) du milieu du siècle, il existait une section « calorique » ; certes, le calorique survivra longtemps dans la littérature, on le retrouve dans un ouvrage de vulgarisation de 1882 (3) pour expliquer l'ensemble des phénomènes dus à la chaleur ; mais voir le terme employé à l'agrégation, à la fin du siècle, est fort surprenant.

Parmi les nouvelles leçons de thermodynamique qui apparaissent nous citerons :

1887 : « Les principes de la thermodynamique »

1890 : « Principe de Carnot. Température absolue »

1895 : « Deuxième principe de la thermodynamique. Échelle thermodynamique des températures »

1898 : « Entropie »

1905 : « Cycle de Carnot. Entropie ».

Comme points de repère, nous indiquerons qu'E. Verdet (4) avait publié, dans les *Annales de chimie et de physique* de 1852, l'article de

(1) *Bulletin de l'Union des physiciens*, juin 1913, article publié dans les *Oeuvres choisies* de Ch. Fabry pour son jubilé scientifique, Paris, Gauthier-Villars, 1938, pp. 619-624.

(2) Par exemple le *Traité de physique expérimentale et appliquée* de A. Ganot, (3e édition, 1854).

(3) D. Levi-Alvarès père, *Les pourquoi et les parce que ou la physique popularisée*, Paris, Borrani, 1882.

(4) E. Verdet fit à la Sorbonne, pendant les années 1864-1865, des leçons sur la théorie mécanique de la chaleur. Elles furent publiées par ses élèves en 1868. Le principe de l'équivalence y est développé en 37 pages, celui de Carnot en 50 pages.

Thomson, datant de 1849, sur la « théorie de la puissance motrice de la chaleur de S. Carnot » et celui de Clausius, de 1850, sur la « puissance motrice de la chaleur ». Quant au mot entropie, il fut introduit en 1865 par Clausius dans un article de *Annalen der Physik und Chemie*.

Enfin nous citerons la leçon proposée en 1905 : « Le principe de conservation de l'énergie dans les lois de l'induction et de l'électromagnétisme », thème abordé par E. Verdet dans ses cours (1).

Les sujets d'écrit se prêtent à l'analyse de deux façons. Il y a d'une part le sujet qui, par sa rédaction même, reflète les nouveautés introduites. Tel est le cas du sujet de la composition de physique supérieure du concours de 1903 : « De la symétrie révélée par les phénomènes physiques ». L'article de Pierre Curie « Sur la symétrie dans les phénomènes physiques, symétrie d'un champ électrique et d'un champ magnétique » fut publié en 1894 (2). Notons que le physicien doit prendre en compte la structure géométrique de l'espace où est étudié un phénomène, en recherchant les éléments de symétrie. Or, un système physique (S) est d'une part caractérisé par un certain domaine spatial (V) qu'il occupe, c'est-à-dire un ensemble de points P, et d'autre part par un champ de grandeurs $G(P)$ qui le caractérise du point de vue de ses propriétés physiques. A chaque point de (V) est attribuée une masse, une charge... L'ensemble des transformations qui laisse le système (S) globalement invariant (rotation, symétrie...) définit la symétrie du système physique. P. Curie fut l'un des premiers à s'intéresser à la symétrie des phénomènes physiques (3) et il énonça les deux propositions :

« Lorsque certaines causes produisent certains effets, les éléments de symétrie des causes doivent se retrouver dans les effets produits.

Lorsque certains effets révèlent une certaine dissymétrie, cette dissymétrie doit se retrouver dans les causes qui leur ont donné naissance. »

(1) *Conférences faites à l'École normale* (publiées par D. Gernez, Paris, Imprimerie Impériale, 1872), 1ère partie pp. 357-359, § 208 « Production des courants d'induction, envisagée comme conséquence de la théorie mécanique de la chaleur ».

(2) *Journal de Physique*, 37e série, t. III, 1894, p. 393.

(3) On trouvera des exemples dans *Cuide* n° 9, Université P. et M. Curie, janv. 1978, « Quelques remarques sur l'exploitation des symétries en physique » par J. Butaux et N. Hulin.

Mais il y a aussi les sujets qui, sans être explicites au point de vue de l'introduction des idées nouvelles, ouvrent aux candidats certaines possibilités de développement. Tel est le cas, en 1899, du sujet de la composition de physique supérieure « propriétés du champ magnétique », permettant une référence à la théorie du champ électromagnétique de Maxwell. Pour ce type de sujet, il est indispensable de disposer d'informations complémentaires fournies par la consultation des copies des candidats et l'appréciation du jury.

Dans le présent cas, on peut constater la lenteur avec laquelle se sont introduites les idées de Maxwell dans l'enseignement français. Le mémoire de Maxwell « A dynamical theory of electromagnetic field » qui faisait suite à « On physical lines of force » date de 1864 (1). Quand, en 1899, E. Mathias (2), professeur à l'Université de Toulouse, se rend en Angleterre pour s'informer sur l'enseignement supérieur dans ce pays, il dresse la liste des questions d'examen (niveau licence) à l'Université de Cambridge et classe la question « Écrire un court essai sur le champ électromagnétique de Maxwell » comme une question « franchement britannique ». Une question de théorie cinétique est jugée de « pure spéculation ». On rapprochera de ces jugements l'attitude de l'inspecteur général Quet (président de la Société française de physique en 1876 et président du jury d'agrégation pendant quinze ans) qui « regardait comme tout à fait ridicule, dit Marcel Brillouin, la curiosité que j'éprouvais pour la théorie cinétique des gaz » (3). On est un peu étonné de ces attitudes envers le travail de Maxwell, puisque celui-ci a bien précisé sa position en ce qui concerne la théorie physique : les recherches expérimentales en sont le support, la théorie constitue une manière de regarder le sujet ; si l'on comprend le caractère provisoire d'une hypothèse, alors on est aidé dans la quête de la véritable interprétation des phénomènes (4). « Les idées de Maxwell furent d'abord mal comprises et violemment criti-

(1) R. Taton, *Histoire générale des sciences*, t. 3, *La Science contemporaine*, vol. I, le XIXe siècle, Paris, P.U.F., 1961.

(2) E. Mathias, *L'Enseignement supérieur de la physique en Angleterre*, Toulouse, Chauvin et fils, 1899.

(3) *Le Livre du cinquantenaire de la Société française de physique*, Paris, Éditions de la Revue d'optique théorique et instrumentale, 1925, p. 16.

(4) J.C. Maxwell, « On Faraday's lines of forces », *Transactions of the Cambridge Philosophical Society*, vol. X, part. I (1855-1856) dans *Maxwell's scientific papers*, vol. I (Hermann) p. 208 et « On physical lines of forces », *Phil. Mag.*, vol. XXI dans *Maxwell's scientific papers*, p. 486.

quées par les savants du continent... En 1902, Pierre Duhem (1) préférerait encore la théorie de Helmholtz à celle de Maxwell-Hertz » (2). À ce sujet H. Poincaré (3) écrit en 1902 :

« La première fois qu'un lecteur français ouvre le livre de Maxwell, un sentiment de malaise, et souvent même de défiance se mêle d'abord à son admiration [...]. Pourquoi les idées du savant anglais ont-elles tant de peine à s'acclimater chez nous ? C'est sans doute que l'éducation reçue par la plupart des Français éclairés les dispose à goûter la précision et la logique avant toute autre qualité. »

Mais comment se présentait la théorie de Maxwell ?

« ... Maxwell [...] applique systématiquement à l'électromagnétisme ce que nous appelons aujourd'hui la théorie générale des champs de vecteurs, que l'on ne concevait à cette époque qu'habillée d'images concrètes, empruntées à la théorie de la conduction calorifique ou à l'hydrodynamique [...]. Il traduit mathématiquement deux lois que Faraday avait énoncées de manière qualitative et assez obscure [...]. Cette traduction mathématique se fait à l'aide des équations de la théorie des tourbillons » (4).

Maxwell a imaginé un système de cellules dont le contenu est animé d'un mouvement de rotation, ces petites cellules tourbillonnaires exerçant entre elles des pressions latérales et des tensions longitudinales. Cette hypothèse sert de « fondement à son essai d'explication mécanique de l'électromagnétisme » (5).

Cependant, la théorie de Maxwell est présentée dans les traités (6) ; mais, dans le programme d'agrégation de 1903, le sujet « Production

(1) P. Duhem, *La Théorie physique*, Paris, Vrin, 1981. 1ère partie, chapitre IV, « Les théories abstraites et les modèles mécaniques illustrés en particulier par le travail de Maxwell », p. 124.

(2) *Op. cit.* supra, note 1 p. 53, p. 229.

(3) H. Poincaré, *La Science et l'hypothèse*, Paris, Flammarion, 1968, pp. 216-217.

(4) E. Bauer, *L'Électromagnétisme. Hier et aujourd'hui*, Paris, Albin Michel, 1949, p. 114.

(5) *Op. cit.* supra, note 3, p. 146.

(6) Deux exemples : Jamin, dans son cours de l'École polytechnique, cite le traité d'électricité et magnétisme de Maxwell dans sa traduction française (4e

et propriétés générales du champ magnétique » est accompagné de ce commentaire : « On ne demandera pas les théories mathématiques du magnétisme, de l'électrodynamique, de l'électromagnétisme ni de l'induction » (1).

Il est donc tout à fait instructif de consulter les copies d'agrégation de 1899 (2) sur le champ magnétique. Parmi les cinq meilleures copies qui ont pu être consultées dans cette épreuve, nous en citerons trois :

- Copie n° 1 (candidat admissible, collé à l'oral ; note : 17,5 sur 20).

En remarque, à l'avant dernière page, le candidat écrit :

« Maxwell considère un champ magnétique de la manière suivante. Pour lui un milieu aimanté est tendu suivant des lignes de forces, comprimé transversalement.

Il explique ces faits par la théorie, tourbillons.

Enfin Maxwell a établi la théorie électromagnétique de la lumière... »

- Copie n° 2 (candidat non admissible ; note : 17,5).

Le candidat précise dès l'introduction :

« Il ne saurait être question de faire ici une étude complète des propriétés du champ magnétique. Une logique étroite exigerait en effet qu'on débutât par les toutes premières expériences que l'on fait sur les aimants, pour aller à travers l'électromagnétisme, l'induction, les propriétés optiques du champ magnétique, jusqu'à la curieuse théorie électromagnétique de la lumière de Maxwell. »

- Copie n° 3 (candidat reçu ; note : 16,5).

À la dernière page, le candidat indique :

« Sans parler de ces très nouvelles théories, nous dirons un mot de l'hypothèse de Faraday sur la constitution du champ magnétique... »

édition 1891, t. 4, p.205*) ; E. Mascart et J. Joubert présentent dans les « leçons sur l'électricité et le magnétisme », la théorie du champ électromagnétique de Maxwell (Paris, Masson, t. 1, p. 617).

(1) *Op. cit. supra*, note 3 p. 44, p. 816.

(2) Les copies citées appartiennent au fonds de l'I.N.R.P.

Nous voyons, sur ces exemples, que s'il est fait référence à la théorie de Maxwell, le contenu est extrêmement pauvre, c'est un alignement de mots. Mais la présentation de cette théorie dans les traités était très complexe.

Le niveau du concours d'agrégation

L'étude des sujets posés au concours, resitués dans le contexte de la science de l'époque, peut aussi permettre de juger du niveau du concours par rapport au niveau actuel. La comparaison des sujets portant sur le même thème, posés à différentes époques, peut être riche d'informations. Tel est le cas de l'étude du transfert de matière entre deux gouttes d'eau ou une goutte et un liquide présentant une surface plane. De l'existence de forces de tension superficielle qui maintiennent une goutte en équilibre résulte une surpression à l'intérieur de la goutte dépendant de son rayon. Le calcul de cette surpression était abordée dans les traités classiques (1) et son application à l'équilibre des gouttes d'eau dans l'atmosphère signalée. Quand la question est posée en 1895 dans la première composition de physique, les approximations de calcul ne sont pas suggérées, le mode opératoire non précisé dans le détail. Le même thème est repris à l'agrégation féminine de 1948, et constitue l'une des trois parties du problème ; le cycle de transformations à envisager est indiqué, des hypothèses simplificatrices proposées, mais on s'intéresse non seulement à la pression d'équilibre de la goutte avec la vapeur mais aussi à la chaleur latente de vaporisation (2). Il faut signaler que le calcul de la pression de vapeur saturante pour une goutte de liquide en équilibre avec sa

(1) H. Pellat, *Cours de physique à l'usage des élèves de la classe de mathématiques spéciales*, t. 1, Paris, Paul Dupont, 1883, p. 539.

(2) À une température donnée, la pression de vapeur saturante est fonction de la courbure de la surface de séparation vapeur-liquide. Ce sujet est traité dans le livre de *thermodynamique* de G. Bruhat, revu par A. Kastler (Paris, Masson, 6e édition, 1968) pp. 360-363. Une élégante solution peut être donnée en utilisant la notion de potentiel chimique et la relation de Gibbs-Duhem. G.H. Wannier, *Statistical physics* (New York, John Wiley and sons, 1966) pp. 150-151.

Signalons le numéro 33 de *Scientia* consacré à « La couche capillaire en général » (Paris, Gauthier-Villars, 1912) qui abordait le problème de la thermodynamique de la couche capillaire et en particulier l'étude de la chaleur de vaporisation.

vapeur constituait l'une des questions de la première des trois parties de la question de cours de physique au concours d'agrégation, option physique, de 1983. Une conclusion s'impose donc quant à la longueur des sujets posés à l'agrégation : celle-ci s'est considérablement accrue depuis les années 1960.

Le niveau des épreuves est cependant très difficile à comparer. On peut poser le problème d'une manière légèrement différente et se demander si le niveau requis pour obtenir l'agrégation suffit pour être au niveau de la recherche. Or, au XIXe siècle, même si le programme de l'agrégation accuse un certain retard par rapport à la science qui s'élabore, il permet d'accéder directement à la recherche. Actuellement, deux années de spécialisation (DEA) sont une nécessité. Cependant, les futurs grands physiciens ne sont pas nécessairement les meilleurs au concours d'agrégation. Si, en 1897, Paul Langevin (membre de l'Académie des sciences, professeur au Collège de France) est le premier des sept reçus, en 1894 J.B. Perrin (membre de l'Académie des sciences, prix Nobel de physique en 1926) ne sera que septième sur treize reçus (il fera toutefois la meilleure composition de physique).



Le XIXe siècle et le début du XXe siècle constituent une période où la physique subit une rapide évolution avec, en particulier, la naissance de la thermodynamique et l'élaboration de la théorie électromagnétique de Maxwell. A cette époque, le programme d'agrégation ouvre un accès direct à la recherche ; la connaissance de la rapidité avec laquelle les idées nouvelles y sont introduites est donc tout à fait essentielle car elle représente un élément de jugement dans la question très débattue du retard pris par la physique française. Par ailleurs, la longue survivance de certains termes dans le libellé des épreuves, comme ceux de calorique ou de chaleur rayonnante, présente le danger de laisser subsister des idées fausses, même chez les chercheurs scientifiques, comme le dénonçait Charles Fabry (1). Le décalage dans le temps pour introduire les notions nouvelles est souvent de l'ordre d'une trentaine d'années, les travaux français semblant être pris en compte plus rapidement que les travaux étrangers, comme en témoi-

(1) *Op. cit.* supra, note 1 p. 51.

gne l'exemple de l'article de P. Curie sur la symétrie. Actuellement, le programme de l'agrégation ne suffit plus pour aborder la recherche qui nécessite l'étude préalable de parties très spécialisées de la physique ; le décalage de niveau s'est accru avec le développement de la science.

Centre Alexandre-Koyré

Nicole HULIN

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

*Avances anglaises, retards français**

par Jean DHOMBRES

Sur l'histoire de l'éducation scientifique, tant les études anglo-saxonnes que le lecteur de langue anglaise sont particulièrement favorisés. Non seulement les ouvrages historiques généraux ou les biographies d'éducateurs anglo-saxons détaillent largement l'aspect scientifique — ce que les ouvrages français font rarement de façon méthodique (1) — mais encore les textes spécialisés en histoire de l'éducation scientifique pullulent littéralement dans le monde anglo-saxon, tant à propos de l'histoire des institutions scientifiques que pour des monographies disciplinaires particulières (physique, mathématiques, etc.) (2) et je ne mentionne pas les articles parus dans des revues

* À propos de l'ouvrage de Howson (Geoffrey). — *A History of mathematics education in England*. — Cambridge : Cambridge University Press, 1982. — 294 p.

(1) Il est instructif, à ce propos, de prendre tel ouvrage français en histoire de l'éducation, tel ouvrage anglo-saxon de même portée, et de les comparer, ne serait-ce qu'au point de vue grossier du seul nombre de pages consacrées à l'éducation scientifique. Je ne veux ici citer aucun chiffre car je crois très instructif de tenter par soi-même l'expérience quantifiée.

(2) Pour convaincre au vu des seuls titres, il me suffira de mentionner par ordre chronologique de parution quelques ouvrages, ayant éliminé les ouvrages généraux (certainement connus des lecteurs de la présente revue).

W.W.R. Ball : *A History of Mathematics at Cambridge*. Cambridge, Cambridge University Press, 1889.

variées : *Scripta Math.*, *Ed. Develop. Int.*, *Quart. J. Educat.*, *J. of Educ.*, *Math. Gazette*, *Educational Series in Math.*, etc.

L'ouvrage présent du professeur A.G. Howson, spécialiste connu de l'évolution des programmes mathématiques et du développement du curriculum, s'inscrit donc dans une longue lignée, forte d'un terreau très riche, quand bien même il s'agirait du premier ouvrage d'ensemble concernant l'éducation mathématique en Angleterre. Conformément au style anglo-saxon de cette lignée, l'auteur a choisi de décrire le travail pédagogique, les efforts, les succès et les échecs, de neuf « éducateurs » en mathématiques, aux prises avec leur temps et les institutions. Il a ainsi choisi de suivre, de la naissance à la mort, ces neuf éducateurs, et de cerner non seulement l'évolution de leur pensée sur l'école et sur l'enseignement des mathématiques, mais aussi le poids de leur action concrète dans telle école, dans telle société ou auprès des pouvoirs publics. Chemin faisant, Howson peut décrire la grande variété des formes de l'éducation populaire, secondaire ou supérieure en Angleterre, jouant à son profit de la continuité romanesque d'une biographie qui tient en haleine le lecteur, sans apparemment effaroucher par un appareil critique pesant. Mais qu'on se rassure, si besoin était, 41 pages de notes en petits caractères situent précisément les citations, et fournissent une des plus riches moissons bibliographiques imaginables sur le sujet, corrigeant avec à propos telle affirmation péremptoire du texte. Un index des noms cités, et plus encore un index des sujets, permettent de repérer quelques thèmes récurrents que le parti-pris biographique oblitère nécessairement (1).

A.W. Stamber : *A History of the Teaching of Elementary Geometry*. Columbia University, Teachers College Press, 1909.

J.W.A. Young : *The Teaching of Mathematics in the Elementary and the Secondary School*. London, Longman, 1920.

D.M. Turner : *History of Science Teaching in England*. London, Chapman and Hall, 1927.

D.K. Wilson : *The History of Mathematical Teaching in Scotland to the End of the Eighteenth Century*. University of London Press, 1935.

F.A. Yeldham : *The Teaching of Arithmetic Through four Hundred Years (1535-1935)*. London, Harrap, 1936.

E.G.R. Taylor : *Mathematical Practitioners of Tudor and Stuart England*. Cambridge, Cambridge University Press, 1954.

N.C.T. M. (Ed) : *A History of Mathematical Education in the United States and Canada*. National Council of Teachers of Mathematics, 32nd Yearbook, 1970.

(1) Il me semble qu'un double index des sujets eût été préférable. L'un tel qu'il est, l'autre beaucoup plus court mais thématiquement organisé. Un exem-

La curiosité du lecteur, en particulier celle du lecteur non anglais, est tenue en éveil, constamment nourrie de mille renseignements.

Le choix des neuf élus tient, certes, au bon plaisir de l'auteur, sans doute à la plus ou moins grande accessibilité des documents biographiques, mais ce choix se devait de couvrir l'histoire anglaise, au moins depuis la Réforme avec Robert Recorde (1512-1558), premier nommé, jusqu'à Elizabeth Williams (1895-), dernière étudiée. En outre, notre auteur aime fureter dans la biographie des proches ou des amis de ses héros élus, ce qui nous vaut bien des descriptions, longues ou concises, souvent érudites, d'éducateurs, de politiciens, de scientifiques, de mathématiciens, de principaux de collèges, de clercs ou d'évêques. Souvent même, ce riche fouillis vivant aide à bien mieux situer les problèmes d'un collège ou d'un enseignant que ne le feraient une analyse systématique des rapports de force et une conceptualisation trop rigide des courants historiques. Car notre auteur entend plus marquer le rôle majeur de certaines personnalités dans l'évolution de l'éducation mathématique anglaise que retracer l'évolution de courants idéologiques ou le jeu singulier des alliances temporaires entre des courants éducatifs soutenus par des tendances politiques ou religieuses variées. Non que les héros retenus ne se battent — il y a fort à parier que Howson les a choisis pour leur pugnacité — mais leurs opposants jouent trop souvent le rôle de « méchants » aux contours peu discernables, un peu comme les Indiens des westerns que l'on peut confondre à volonté. Dès lors, la tentation devenait forte de choisir comme héros des individus auxquels la longévité assurait l'auréole

ple : Howson revient fréquemment sur la mémorisation par cœur de formules, de théorèmes d'ailleurs ordonnés, dans les différentes pratiques de l'éducation mathématique au fil des âges en Angleterre. Il cite, fort à propos tout au long de son texte, bien des anecdotes savoureuses, des critiques, des retours en arrière, des revirements, etc. Le lecteur peut éprouver le besoin de récapituler les choses au sujet de cette mémorisation. Malheureusement, à l'index, il ne trouvera à « rote learning » que quatre pages citées, ce qui ne correspond pas à la richesse du livre. Un autre exemple serait « religion and mathematics ». Un troisième exemple, plus pertinent encore quand il s'agit d'éducation arithmétique, concernerait les avatars du système métrique décimal en Angleterre. Une seule page de référence à « metrication », une à « decimal arithmetic », et une à « decimal coinage » ! Allons même un peu plus loin. Je pense que l'auteur, rédigeant ce second index, aurait perçu sans peine un manque d'équilibre dans son ouvrage, causé par une profusion anecdotique. Il aurait alors pu corriger, par emploi systématique de grilles similaires, la description des méthodes éducatives en mathématiques de ses neuf « héros ».

d'une consécration. Si Recorde n'a pas atteint la cinquantaine, non plus que Philip Doddridge (1702-1751), les autres « héros », Thomas Tate (1807-1888), Charles Hutton (1737-1823) et mieux encore James Wilson (1836-1931) couvrent de longues décennies !

Il est urgent de signaler que les lecteurs de formation littéraire — puisqu'il semblerait que ces distinctions soient toujours de mode — ne seront nullement perdus au fil bien vivant de l'ouvrage d'Howson. En effet, à l'exception d'un court appendice sur les programmes et de quelques morceaux choisis d'examens, d'ailleurs très bienvenus, l'auteur évite toute technicité mathématique. Le livre est accessible à quiconque sait faire la distinction entre algèbre et géométrie, et connaît au moins de loin la distance qui sépare les mathématiques pures ou théoriques des mathématiques appliquées. Par la force historique des choses, l'ouvrage d'Howson dépasse les mathématiques enseignées et nous entraîne souvent vers l'enseignement des sciences en général. Et tous les lecteurs apprendront force détails — sinon l'essentiel — sur certaines sociétés typiquement anglaises comme la Spitalfields Mathematical Society, florissante de 1717 au début du XIXe siècle, ou comme cette Société pour la diffusion des connaissances utiles, portée sur les fonds baptismaux par Brougham et de Morgan vers 1825, comme l'Association pour l'amélioration de l'enseignement de la géométrie, créée en janvier 1871 pour lutter contre la trop grande influence d'Euclide sur l'enseignement, à l'instigation de R. Levett, James Wilson (l'un des héros de Howson) et Hirst, ou encore, à un niveau international, comme la Commission internationale de l'enseignement mathématique, présidée par F. Klein en 1908, et pour laquelle le représentant anglais était Charles Godfrey, un autre des héros d'Howson, sur laquelle il nous apporte des descriptifs nourris, sans parler des langueurs et des vigueurs de la Mathematical Association. Là encore, Howson peut donner des descriptions concises et des analyses assez courtes car il s'appuie sur une tradition de monographies historiques anglaises sur de telles sociétés. Je crains que pour bien d'autres pays, en tout cas pour la France, il faille d'abord accumuler de telles monographies, par exemple sur la Société mathématique de France, ou sur les *Annales* de Gergonne, avant de pouvoir se lancer dans un ouvrage d'ambition comparable à celui d'Howson. Certes, on pourra argumenter que cette grande richesse anglaise en sociétés savantes ou éducatives aux buts quelquefois fort précis ne s'explique que dans une nation apparemment rebelle très longtemps à instaurer une responsabilité étatique dans le domaine éducatif. Le lecteur français, conduit par la plume d'Howson, se prend souvent à

méditer ce rejet. Et le même lecteur sera sans doute étonné d'apprendre l'existence d'une rubrique mathématique hebdomadaire tenue par Thomas Tate vers les années 1830 dans le *York Courant* (1).

Un des dilemmes constants de l'éducation mathématique a trait aux poids respectifs à donner aux aspects théoriques des mathématiques et aux aspects pratiques. L'aspect pratique se subdivisant lui-même en deux : d'une part les ingrédients mathématiques pratiquement utilisés en dehors des mathématiques, et d'autre part l'utilisation effective de tels ingrédients. Howson analyse avec finesse le débat d'alors relatif à l'utilité des mathématiques et ses conséquences éducatives en signalant la partie particulièrement intéressante jouée vers les années 1900 entre John Perry (1850-1920), partisan d'un curriculum mathématique tourné vers la formation d'ingénieurs (2) et les auteurs de manuels à succès comme Godfrey et Siddons, quelque peu manipulés par Forsyth de la British Association, « exécuteurs » de la tradition euclidienne ! Howson dépasse là, amplement, le point de vue biographique. Comment ne pas citer la remarque suivante, due à Godfrey :

« En Angleterre, nous possédons une classe dominante dont les intérêts sont de nature sportive, athlétique ou littéraire. Elle ne sait pas ou, si elle sait, ne réalise pas que cette civilisation occidentale sur laquelle elle vit en parasite est fondée sur les mathématiques appliquées. Ce défaut conduira à des difficultés, certes guérissables, et l'endroit pour les guérir est l'école. »

L'histoire des mathématiques ne joue pas un rôle majeur dans le livre d'Howson, et un rôle de plus en plus modeste lorsque l'on s'approche de notre époque, au profit de l'histoire de certains groupements gouvernementaux ou internationaux. D'ailleurs, l'auteur a choisi de s'appuyer sur le livre remarquable de Morris Kline, *Mathematical Thought from Ancient to Modern Times*, Oxford University Press, 1972, lorsqu'il s'agissait de préciser des points d'histoire mathé-

(1) Mais cet étonnement devrait lui rappeler des cas fort voisins dans le *Moniteur universel* de la période directoriale, où des faits scientifiques sont commentés.

(2) Il est notable que Perry ait passé sept années au Japon, juste à l'orée de l'ère Meiji, et ait marqué les orientations éducatives nouvelles. Voir, par exemple, S. Iyanaga : « L'enseignement mathématique au Japon depuis l'ère Meiji », Journées de la Soc. math. de France, juin 1983, à paraître dans *Astérisque*.

matique. Un excellent choix la plupart du temps sauf, pourtant, lorsqu'il s'agit d'interpréter tel auteur de manuel influent, toutefois négligé par les historiens des mathématiques car non créateur (1).

On peut de toute façon regretter cet effacement de l'histoire des mathématiques quand il s'agit de parler d'éducation mathématique. L'œuvre d'un Euler modifie de fond en comble la mathématique du XVIII^e siècle, même si aucune nouvelle théorie n'en est issue. L'analyse de Cauchy, et le nouvel esprit de rigueur après 1820, eut des conséquences qui ne se réduisent pas au passage si douloureux en Angleterre des fluxions aux dérivées. La nouveauté radicale de l'analyse algébrique de Cauchy ne réside-t-elle pas dans l'économie de la logique interne de sa présentation ?

On peut être sûr que l'exposé sur la tradition géométrique euclidienne et ses opposants, un débat qui court tout au long du XIX^e siècle, tant en France qu'en Allemagne ou en Grande-Bretagne, eût gagné en rigueur et en clarté si l'auteur avait précisé le contenu explicite de la géométrie de Clairaut, ou manifesté la réhabilitation des raisonnements par l'absurde dans la géométrie de Legendre, ou indiqué les méthodes de la géométrie projective de Poncelet à Klein. Sans doute l'auteur n'a-t-il pas voulu entrer dans ces techniques mathématiques, quoique générales, se contentant d'être allusif, par clin d'œil au connaisseur.

Même en restant dans le strict cadre anglais, l'analyse succincte du contenu des manuels mathématiques à la mode ou, mieux, la description de la logique interne de ces manuels eût été bien utile. Utile d'abord pour l'étudiant (dont l'existence relève d'un miracle anglais sans doute) auquel le livre paraît s'adresser, mais utile aussi pour l'historien de l'éducation ou des mathématiques, appelé par

(1) Je n'en veux prendre pour exemple que S.F. Lacroix (1765-1843) deux fois mentionné dans le texte et décrit de seconde main dans une note, mathématicien quelque peu négligé car il ne fut pas créateur mais un résumeur d'idées et un pédagogue des écoles centrales. Auteur prolifique de manuels mathématiques au lendemain de la Révolution, manuels qui ont façonné, à partir de 1797, bien des esprits, Lacroix fut traduit en anglais, précisément par de futurs fondateurs de la Société analytique. Mais on ne nous dit pas s'il s'agit de son monumental *Traité de calcul différentiel et intégral*, véritable somme de l'analyse du XVIII^e ou de l'abrégé utilisé dans les classes de mathématiques transcendantes en France. Aucune mention de son *Essai sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier*. Par ce reproche, je vise surtout à indiquer toutes les études historiques qui sont encore à faire dans l'histoire de l'éducation mathématique !

nature à comparer des situations analogues en France ou en Allemagne.

On peut également regretter l'absence de tables quantifiées fournissant les statistiques de fréquentation des écoles ou des cours (une seule table, particulièrement riche, fournit les gradués avec honneur en mathématiques dans les universités anglaises depuis 1750). Certes le texte, ici ou là, fournit des renseignements numériques, mais on n'a jamais de vue d'ensemble. À l'heure où les historiens font un effort, quelquefois vain, pour quantifier leurs analyses et jouer au plus près des séries numériques, il est dommage qu'un esprit formé aux mathématiques et par ailleurs si minutieux, ne cherche pas à clarifier son propos par une maîtrise intelligente des statistiques et se contente de copier une forme d'exposé historique quelque peu traditionnelle. (Il est vrai que l'auteur tenait à une lisibilité facile, non effarouchante.) Par contre, Howson dans les pages consacrées à E. Williams, prend une démarche historique plus précise, ce qui nous vaut une description originale, dans la longue durée, des divers comités anglais ayant statué depuis la Première Guerre mondiale sur les cursus mathématiques mais aussi une bonne analyse des recherches en éducation mathématique en liaison avec les commissions internationales *ad hoc*. Ce dernier chapitre sera donc lu avec un intérêt tout particulier par les éducateurs car il aborde de front les problèmes contemporains, les situant dans une perspective historique. Et le lecteur, non au fait des fortes rigidités anglaises en ce qui concerne la formation secondaire ou supérieure pour le choix des responsables, en particulier le rôle des anciens de Cambridge, pourra enfin s'y retrouver dans l'écheveau des projets et des groupes : le rôle d'un Caleb Gattegno, de l'Association of Teachers of Mathematics, du projet Entebbe, du School Mathematics Project ou de la fondation Nuffield, etc. À ce niveau peut-être, et puisque l'on doit prêter aux riches, l'auteur aurait eu intérêt, pour notre information, à élargir son panorama afin de sonder les mouvements analogues nés en Italie, en Allemagne, en France ou aux États-Unis, sans parler de l'URSS. Si, plusieurs fois au cours de son récit, l'auteur mentionne le rôle de courants étrangers, en particulier au début du XIXe siècle avec la Société analytique, il ne le fait qu'en passant, sans trop insister sur les continuités historiques et les influences. C'est dommage, mais sans doute son ouvrage pourra-t-il servir de point de départ à d'utiles comparaisons. Serait-il alors prouvé que l'éducation, dans un pays aussi structuré que l'Angleterre, connaît un développement interne qu'égratignent à peine les mouvements extérieurs ? Et l'on peut d'ailleurs être frappé par plusieurs accents de chauvinisme que l'auteur

a l'honnêteté de nous restituer. Je pense en particulier à la critique de Todhunter de 1873 en défense d'Euclide, à l'égard des propositions novatrices de Wilson :

« Les mathématiciens anglais [...] formés dans Euclide sont sans rivaux par leur habileté et leur fertilité dans la construction et la résolution des problèmes. »

De Morgan avouait plus tôt :

« La vieille géométrie est un domaine très anglais ! »



Un livre très informé, mine de renseignements et de ressources biographiques, un livre agréable à lire, vivant, aux caractères prenants, un livre non destiné aux seuls spécialistes, éloigné du jargon scientifique ou des milieux professionnels des mathématiques, un livre utile enfin pour le chercheur car fournissant les matériaux permettant des analyses plus serrées et des comparaisons internationales.

Université de Nantes

Jean DHOMBRES

DE L'HORRIBLE DANGER D'UNE ANALYSE SUPERFICIELLE DES MANUELS SCOLAIRES*

par Pierre CASPARD

Possédant un air de famille avec ce qui constitue, depuis quelques années, une fraction quantitativement non négligeable de la production historique en histoire de l'éducation, le récent livre de Laura Struminger nous semble soulever quelques questions qui débordent le cadre strict de son propos.

Une question préalable concerne certaines habitudes éditoriales en matière d'intitulés d'ouvrages. Durant les années bénies où nombre de livres d'histoire savants arrivaient à toucher un public plus vaste que le traditionnel milieu d'universitaires et d'érudits, on prit l'habitude, pour séduire large, de donner des titres dont les promesses étaient sans commune mesure avec les sujets réellement traités. D'où, par exemple, la mode des titres à double détente : le premier, plutôt aguicheur et journalistique ; le second, plus précis et informatif. Ce travers, généralement bénin, ne peut ici que tromper le lecteur. Qui pourrait deviner, en effet, de quoi traite l'ouvrage de L. Struminger, au seul vu de son titre ? Loin d'être une étude sur « l'enseignement primaire dans la France rurale, 1830-1880 », même centrée sur les aspects sexistes de cet enseignement, l'ouvrage est en fait une sorte d'introduction à deux

* À propos du livre de Laura S. Struminger : *What Were Little Girls and Boys Made of ? Primary Education in Rural France, 1830-1880*. Albany, State University of New York, 1983, VIII-209 p. ; (SUNY Series in European Social History).

œuvres de Zulma Carraud, *La Petite Jeanne ou le devoir* (1853) et *Maurice ou le travail* (1855), dont des extraits, traduits en anglais, constituent le cœur de l'ouvrage, pp. 61-135. Le reste se compose de considérations variées sur l'enseignement primaire au XIXe siècle (pp. 7-47), d'une présentation de Z. Carraud et de son œuvre (pp. 48-59), d'un chapitre sur les effets moraux et sociaux de l'enseignement primaire (pp. 139-154), d'appendices, de notes, d'une bibliographie et d'un index (pp. 155-209).

Pourtant, il est vrai qu'à travers ces deux œuvres de Z. Carraud, L. Strumingher prétend traiter de l'ensemble de l'enseignement primaire au XIXe siècle, ce à quoi l'autorise ce qui nous semble être une conception minimale de la méthodologie historique. Cette conception n'étant pas rare chez ceux qui écrivent aujourd'hui en histoire de l'éducation, il n'est peut-être pas inutile d'en traiter ici brièvement.

Elle repose, d'abord, sur une considérable désinvolture dans l'analyse sociale. Ainsi, pour L. Strumingher, la société (rurale) française se compose de deux classes, et de deux classes seulement : la paysannerie et la bourgeoisie, cette dernière ne faisant qu'une avec les classes moyennes. La thèse du livre est donc simple : elle consiste à opposer les valeurs « bourgeoises », contenues dans les livres de Z. Carraud, aux valeurs, ou plutôt aux non-valeurs « paysannes », et à soutenir que l'enseignement primaire a eu pour but, et pour effet, de remplacer les secondes par les premières. La « bourgeoisie » est, ici comme dans les ouvrages dont les auteurs confondent « histoire sociale » et « sociologisme rétrospectif mou », un concept tellement vide de toute caractérisation qu'on est franchement abasourdi qu'il puisse se voir attribuer une quelconque valeur opératoire : il désigne une classe que ne traversent manifestement aucune subdivision ni contradiction, qu'elles soient économiques, culturelles ou politiques. L'existence de cette classe s'identifie à celle de la société tout entière, immuable de la fin du XVIIIe siècle au XXe siècle, et au sein de laquelle elle est le seul *sujet* agissant, les autres classes – le peuple – n'existant qu'au travers des manipulations dont elles sont l'*objet* toujours passif (ou capable, au mieux, de « résistance », voire de « non-consentement »).

Ainsi, dans son premier chapitre (« The Poverty of Rural School, 1833-1875 »), L. Strumingher adhère sans réserve à l'idéologie qui était, à l'époque, celle des contempteurs de l'ordre ancien. Jugeant, avec eux, le *présent* au nom du *futur*, elle ne voit, dans le réseau scolaire français, que « retards » et « insuffisances ». C'est que l'école est un corps parfaitement étranger dans la société rurale : ses insuffi-

sances viennent de « l'opposition déterminante des parents à l'instruction » (titre du chapitre III). Et on comprend que les parents refusent obstinément l'instruction que la bourgeoisie veut donner à leurs enfants, lorsque l'on sait que cette instruction était accompagnée de « valeurs sous-jacentes » (1) que l'auteur a découvertes dans les manuels de lecture. Ces valeurs sont les suivantes : « ordre, discipline, travail, persévérance, propreté, ponctualité, épargne, prévoyance » (pp. 55, 63). Cette « découverte » soulève trois problèmes, d'ordre général.

Le premier est méthodologique. Ceux qui se penchent sur les manuels d'enseignement et les ouvrages destinés à la jeunesse ne réussissent, trop souvent, qu'à « mettre en évidence » des contenus et des valeurs qui étaient en fait, dès l'origine, évidents a priori pour tout le monde, qu'il s'agisse des auteurs de livres, des maîtres, des parents ou des élèves eux-mêmes. C'est, manifestement, le cas de toutes les valeurs énumérées ci-dessus. Devant la pluie de truismes à laquelle aboutissent trop d'analyses de contenu, la question doit donc être posée : qu'y a-t-il au juste à *découvrir*, pour un chercheur en sciences humaines, dans des ouvrages dont le didactisme rend, nécessairement, les intentions claires, voire limpides ? Beaucoup de choses, sans doute (2), surtout si l'on va au-delà du problème, archirebattu, des « valeurs » « véhiculées » par les manuels, pour s'intéresser, par exemple, au contenu même des connaissances transmises. Encore faut-il, dans tous les cas, aller au-delà de l'impressionnisme, même rusé, et, surtout, poser aux textes des questions dont la réponse ne figure pas, d'emblée, dans la vulgate qu'écrit l'air du temps.

Le deuxième problème a trait à la caractérisation sociale des valeurs énumérées par L. Struminger. Pour elle, sans l'ombre d'un doute, ces valeurs sont purement « bourgeoises » (cf. par ex., p. 3, p. 63), la bourgeoisie devant, de ce fait, déployer des efforts inouïs pour les inculquer à la paysannerie. Pour l'auteur, les paysans sont donc, de toute évidence, désordonnés, indisciplinés, paresseux, inconsistants, crasseux, fantasques, prodigues et imprévoyants. L'amour et le respect des enfants envers les parents sont choses inconnues chez eux

(1) « Underlying values », écrit l'auteur p. 1. Il est vrai que, à la page suivante, elle nous dit que les manuels étaient « extremely clear in their value presentation ». Comprenez qui pourra.

(2) Cf. A. Choppin : « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale ». *Histoire de l'éducation*, déc. 1980, pp. 1-25.

(cf. p. 24) et d'ailleurs, ils s'assemblent au petit bonheur, puisque la « bourgeoisie » est obligée de leur « recommander (sic, p. 63) la structure familiale nucléaire » ! Dans cette vision de la paysannerie qui court tout au long du livre, on reconnaît, bien sûr, le profond, l'ancestral mépris de l'intellectuel pour le peuple, surtout lorsque l'intellectuel est américain, et le peuple, français. Que l'auteur n'a-t-elle médité, par exemple, sur *La Vie d'un Simple*, d'Émile Guillaumin, qui lui aurait donné, des valeurs honorées par la paysannerie au XIXe siècle, une image bien différente de celle qu'elle s'en fait...

Le troisième problème a trait à l'analyse des processus éducatifs. Comment faire précisément le départ entre ce que ces processus tendent à reproduire, et ce qu'ils tendent à changer ? Entre ce qui, en eux, exprime une *educatio perennis* (a-t-on jamais vu, à aucune époque et dans aucune civilisation, des ouvrages pédagogiques préconiser la paresse et l'imprévoyance ?) et ce qui ressortit à des valeurs historiquement et socialement datées et caractérisées ? C'est pourquoi les analyses de contenu d'ouvrages pédagogiques, qui sont apparemment d'un abord aisé, constituent en réalité des exercices d'une difficulté redoutable : elles nécessitent une connaissance fine du contexte *total* de ces ouvrages, dans toutes ses dimensions économiques, politiques et sociales. Il est clair qu'en éliminant totalement la dimension économique de son sujet, tout comme sa dimension politique (le contexte des années 1850 est à peine évoqué ; celui des années 1880 est passé sous silence), et en réduisant ses catégories sociales à deux, la bourgeoisie et la paysannerie, L. Struminger pouvait difficilement découvrir dans ses livres de lecture autre chose que ce que tout un chacun aurait imaginé, plus ou moins confusément, pouvoir y trouver lui-même, sans pour cela prétendre faire œuvre d'historien.

Encore certaines des conclusions de l'auteur nous semblent-elles carrément sujettes à caution. C'est le cas du chapitre 9 (« Les enfants parlent »), en principe le plus original du livre, puisqu'il tente de répondre à la question, plutôt complexe, de la réception du message scolaire, et donc de son efficacité. La méthode de L. Struminger est, ici encore, plutôt expéditive. Après examen d'un lot de rédactions (principalement conservées au Musée national de l'Éducation), elle décide en effet que celles qui ont de bonnes notes témoignent d'une adhésion aux valeurs bourgeoises inculquées aux enfants, les autres trahissant, au contraire, un refus de ces valeurs. Cette méthode lui permet de conclure, sans coup férir, au « triomphe des valeurs bourgeoises » (p. 147), tout en repérant de petits champions de la résistance populaire ; tel cet écolier dont la copie, extrêmement médio-

cre (1), se termine par une phrase qui, pour tout lecteur de bon sens, est manifestement un lapsus, vu le contexte : « Il faut travailler car le travail est la mère de tous vices ». Pour L. Strumingher, cette phrase trahit au contraire « les pensées réelles » de son auteur et montre « clairement » (sic !) qu'il refusait d'être « civilisé » : ainsi, ce petit héros de la dissidence brandissait-il bien haut le drapeau de ce qui, aux yeux de l'auteur, constitue la valeur suprême de la paysannerie française : la paresse crasse.

Une autre conclusion discutable concerne la thèse centrale de l'auteur, sur les aspects sexistes de l'éducation donnée à l'école primaire. Si la réalité de ce sexisme constitue, à bien des égards, une évidence première, l'auteur formule pourtant, à son sujet, un grave contre-sens. Méconnaissant quels pouvaient être, dans les familles paysannes, le poids et le rôle *économiques* du travail féminin, L. Strumingher ne voit, dans *La Petite Jeanne* qu'une apologie de la « bonne ménagère » au sens purement (petit) bourgeois du terme, c'est-à-dire de préposée au rangement, à l'apparat, à l'élevage des enfants et à la chaleur affective du foyer. Tout au contraire, Z. Carraud insiste, d'un bout à l'autre de son livre, sur le rôle économique du travail de Jeanne. Seule, la faiblesse physique de son sexe l'empêche de labourer, comme Grand-Louis, son mari. Pour le reste, elle nettoie, élève ses enfants (certes), mais aussi entretient un verger et un potager, élève une chèvre et deux vaches, coud et tisse (pour 140 F de toile, en quatre ans), etc. *Economiquement*, son rôle est aussi important que celui de son mari. De toutes façons, aucun « abîme », aucune « incompréhension » (p. 103) ne séparent, dans le livre, les univers masculins et féminins, pénétrés tous deux par la même valeur accordée au travail *productif* : *La Petite Jeanne* ne contient, en aucune façon, une apologie de l'*otium* féminin (petit) bourgeois, pour qui « l'absence de profession constitue un sujet d'orgueil » (p. 151).

Et quand bien même ce livre contiendrait une telle apologie, on voit mal quel lien existerait entre sa publication et l'évolution des mentions de professions dans les registres de mariage de la Croix-Rousse de Lyon — haut-lieu bien connu de la France rurale !.. — entre 1856 et 1886, comme l'affirme l'auteur dans la conclusion de son livre (pp. 151-152). Son analyse montre que le nombre de catégories professionnelles différentes mentionnées pour les femmes passe, dans ces registres, de 27 à 34, celui des hommes de 53 à 86, ce dont

(1) Elle est reproduite en *fac simile*, p. 146.

l'auteur conclut que la dévalorisation du travail féminin, prétendument prônée par l'école primaire, a déjà pleinement produit ses effets : aucune femme parmi les ouvriers de chemins de fer ni parmi les maçons de la Croix-Rousse, croit-elle bon de souligner !... Il y aurait beaucoup à dire, techniquement, sur sa démonstration. Mais quant au fond, celle-ci soulève un problème que rencontre, plus généralement, l'historien de l'éducation : celui de la mesure, ou plus simplement, même, de l'estimation des effets économiques et sociaux de l'instruction, et a fortiori de l'éducation, dispensées par l'école primaire. La plus belle ruse de Dieu, dit-on, est de faire croire qu'il existe. On serait tenté d'en dire autant de l'école de la IIIe République (et des décennies précédentes). Ceux qui ont cru en elle, comme ceux qui n'y voient aujourd'hui que « quadrillage », « contrôle » et « dressage » — pour reprendre les tics verbo-conceptuels à la mode depuis dix ans —, lui prêtent un rôle et une efficacité bien plus grande qu'elle n'a réellement pu en avoir : il suffit, pour cela, comme le fait L. Struminger, d'imputer à l'école l'ensemble — ou peu s'en faut — des évolutions survenues dans l'économique, le social et l'idéologique, consécutivement à sa mise en place !

Ces imputations peuvent être d'autant plus abusivement effectuées que l'on se montre plus désinvolte envers la dimension temporelle, voire simplement chronologique, des phénomènes. Ce qui est le cas ici. Les œuvres de Z. Carraud analysées par l'auteur datent de 1853 et 1855. Mais le titre du livre indique qu'il traite de la période 1830-1880. Et les témoignages sur lesquels s'appuie l'auteur débordent parfois vers le XVIIIe siècle (ex. : p. 13), souvent sur le XXe (ex. : pp. 11, 141, 147), et, presque toujours, sur les années 1880-1900 (par ex., la longue annexe A, pp. 155-172, donne une liste de manuels en usage en 1888-1889). Quelle signification peut bien avoir la date de 1880, dans ces conditions ? Les lois de Jules Ferry n'étant nulle part évoquées, on peut imaginer qu'elle marque la fin du « Système Guizot » qui, pour l'auteur, s'étend jusqu'aux années 1870 (Mais qu'est-ce au juste que le « Système Guizot » ?). Cette désinvolture envers la chronologie conduit, par exemple, l'auteur à ne prêter aucune attention à la chute brutale des ventes des livres de Z. Carraud, précisément après 1883, phénomène qui aurait pourtant pu susciter quelques commentaires sur la contingence de certaines valeurs véhiculées par ses livres (1). Au lieu de cela, commentant le devoir

(1) Pour *La Petite Jeanne ou le devoir*, les chiffres de vente sont les sui-

rédigé par une écolière de Bourges en 1914, L. Strumingher affirme avec aplomb qu'« il est clair (sic) que *La Petite Jeanne* de Z. Carraud a forgé la mentalité de cette petite fille » (p. 148). Certes, l'action de *La Petite Jeanne* se déroule dans le Cher ; mais, à cette date, l'ouvrage n'était pratiquement plus vendu depuis vingt ans...

Est-ce une illusion ? Il nous semble que, depuis plusieurs années, les règles et la déontologie de ce que Marc Bloch appelait le « métier d'historien », sont passablement malmenées par nombre d'ouvrages d'histoire, ou qui se présentent comme tels. Peut-être ce phénomène est-il davantage marqué en histoire de l'éducation, plus fréquentée que d'autres secteurs de la recherche historique par la vague des idéologues, militants et amateurs de toutes sortes, attirés par l'importance des enjeux qu'ils pensent pouvoir y débusquer à peu de frais. La baisse d'exigence qui en résulte finit sans doute par être contagieuse, car le présent livre n'y échappe pas. Qu'on en juge. Dès la ligne 1 du chapitre 1, on apprend que la loi Guizot fut votée « près d'un siècle après le projet d'éducation populaire de Condorcet ». À la ligne 2, la commune est définie comme « une sorte de village » (exclusivement peuplée de péquenots, la France ignore évidemment le phénomène urbain). Lignes 11 à 15, l'auteur invente de toutes pièces un article de loi relatif à l'éducation des filles, qu'elle attribue à la loi Guizot du 28 juin 1833. Lignes 19 à 25, deux dictons populaires sont cités sans mention de source. Tout ceci pour la seule première page du livre. La suite ne s'arrange guère. Un nombre considérable de références sont absentes. Ainsi, pour le graphique de la page 21, qui reproduit la page 96 du livre d'A. Prost, *L'Enseignement en France*, ou l'appendice A, dont les 18 pages reproduisent, sans que la chose soit indiquée, et d'une façon d'ailleurs très fautive, les pages 6 à 22 de l'ouvrage *Livres scolaires en usage dans les écoles primaires publiques*, publié à Paris en 1889. Quand les références sont données, elles sont très souvent inexactes. Telles les notes 3 et 4 du chapitre 1, qui renvoient à la page 191 d'un livre d'Ida Boyer, alors que le livre est en fait d'Ida Berger, et ne compte que 85 pages. Enfin, la bibliographie finale, pour impressionnante qu'elle soit (15 pages, 400 titres..) est hautement fantaisiste : on ne voit pas le parti que L. Strumingher a pu tirer de la majorité des titres, généralement fort anciens, qu'elle cite, alors

qu'on voit bien, en revanche, en quoi son sujet était concerné par des titres, plus récents, qu'elle ne mentionne pas ; pour ne citer que quelques classiques : *L'Éducation des filles*, de F. Mayeur, *L'Enfance et la jeunesse*, de M. Crubellier, *Lire et écrire*, de F. Furet (1) et J. Ozouf, voire *L'École primaire française*, de G. Vincent, *Les Livres d'école de la République*, de D. Mingueneau, et bien d'autres encore. Alors que les sciences humaines s'apprêtent, possiblement, à passer quelques années difficiles, serait-ce trop souhaiter que les historiens mettent, à écrire leurs livres, autant de soin et d'exactitude que les paysans du Cher n'en mettaient à élever leurs bœufs, et cela avant même que Zulma Carraud ne vint leur révéler ce qu'étaient « le travail » et « le devoir » ?

Pierre CASPARD

(1) Il y a quand même un Furet qui est passé dans la bibliographie : Jean-Baptiste, auteur du fondamental *Sentences, leçons, avis du vénéré P. Champagnat, expliqués et développés par un de ses premiers disciples*, Paris, 1868.

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

LE MUSÉE NATIONAL DE L'ÉDUCATION EN 1983

En avril 1983 a été (enfin) ouverte au public la Maison des Quatre Fils Aymon : « vitrine » du Musée national de l'Éducation dans le centre de Rouen. La Maison, formée, au vrai, par la réunion de deux immeubles à pans de bois, l'un de la fin du XVe siècle et l'autre du premier tiers du XVIIIe siècle, vaut à elle seule la visite : sa restauration et son aménagement intérieur nous restituent en effet ces lieux de vie — d'habitat plus que de travail — d'une rue « pré-industrielle », établie sur les rives du Robec, naguère recouvert et aujourd'hui symbolisé par une rigole à ciel ouvert dans une rue réservée aux piétons. Mais le visiteur, qui découvre avec plaisir la rue et son architecture à pans de bois, vient surtout pour savoir ce que peut être un « musée de l'Éducation ». Sa surprise est sans doute d'autant plus grande que souvent (pour des raisons obscures) il s'attend à visiter un « musée de l'école », voire un « musée de la pédagogie »...

Pour l'exposition inaugurale, ouverte jusqu'en mars 1984, nous avons choisi d'évoquer « l'éducation des jeunes filles il y a cent ans », afin de commémorer la loi Camille Sée (21 décembre 1880), qui créait l'enseignement secondaire public féminin (1). Cette exposition, fondée pour l'essentiel sur les collections du Musée national de l'Éducation, et pour le reste sur des prêts obligeants, adopte un parti séquentiel, adapté aux lieux, qui aide le visiteur à comprendre concrètement que toute éducation additionne toujours une suite d'étapes, inégales en durée et en influence, auxquelles collaborent au-delà des parents individus et institutions, de la nourrice « sur lieu » à l'institutrice et au professeur, représentants de la nouvelle obligation

(1) Catalogue illustré, 96 p., en vente au Service des publications de l'I.N.R.P. 30 F., T.T.C.

scolaire. À chaque étape, le visiteur mesure d'emblée ce qui se rapproche ou, au contraire, se distingue de sa propre éducation, mesurant ainsi les phénomènes de longue durée (tel le mobilier scolaire) et les innovations d'hier (tel le biberon à tétine de caoutchouc et la longue campagne des hygiénistes pasteurien pour en obtenir la stérilisation après chaque usage).

Le hall étant réservé à l'accueil et au repos des visiteurs, l'exposition commence au premier étage par l'évocation de ce que les ethnologues appellent *la première enfance* : le choix du prénom et les faire-part de naissance ; l'habillement et le nourrissage de l'enfant (allaitement maternel, allaitement artificiel ou mise en nourrice) ; le baptême, premier rite de socialisation et de festivité (avec les magnifiques robes de baptême et les traditionnelles dragées) ; l'éveil du langage (par les comptines, notamment) et l'apprentissage de la marche ; enfin, l'apparition, au tournant du siècle, de la puériculture, science de l'élevage « rationnel » des nourrissons, auquel s'attache le nom de Pinard, pionnier de son enseignement dans les écoles de filles (la première édition de son manuel date de 1904).

La seconde séquence, au même niveau, traite de la *scolarisation élémentaire*. L'évocation d'une classe antérieure à la Première Guerre mondiale, qui retient évidemment l'attention des visiteurs, rappelle les classes uniques d'autrefois au mobilier différent selon les âges, et leur pédagogie concrète, issue des préoccupations des Lumières. Rien de ce qui est enseigné par le maître ne devait rester abstrait, d'où la présence aux murs d'innombrables planches « didactiques », et, dans les armoires vitrées, d'accessoires multiples de chimie, de minéralogie, de botanique, de zoologie, de métrologie ou d'hygiène. La liberté laissée au visiteur de déambuler à sa guise dans cette classe fictive, voire de s'asseoir au bureau de la maîtresse, ajoute à son plaisir de renouer avec des objets qui lui restent profondément familiers (pour peu toutefois qu'il soit âgé de plus d'une vingtaine d'années, car cette classe n'évoque rien aux enfants nés après 1960, époque donc d'une réelle coupure dans la continuité matérielle de l'enseignement primaire). Après ce rappel de topographie scolaire (les trois divisions, l'estrade et le poêle), sont présentés différents aspects de *l'ethnographie scolaire* : les outils de l'écolière ; les apprentissages fondamentaux du lire, écrire, compter ; la culture primaire, quasiment encyclopédique ; enfin la spécificité féminine de l'enseignement élémentaire (couture, broderie, et patriotisme au féminin), le tout indispensable à l'obtention du précieux certificat d'études primaires.

Au second étage, s'accroissent, à l'évidence, les discriminations

éducatives, car sont successivement évoqués, d'une part, ce que nous avons appelé *l'école parallèle* (l'acculturation des filles à leur futur rôle ménager et maternel par la poupée, jouet de grande qualité, et par les enseignements moraux domestiques ; manuels de civilité, pieuses lectures et catéchisme, qui « classent » les enfants), et d'autre part *l'enseignement secondaire féminin*, réservé à une élite, symbolisé ici par les « arts d'agrément » (dessin et musique, indispensables à une jeune fille « de bonne éducation »), et par une cabine d'internat (provenant d'une école normale d'institutrices). La salle suivante récapitule les formes possibles d'enseignement secondaire féminin au XIXe siècle (maisons d'éducation laïques privées, institutions congréganistes, écoles normales, et enfin, après 1881, lycées et collèges).

Au dernier niveau, tirant parti de la magnifique charpente des combles, nous avons reconstitué une chambre de jeune fille de la bonne société à la fin du siècle, avec ses jeux d'intérieur et d'extérieur. La dernière salle, consacrée aux récompenses (du bon point quotidien aux prix annuels), sert également à la présentation du montage audiovisuel qui résume trois siècles d'instruction féminine, « de Molière à nos jours ».

Plus d'un millier de personnes ont vu cette exposition durant les deux premiers mois, et le service éducatif du Musée, qui propose diverses animations adaptées au public scolaire, a accueilli dans le même temps environ 1 200 élèves. Avec sa formule d'exposition thématique temporaire et la présence constante d'un conservateur chargé de l'accueil, le Musée national de l'Éducation persuadera aisément les divers publics (divers par l'âge et la culture) de l'intérêt d'une histoire de l'éducation, et de la nécessité d'en préserver les témoignages.



Sans attendre d'ailleurs l'ouverture du lieu d'exposition, le Musée national de l'Éducation a déjà considérablement augmenté ses collections depuis leur transfert à Rouen, au début de 1980 (1) : 97 entrées en 1980, 457 en 1981, 1 738 en 1982 et vraisemblablement autant en 1983, la majorité (60 %) formée de dons (2). Par définition, on ne

(1) Cf. *Histoire de l'éducation*, déc. 1981, pp. 55-59.

(2) On entend par *entrée* une unité comptable, qui peut regrouper plusieurs objets homologues ; comme un lot d'images d'Épinal ou de livres de prix, qui sont alors indicés sous un même numéro d'inventaire.

choisit guère les dons : cahiers, manuels et livres de prix le plus souvent, parfois — mais trop rarement — des jouets ou des photographies (qui relèvent du domaine mercantile). Ainsi sont néanmoins entrés dans les collections plusieurs témoignages d'une scolarité continue (du C.P. au brevet), dans les années 1930, et de très nombreux livres de prix avec leurs *ex-praemio* (que trop souvent les familles déchirent pour effacer toute trace personnelle de ces objets avant leur abandon). Les dons à l'évidence les plus intéressants proviennent des familles dont on vide le grenier après succession : de la robe de baptême au certificat d'études, tous les témoignages d'une éducation passée, toujours banale et unique, sont là, à portée de la main. Encore faut-il qu'on nous fasse signe en premier, avant les antiquaires, brocanteurs et autres chiffonniers, et non en dernier, pour enlever ce que les marchands n'auraient pas pris. Rendons toutefois justice à certains d'entre eux qui, spontanément, trient ce qui leur semble digne des collections du Musée, et nous le remettent gracieusement. Plaidons aussi inlassablement pour que les *héritiers* ne détruisent rien (ni les lettres d'enfants, ni les photos-souvenirs) de ce qui rappelle l'existence de leurs ascendants : ils commettent là un crime contre la mémoire collective, et interdisent aux historiens de demain de comprendre en profondeur ce que furent, pensèrent et accomplirent les hommes et les femmes qui nous ont précédés. Un exemple parmi d'autres : comment fut ressentie par les jeunes filles l'éducation d'il y a cent ans que nous évoquons dans notre exposition ? Nous n'en savons, hélas, strictement rien, faute de correspondances ou de journaux intimes qui nous révèlent les acceptations ou les refus des demoiselles de 1900. Et ce genre de document n'a de chance d'exister, vraisemblablement oublié de tous, que dans le fatras des greniers familiaux...

Des offres multiples du circuit marchand (antiquaires, salles des ventes ou particuliers), le Musée national de l'Éducation retient, dans le cadre de ses crédits, toutes celles dont la qualité et le prix justifient l'entrée dans les collections. Durant les deux dernières années 1982-1983, ont été ainsi systématiquement acquises les cartes postales du début du XX^e siècle, relatives aux maisons d'école à travers la France (en raison de l'enquête en cours, dont a rendu compte le n^o 17 d'*Histoire de l'éducation*) ou aux scènes d'ethnographie scolaire et post-scolaire (récréations, jeux de plein air, activités de vacances). Outre son intérêt documentaire, la carte postale est une source abondante d'illustrations, utiles aux nombreux auteurs, scénaristes, maquettistes de l'histoire de l'enfance au début du siècle. Ici comme dans d'autres domaines, la préparation de l'exposition sur *l'éducation*

des jeunes filles il y a cent ans a évidemment guidé le choix des achats : la première acquisition de l'année 1983 a été le portrait, au pastel, d'une institutrice parisienne de 1880 que l'on peut voir dans la salle consacrée à l'ethnographie de l'enseignement primaire, et le second une carte de France, en relief, antérieure à 1870, que l'on a accrochée aux murs de la salle de classe. Un abécédaire à la croix de Dieu, imprimé à Rouen à la fin du XVIII^e siècle (le seul du genre possédé par le Musée), a été utilisé par un éminent chercheur le jour même de son entrée, preuve de l'opportunité de cette acquisition. Et l'on pourrait multiplier les exemples anecdotiques d'une telle adéquation entre les nouvelles acquisitions et la demande des chercheurs. Il faut remarquer cependant que les achats restent compris dans des normes financières étroites (inférieures à 3 000 F l'unité), et que le Musée est actuellement incapable d'acquérir la moindre toile relative à l'enfance ou à la vie scolaire. Tel panneau signé J. Béraud et daté de 1896 (format 21 x 32) représentant deux écoliers devant l'entrée du parc Monceau, estimé 40 000 F, a été adjugé à plus de quatre fois cette valeur !! Dommage pour le patrimoine national de l'éducation et pour les futures expositions du Musée, tant est grand l'attrait esthétique et documentaire des huiles de la fin du siècle dernier. Faute de tableaux, le Musée s'enrichit de gravures (lithographies ou gravures de presse) et d'images dites d'Épinal (plus d'un millier d'images issues des ateliers de Paris ou de l'Est), dont la valeur iconologique et historique n'est nullement négligeable : les visiteurs de l'exposition inaugurale auront remarqué la multiplicité des sujets éducatifs traités par les imagiers. Une collectionneuse parisienne de livres illustrés pour enfants du début du siècle, et notamment d'abécédaires, nous a cédé autant de pièces de sa collection que les crédits nous l'ont permis, c'est-à-dire néanmoins la majeure partie — en excellent état. Vingt ans de collecte patiente sont ainsi entrés en deux achats dans les collections nationales.

L'augmentation des collections, certes indispensable, pose néanmoins des problèmes de stockage, le bâtiment de réserves construit en 1979 étant ridiculement insuffisant (450 m²). D'où le projet, approuvé par la direction de l'I.N.R.P., de transfert des réserves du Musée dans des locaux désaffectés de l'Éducation nationale, en centre ville, non loin du lieu d'exposition. Si cette opération se réalisait en 1984, non seulement elle faciliterait l'accès des chercheurs aux réserves, mais elle permettrait d'avancer enfin l'inventaire du fonds issu de l'ancien Musée du matériel pédagogique. Le classement et le fichage des manuels scolaires anciens, commencé à l'été 1981, a en effet été

interrompu faute de rayonnages disponibles. La plupart du mobilier scolaire reste toujours entassée dans deux granges au sol en terre battue. Trop d'objets demeurent encore non inventoriés dans diverses annexes « précaires » de l'agglomération, dont les municipalités propriétaires réclament désormais la libération. Après l'ouverture de son lieu d'exposition au public, le Musée se doit donc de regrouper l'ensemble de ses collections dans des locaux qui lui appartiennent, et qui en permettent la conservation. Sans cette nouvelle étape, il ne peut y avoir achèvement de l'inventaire des fonds et donc mise à la disposition des chercheurs des instruments de travail qu'ils attendent. Une fois de plus, l'intendance commande.

Serge CHASSAGNE

CINQUIÈME ET SIXIÈME COLLOQUES DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Oxford, 5-8 septembre 1983

Le Ve colloque de l'AIHE s'est tenu au Westminster College d'Oxford, du 5 au 8 septembre 1983. Le thème retenu, « Science, technologie et enseignement », a permis aux groupes de travail constitués de discuter des contributions couvrant un registre — chronologique, géographique (1) et thématique — assez large : sur les 80 communications présentées, 28 % concernaient l'enseignement technique (étapes du développement institutionnel, contenus...), 23 % l'enseignement scientifique (notamment sa place dans les programmes du secondaire et du supérieur), 13 % traitaient spécifiquement le rôle du développement des institutions éducatives dans la croissance économique, 17 % s'interrogeant, en sens inverse, sur l'importance des requisits socio-économiques dans le développement de l'enseignement technique, scientifique ou général, 19 % abordaient des sujets divers, tou-

(1) Les inscriptions au colloque provenaient des pays suivants : Australie 1, Belgique 4, Canada 2, Espagne 13, États-Unis 4, Finlande 2, France 6, Grande-Bretagne 21, Hongrie 5, Inde 4, Irlande 1, Israël 1, Italie 6, Japon 2, Norvège 3, Pays-Bas 4, Pologne 4, Portugal 2, RFA 8, Roumanie 1, Suède 1, Suisse 1, Tchécoslovaquie 3.

chant notamment la prise en compte de la science et de la technique par les théories pédagogiques (1).

L'assemblée générale de l'AIHE, tenue le 8 septembre, a pris les décisions suivantes :

— modification des statuts de l'association. Désormais, le comité exécutif (six membres élus) sera renouvelable par tiers tous les ans. Un appel de candidature sera donc lancé dans la *Newsletter*, pour que la prochaine assemblée puisse élire deux nouveaux membres, en septembre 1984 ;

— prochains colloques. Celui de 1984 aura lieu à Wolfenbüttel (cf. *infra*). En 1985, le colloque sera organisé par la Société espagnole d'histoire de l'éducation et se tiendra à Salamanque. Le thème retenu est « Enseignement supérieur et société : perspectives historiques ».

Par ailleurs, le groupe de travail de l'AIHE spécialisé sur la petite enfance organise à Bamberg (RFA), du 29 août au 2 septembre 1984, un colloque sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance. Plus amples renseignements sur ce colloque et, plus généralement, sur les activités du groupe, peuvent être demandés à Michel Manson (2).

Wolfenbüttel, 3-6 septembre 1984

Le VI^e colloque de l'AIHE aura lieu à Wolfenbüttel (RFA), en septembre prochain. Il sera organisé conjointement par l'Université

(1) Les participants français intervinrent sur les sujets suivants : E. Bayle et M. Manson : Le jouet scientifique et l'éducation en France de 1870 à 1914 ; P. Caspard : Formation professionnelle et alphabétisation dans l'indianisme suisse, au XVIII^e siècle ; P. Lamandé : L'enseignement des sciences à l'école centrale de Nantes ; C. Thollon-Pommerol : les expériences de pédagogie audiovisuelle au XVIII^e siècle. J. Dhombres prononça l'une des trois conférences plénières du colloque, consacrée aux manuels scientifiques français de 1750 à 1850.

Un résumé des travaux de chacun des six groupes de travail sera publié dans le numéro 5 de *l'International Newsletter for the history of education*. Un jeu de l'ensemble des communications est conservé au SHE (consultable sur rendez-vous). D'une manière générale, le Comité de l'AIHE a décidé que le SHE conserverait désormais, rue d'Ulm, les archives de l'Association.

(2) 3, route de Vaucelas, 91580 Étrechy.

de Hanovre, la Commission historique de la Société allemande d'éducation et la Bibliothèque Herzog-August de Wolfenbüttel.

Le thème général en sera : « L'éducation au Siècle des Lumières ». À titre encore indicatif, il est prévu que les communications soient regroupées autour des thèmes suivants :

- 1) Pédagogues, philosophes, gouvernants : l'idée de Lumières dans et par l'éducation.
- 2) Rousseau, Pestalozzi et les autres : la réception des idées des grands pédagogues des Lumières aux XVIII^e et XIX^e siècles, en Europe et au-delà.
- 3) Églises, États, législation et administration : réformes et projets de réformes scolaires et universitaires au Siècle des Lumières.
- 4) Les Lumières et le peuple : études de cas locales et régionales.
- 5) Humanités et sciences au Siècle des Lumières.
- 6) L'action et l'influence des Sociétés savantes, des bibliothèques, des libraires, etc.

Un formulaire de pré-inscription à ce colloque a été publié dans le numéro 4 de la *Newsletter* (mars 1983), reçu par tous les abonnés français à *Histoire de l'éducation*. Les participants intéressés peuvent encore retourner ce formulaire, ou indiquer le sujet de leur communication, sur papier libre, à Prof. Dr. Manfred Heinemann, Luerstr. 3, D. - 3000 HANNOVER 1, RFA. Ils recevront en retour des informations définitives sur les modalités d'inscription. Les inscriptions seront closes le 31 mars 1984, les textes des communications (10 pages maximum) devant être envoyés avant le 15 juin aux organisateurs.

L'ENFANT ET LE PRIMITIF

« L'enfant et le primitif » est le thème actuel du séminaire de DEA d'histoire et de philosophie de l'éducation (Paris-VIII). L'idée de ce séminaire est née en mars 1978 de la rencontre intellectuelle de Georges Vigarello, sur le point de soutenir sa thèse d'État, et de Philippe Soulez dont la nomination à Paris-VIII venait d'être ratifiée. Cette rencontre eut lieu au cours d'un débat autour d'un texte de G. Mialaret et de J. Ardoino sur le statut universitaire et disciplinaire

des sciences de l'éducation. Elle fit apparaître progressivement qu'en dépit des réserves qu'il y a lieu de faire sur les sciences de l'éducation comme discipline, et qui plus est comme discipline revendiquant une « spécificité », la vocation pluridisciplinaire du regroupement « sciences de l'éducation » recevrait un commencement d'accomplissement si ce regroupement permettait une authentique rencontre interdisciplinaire autour de l'éducation entre deux représentants de deux disciplines ou, du moins, de deux problématiques théoriques traditionnellement voisines : l'histoire et la philosophie. Dans « histoire et philosophie de l'éducation », la restriction du champ théorique, c'est-à-dire au sens technique « l'application », n'est que la première étape d'un questionnement qui se voudrait neuf sur les problèmes que l'éducation pose à l'histoire et à la philosophie considérées comme disciplines. Est interrogée, par exemple, l'évacuation presque complète de la réflexion sur l'éducation dans la philosophie, en France du moins, et son renvoi quasi automatique à la « psychologie ». Le séminaire s'est ouvert à la rentrée 1980 (1). Il parut intéressant par la suite de spécifier un objet de recherche pour l'année 1982-1983 : « L'enfant et le primitif », thème reconduit pour l'année 1983-1984.

Il n'y a pas moins de guillemets à « enfant » qu'à « primitif ». La notion d'enfant comme celle de primitif sont des notions construites par la culture. Elles ont une histoire. Elles se sont à la fois élaborées et transformées dans le temps. La représentation moderne de l'enfant suppose la création d'un « espace » psychologique lentement mis en place. Elle suppose des enjeux éducatifs. Cette histoire n'est plus à faire mais à prolonger et à diversifier.

La notion de primitif suppose à son tour le déplacement de repères fondamentaux. Il faut en particulier que se transforme la vision du temps et des sociétés. L'histoire universelle de Bossuet, tout entière

(1) Outre Georges Vigarello, professeur de sciences de l'éducation, et Philippe Soulez, maître-assistant de philosophie, l'équipe de DEA est composée actuellement d'Alain Guy, docteur de 3^e cycle du Champ freudien, qui collabore au séminaire depuis son origine, de Jean-Pierre Julien, docteur de 3^e cycle de sciences de l'éducation et de Geneviève Vaucher, sociologue, docteur de 3^e cycle de psychologie. Cette équipe est l'une des équipes du DEA « Recherches interdisciplinaires en éducation » (Responsables : MM. Debeauvais et Tran-Thong) de l'université de Paris-VIII-Vincennes à Saint-Denis.

Les travaux du séminaire sont publiés une fois par an dans un numéro spécifique de la revue *Les Cahiers de l'éducation* (Université de Paris-VIII). Sous la responsabilité d'Alain Guy, un numéro des *Cahiers de l'éducation* est paru en avril 1983 avec pour thème « psychanalyse et pédagogie ».

polarisée par le temps de la création et celui de la chute ne peut, par exemple, faire de place à cette notion. L'éloignement de l'origine y est toujours contaminé par une idée plus ou moins implicite de dégradation. La différence des sociétés, enfin, tient à leur distance respective du salut. Le « sauvage » est celui qui reste perpétuellement dans l'errance. Pour que les peuples soient pensés grâce à la référence au cumul précis des sciences, des arts et des techniques, pour qu'ils s'ordonnent selon une image « progressive » ou de lente gradation vers la civilisation, il faut que les sciences, les arts et les techniques soient l'objet d'une valorisation nouvelle. Il faut à la limite, même, que le « luxe » puis plus tard « l'abondance » deviennent un projet social explicite. Il faut, enfin, que les sociétés soient elles-mêmes composées selon des structures dont la complexité serait jugée comme croissante. Alors commencent à exister des « peuples dans l'enfance » ou des « sociétés primitives ». Ils seront séparés de la « civilisation » par un manque de maturation clairement désigné. Le nouveau schéma salvateur est celui du « développement », terme commun à la psychologie et à l'économie politique du tiers-monde, terme que son permanent « rattrapage » ne cesse d'essouffler.

Faire l'histoire du syntagme « l'enfant et le primitif », ce n'est pas seulement tester la commodité du cadre épistémologique qui permet le passage constant et ambigu de l'ontogénétique au phylogénétique, passage dont Freud, par exemple, ne cesse d'abuser, mais dont l'abus précisément laisse « passer » un tout autre message, c'est s'interroger sur un véritable couple pivotant autour d'un des plus petits outils du langage dont nous devons « explorer » la polysémie ordonnée.

Philippe SOULEZ, Georges VIGARELLO

UN COLLOQUE SUR FUSTEL DE COULANGES

L'École normale supérieure organise, les 26 et 27 janvier 1984, un colloque consacré à Fustel de Coulanges. Une dizaine de communications, suivies de discussions, sont prévues, qui seront centrées sur :

— Fustel et le développement des études anciennes et médiévales (autour de *La Cité antique* et de *l'Histoire des institutions politiques de l'ancienne France* et de leurs rapports avec les écoles historiques

allemande, italienne et anglaise du temps) ;

– Fustel historien au présent (Fustel témoin de la Commune et des débuts de la III^e République, Fustel précurseur de la sociologie) ;

– Fustel professeur et directeur de l'École normale supérieure, et les questions d'enseignement supérieur (le modèle allemand, la renaissance de l'université française).

Pour tous renseignements sur ce colloque, s'adresser à « Colloque Fustel de Coulanges », École normale supérieure, 45 rue d'Ulm, 75005 Paris.



NOTES CRITIQUES

BERGMANN (Klaus), SCHNEIDER (Gerhard) (Hrsg.). – *Gesellschaft, Staat, Unterricht : Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1982. – 443 p. : bibliogr.

Ce livre est le fruit d'un projet ambitieux (écrire une grande histoire en trois tomes de l'enseignement de l'histoire en Allemagne) qui n'a pu se réaliser en raison de problèmes d'édition et de la défaillance de certains participants. C'est ainsi que les responsables du projet, Klaus Bergmann et Gerhard Schneider, ont dû se résoudre à ne présenter que des « contributions » au sujet, sous la forme, particulièrement répandue outre-Rhin, d'un ouvrage collectif, en espérant que les insuffisances et les lacunes de cette première synthèse seront autant d'incitations à de nouvelles recherches (1).

(1) Sommaire : (Abréviations : GU = Geschichtsunterricht, GD = Geschichtsdidaktik) Joachim ROHLFES, GU in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung, pp. 11-43. / Margret KRAUL, Gymnasium, Gesellschaft und GU im Vormärz, pp. 44-76. / Elisabeth ERDMANN, Tendenzen und Neuansätze in GD und GU nach 1848 bis in die Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts, pp. 77-103. / Hans-Jürgen PANDEL, Historiker als Didaktiker, Geschichtsdidaktisches Denken in der deutschen Wissenschaft vom ausgehenden 18. bis zum Ende des 19. Jhdts, pp. 104-131. / Gerhard SCHNEIDER, Der GU in der Aera Wilhelms II. (vornehmlich in Preussen), pp. 132-189. / Klaus BERGMANN, Imperialistische Tendenzen in GD und GU ab 1890, pp. 190-217. / Jochen HUHN, GD in der Weimarer Republik, pp. 218-260. / Helmut GENSCHEL, GD und GU im nationalsozialistischen Deutschland, pp. 261-294. / Rainer RIEMENSCHNEIDER, Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik, Seine Entwicklung seit 1945, pp. 295-312. / Hans-Dieter SCHMID, Die Entwicklung des GU in der SBZ/DDR, pp. 313-348. / Ulrich MAYER, GD und GU in der Nachkriegszeit (1945-1953), pp. 349-380. / Joachim ROHLFES, GU und GD 1953 bis 1969, pp. 381-414. / Annette KUHN, GD seit 1968, Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin, pp. 415-443.

Le titre (Société, État, enseignement de l'histoire) suggère qu'il s'agit dans ce livre de considérer l'enseignement de l'histoire comme l'expression d'un certain développement de l'État et de la société ou, en tout cas, comme résultant de l'influence contradictoire de différentes forces sociales, institutionnelles et politiques. Le sous-titre précise le programme : *Contributions à l'histoire de la didactique et de l'enseignement de l'histoire de 1500 à 1980*. Avant de commenter ce programme, il est peut-être bon de dire ce que les Allemands entendent par « didactique de l'histoire » : au sens large, c'est la science de la transmission, de la distribution sociale des résultats de la science historique sous quelque forme que ce soit ; au sens restreint (et le plus souvent sous-entendu), c'est la réflexion sur les *buts* et les *contenus* de l'enseignement de l'histoire aux enfants ou aux adolescents dans le cadre de l'école. De fait, ce livre est souvent moins une étude de la réalité de l'enseignement de l'histoire que la conception qu'en ont tel ou tel théoricien, tel courant de pensée ou tel groupe de pression. Il est significatif, à cet égard, que bon nombre des auteurs de l'ouvrage soient des spécialistes de didactique historique, dont on relate d'ailleurs les théories et les débats dans les derniers chapitres.

Mais au-delà de cette caractéristique très générale, et tout en admettant que les participants ont respecté le cadre, au reste très large, que leur offrait le titre, il faut bien constater un manque d'unité et d'homogénéité de l'ouvrage. Pas de fil directeur, pas de véritable unité problématique, le seul ordre qui préside à l'ensemble est la chronologie. Les chapitres se succèdent en s'ignorant les uns les autres, ce qui ne manque pas de provoquer parfois des répétitions agaçantes ou, au contraire, de brusques changements de point de vue qui laissent le lecteur désarçonné, comme déçu d'avoir emprunté une route qui ne mène nulle part. On aurait souhaité, par exemple, une introduction ou, à la limite, une conclusion générale qui présente ou reprenne la problématique, les directions de recherche, les résultats obtenus et les domaines encore insuffisamment travaillés. De même, chaque chapitre a sa bibliographie propre, ce qui entraîne évidemment des citations multiples, alors qu'il eût été plus judicieux et plus utile de réunir une bibliographie générale en tête d'ouvrage et de ne laisser en fin de chapitre que les références plus spécialisées. Enfin, on cherche en vain l'index que devrait posséder un livre de cette taille et de cette nature. Bref, il a manqué à ces interprètes un véritable chef d'orchestre qui fasse de cette juxtaposition une construction harmonieuse. Ceci ne remet bien sûr pas en cause la valeur intrinsèque des participants ni l'intérêt de leur exposé, mais cela limite la portée de

leur collaboration dans une même œuvre.

Deux remarques encore sur l'(in-)adéquation du titre au contenu. Premièrement, il n'est dit nulle part, au début, quel est l'espace considéré par ce livre. Le lecteur est prié de découvrir lui-même qu'il s'agit de l'Allemagne, ce qui est quand même paradoxal pour l'étude d'une discipline dont on démontre dans tout le livre l'importance réelle ou supposée pour la formation du sentiment national. A vrai dire, cela permet de contourner la question de la surreprésentation de la Prusse (et annexion de la zone ouest et de la République fédérale après 1945) dans la majorité des exposés. Nous ne contestons pas qu'il y ait des arguments pour un tel choix mais dans ce cas, il faut les faire connaître. De toute façon, il nous semble qu'une étude de ce type a tout à gagner à envisager aussi d'autres « provinces » de l'Empire, au moins pour la période avant 1914. Le seul auteur (E. Erdmann) qui s'intéresse vraiment au reste de l'Allemagne montre assez la variété des évolutions régionales par rapport au modèle prussien.

D'autre part, les dates du sous-titre promettent plus qu'elles ne peuvent tenir. Sur 13 chapitres (et 433 pages), un seul traite de la période moderne (33 p.), 5 du XIXe siècle (174 p.), 2 de l'entre-deux-guerres (77 p.) et 5 de la période postérieure à 1945 (159 p.), soit 7 chapitres et 236 pages pour le XXe siècle (voir note 1). Il s'agit donc essentiellement d'une histoire contemporaine.

Il eût sans doute mieux valu qu'elle le restât exclusivement, car la période moderne est plutôt maltraitée dans ce livre. Ne nous attardons pas sur la disproportion évoquée ci-dessus. Elle ne fait que traduire quantitativement une appréciation qualitative : dans un plan à tiroir est en effet développée jusqu'à satiété l'idée que les temps modernes ne connaissent pas l'histoire, du moins sous la forme où nous la concevons aujourd'hui, et qu'on ne peut pas vraiment parler d'un enseignement de cette matière avant les Lumières. Cette présentation choque souvent par son anachronisme latent : on n'y apprécie les évolutions anciennes que par rapport au point d'aboutissement contemporain, comme une marche lente vers le progrès (en l'occurrence, vers l'histoire comme éducation à la compréhension critique de phénomènes sociaux et politiques). En outre, l'auteur, J. Rohlfes (qui fait par ailleurs une bonne prestation à la fin du livre), semble mal maîtriser son sujet et ses sources. Tout est survolé et le lecteur doit se contenter de quelques banalités compilées à partir des deux ou trois références obligées. Ajoutez à cela le sempiternel développement consacré à l'opinion des « grands pédagogues » sur le sujet et vous aurez une idée du caractère peu novateur de cette étude. Qu'on

nous comprenne bien : à l'impossible nul n'est tenu. Nous savons qu'une bonne synthèse n'est pas faisable sans un minimum d'études préalables, qui manquent justement pour la période moderne. Encore faut-il en être conscient et avertir le lecteur de l'état de la question. Le principal mérite de cette partie est donc de souligner qu'il reste beaucoup à faire dans ce domaine.

C'est avec bien plus de bonheur que cinq auteurs se relaient pour nous parler du XIXe siècle. Il ne nous est malheureusement pas possible de détailler l'apport de chacun d'eux. On peut retenir dans l'ensemble que l'évolution séculaire va dans le sens d'une soumission toujours accrue de l'enseignement de l'histoire à l'ordre établi et aux besoins de la domestication politique. M. Kraul nous décrit avec beaucoup de finesse comment le système néohumaniste, triomphant en Prusse à la Restauration, se voit fortement critiqué dans les années 1830 et remis en cause par une réforme visant avant tout à promouvoir l'enseignement religieux et l'apprentissage de la soumission à l'autorité. Cette évolution, se traduisant par une régression de la conception du cours d'histoire, est encore amplifiée par la réaction provoquée par la Révolution de 1848 (cf. E. Erdmann). Il faut attendre les années 1860-1870 pour que progresse à nouveau l'enseignement de l'histoire, quantitativement (introduction à l'école primaire, horaires augmentés dans les lycées) et qualitativement (prise en compte des aspects sociaux, économiques et culturels). Le règne de Guillaume II (période décrite avec beaucoup de détails par G. Schneider) est marqué par la victoire progressive des opposants au lycée classique : forte diminution des horaires qui touche principalement les langues anciennes, réduction de la part faite à l'histoire antique et renforcement notable de l'histoire allemande contemporaine, en particulier prussienne. Les buts avoués de ces réformes : lutter contre l'influence social-démocrate en rappelant les bienfaits des souverains prussiens pour leur peuple, renforcer le patriotisme et le culte du Kaiser, développer les vertus d'obéissance et le sens moral et religieux. Kl. Bergmann démontre avec autorité comment l'impérialisme vient s'insérer à merveille dans ce programme. On retiendra particulièrement son étude de l'action des sociétés coloniales et des groupes de pression impérialistes en faveur d'un enseignement au service de leurs idées et de leurs intérêts. Enfin, on a bien aimé la contribution de H.-J. Pandel qui retrace le chemin parcouru par la didactique historique de sa naissance, à la fin du XVIIIe siècle, comme partie intégrante de la science historique, jusqu'à son dépérissement un siècle plus tard, causé par la rupture entre une histoire scientifique tournée quasi

exclusivement vers la recherche et une pédagogie autonome revendiquant le monopole de la pensée didactique.

Avec la République de Weimar, l'histoire scolaire va devoir intégrer les trois principaux problèmes qui se posent au régime : le traité de Versailles, l'existence, pour la première fois en Allemagne, d'un État républicain et démocratique, la revendication d'un rôle politique pour la classe ouvrière. Face à cela, les enseignants, solidement structurés dans leur association « Passé et Présent », vont chercher un consensus en alliant la reprise d'une bonne partie de l'héritage à l'exaltation modérée d'un « État-au-dessus-des-partis ». On peut regretter que l'auteur, J. Huhn, se soit seulement intéressé à la discussion didactique de cette époque sans porter attention à la réalité de l'enseignement. Plus complet et plus clair est le chapitre consacré par H. Genschel à la période nationale-socialiste. Il y démontre que, par manque de temps et pour des raisons de difficultés d'application, l'explication typiquement nazie, c'est-à-dire raciste, de l'histoire a moins imprégné l'enseignement qu'on ne le pense d'habitude, mais que, par contre, le nazisme s'est surtout traduit par le renforcement et l'amplification de traits conservateurs traditionnels (nationalisme, autoritarisme, antilibéralisme, refus de la démocratie, exaltation de la guerre).

L'après-guerre est l'objet de cinq exposés qui s'interrogent sur le thème : rupture ou continuité ? R. Riemenschneider donne un aperçu pratique des trois générations de manuels qui se sont succédé après 1945 tout en cohabitant. H.-D. Schmid fait du développement de l'histoire en R.D.A. un tableau assez monotone, de congrès du parti en déclaration ministérielle ; mais peut-il en être autrement ? En ce qui concerne la R.F.A., U. Mayer puis J. Rohlfes constatent que les enseignants de l'après-guerre se sont montrés réticents à toute révision fondamentale de leurs conceptions, et que, malgré de vives discussions et des essais divers de réforme, la pratique contemporaine de l'histoire à l'école reprend les traditions weimariennes en les mettant au goût du jour (plus de sociologie, de compréhension entre les peuples et de mise en garde contre le totalitarisme). Certains manuels best-sellers sont là pour témoigner de cette continuité. Enfin, A. Kuhn, dans une langue un peu trop jargonnante à notre goût, expose les débats complexes qui ont agité le monde de la didactique historique allemande depuis 1968 et que nous n'avons pas la prétention de résumer en une phrase.

Cette présentation à grands traits ne peut évidemment rendre compte de toute la richesse de cet ouvrage, qui a le mérite d'être la

première synthèse de cette dimension sur le sujet et de fournir commodément une grande quantité d'informations et d'analyses. On peut sans doute lui reprocher d'avoir des centres d'intérêt et des méthodes un peu trop traditionnels : histoire politique, institutionnelle et surtout *Geistesgeschichte* sont encore surreprésentées et on se délecte excessivement de grands débats théoriques qui n'ont eu parfois aucune influence réelle sur l'enseignement de l'histoire. Par contre, pas une courbe, (presque) pas un chiffre, pas une carte pour venir retracer par exemple la diffusion d'un manuel ou d'un ouvrage historique pour grand public. Pas un mot non plus des enseignants d'histoire, de leur origine, de leur comportement politique. Par ailleurs, personne ne s'interroge sur les fluctuations de la demande sociale d'histoire et peu d'auteurs, M. Kraul exceptée, se posent sérieusement la question de la réception de l'enseignement par les élèves (sinon en affirmant rapidement qu'on ne peut rien en savoir...). À cet égard, l'obsession, qui apparaît dans l'avant-propos et chez plusieurs auteurs, d'une récupération politique du cours d'histoire et de sa soumission au pouvoir, si elle semble grandement justifiée par l'expérience du passé, repose peut-être quand même sur une illusion. Comme le rappelle de façon un peu solitaire M. Kraul, on a toujours eu trop tendance, dans les milieux conservateurs comme progressistes, à surestimer le rôle de l'école dans la socialisation politique. D'ailleurs, il faut se dire qu'en raison des lenteurs institutionnelles, les changements idéologiques n'arrivent à l'école que lorsqu'ils ont déjà submergé la société. L'enfant contemporain de l'impérialisme ou du nazisme a dû être « endoctriné » autant, sinon plus, en dehors qu'à l'intérieur de l'école. Enfin, il faudrait se garder de dénier toute autonomie au jugement de l'élève. En effet, est-ce au petit séminaire que Staline a appris la révolution ?

Jean-Luc LE CAM



FRANK-VAN WESTRIENEN (Anna). — *De Groote Tour. Tekenning van de educatieveis der Nederlanders in de zeventiende eeuw.* — Amsterdam : Noord-Hollandsche Uitgeversmaatschappij, 1983. — XII-385 p. : ill. — Résumé en anglais (pp. 335-344).

Basée sur l'analyse détaillée d'une trentaine de journaux de voyage de jeunes Hollandais du XVII^e siècle, cette thèse (Leyde, 1983) brosse un tableau extrêmement vivant du *voyage éducatif* entrepris par un

nombre considérable d'adolescents et de jeunes adultes de l'époque moderne, principalement à travers la France et, dans une moindre mesure, l'Italie. L'auteur étudie successivement les différents aspects de ce voyage : les objectifs des éducateurs, les préparatifs et les modalités concrètes (choix du circuit, guide de voyage, gouverneur ou tuteur, financement, moyens de transport), la dimension intellectuelle (inscription dans les nations universitaires, acquisition d'un grade, visites rendues aux savants célèbres, réflexions sur le gouvernement, la politique, les grands hommes, les mœurs et coutumes), les apprentissages concrets (civilité et honnêteté — apanage parisien —, conversation mondaine, équitation, escrime, danse, musique), enfin l'aspect que l'on pourrait appeler touristique, organisé selon un circuit plus ou moins fixe, du moins stéréotypé : visite de Londres, Oxford et Cambridge pour donner l'appétit du voyage, traversée à Dieppe, promenade à Rouen, puis un substantiel séjour à Paris, « princesse des villes », ensuite soit le « petit tour » dans le Val-de-Loire (où l'on prend son grade à Orléans ou Angers), soit le « grand tour » vers le Midi (où l'on arrive déjà un peu blasé — seul le gigantisme du Pont du Gard et des arènes de Nîmes ébahit encore les visiteurs en raison de l'exploit des bâtisseurs) et, au-delà, vers l'Italie (Gênes, Padoue — autre université en vogue parce que confessionnellement tolérante —, Venise, Florence, Rome, Naples).

Dans cette étude, Anna Frank a voulu avant tout montrer que le « grand tour » franco-italien n'était pas le monopole des jeunes aristocrates anglais, comme l'ont suggéré nombre d'auteurs britanniques, mais qu'il englobait bel et bien les jeunes Hollandais promis aux charges publiques, quoique d'extraction bourgeoise, et que c'est justement cette préparation concrète au futur métier de magistrat, plus que la recherche d'érudition ou de maîtres réputés, qui en constitue la finalité et en explique les modalités. En instruisant le jeune voyageur néerlandais (nettement moins jeune cependant que son homologue anglais) dans toute la gamme des arts de la mondanité et en l'introduisant successivement dans tous les milieux de la sociabilité internationale, le « grand » et « petit tour » constituaient une espèce d'école itinérante de diplomatie et de magistrature, adaptée à la bourse de chacun, mais néanmoins largement codifiée, voire stéréotypée. On aurait aimé trouver dans ce livre une analyse plus systématique des raisons du succès de certains circuits et aspects du voyage, et de l'échec d'autres formes, justement en relation avec l'objectif assigné. Il n'est pas exclu que le caractère superficiel même des apprentissages et des contacts en ait constitué l'attrait et favorisé

la réussite ; trop d'érudition détourne le magistrat de son objectif premier : servir la collectivité dans son ensemble, comme un « honnête homme ». C'est la France qui sert de modèle et d'école à cet apprentissage. La société italienne, beaucoup plus fermée, plus excessive aussi, catalyse bien des rêves mais ne fait pas recette parmi nos voyageurs, qui cherchent en tout la juste mesure. Nous saisissons ici la voie royale de la pénétration du modèle français de civilisation dans les élites bourgeoises néerlandaises (1), bien que Anna Frank note dès le voyage un nombre considérable de phénomènes de rejet ou de refus, sinon de saturation vite tournée au dégoût — un sujet qui serait à creuser pour bien saisir les mécanismes du transfert culturel. Car tout en favorisant l'extension d'un vernis de culture française, le voyage a également nourri une certaine gallophobie tout aussi stéréotypée — à preuve les exclamations de nos voyageurs sur la saleté du pays, l'exploitation des touristes et la cupidité des chasseurs de pourboires de tout poil.

Est-ce à dire que « le voyage éducatif » fut plus une école d'acculturation qu'un moyen d'instruction ? Dans son introduction, l'auteur établit une très nette distinction entre ce « voyage éducatif » décrit ici, clé de voûte de la formation *sociale* du jeune juriste, et le « voyage académique » (*peregrinatio academica*), « voyage de fin d'études », selon la définition de P. Dibon. Il est certain qu'il y eut, à côté des « touristes », quelques jeunes savants et beaucoup de jeunes artistes, pour ne pas parler des multiples apprentis en quelque artisanat (tailleurs, chirurgiens), qui voyageaient avant tout pour parfaire leur formation scientifique et professionnelle. En outre, tout déplacement d'une ville universitaire à une autre n'était pas une *pérégrination académique*, pas plus que l'inscription dans une matricule n'inaugurait toujours un temps d'études. Dans l'ensemble, cependant, l'affirmation d'une nette distinction entre « formation » ou « culture générale » et « étude » me paraît méconnaître le caractère peu formalisé de tous les apprentissages préindustriels, même scientifiques, dans lesquels le voyage est le complément logique des études, destiné à fournir l'application pratique (*la philosophia practica*) d'une formation intellectuelle théorique et abstraite. Elle oublie la nécessité pour les dissidents confessionnels de chercher à l'étranger leur savoir en même temps que leurs manières. Elle sous-estime aussi le poids

(1) Cf. P. Spierenburg, *Elites and Etiquette. Mentality and social structure in the early modern Northern Netherlands* (Rotterdam, 1981), pp. 19-30.

du « non-dit » et du stéréotypé dans les journaux de voyage, qui copient souvent littéralement les *Baedeker* de l'époque. Elle néglige, enfin, les multiples interférences entre les différentes catégories de voyageurs, à commencer par le groupe des étudiants en médecine et en pharmacie, d'extraction plus basse, en moyenne, que les jeunes magistrats, mais souvent plus studieuse, à ce qu'il semble, sans que leur périple puisse toujours être assimilé à la *pérégrination académique*, qui paraît avoir été le lot des plus pauvres, les théologiens. Reconnaissons cependant que cette étude a le mérite de poser clairement le problème des fonctions du voyage dans l'éducation de l'Ancien Régime, de son importance pour l'internationale de l'enseignement et de la culture, et de la circulation des modèles éducatifs de l'élite. Elle devrait être complétée et corrigée à l'aide d'un profil plus précis et chiffré des bénéficiaires (1), et d'une interprétation de la transformation du « voyage éducatif » à la fin du XVII^e siècle, car le jeune voyageur du XVIII^e cherche en général à l'étranger une utilité plus immédiate, si ce n'est pas carrément une préparation directe au métier. Il semble bien que l'hostilité déclarée de la France aux réformés après 1685 soit pour quelque chose dans ce changement, car même la guerre de Hollande n'avait pratiquement pas entamé l'ardeur des jeunes voyageurs francophiles. Le grand promoteur international de la civilisation de cour que fut, dans les termes de Norbert Elias, le Roi-Soleil, aurait donc, à long terme, contribué à la perte d'influence du modèle français, nette en Hollande dès le deuxième quart du XVIII^e siècle. Ironie du sort !

Willem FRIJHOFF

(1) La fréquence du voyage français est suffisamment attestée par les quelque 1 300 doctorats obtenus par les Néerlandais à la seule université d'Orléans pendant cette période ; cf. W. Frijhoff, *La Société néerlandaise et ses diplômés, 1575-1814* (Amsterdam-Maarssen, 1981), pp. 383-385. Peu portée aux quantifications, A. Frank n'a pas assez remarqué le caractère généralisé de ce voyage au sein de l'élite de toute la République néerlandaise. Aussi tend-elle à exagérer la distance entre le « voyage éducatif » des riches et celui des autres, qu'elle semble exclure de cette définition. A mon sens, cependant, tout est ici affaire de nuances, plutôt que de différences.

O'DAY (Rosemary). — *Education and Society, 1500-1800. The social foundations of education in early modern Britain.* — Londres : Themes in British Social History, 1982. — XIV-324 p.

Le *Times literary supplement* écrivait récemment, à propos de *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* : « Le plaisir que l'on prend à la lecture de cet ouvrage vient de ce que l'histoire de l'éducation y est aussi l'histoire de tout ce qui l'environne : depuis l'histoire de la famille, des métiers et de toutes les institutions que l'éducation contribue à modeler, jusqu'à celle des mentalités, qui la marquent de son empreinte et qu'elle façonne en retour » (1). Disons alors que le second volume de l'ouvrage, *De Gutenberg aux Lumières*, est tout le contraire du livre de R. O'Day, qui traite, pour la même période, de l'éducation en Angleterre...

Il y a maintenant trente ans que les historiens anglais de l'éducation ont commencé à sortir des sentiers — plutôt mornes — qui conduisaient leurs prédécesseurs à n'aborder pratiquement que les aspects scolaires et institutionnels de la question. L'une des périodes pour laquelle le renouvellement fut le plus profond est celle de la Réforme. Depuis un demi-siècle, on l'accusait d'avoir mis à mal l'enseignement anglais, en détruisant d'innombrables écoles et en étouffant toutes les promesses de la Renaissance. Les nouvelles recherches ont montré que la réalité était tout autre, et que toute la période qui va de 1540 à 1640 est intéressante ; elle conduit à la Révolution anglaise, pendant laquelle apparurent — concernant la nature du langage, la pédagogie, la psychologie — des idées très neuves, tandis que les progrès de la science popularisaient l'idée de développement. L'étude des projets de réformes révolutionnaires fut longtemps négligée, parce que ceux-ci ne furent pas appliqués : la Restauration de 1660 fit retomber le système scolaire sous le contrôle du clergé, qui l'écrasa sous le poids du catéchisme et des humanités. Mais les idées, ici étouffées, fleurirent ailleurs : dans les sociétés savantes de province, par exemple, ou dans le système d'apprentissage. Au XVIII^e siècle, ce dernier suscita les compétences techniques et l'esprit d'invention qui ouvrirent la voie à la Révolution industrielle : ce phénomène est, encore aujourd'hui, l'un des plus intéressants et des plus controversés de l'histoire anglaise.

Les historiens de l'éducation cherchent aujourd'hui à comprendre

(1) *T.L.S.*, 4 mars 1983, p. 219. Sur *l'Histoire générale...*, voir *Histoire de l'éducation*, avril 1982, pp. 91-97.

toutes ces évolutions, quel que soit l'éloignement qu'il leur faille prendre, pour cela, par rapport à l'étude traditionnelle de la pédagogie scolaire. Il en va malheureusement autrement quand une historienne, se penchant sur les terres encore en friches de l'histoire sociale de l'époque moderne, prétend en labourer, d'un seul coup d'un seul, de vastes étendues (1). Pour ce faire, R. O'Day a limité son analyse, comme le font si souvent les sociologues, aux formes institutionnelles de l'éducation, et, pire encore, a adopté une approche strictement analytique : celle-ci l'a conduite à traiter, l'un après l'autre, une série de thèmes, en dehors de toute problématique historique un tant soit peu globale.

Le cœur de l'ouvrage est constitué par quatre chapitres qui traitent, d'une façon traditionnelle, de l'organisation de la scolarité et des programmes, du rôle des universités et du contenu de leurs études ; ils sont suivis par trois autres chapitres qui traitent des modes de préparation à trois carrières — l'Église, le droit et la médecine — dont les représentants constituaient, aux yeux des radicaux des années 1640-1660, un véritable fardeau pour la collectivité. Un chapitre sur l'alphabétisation précède celui sur l'éducation, mais s'en tient à des procédés statistiques — cf. les recherches de David Cressy — qui ont fait l'objet de critiques au séminaire de Bad Homburg (2). Le livre contient aussi un développement initial de quatre pages sur l'éducation familiale, qui la considère comme un phénomène secondaire au regard de la montée de la scolarisation, alors que la majorité des enfants ne fréquentaient en réalité aucune école digne de ce nom.

Les autres chapitres, bien moins informés, semblent peu à leur place dans un ouvrage censé traiter des sujets en profondeur, plutôt que de couvrir superficiellement de longues périodes. « L'éducation sociale des filles et des femmes » couvre trois siècles ; « Éducation et société en Écosse, 1450-1800 » est si maltraité qu'il figure apparemment ici pour la seule raison que le mot « britannique » apparaît dans le titre de la collection qui accueille l'ouvrage. « La scène éducative, 1660-1800 : un survol » contient des pages sur « l'intérêt déclinant pour les humanités », « le développement des collèges modernes », « les académies dissidentes », aucune mention n'étant faite,

(1) En l'occurrence, les domaines qu'entend aborder la collection qui accueille l'ouvrage incluent la famille, la santé, la médecine, la pauvreté et la criminalité, aussi bien que l'éducation.

(2) Cf. Roger Chartier : « Alphabétisation, changement social et développement », *MSH Informations* 30, 1979, pp. 40-41.

dans l'ensemble du livre, à l'apprentissage des artisans. « L'éducation et le problème de la pauvreté » se voit consacrer le chapitre 13 — juste avant un survol final des institutions établies —, l'auteur expliquant que ce thème « démontre l'emploi de l'éducation comme ciment social, plutôt que comme facteur de changement » !

Si l'on fait abstraction du schéma général d'interprétation qui sous-tend le livre, d'utiles détails peuvent y être puisés, dont la plupart sont empruntés aux travaux des historiens de l'éducation. Mais on y rencontre aussi des erreurs et des négligences, cela dès la première page, bourrée de noms d'historiens, mais sans référence exacte à leurs travaux. Ainsi Lawrence Stone n'a pas écrit d'article « intitulé tout simplement "The educational Revolution" » (p. XI), bien que cette affirmation permette à l'auteur d'introduire commodément son thème majeur : celui-ci consiste à mettre l'accent sur la continuité, au point de ne plus arriver à percevoir le changement et sur la « dialectique sociale », au point d'ignorer les mentalités : la Réforme n'apparaît même pas dans l'index. Quant à la dernière page du livre, elle reste muette sur l'immense bibliographie, concernant l'ensemble de la période, que l'on trouve dans les volumes de la *New Cambridge Bibliography of English Literature*. De même, l'auteur ne soupçonne pas que la « psychohistoire », telle que la pratiquent les néo-freudiens américains qui tentent de concocter une non-histoire de l'enfance, pourrait être sujette à caution ; l'ouvrage de base dans ce domaine (1) est recommandé aux étudiants sans le moindre commentaire critique, comme étant publié par les « Psychology (sic) Press ».

À qui s'adresse donc un livre qui prétend étudier « l'interaction entre l'éducation et la société », mais ne réussit même pas à esquisser ce que pouvaient être les structures sociales de l'époque ? Sans doute aux étudiants en histoire, plutôt qu'aux étudiants en éducation. Dans ces conditions, il est manifestement inutile de nous avertir qu'il ne faut pas « ignorer totalement l'histoire de l'éducation du bas Moyen Âge » lorsqu'on étudie celle du XVI^e siècle, et autres truismes du même genre. L'auteur est convaincue que l'histoire de l'éducation « doit faire partie intégrante » de l'« histoire sociale » : telle est la mission qu'elle assigne à son livre. Mais les historiens anglais n'ont pas délivré leur domaine de recherches de l'empire qu'exerçait sur lui une

(1) Lloyd de Mause (Ed.). *The History of childhood The evolution of parent-child relationships as a factor in history*, New York, Psychohistory Press, 1974.

tradition académique vieillotte, pour l'abandonner à un sociologisme indigeste.

Les intentions de l'auteur étaient, modestement, de « mesurer l'impact de la théorie sur la pratique ; de soupeser le poids respectif des idées conservatrices et novatrices dans les processus éducatifs ; d'estimer l'efficacité des réseaux scolaires ; et de mettre en évidence les effets sociaux des différents processus éducatifs ». Mais, en relisant les conclusions des différents chapitres, on a peine à apercevoir de réponse à toutes ces questions. Une brève conclusion générale nous presse de ne pas « exagérer le rythme et l'intensité du changement », car ce n'est que rarement que « l'ensemble des classes sociales », ou même une seule d'entre elles, « possèdent un projet éducatif identique ». Il faut aussi, nous dit-on, « donner un sens à l'histoire » — expression que j'ai toujours eu du mal à admettre — « tout en résistant à la tentation de trouver trop d'ordre dans le chaos. Les forces du conservatisme et du changement étaient l'une et l'autre à l'œuvre dans la société anglaise de l'époque moderne ». Cette remarque aurait pu se concevoir dans l'introduction d'un ouvrage d'histoire, pas dans sa conclusion.

Le plus déconcertant, peut-être, est que l'auteur préconise l'étude de la « longue durée » comme moyen de parvenir « à estimer ce que fut la contribution de cette époque dans l'évolution pluriséculaire de l'éducation anglaise ». Cette orientation, qui fait l'impasse sur l'étude concrète de périodes concrètes, était précisément celle des vieux manuels, que l'on a mis si longtemps à remplacer.

Quoi qu'il en soit, une autre remarque, tirée de la conclusion, peut être proposée à tous les historiens tentés de tester des méthodologies dans un domaine où celles-ci ne sont pas particulièrement adaptées : écrire l'histoire de l'éducation est « une affaire bien plus compliquée » que beaucoup ne l'imaginent...

Joan SIMON



WEISS (John H.). — *The Making of Technological Man : The Social Origins of French Engineering Education*. — Cambridge, Mass. : MIT Press, 1982. — VIII-377 p.

L'idée centrale du livre de John H. Weiss, qui reprend les éléments d'une thèse présentée pour le Ph. D. en 1977, est celle de l'émergence, dans le courant du premier tiers du XIXe siècle, d'un type profession-

nel et social nouveau, celui de l'ingénieur « civil », employé dans l'industrie privée, et donc, contrairement aux polytechniciens qui ont fait l'objet d'un livre récent de Terry Shinn, sans liens avec l'État. Cette idée est illustrée par l'étude du recrutement des élèves de l'École centrale des arts et manufactures, et de la formation qui leur a été dispensée, pendant les vingt premières années de l'histoire de l'École, depuis sa création en 1829, jusqu'en 1848.

John H. Weiss montre tout d'abord la genèse de l'idée d'une École polytechnique civile, dans le cadre de l'expansion économique relative que connaît la première Restauration, après la stagnation de la période napoléonienne. Le projet en fut formé par Jean-Baptiste Dumas, Eugène Pécelet, Théodore Olivier et Philippe Benoît, auxquels Lavallée proposa son appui financier ; le ministre de l'Instruction publique, Vatimesnil, approuva ce projet et en favorisa l'exécution en exemptant la nouvelle école de la rétribution scolaire.

Le second chapitre est consacré à l'étude des traditions culturelles spécifiques, qui ont, selon Weiss, conditionné la formation du type de l'ingénieur civil français : il s'agit essentiellement d'un rapide tableau de l'évolution de l'enseignement secondaire en France, depuis l'Ancien Régime, jusqu'en 1848 ; Weiss note donc, après les tentatives avortées d'installation des écoles centrales, le retour, avec les lycées napoléoniens, aux méthodes et aux pratiques de l'Ancien Régime et à la prééminence d'un modèle essentiellement littéraire, et ce, malgré les différents projets visant à introduire l'étude plus approfondie des sciences au niveau secondaire.

Les chapitres suivants traitent plus spécifiquement du recrutement des élèves (chapitre 3) et des programmes et méthodes d'enseignement à l'École centrale des arts et manufactures (chapitres 4, 5 et 6), tandis que l'avant-dernier chapitre retrace les grandes étapes de l'histoire de l'École centrale entre 1829 et 1848 ; le dernier chapitre s'attache à mettre en lumière les traits marquants de cet ingénieur « civil », formé à l'École centrale.

L'auteur montre tout d'abord les différents procédés auxquels ont eu recours les fondateurs de l'École centrale, pour en faire connaître l'existence et assurer le recrutement des premières promotions : annonces dans les journaux nationaux, tels *Le Globe*, les journaux locaux et même les journaux étrangers, mise à la disposition de personnalités du monde scientifique et technique de bourses d'études, envoi de circulaires à tous les recteurs, par l'intermédiaire du ministère de l'Instruction publique. Il s'attache ensuite à l'étude des origines géographiques des élèves des premières promotions de l'École centrale,

qu'il compare avec celles des élèves de l'École polytechnique : l'École centrale, sous la monarchie de Juillet, compte un peu plus d'un cinquième d'étudiants étrangers, avec une légère prédominance pour les étudiants originaires des pays de langue espagnole et portugaise, alors qu'entre 1805 et 1883, Polytechnique ne comporte que 2,5 % d'étudiants étrangers. Pour les étudiants originaires de la France métropolitaine, il note la proportion importante d'élèves nés à Paris (23,6 % contre 20,6 % à Polytechnique, entre 1815 et 1848) ou dans les grandes villes ; tous les départements français sont à peu près également représentés, avec toutefois une légère prééminence du Nord et du Nord-Est industriels. L'auteur signale que la majeure partie des élèves est passée par les classes préparatoires de lycées, dont plus du tiers dans celles des lycées parisiens, mais que parmi les candidats à l'École centrale, seuls 10,5 % possèdent le baccalauréat. Les archives de l'École centrale ne permettent malheureusement pas de connaître avec précision le nombre de bourses distribuées chaque année ; aux frais de scolarité élevés, s'ajoute le coût du séjour à Paris : les élèves, contrairement à ceux de Polytechnique, sont en effet externes ; il s'agit sans doute là d'une des raisons qui explique le pourcentage élevé, parmi les élèves de Centrale, des fils de la haute bourgeoisie (les deux-tiers entre 1830 et 1847) ; l'École centrale comporte toutefois une proportion non négligeable (10,4 %) d'élèves issus des classes populaires (artisans, ouvriers, paysans et domestiques), bien supérieure à celle de Polytechnique (4,2 %).

John H. Weiss tente ensuite de définir ce qu'est la *science industrielle* que les fondateurs de Centrale ont voulu apprendre aux élèves ; il ne s'agit, à Centrale, ni de se limiter à la transmission de procédés techniques, ni de former des savants voués à la recherche fondamentale : l'activité de l'ingénieur se situe quelque part entre ces deux pôles. Weiss étudie donc le programme d'études qui s'ordonne autour de trois matières fondamentales, la mécanique, la physique et la chimie, auxquelles vint s'ajouter la géométrie analytique. Il a recours, pour cela, aux œuvres des premiers professeurs, Benoît, Coriolis, Liouville et Belanger pour la mécanique, Pécelet pour la physique, et Jean-Baptiste Dumas pour la chimie. Le système pédagogique mis en œuvre est proche de celui de l'École polytechnique de la période révolutionnaire : les élèves suivent un certain nombre de cours professés dans des leçons de 90 à 120 minutes ; ces cours sont complétés par des exercices pratiques en laboratoire ; certains professeurs organisent en outre des visites d'usines, de sites géologiques ou botaniques. Le contrôle des connaissances est assuré par des interrogations

individuelles menées par des répétiteurs, et par des examens. En troisième année, chaque élève doit élaborer un projet et effectuer des stages. A l'issue de la scolarité, l'élève obtient, suivant le nombre de points qu'il totalise, le diplôme de l'École ou un certificat de fin d'études. J.H. Weiss note le nombre élevé d'étudiants qui quittent l'École sans diplôme ni certificat de fin d'études : jusqu'en 1857, date à laquelle l'École centrale devint un établissement d'État, 1 291 étudiants seulement ont acquis un diplôme ou un certificat de fin d'études alors que 2051 ont quitté l'École sans aucune sanction ; il semble que les étudiants ont quitté l'École pour prendre un poste avant même d'avoir achevé le cycle d'études.

L'ouvrage de John H. Weiss est complété par une annexe méthodologique, une bibliographie abondante, classée de façon méthodique, un inventaire des sources d'archives utilisées, et un index.

Malgré l'intérêt indéniable de l'ouvrage qui repose sur l'exploitation de fonds d'archives en grande partie inédits, on peut toutefois regretter que le plan adopté par l'auteur ne permette pas toujours la mise en valeur de certaines données. On aurait par exemple souhaité davantage de développements sur les débuts de l'École centrale, et en particulier sur la personnalité et l'importance propre de chacun des fondateurs ; de même, les passages, dispersés, sur l'enseignement « professionnel » et « technique » supérieur auraient pu être regroupés, de façon à mieux situer la place originale occupée par l'École centrale des arts et manufactures ; il semble que l'auteur ait été parfois fasciné par l'École polytechnique, grande ancêtre de l'École centrale, et modèle avoué, et ait quelque peu négligé les comparaisons, possibles, avec les Écoles d'arts et métiers. Il aurait été sans doute préférable de placer au début de l'ouvrage, le chapitre sur l'évolution de l'École centrale entre 1829 et 1848, puisqu'aussi bien, l'étude du recrutement socio-géographique des élèves porte sur l'ensemble de cette période. Enfin, l'idée que l'École centrale a contribué à la naissance d'un type social nouveau, l'ingénieur civil, aurait sans doute été mieux illustrée, et de façon plus convaincante, par une étude plus approfondie des débouchés ouverts aux élèves et de leur devenir professionnel. Ce livre constituera toutefois un point de départ indispensable pour toute recherche sur les « élites » scientifiques et techniques.

Thérèse CHARMASSON

PARENT-LARDEUR (Françoise). — *Lire à Paris au temps de Balzac. Les cabinets de lecture à Paris, 1815-1830.* / Préf. de Robert Mandrou. — Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1981, 222 p. : cartes, plans, fac-sim. — (Recherches d'histoire et de sciences sociales).

PARENT-LARDEUR (Françoise). — *Les Cabinets de lecture. La lecture publique à Paris sous la Restauration.* / Préf. de Robert Mandrou. — Paris : Payot, 1982, 201 p. : cartes, plans, fac-sim. — (Bibliothèque historique). [Version légèrement abrégée du précédent.]

« La lecture devient pour les Français un besoin autant qu'un plaisir [...] ; aussi voit-on les cabinets de lecture se multiplier presque autant que les cafés et les restaurants. Il est même probable que l'accroissement des établissements destinés à satisfaire ce goût devenu général, finira par diminuer la consommation du punch et des sorbets. » C'est ainsi que *Le Diable Boiteux* commentait le 27 août 1823 l'ouverture d'un nouveau cabinet de lecture, rue des Capucines. C'est aussi de cette façon que Françoise Parent-Lardeur nous introduit dans ce monde étrange et complexe, par sa diversité, des loueurs de livres et de journaux qui pullulent à Paris sous la Restauration (elle en a dénombré au moins 520 !).

Ces mystérieuses officines dont Balzac a conservé la mémoire aussi bien dans ses romans que dans ses projets de réorganisation des circuits de distribution du livre n'avaient fait l'objet, ces dernières années, que d'une courte étude, un article de C. Pichois dans les *Annales ESC* (juil.-sept. 1959, pp. 521-534). Elles constituent pourtant un maillon important dans le réseau des lieux de diffusion de la culture écrite au XIXe siècle et posent des questions particulièrement intéressantes tant à l'histoire sociale de la culture qu'à celle de l'éducation. En effet, la première pouvait imaginer qu'il y avait là une espèce de pendant urbain du système du colportage, amenant à des populations socialement diversifiées une littérature « de masse » facilement accessible et relevant du divertissement au même titre que le théâtre des boulevards. Pour la seconde, les cabinets de lecture auraient pu être le signe tangible de l'existence de cette forte alphabétisation urbaine pré-scolaire (F. Parent-Lardeur nous rappelle que 16 % seulement des enfants parisiens fréquentaient une école en 1821) déjà largement en place dès le XVIIIe siècle (cf. D. Roche, *Le Peuple de Paris*, Paris, 1981) et qui allait se précipiter dans la consommation du journal et du feuilleton après 1830.

L'intérêt majeur du livre de F. Parent-Lardeur est de nous permet-

tre non seulement de trouver des réponses précises à ces questions, mais aussi d'esquisser un renouvellement de la problématique.

Elle a en effet choisi de tenter une approche sociologique de l'institution. Pour cela, elle dispose de trois séries de documents : quatre-vingts catalogues édités par des cabinets de lecture et comportant, outre les renseignements permettant leur localisation et la liste des ouvrages disponibles (voire ceux qui sont plus particulièrement recommandés), les modalités complexes et très diversifiées de location ; un fonds d'archives de la Police de la Librairie contenant, en particulier, les enquêtes effectuées à la suite de demandes d'autorisation d'ouverture de cabinets ; enfin, les différents guides et almanachs permettant une localisation précise dans l'espace parisien de chacun de ces cabinets. Il faut y ajouter, bien sûr, toute une littérature romanesque ou journalistique pour laquelle ces boutiques de location sont l'un des décors où l'on situe volontiers l'événement culturel, politique ou tout simplement mondain.

Chacune de ces sources, prise indépendamment des autres, donne à ces dispositifs culturels un visage bien particulier. Les catalogues, par exemple, nous entraînent dans le monde de l'édition et de la librairie qui voit dans la location de livres un moyen de régulation d'un marché en pleine expansion, mais aussi en crise de surproduction. Tel libraire peut proposer dans son salon littéraire 20 000 à 30 000 volumes et 50 à 80 journaux, tel autre 1 000 à 1 200 titres, pour l'essentiel des romans et de la littérature « facile ».

Les dossiers de la Police de la Librairie font, au contraire, découvrir un échantillon de « maîtres de lecture » qui, selon F. Parent-Lardeur, « déborde très largement sur le monde des pauvres » (p. 84). Qui demande en effet à ouvrir un cabinet ou à en régulariser l'existence ? Première surprise : pour 52 %, il s'agit de femmes seules, quelques belles entretenues bien sûr, mais surtout des veuves tentant de se procurer quelques ressources surtout si elles peuvent disposer d'un local (quand bien même serait-ce une loge de concierge). Femmes aussi, et qu'il faut ajouter à ce premier ensemble, les compagnes de tel ou tel petit artisan ou commerçant qui installent dans une dépendance de l'échoppe quelques livres ou journaux pour augmenter les revenus insuffisants du ménage. L'investissement locatif peut d'ailleurs être réduit au minimum si l'on se contente d'un simple parapluie (il devient alors « littéraire ») pour abriter quelques journaux en un point bien placé d'une promenade fréquentée, les Champs-Élysées par exemple. Certes, les hommes ne sont pas absents de cette profession de subsistance, qu'ils soient militaires privés de batailles ou employés

de l'administration faisant une double journée. Mais ce sont encore des femmes, cette fois d'ancienne noblesse ou de bonne famille, qui tentent de présenter l'institution sous un jour respectable ou plus simplement encore comme un bon placement. Une remarque toutefois : plus on se rapproche du « cas social », plus le cabinet de lecture est en fait un petit commerce de location de journaux nécessitant un investissement préalable moindre.

Avec l'excellente localisation de la totalité des cabinets identifiables dans l'espace culturel et politique parisien que nous propose F. Parent-Lardeur, la contradiction entre les deux premières séries documentaires éclate à nouveau. Le cabinet de lecture apparaît comme un dispositif complexe fonctionnellement défini par le « lieu » où il s'est installé : cabinets d'érudition des étudiants du Quartier Latin préférés à l'inconfortable bibliothèque Sainte-Geneviève ; cabinets littéraires liés aux milieux de l'édition de la Rive Gauche que fréquentent, par l'intermédiaire de leurs domestiques, les aristocrates du Faubourg Saint-Germain ; cabinets de littérature étrangère proposée Rive Droite aux voyageurs de passage, surtout s'ils sont anglais et descendent dans les hôtels qui jouxtent les Tuileries ; cabinets politiques de la Galerie de Bois du Palais-Royal, si chers à Balzac et où se mène la bataille idéologique d'opposition entre deux saisis ; cabinets offrant sur les Boulevards et près des Barrières de la littérature noire ou licencieuse (Anne Radcliffe ou Paul de Cock) qui tentent d'abord les hommes désœuvrés et quelquefois la grisette.

Mais sait-on vraiment qui vient lire dans les cabinets de lecture ? Pour les contemporains, romanciers ou journalistes, ce sont des oisifs ou ... des libéraux enragés. Mais au-delà des portraits caricaturaux fréquemment dressés perce un souci, une inquiétude, celle d'un déclassé possible de la lecture. La marge est étroite entre cette bourgeoisie grande ou petite pour laquelle l'écrit est non seulement objet culturel mais aussi et surtout arme de combat politique et idéologique, et une populace dont on sait qu'elle est alphabétisée et qui n'a peut-être jamais autant côtoyé la chose écrite, tant elle s'étale dans l'espace public : « Par malheur, tous les domestiques de ma femme ont reçu de l'éducation ; ils lisent couramment et Dieu sait quelle consommation de livres il se fait à la maison » (M. de Balisson de Rougemont) ou encore « Ces établissements (les cabinets de lecture) sont le principe le plus actif de tous les désordres » (*Le Constitutionnel*). La bourgeoisie tolère encore plus mal que l'aristocratie le partage de ses pratiques culturelles, surtout lorsqu'elles sont nouvellement acquises (rares sont les bibliothèques personnelles dans la

petite bourgeoisie parisienne en ce début de siècle).

Il n'y a pourtant pas de dangers. À en croire F. Parent-Lardeur, et sa démonstration est convaincante, le cabinet de lecture sélectionne sa clientèle par les tarifs de location : peut-on consacrer 20 centimes par semaine à la location la moins chère, celle des journaux, lorsque le salaire annuel se situe autour de 500 francs (taux moyen calculé pour les salaires ouvriers par Dupin) ? Et quand bien même seraient-ils financièrement accessibles, les journaux relèvent-ils d'une culture ouvrière et populaire ? Il ne semble pas que ce soit le cas si l'on accepte les témoignages de Martin Naudaud ou des ouvriers saint-simoniens que nous connaissons grâce à Jacques Rancière (*La Nuit des prolétaires*, Fayard, 1981). Le cabinet de lecture est une pratique bourgeoise de l'écrit qui suppose des habitus spécifiques (« Les cabinets de lecture sont les chartreuses du Palais-Royal. On y suit dans toute sa rigueur la règle de Saint Bruno » — Colnet), qui s'accommodent peut-être mal de la lecture moins policée, certainement oralisée et consommée en groupe, d'une population urbaine dont le contact avec l'écrit reste encore souvent de l'ordre du braconnage. Quitte à en terminer par un témoignage somme toute marginal dans la logique du tableau dressé par F. Parent-Lardeur, on ne résiste guère à cette évocation d'Henry Monnier dont elle nous assure que la scène aurait très bien pu se dérouler chez une portière du boulevard du Temple nouvellement promue « maîtresse de lecture » :

« Ah v'là Madame Dutillois ! J'm'en vas continuer la lecture d'hier, comme ayant l'haleine la plus forte. Nous en étions que Rosemonde était restée abandonnée avec sa petite... après avoir eu des reproches à se faire. Attendez... « Le départ précipité... » C'est pas ça, nous l'avons lu... « Il était monté sur son palefroi... » Nous avons lu ça, que la Lyonnaise a dit que c'était un tabouret... « Cet enfant allait chaque matin cueillir des fleurs pour orner le front de son père... » Nous avons lu ça... Ah ! voilà, voilà ! « Malheureuse mère, dit-elle, tu es l'assassin de ta propre enfant, pour les sentiments que tu lui as... » V'là un mot que je ne peux pas lire. « I, n, in, c, u, l...q,u,é,s, qués. Malheureuse mère, tu es l'assassin de ta propre enfant pour les sentiments que tu lui as inculqués... maillée de fleurs, là bondissaient de toutes parts de jeunes agneaux blancs comme neige. » Ça ne suit pas beaucoup — j'crois ben, 104 et 297. Dis donc, Desjardins, qu'est-ce t'as fait des pages ? dis-le donc ; tu dors comme un sabot dans ta soupente ; t'as allumé ta pipe avec... »

Entre la peur d'un déclassé culturel, l'ironie amère d'un constat (« Tout le monde lit aujourd'hui ! ») et ce portrait tendant à maintenir une distance, il est clair — et c'est un grand mérite du livre de F. Parent-Lardeur de nous en convaincre — que si le cabinet de lecture est l'expression d'un rapport politique que la bourgeoisie parisienne entretient avec l'écrit, il est aussi le révélateur d'une défiance à l'égard d'une lecture populaire qu'il faut comparer à celle qui entoure les colporteurs. On sait comment l'école tentera de reconstruire artificiellement un espace littéraire protégé pour l'enfant et pour le peuple : c'est la même inquiétude qui nourrit le souci d'éducation morale par le livre et les descriptions dérisoires des pratiques culturelles déclassées.

Jean HÉBRARD



BOURQUIN (Jacques). — *La Dérivation suffixale au XIXe siècle : Théorisation et enseignement*. — Lille : Atelier de reproduction des thèses de l'Université de Lille III ; diff. Slatkine, 1981. — 2 vol., 1 100 p.

L'enseignement de la langue française dans les établissements scolaires s'enrichit, dans la deuxième moitié du XIXe siècle, d'une théorie nouvelle, celle de la dérivation. Distinguer un mot simple d'un dérivé, apprendre à reconnaître le radical, le suffixe, le préfixe, reconstituer des familles de mots, jeter même un coup d'œil sur leur étymologie : voilà de nouveaux objets d'études tant pour le primaire que pour le secondaire. Et en intégrant la dérivation dans leur table des matières, les manuels de grammaire sont de bons témoins de cette évolution.

Pour un linguiste, il était tentant d'observer ce phénomène scolaire français dans une perspective plus vaste. Le développement, dans ce même XIXe siècle, d'une grammaire historique (venue souvent d'Allemagne) a, jusqu'au triomphe du groupe des « néo-grammairiens » (1875-1880), braqué le projecteur sur les problèmes de la racine primitive, de la relation entre la racine et le mot qui en « dérive », et sur une typologie des langues fondée précisément sur ces considérations : on oppose les « isolantes » aux « agglutinantes » (respectivement sans et avec dérivation) et aux « flexionnelles ».

Étudier les rapports entre la théorie (linguistique) et la pratique (pédagogique), c'est la tâche qu'a entreprise, et largement réussie,

Jacques Bourquin dans sa thèse sur la dérivation suffixale. L'érudition y est considérable. On en perd même parfois un peu de vue le problème de la dérivation en français : la question de l'origine du langage et des racines primitives amène notre auteur à nous donner une petite histoire de la linguistique au XIXe siècle (pp. 578-748). C'est que le progrès de la lexicologie française de l'époque ne s'explique que partiellement par les développements de la recherche « fondamentale » en philologie indo-européenne.

Le véritable intérêt, la véritable unité du travail de Bourquin résident dans l'étude historique qui, de la grande Encyclopédie où opère le grammairien Beauzée, nous mène jusqu'aux manuels scolaires contemporains. Quelques idées qu'on entrevoyait déjà seront désormais bien établies. La grammaire générale, bien loin de s'effacer à la fin du XVIIIe siècle, survit jusque sous le Second Empire ; et la grammaire historique se « superpose » à elle (pp. 4, 272) beaucoup plus qu'elle ne la combat. Mais sur ce point, y a-t-il vraiment « rupture épistémologique » (en même temps que politique) vers 1850 (p. 266) ? Le virage semble plus net dans les années 1870-1880.

L'essentiel, et qui est fort bien mis en évidence par Bourquin, c'est la permanence d'une tradition linguistique (ou grammaticale, peu importe) française, qui envisage la dérivation sous son aspect « sémantique ». Opposition, chez Beauzée, de la « signification objective » du mot (p. ex. l'idée d'« amour » dans les mots en AM-) et de sa « signification formelle » (celle qui distingue le verbe, AIMER, le nom, AMOUR, l'adjectif, AMOUREUX, etc.) : Bourquin aurait pu ajouter qu'on retrouve ici la théorie sémantique chère aux « modistes » du moyen âge (les parties du discours s'opposent entre elles par leurs « modes de signification », « modi significandi »). Décomposition analytique des mots par Butet de la Sarthe (1801), conformément aux idées qui les constituent, et classification précise des dérivés ; contre-attaque d'Auguis (1820) qui insiste sur les irrégularités du système lexical, irréductible à une formalisation rigoureuse (un autre rappel historique n'était pas inutile ici : celui du conflit, d'époque hellénistique, entre partisans de l'analogie et de l'anomalie). La dérivation suscite un foisonnement d'interprétations nouvelles, reprises par Bernard Jullien (1849), et développées par Lafaye (1841), Egger (1864) et surtout Darmesteter (1874, 1887), le premier qui entreprendra l'étude synchronique exhaustive du vocabulaire français dans une perspective « psychologique » qui reste celle de Beauzée (p. 849).

Mais est-ce bien cette science de la dérivation qui entre enfin à l'école après 1870 ? Et à quoi sert exactement cet enseignement ?

Sur l'école, et sur son rôle dans la société française, sur l'enseignement de la langue au XIXe siècle, Bourquin a des idées bien arrêtées, un peu schématiques, parfois contradictoires. Sa « fonction idéologique » (p. 929) fixe à l'école la tâche d'« inculquer le respect de l'ordre établi » (p. 186) et de « limiter le niveau de l'instruction populaire » (p. 925) ; mais elle a également une « fonction émancipatrice » (p. 927). Manipulée avec souplesse, et c'est ici le cas, cette théorie manichéenne permet de tout intégrer. Face au latin qui « n'est pas dangereux dans la mesure où il éloigne de l'actualité et de l'histoire récente » (p. 515), l'enseignement du français est un « instrument possible de libération » (p. 1018) dans le cas de l'« appropriation du français par les masses », et le XIXe siècle est bien « le siècle de la conquête populaire du français » (p. 1104). Mais le même français est « le véhicule indispensable de l'idéologie dominante » (p. 932), contribuant, vu les progrès de la presse, à « l'aliénation idéologique » (p. 935). Placage théorique un peu artificiel — heureusement, est-on tenté de dire, car il n'affecte pas le sérieux de cet ouvrage. La perspective militante et l'explication passe-partout par « l'idéologie » sont cependant responsables de quelques amalgames fâcheux. Il est audacieux de rapprocher Cousin et Kant (p. 588). Quant à Bonald, ne voir en lui que son intégrisme borné (p. 264), incontestable au demeurant, c'est refuser de rendre justice à un penseur qui, s'inspirant de Hobbes et de Condillac, reconstruit l'homme et la société sur le langage et qui, pour avoir affirmé que « la pensée n'est qu'une parole intérieure », est, quoi qu'il en ait dit, bien éloigné du véritable spiritualisme (p. 278).

Cette vision de l'école se double d'un point de vue plus traditionnel selon lequel la pratique pédagogique serait constamment, et par vocation, « à la traîne de la théorie fondamentale qui la sous-tend » (pp. 2, 3). L'école est le lieu de l'inertie, de la prudence, de la pesanteur, de la routine et, pour synthétiser les deux perspectives, le « conservatoire de l'idéologie dominante » (p. 176). On est ici ramené au conflit bien connu entre innovation et résistance, et, époque par époque, la thèse de Bourquin va osciller entre l'histoire de la théorie linguistique et l'histoire de l'enseignement du français, à la recherche des « applications pédagogiques de la théorie dérivationnelle ». Travail solide, là aussi, où l'on ne relèvera que deux erreurs : le Diplôme d'Études Supérieures est créé non en 1886 (p. 919) mais en 1894 (pour les historiens et géographes ; il est généralisé en 1904) ; et surtout il n'est pas exact que la grammaire française (et la dérivation) ait été absente des concours de recrutement de l'enseignement

secondaire avant 1850 (p. 347 ; cf. arrêté du Conseil Royal du 27.5.1831, article 30, et Vérien, *Recueil de sujets de compositions donnés au concours d'agrégation des classes de grammaire (1831-1847)*, Paris, Delalain, 1847 ; parmi les questions posées : « De la dérivation des mots... » ; « Du néologisme... » ; « De l'étymologie... » ; « Des mots composés... »). Ces erreurs s'expliquent aisément, même chez un chercheur aussi minutieux que Bourquin : l'historien d'une discipline scolaire ne dispose pas, à l'heure actuelle, d'un guide des sources officielles touchant les contenus de l'enseignement (un seul recueil pour le français, *La Pédagogie du français au XIXe siècle... Instructions et textes officiels*, CRDP, Limoges, 1973, plus que lacunaire et dangereusement présenté, par ses auteurs, comme un « instrument de travail »).

Les retombées pédagogiques de la théorie dérivationnelle ? En 1810, première étape, l'auteur n'en trouve qu'une : la dérivation est un « moyen d'acquisition de l'orthographe » (p. 202). Même constatation, à peu de choses près, en 1850 (p. 528). Le principe est simple, et bien connu : le mot dérivé induit l'orthographe de la finale ou de l'intérieur du mot simple (on écrit *faim*, *fin*, *peint* à cause de *famine*, *finir*, *peinture*). Bourquin stigmatise ce « détournement » (p. 234), véritable dégradation de la théorie grammaticale de Beauzée et Butet, implicitement présentés (par ex. p. 210) comme les promoteurs (involontaires) d'une nouvelle méthode d'acquisition de l'orthographe. Ici encore, on regrettera qu'il ait laissé totalement dans l'ombre la tradition (pédagogique) antérieure à sa période. Dès le XVIe siècle on sait que la conscience de la dérivation est indispensable pour qui veut écrire le français. Voici par exemple Irson, au XVIIe siècle : « La dernière lettre d'un mot (quand elle n'est point prononcée) se fait remarquer par ses dérivés plus parfaits, où on la prononce. Exemple *combat*, *combattre* (...) » (*Nouvelle méthode pour apprendre facilement les principes et la pureté de la langue française*, 1656, p. 129). Voir aussi Jacquier, *Méthode pour apprendre l'orthographe et la langue française sans savoir le latin*, 1733, p. 159 sq. On sent un peu, chez Bourquin, le souci de valider une double image : celle de la science qui progresse, qui crée, qui innove, qui est la « source » (p. 925), surtout lorsqu'il s'agit du siècle des Lumières ; et, à l'autre extrémité, l'école envisagée comme milieu stérile, retardataire, conservateur, réticent à l'innovation. Sur ce point en tout cas il n'est pas possible de le suivre : la pratique scolaire a largement précédé la théorie savante.

À la troisième étape, en 1880, on assiste enfin au progrès pédagogi-

que tant attendu : la dérivation, désormais bien théorisée, se voit reconnaître, à l'école, dans les manuels, enfin dans les programmes, « un rôle essentiel dans l'apprentissage du lexique et dans l'acquisition systématique des mots » (p. 1068). Les travaux séculaires des linguistes vont permettre aux enfants de prendre conscience de la dérivation « comme processus de structuration lexicale » (p. 571), donnant ainsi, dans une vaste entreprise de « libération » de l'individu, « plus de disponibilité à la parole ». Un exercice scolaire vient ici s'ajouter aux autres, l'« analyse lexicale » ou « étymologique », qui ne connaîtra pas, cependant, le succès des analyses grammaticale et logique. Mais au-delà des proclamations d'intentions et du volontarisme pédagogique (longtemps teinté d'un intellectualisme incapable de reconnaître les particularités de l'esprit de l'enfant) l'observateur est en droit de s'interroger : y a-t-il vraiment eu apprentissage du lexique français par de pareilles méthodes ? Que se passe-t-il réellement dans la tête de l'enfant lorsque le maître l'invite à pratiquer ces exercices ? Quel type de progrès peut-on en attendre ? Sur ce point si controversé, Bourquin ne prend pas position : on lui saura gré de sa prudence, car rien n'a encore été prouvé dans ce domaine. On peut s'attendre cependant à ce que l'étude historique prenne un jour le relais des enquêtes psycho-pédagogiques et que l'étude concrète et précise des modes d'enseignement, des types d'exercices, des observations d'inspecteurs ou de pédagogues, et des modifications de programmes justifiées par les considérations précédentes, permette de se faire une idée plus nette de la rentabilité exacte de l'enseignement du français.

Au total, un ouvrage solide et bien mené, certes desservi par une typographie défectueuse, apportant un éclairage indispensable sur les origines savantes de l'enseignement scolaire de la dérivation, grâce à un historique fort documenté et, pour l'essentiel, fort satisfaisant de la théorie grammaticale française de Port-Royal jusqu'à Michel Bréal, Darmesteter et le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

André CHERVEL



THUILLIER (Guy). — *L'ENA avant l'ENA* / Préf. de Pierre Chaunu. — Paris : Presses universitaires de France, 1983. — 296 p. — (Histoires).

L'histoire de l'administration, comme l'histoire de l'enseignement, est un cimetière de projets de réformes. L'histoire des projets d'écoles

d'administration que nous conte Guy Thuillier est aussi une nécropole fort encombrée. Mais retracer cette succession de projets sans suite ne relève pas, pour l'auteur, du plaisir un peu vain de l'érudit qu'il sait être avec talent par ailleurs. Les échecs d'une idée sont un moyen de comprendre où se trouvent les blocages d'un système. Au terme de l'enquête, les conclusions sont les mêmes que celles d'un article pionnier de Vincent Wright sur l'ENA de 1848, la seule qui ait fonctionné quelques mois (1). Haute et basse administration, sans parler de la Faculté de droit, ne veulent pas encore d'école d'administration, car elle bouleverserait les règles du jeu de l'avancement administratif au XIXe siècle, la faveur et les recommandations pour les sommets, l'ancienneté et l'expérience pour les niveaux moyen et inférieur. L'idée d'une école d'administration s'appuie sur la notion de méritocratie. Une telle école assurerait à ses diplômés, comme l'École polytechnique, un monopole sur les meilleures places et empêcherait les ministres de choisir leurs collaborateurs librement. C'est pourquoi cette idée est une idée « révolutionnaire », ce qui nous paraît aujourd'hui paradoxal après les critiques contre « l'énarchie », idée qui revient périodiquement dans les moments révolutionnaires : en l'an IV (projet de l'abbé Grégoire d'une école des sciences politiques), en 1815 (projet du comte d'Herbouville), en 1848 (l'ENA de Carnot), en 1871 avec l'École libre des sciences politiques de Boutmy, en 1879 (reprise par Carnot de son projet), en 1936, en 1945 enfin avec la création de l'ENA par Michel Debré. Toutefois, les dates que nous venons de citer ne sont pas exhaustives et les utopies n'ont jamais vraiment cessé dans l'intervalle.

Cette idée « révolutionnaire » n'est toutefois ni « claire ni distincte ». À travers les diverses ébauches que Guy Thuillier ressuscite, on peut au moins distinguer trois modèles. Un modèle radical plus ou moins démarqué de l'École polytechnique. L'école a un nombre limité d'élèves qui, passé le concours, sont déjà fonctionnaires et ont droit à une place à la sortie. C'est le modèle de l'abbé Grégoire et de l'ENA de 1848, mais c'est le projet qui heurte le plus le credo libéral du XIXe siècle. Le second modèle est libéral. La réalisation la plus durable en fut l'École libre des sciences politiques. C'est une école où l'on forme les futurs administrateurs mais dont le diplôme implique peu d'obligations et ne donne aucun droit. Ce modèle a fini par s'imposer

(1) V. Wright : « L'École nationale d'administration de 1848 à 1849 : un échec révélateur ». *Revue historique*, 1976, n° 517, pp. 21-42.

parce qu'il ne heurtait aucun intérêt existant et préservait le monopole de la Faculté de droit en n'étant qu'un complément à son enseignement. D'autre part, il ne liait pas les mains de l'administration car il ne préparait qu'à certains concours et il ne formait que trop peu d'élèves pour faire une concurrence aux fonctionnaires sortis du rang. Le troisième modèle est une sorte de compromis entre les deux précédents et peut être considéré comme à l'origine de l'ENA actuelle. Au premier système, il emprunte le concours d'entrée et de sortie et le *numerus clausus* ainsi que le statut de fonctionnaire des élèves. Au second, le caractère de formation complémentaire (on entre au niveau de la licence), l'insistance sur la pratique et le concret (avec le stage initial), la multiplicité des voies d'accès et de sortie. Salvandy et Duruy en avaient proposé des préfigurations.

L'interprétation d'ensemble de Guy Thuillier met en rapport le succès de l'ENA de 1945 avec l'effacement de l'opposition de la basse administration en raison du développement de la machine à écrire qui introduit une coupure interne à l'intérieur des administrations centrales entre les tâches purement routinières et les autres, alors qu'au XIXe siècle, les chefs de bureau commençaient par être expéditionnaires. Quant à la réticence des sommets, elle disparaît grâce au rôle croissant des cabinets ministériels qui réintroduisent la faveur à l'intérieur d'une élite administrative recrutée au concours. Ces hypothèses séduisantes demanderaient évidemment de plus longs développements qu'on regrette que l'auteur ne nous ait pas livrés. Mais on peut penser aussi que bien d'autres transformations sont intervenues pour vaincre les résistances séculaires, en premier lieu l'expansion du nombre des diplômés. Recruter les hauts fonctionnaires parmi les licenciés en droit en 1900 revenait à puiser dans un vivier assez restreint. En 1945, la banalisation du titre imposait une sélection supplémentaire. La seconde transformation est d'ordre idéologique, c'est la généralisation de l'idéal méritocratique. La multiplication des écoles et des concours dans tous les secteurs, y compris pour les fonctions les plus modestes, impliquait un système identique au niveau supérieur. Il est probable, enfin, que les différents modèles que nous avons schématisés correspondaient aux intérêts précis de certaines catégories des milieux dirigeants (ou, au moins, à l'idée qu'ils s'en faisaient) et que l'instauration d'un modèle plutôt que de l'autre est en rapport avec la domination temporaire de l'une ou l'autre de ces catégories.

Christophe CHARLE

●

FERRARI (Joseph). — *Les Philosophes salariés suivi de Idées sur la politique de Platon et d'Aristote et autres textes.* / Préf. de Stéphane Douailler et Patrice Vermeren. — Paris : Payot, 1983. — 313 p. — (Critique de la politique).

Joseph Ferrari (1811-1876), intellectuel milanais installé en France, protégé de Jouffroy, est envoyé en 1841 à la Faculté des Lettres de Strasbourg pour y enseigner la philosophie. Il est victime, à la fin de 1841 et au début de 1842, de la réaction cléricale déchaînée, et de la pusillanimité du Ministre, qui le suspend. Ferrari retrouve la chaire de Strasbourg après la révolution de 1848, la perd à nouveau en 1849. Il est nommé alors au collège de Bourges. Il est chassé peu de temps après, définitivement cette fois, de l'enseignement français. Il n'est guère connu en France que pour ces mésaventures académico-politiques, alors qu'il a vécu vingt ans dans notre pays (de 1838 à 1859, à peu près), y est revenu fréquemment par la suite, y a publié, dans notre langue, ses ouvrages principaux. En Italie (où il sera député et sénateur), il est considéré comme une des personnalités les plus fortes du *Risorgimento* (mais de la branche fédéraliste), comme un théoricien politique important, comme un des premiers penseurs socialistes ou socialisants de la Péninsule, comme un historien original de la vie nationale (les libertés communales, les littératures dialectales, Machiavel...), comme l'éditeur et le commentateur savant de Vico. Il est aussi (mais cela, l'auteur de ce compte rendu doit être à peu près le seul à le penser !) un des philosophes de l'histoire les plus novateurs, les plus « modernes », du XIXe siècle.

Ce volume édité par Payot comprend *Les Philosophes salariés* (ouvrage de 1849), les *Idées sur la politique de Platon et d'Aristote* (ouvrage de 1842), des articles parus en 1849 dans *L'Éducation républicaine*, un article de Pierre Leroux consacré à Ferrari (1842), une lettre de Proudhon sur Ferrari (1842), un article manuscrit et anonyme sur *Les Philosophes salariés* (les préfaciers pensent qu'il est de Ferrari lui-même), — le tout précédé d'une longue préface.

Les *Idées sur la politique de Platon et d'Aristote* (en gros, les leçons professées à Strasbourg en 1841-1842) ne sont pas du meilleur Ferrari ; elles sont du Ferrari d'avant le ferrarisme ; il est impossible de reconnaître sous deux ou trois morceaux de phrase (« Si on veut faire une science de l'histoire... », « notre étude des antithèses historiques... ») la conception de l'histoire que Ferrari exposera bien plus tard (*Histoire des révolutions d'Italie* 1858, *Histoire de la raison d'État* 1860, *La Chine et l'Europe* 1867...). Ce que Proudhon

reconnaît dans les *Idées*, c'est « le refrain de l'éclectisme », et malgré sa sympathie pour l'auteur, le Français n'est pas sûr que l'Italien « pense par lui-même ». Manque de netteté et de fermeté, et pourtant les cléricaux de Strasbourg et d'ailleurs « ont senti à qui ils avaient affaire » : Ferrari portait « dans son cœur la tradition des philosophes italiens mis à mort par l'Église » (Pierre Leroux).

Les Philosophes salariés (1849), pamphlet verveux et profond contre la philosophie spiritualiste d'État et ses fonctions rétrogrades, donne du Ferrari politique, du Ferrari militant, une image déjà précise. Citons : le pouvoir a « deux instruments à son service », les prêtres pour la canaille, les éclectiques pour les personnes de qualité. Et encore : « La guerre entre la religion et la philosophie a été trop longue, trop sanglante pour qu'une conciliation soit possible. » La conclusion : « On accusait de socialisme des hommes qui discutaient librement le dogme chrétien », « qui reconnaissaient ouvertement le droit de la faim sur le superflu » des riches ; « aujourd'hui la raison et le droit » imposent le socialisme, « toute la philosophie aboutit » au socialisme. Engels, de même, tient le mouvement socialiste pour l'héritier de la philosophie classique allemande...

Les articles de Ferrari parus dans *L'Éducation républicaine*, en 1849, intéresseront vivement les spécialistes et les curieux de l'histoire de l'éducation. Ce passage le montre assez : « L'Université apprend à bien connaître les affaires des Grecs et des Romains » ; « mais elle défend les publications du jour » ; « elle met Tacite entre les mains des élèves ; mais elle cache Voltaire et Rousseau. Il faut que le lycée soit une prison. Il le faut, pour imposer des connaissances inutiles, et pour interdire les connaissances nécessaires ».

Deux jeunes professeurs-chercheurs, Stéphane Douailler et Patrice Vermeren, ont écrit une intelligente « Préface » à ce choix de textes plus que centenaires : cinquante pages, nourries par de nombreuses lectures et quelques incursions dans les archives. Ils font ressortir ce qu'il y a de cousinien dans le Ferrari de 1841-1842 (et de ferrarien dans le Cousin de 1828). Mais le moment n'est pas le même, les dernières années de la Monarchie de Juillet ne sont pas celles de sa genèse ; l'épilogue diffère beaucoup. On regrette que les préfaciers se soient cantonnés à la première moitié du XIXe siècle, qu'ils n'aient pas embrassé une durée un peu plus longue (celle qu'embrasse André Canivez, par exemple, dans sa thèse sur *Jules Lagneau professeur de philosophie*). On regrette aussi qu'ils n'aient pas évoqué, ne serait-ce que brièvement, les débats actuels. Ils citent René Garrigues ; pourquoi pas Pierre Thuillier (*Socrate fonctionnaire*) ou François Châtelet

(*La Philosophie des professeurs*) ? Au sujet de Ferrari lui-même et des *Philosophes salariés*, trois petits reproches, enfin, à Stéphane Douailler et à Patrice Vermeren :

– l'année de la naissance du Milanais (1811) n'est donnée nulle part ;

– l'ouvrage de l'Italienne Silvia Rota Ghibaudi sur la pensée politique de Ferrari est mentionné (S.R.G., *Giuseppe Ferrari. L'evoluzione del suo pensiero (1838-1860)*, Florence, Olschki, 1969), mais celui de l'Américaine Clara Maria Lovett, biographe intellectuelle nullement négligeable (C.M.L., *Giuseppe Ferrari and the Italian Revolution*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1979), est ignoré ;

– il aurait été utile de signaler que l'ouvrage sur *Les Philosophes salariés* a fait l'objet d'une autre réédition récente : Joseph Ferrari, *Les Philosophes salariés*, Genève, Slatkine, 1980, collection « Ressources », avec une « Présentation » de dix-neuf pages de Marc Vuilleumier (l'éditeur et la collection figurent dans le volume de chez Payot, mais à cause de Pierre Leroux, *Réfutation de l'éclectisme*).

Robert BONNAUD

DESALMAND (Paul). – *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. T. 1 : Des origines à la Conférence de Brazzaville (1944)*. Abidjan : Ed. CEDA, 1983. – 456 p. : ill., tabl.

C'est le premier tome d'une histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, qui en comptera deux. Celui-ci s'arrête à la date de 1944. Dans la forme c'est, plutôt qu'une synthèse, un dossier réunissant des textes officiels ou des textes émanant d'éducateurs qui ont joué un rôle de premier plan comme Georges Hardy, des données statistiques, des cartes, des tableaux-résumés, etc., et, à la fin de chaque chapitre, de très précieuses annexes : contes, proverbes, extraits de manuels à l'usage des jeunes élèves africains, illustrations peu nombreuses mais bien choisies. La synthèse est mieux qu'esquissée, les lignes directrices en sont nettement tracées. Dans le temps, l'auteur distingue quatre phases : l'enseignement missionnaire, 1895-1903/05, puis l'enseignement colonial proprement dit, 1903-1944 (c'est le premier tome) ; l'enseignement colonial, 1945-1957, et l'enseignement en voie de décolonisation (ce sera le second tome).

Un rappel de l'éducation traditionnelle, dans sa variété et sa richesse humaine, fait l'objet du premier chapitre, très succinct, on peut le regretter. Également rapide est l'évocation des écoles coraniques au second chapitre. Les premières écoles missionnaires (des *Missions africaines de Lyon*, à partir de 1895 surtout, et, peu après, de la *Congrégation des Sœurs de Notre-Dame des Apôtres*), dont l'essor fut bientôt entravé par la victoire des anticléricaux en France, témoignent d'une orientation intéressante, avec leur idéal de service et leur volonté d'adapter l'enseignement aux populations ; ainsi les missionnaires devaient-ils obligatoirement apprendre les langues locales. Elles prendront un nouveau départ après 1923 et surtout après 1940. L'enseignement public occupe naturellement la plus grande place ; l'auteur étudie son organisation dans toute l'A.O.F., puis dans la seule Côte d'Ivoire. Le démarrage a été lent, faute de crédits, taute de confiance aussi. De 500 jeunes ivoiriens scolarisés en 1903, on passe à 2 000 en 1913, à 9 500 en 1937 et à 19 000 en 1945, soit de 1 % à 5 % des effectifs scolarisables. Ils seront 1 200 000 en 1982.

Le jugement d'ensemble est sévère. P. Désalmand reconnaît les intentions généreuses, les initiatives intéressantes. Il fait justice de ce qu'il appelle « le mythe de nos ancêtres les Gaulois », c'est-à-dire d'un enseignement importé de la métropole et appliqué tel quel, sans aucun changement, jusqu'à l'absurde. La métropole a mis au point un *système africain*, non à deux voies, primaire et secondaire, mais à une seule voie, et singulièrement écourté — « amputé de toute la partie qui aurait permis l'accession des Africains aux postes de responsabilité » (p. 335) —, si ce n'est pour une petite élite contrôlée et toujours subordonnée — « des jeunes choisis dans des familles de chefs de la Côte d'Ivoire et tenant de la coutume et de la tradition locale une possibilité d'accession à l'exercice du commandement » (arrêté du 23 août 1941). Car il faut que « ces gens restent à leur place », comme l'écrivait un administrateur. Le programme de l'école villageoise se bornera à donner, en trois ans, la connaissance du français parlé et une initiation à la pratique de l'agriculture (cela pour les garçons, de beaucoup les plus nombreux à être scolarisés — l'hygiène et la puériculture remplaçant l'agriculture pour les filles). L'intérêt et l'idéal doivent se concilier ; entendons que l'idéal doit se soumettre à l'intérêt bien entendu :

« Les indigènes de nos colonies étant tout naturellement les clients de notre commerce métropolitain, notre premier intérêt est d'en augmenter le nombre et de développer leurs facultés

commerciales [je souligne] ; et ainsi cet intérêt se trouve d'accord avec les devoirs que l'humanité nous impose à leur égard »

disait un rapport d'ensemble de 1912-1913, qui répétait un peu plus loin qu'il s'agissait d'« élever leur niveau moral [des indigènes] et [d']augmenter leurs facultés consommatrices » en se servant de l'école comme d'un moyen efficace.

On rencontre au passage quelques formules dures du genre de celles-ci : « L'exploiteur veut se faire aimer » (p. 355) ; « L'école n'était que la continuation de la guerre par d'autres moyens » (p. 402). Elles sont rares. C'est que l'intention profonde de l'auteur est moins de condamner le passé que d'en faire servir la connaissance à la construction présente d'un nouveau système d'enseignement. Dans cette perspective, l'éducation traditionnelle est considérée comme *un substrat éducationnel* pour un nouveau projet éducatif. L'école coranique ne désocialisait pas l'enfant. Si la conception coloniale de l'*adaptation* était critiquable, plus dangereuse encore devait être l'*assimilation* néo-coloniale : « à partir de 1945, l'histoire donne raison aux caricaturistes ». — Mais cela relève du tome II que ce tome premier fait vivement désirer.

Maurice CRUBELLIER



DOGLIANI (Patricia). — *La « Scuola delle reclute ». L'Internazionale giovanile socialista dalla fine dell'ottocento alla prima guerra mondiale.* — Turin : Einaudi, 1983. — 323 p. — (Fondazione Luigi Einaudi studi ; 2).

Comme le disait fort justement Georges Haupt à propos de l'Internationale adulte, toute histoire d'un mouvement international est pour une large part tributaire de chacune des historiographies nationales. Dans le cas de l'Internationale des jeunesses socialistes, il s'agit d'une histoire doublement comparative, puisque l'Internationale adulte constitue un point de référence supplémentaire. Pour l'une comme pour l'autre, il n'y a pas de modèle, même si le SPD a tenté d'assumer le rôle de parti-guide de la IIe Internationale, même si les Jeunes Gardes belges apparaissent, à bien des égards, comme un mouvement pionnier qui connaît toutefois son apogée avant la constitution de l'Internationale des jeunesses socialistes. Ainsi, les convergences avec l'Internationale adulte sont multiples, fortuites ou

provoquées, notamment les difficultés d'une action concertée, le manque de poids des instances internationales encore plus patent dans le cas des jeunes, ce qui a permis à l'historiographie se réclamant de la IIIe Internationale de les taxer de réformistes. Mais les différences abondent également dont la création tardive — en 1907, au Congrès de Stuttgart — de l'Internationale des jeunes est plus un symptôme qu'une cause. Ainsi, l'apparition des jeunes prolétaires comme catégorie sociale spécifique pouvant formuler des revendications propres et autonomes ne date que des années quatre-vingt du XIXe siècle. Patrizia Dogliani l'attribue à juste titre aux transformations en cours dans la composition de la classe ouvrière puis, dans un second temps, vient s'ajouter la nécessité d'assurer la relève des dirigeants du mouvement ouvrier. Elle soulève, par là même, l'un des problèmes essentiels qui se posent aux organisations de jeunes : celui de l'éducation socialiste qui avait déjà été à l'origine de bien des organisations adultes, les Associations de culture ouvrière (*Arbeiterbildungsvereine*) qui marquent les débuts de la social-démocratie en Allemagne et en Autriche, par exemple. Dans ce domaine, les différences des situations nationales débouchent sur des solutions et des revendications différenciées selon les pays : formation des cadres dans les écoles du parti ou des syndicats pour les Allemands et les Russes par exemple, revendication d'une démocratisation de l'école publique et républicaine en France. Elle signale aussi un fait très éloquent : ce sont les femmes socialistes qui se chargent de l'éducation des plus petits, alors que la formation des adolescents est confiée aux hommes.

À la différence de ce qui se passe dans l'Internationale adulte, les Allemands sont loin d'assumer le leadership de l'Internationale des jeunes, même si Karl Liebknecht en est le président ; mais n'est-il pas, sur ce point comme sur d'autres, en lutte constante avec son parti ? Le SPD légaliste tient en effet à endiguer une organisation politique des jeunes puisque les associations politiques sont interdites aux mineurs en Allemagne septentrionale. Mais le légalisme ne suffit pas pour expliquer les réticences du SPD à voir se développer une organisation autonome des jeunes. Il me semble, même si Patrizia Dogliani ne le mentionne pas, que la confrontation du début des années 1890, au sein du parti, avec les « Jeunes » influencés par l'anarchisme, a laissé des traces qui font craindre au parti le radicalisme de la jeunesse et refuser une forme d'organisation qu'il ne contrôlerait pas totalement. Il est caractéristique, toutefois, de l'impact du mouvement adulte sur celui des jeunes, que la seule intervention directe du Bureau de l'Internationale des jeunesses socialistes concerne

les affaires allemandes.

À défaut des Allemands, ce sont donc d'autres jeunes qui se montrent particulièrement actifs au sein de l'Internationale des jeunes, tels les Scandinaves qui, en effet, comme l'atteste l'exemple des Suédois, sont plus radicaux que leurs aînés, ainsi que le révélera plus nettement encore leur attitude pendant la guerre.

Ces divergences posent la question, abordée par Patrizia Dogliani mais peut-être pas suffisamment développée, des relations entre les organisations des jeunes et le mouvement ouvrier adulte : elle en dresse en effet un tableau structural où elle distingue trois courants selon la proximité plus ou moins grande des partis ou des syndicats. Cette accentuation provient sans doute du fait qu'étudiant l'Internationale des jeunesses socialistes telle qu'elle s'est constituée, elle est tributaire du postulat fondateur : y sont affiliées les associations reconnues par les organisations adultes membres de l'Internationale. Or, comme le montre la thèse encore inédite de Yolande Cohen sur les jeunesses socialistes françaises avant l'unification de la SFIO (1), ce problème des relations avec les partis a longuement préoccupé les fédérations éphémères oscillant entre une volonté déclarée d'autonomie et le désir de jouer un rôle dans l'unification socialiste. Sans extrapoler outre mesure, on peut raisonnablement penser que les contacts entre jeunes et adultes furent au moins aussi mouvementés dans d'autres contextes nationaux. La lutte de Karl Liebknecht en Allemagne en témoigne en partie.

En exerçant leur contrôle, les adultes entendent en effet imposer aux jeunes le « grand schisme » qui s'est accompli au Congrès de Londres de 1896, consacrant l'expulsion des anarchistes. Par leur radicalisme, supposé ou réel, par l'accent qu'ils mettent sur la lutte antimilitariste, les jeunes sont susceptibles de se rapprocher des anarchistes. Patrizia Dogliani le démontre fort bien avec l'exemple de l'Italie. L'étude du cas français par Yolande Cohen confirme cette tendance -- ou ce risque. Toutefois, Patrizia Dogliani reprend ces classifications de façon a-critique, identifiant par exemple le marxisme et la IIe Internationale. Un approfondissement des relations avec le courant anarchiste aurait permis d'affiner l'analyse de l'antimilitarisme spécifique à l'Internationale des jeunes. Mais ces contacts furent

(1) Y. Cohen : *Les Mouvements de jeunesse socialistes en France au tournant du siècle : espoirs et échecs (1880-1905)*. Thèse de 3e cycle, Paris VIII, 1978.

d'autant plus épisodique que, fondées sur une classe d'âge, les organisations de jeunes étaient nécessairement plus fluctuantes que le mouvement ouvrier adulte. En corollaire, la relève aurait dû y être plus rapide. Pourtant, on constate une assez grande stabilité des cadres dirigeants, De Man, Liebknecht, Höglund et surtout Robert Danneberg, le secrétaire autrichien de l'Internationale des jeunes, ce qui traduit une fois encore l'importance de la tutelle sur ces mouvements et les difficultés d'une expression autonome.

Enfin l'Internationale des jeunes présente, en dépit des ruptures consécutives à la guerre qui reproduisent celles des adultes (Ile, Ile et demi, IIIe Internationales) une continuité plus grande : la passation de pouvoir entre Danneberg et Münzenberg s'effectue sans trop de heurts pendant la guerre, tandis que l'action des jeunesses dans cette période mouvementée annonce, à bien des égards, les positions de l'Internationale des jeunesses communistes.

Patrizia Dogliani, qui a minutieusement dépouillé les archives de l'Institut international d'histoire sociale d'Amsterdam, mais s'est aussi efforcée d'élucider les multiples situations nationales, nous présente ainsi un précieux panorama du mouvement international de la jeunesse socialiste tout aussi stimulant par les questions qu'il pose — éducation socialiste, apprentissage, propagande antimilitariste auprès des conscrits — que par celles qu'il suggère.

Claudie WEILL



Historia de la Educación. Revista interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca (Salamanca), n° 1, janv.-déc. 1982. — 335 p.

Il convient de saluer la naissance de cette revue qui, en Espagne, est le premier périodique à couvrir le champ disciplinaire de l'histoire de l'éducation. Comme l'annonce dans son éditorial son directeur, Agustín Escolano Benito, professeur à l'université de Salamanque, elle se veut d'abord rassemblement (dans un secteur où la dissémination des travaux était jusqu'alors la règle) puisqu'elle regroupe les forces des départements d'éducation comparée et d'histoire de l'éducation de neuf universités. Sa publication est apparue d'autant plus nécessaire que l'histoire de l'éducation s'ouvre désormais, outre-Pyrénées comme en France, aux nouvelles interrogations, aussi bien méthodologiques que thématiques, venues des autres secteurs de l'histoire comme des sciences sociales voisines. Dès ce premier numéro, les trois sections qui

doivent désormais structurer la revue sont présentes : une première partie dite « monographique » présente, soit sur une période historique déterminée soit sur un thème particulier, un dossier bien centré ; une seconde section, appelée « études », est consacrée à des recherches historiques diversifiées (ce que nous avons coutume de dénommer « mélanges ») ; une dernière partie d'information et de documentation vise à fournir des instruments de travail de type bibliographique, à recenser les recherches en cours et à donner une chronique des activités scientifiques, aussi bien sur le plan national qu'au niveau international, dans le domaine de l'histoire de l'éducation.

Pour ce premier numéro, la revue a choisi de célébrer un centenaire : la date de 1882 est en effet, dans la péninsule, un moment important pour l'éclosion d'une éducation tournée vers la modernité. En effet, le ministère libéral de Sagasta, en place depuis une année, met en œuvre, sous l'impulsion du ministre Jose Luis Albareda, une audacieuse politique scolaire, largement inspirée par les idées des universitaires qui avaient, en 1875, démissionné de l'université de Madrid (à la suite de la volonté de contrôle étatique manifestée par le ministère conservateur de Canovas — les professeurs devant adresser au ministère le plan de leurs cours et indiquer les manuels qu'ils utilisaient) et fondé dès l'année suivante dans la capitale l'Institution libre de l'Enseignement, ouverte aux courants pédagogiques européens (Froebel, Pestalozzi). 1882 voit justement la pose de la première pierre de cet établissement par le ministre Albareda, geste non équivoque de soutien, mais aussi la fondation d'un Musée pédagogique à Madrid (celui de Paris, rappelons-le, est créé en 1879) dont le premier directeur, Manuel Bartolomé Cossío, est le bras droit de Francisco Giner à l'Institution libre, l'ouverture enfin, en présence du roi Alphonse XII, du premier Congrès pédagogique national (1).

Deux études d'histoire politique ouvrent le dossier (pp. 9-41) : l'une consacrée au débat sur la liberté de l'enseignement qui se déroule au Sénat du 22 au 29 octobre 1881, l'autre à la polémique qui se développe entre 1881 et 1885 autour du problème de l'indépendance de la recherche scientifique sous les ministres Albareda (libéral) et Pidal (conservateur). Trois articles analysent la pensée pédagogique de

(1) L'histoire des mouvements pédagogiques et de la politique scolaire de cette période a été défrichée par la thèse d'Yvonne Turin, *L'éducation et l'école de 1874 à 1902. Libéralisme et tradition*, Paris, P.U.F., 1959, 453 p.

leaders libéraux : l'importance de Joaquin Costa est soulignée dans sa dimension tant régionale (aragonaise) que nationale et internationale (pp. 67-81) et à travers l'analyse d'une de ses œuvres restée inédite, *El siglo XXI*, utopie de la Nouvelle Sion où le système d'éducation joue un rôle central (pp. 83-96) ; par ailleurs, la conception de l'éducation populaire chez Rafael Maria de Labra, plusieurs fois recteur de l'Institution libre, président de l'*Ateneo* de Madrid, est analysée (pp. 97-108). Au-delà de ces contributions, somme toute attendues, on notera un article de Miguel Pereyra sur la naissance des colonies de vacances en Espagne, à l'initiative du premier directeur du Musée pédagogique, Cossío (pp. 145-168). Cándido Ruiz Rodrigo examine le rôle du catholicisme social naissant à Valence dans les projets et les réalisations d'éducation ouvrière à la fin du XIXe et au début du XXe siècle (pp. 123-143). Enfin, José Maria Hernandez Diaz analyse l'évolution de la part des dépenses consacrées à l'instruction publique par les municipalités de la province de Salamanque dans le dernier quart du dix-neuvième siècle et tente de dresser un bilan de la situation de l'enseignement primaire par rapport aux autres provinces espagnoles (pp. 43-65).

Au sein de la seconde section de la revue, il convient de relever la présence de deux études particulièrement neuves : tout d'abord, une utile synthèse d'Agustín Escolano Benito sur les conditions socio-culturelles qui, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, ont encouragé la naissance des écoles techniques modernes (pp. 169-191) ; ensuite, sur un cas précis, la paroisse de Carabana dans la province de Madrid, le croisement des données démographiques tirées des registres paroissiaux avec les renseignements socio-professionnels et culturels (signatures) tirés du cadastre ordonné vers 1750 par le marquis de La Ensenada (sans doute la plus belle enquête économique de toute l'Europe moderne) permet à Anastasio Martinez Navarro de mesurer précisément l'efficacité de l'action scolaire en distribuant les signatures par sexes, par groupes socio-professionnels et par groupes d'âge (pp. 193-218).

Les différentes rubriques de la section documentaire de la revue fournissent un matériau extrêmement précieux aux historiens de l'éducation : présentation et publication de textes importants (ici, le programme des auteurs qui doivent être étudiés dans les universités décrété en 1820 par la Commission d'instruction publique, pp. 247-257), bibliographies thématiques rétrospectives sur une période donnée (ici, l'éducation sous la Restauration monarchique, qui est l'objet du dossier de la première section, pp. 258-276), comptes

rendus d'ouvrages récents, répertoire des thèses de doctorat soutenues dans le champ de l'histoire de l'éducation au cours de la période 1940-1976 (pp. 294-296), et des mémoires de licence soutenus entre 1977 et 1981 (pp. 296-301), positions des thèses soutenues entre 1977 et 1981 (pp. 302-324) dans les différentes universités espagnoles. Nous est ainsi donnée à lire une radioscopie de la recherche scientifique espagnole en histoire de l'éducation. Qui s'en plaindrait, dans un moment où les instruments de travail sont de plus en plus nécessaires ?

Dominique JULIA

COMPTES RENDUS

VERGER (Jacques), JOLIVET (Jean). — *Bernard-Abélard ou le cloître et l'école* — Fayard-Mame, 1982. — 238 p. — (Douze hommes dans l'Histoire de l'Église).

Pourquoi ce livre ? Pourquoi un tel titre dans une collection (dirigée par Jean-Robert Armogathe) dont le propos premier n'est assurément pas le développement de grands thèmes historiques comme cette opposition désormais classique dans l'histoire de l'Église médiévale qu'énonce le sous-titre de l'ouvrage ? Les deux auteurs — l'un historien, J. Verger, l'autre philosophe, J. Jolivet, tous deux également spécialistes de la vie religieuse et intellectuelle du Moyen Âge — en expliquent la raison et le but dans l'*Introduction* : donner une image plus complète de l'extraordinaire fécondité de ce XII^e siècle dont même une personnalité comme celle de saint Bernard ne saurait, à elle seule, résumer la diversité, et, en associant au mystique abbé de Clairvaux le philosophe Abélard, à la plus parfaite illustration du cloître le premier de ces « professionnels » de l'école en ce siècle, « pouvoir évoquer », à travers la biographie parallèle des deux hommes, « à la fois ce qui s'exprime de dynamisme historique dans la rupture et l'affrontement et ce qui s'investit de la richesse du réel dans la diversité des destins et des œuvres ».

Fondée sur les sources biographiques les plus riches d'apport historique et humain (l'*Histoire de mes malheurs* d'Abélard, la *Première Vie* consacrée à saint Bernard), mais aussi sur l'ensemble des œuvres écrites de l'un et de l'autre, l'évocation « entrecroisée et comparée de ces deux destinées », jusques et y compris le dramatique affrontement des deux hommes au concile de Sens (3 juin 1140) et leur mort, dans la solitude du prieuré clunisien de Saint-Marcel-les-Chalon pour le premier, dans l'émotion universelle à Clairvaux pour le second, a été menée en commun par les auteurs avec — mérite rare, qu'il faut souligner dans un ouvrage de ce type — un égal bonheur et la même recherche d'une sympathique compréhension vis-à-vis des deux héros, dont les destinées s'éclairent réciproquement de leur analyse parallèle.

J. Verger et J. Jolivet ont su rendre présent au lecteur aussi bien le rhéteur Bernard que le dialecticien Abélard, le prédicateur et l'épistolier que l'écrivain, l'homme enfin dans l'un et l'autre cas, sans oublier pour cela le décor concret de ces vies exceptionnelles, les entourer, pour reprendre encore une fois les termes même des co-auteurs, « de toute cette épaisseur de vécu ».

En bref, un livre de plus sur Abélard, sur Bernard — deux personnalités à qui n'ont certes pas fait défaut les biographies ? Oui, mais de leur étude conjointe, menée par deux spécialistes de renom, naît ici un ouvrage original, attachant, intelligent au vrai sens du terme, même s'il est un peu difficile parfois, car les auteurs n'ont rien voulu sacrifier de la complexité des personnages et du temps ; en fait, pour l'historien de la vie religieuse comme celui de la culture et de l'éducation, pour l'historien tout court, désormais la meilleure des introductions à la connaissance de ces deux « phares » du XII^e siècle et à l'étude de leurs œuvres.

Charles Vulliez

LAMMING (Clive). — *Les Jouets anciens*. — Paris : Atlas, 1982. — 240 p. : ill.

Magnifiquement illustré en couleurs et donnant la priorité à l'image sur le texte, écrit d'ailleurs dans une langue simple, accessible à tous cet ouvrage « propose une — brève — histoire des jouets que nous avons tous aimés, soit en les possédant, soit en les désirant rêveusement ». L'auteur, enseignant de psycho-pédagogie et amateur éclairé, part des « jouets simples de tous les jours » (billes, toupies, pantins) pour arriver aux jouets mécaniques et aux automates « mystérieux », en passant par les jouets d'optique, les petits soldats, les poupées et leur mobilier, les jeux de culture générale ou de construction. Par petites touches simples, notamment par les notices de chaque illustration, il aide son lecteur à comprendre l'attrait des collectionneurs pour les jouets d'hier, dont la France était grande productrice. Un utile index alphabétique des grandes marques, avec leurs monogrammes, complète ses conseils aux futurs amateurs. À la bibliographie universelle, l'auteur a judicieusement joint une liste des principaux musées de jouets, en France et dans le monde. On ne sera donc pas étonné d'y voir figurer le Musée national de l'Éducation, dont les collections ont largement servi à l'illustration de l'ouvrage.

Serge Chassagne

GIRARD (Alain), QUETEL (Claude). — *L'Histoire de France contée par le jeu de l'oie*. — Paris : Balland-Massin, 1982. — 192 p. : ill.

En 1905, le collectionneur H. d'Allemagne avait fait paraître, sur *le noble jeu de l'oie*, un ouvrage qui fait encore autorité (les auteurs se contentent d'ailleurs de reprendre en annexe la classification des jeux de l'oie qu'il proposait). Mais personne ne s'était encore avisé d'étudier thématiquement et systématiquement les tableaux de jeu historiés. Tout naturellement, deux historiens ont cherché à connaître l'histoire de France qu'« enseignaient » aux enfants ces jeux de 63 cases illustrées, apparus sous leur forme définitive au plus tôt à la fin du XVI^e siècle, au plus tard vers 1640. Après un rappel de la structure du parcours et de ses « cases maléfiques », vient l'analyse, évidemment chronologique, du cours d'histoire nationale proposé par les tableaux de jeux conservés, pour la plupart, dans des collections publiques. Pour les auteurs, ces jeux témoignent du succès de la « pédagogie nouvelle (des Jésuites), fondée sur l'image » ; peut-être, mais plus généralement, de la multiplication de l'imprimé aux XVII^e-XVIII^e siècles, et donc de l'alphabétisation massive qu'elle suppose. De plus, ces jeux étaient moins destinés aux *écoliers* qu'aux *enfants*, moins à la classe qu'à la maison, moins aux leçons qu'aux loisirs. Ils participent donc d'une nouvelle conception de l'emploi du temps, dont M. Foucault a montré toute la fécondité. Au-delà, ils reflètent davantage la fabrication d'une idéologie nationale — par les imagiers de la rue Saint-Jacques et les autres — que la transmission de connaissances précises. Aussi regrette-t-on l'absence de toute analyse socio-culturelle des *fabricants* de ces « mythologies nationales ». L'étude de l'image au service de la Monarchie et de la construction d'un pays centralisé, plus tard de l'Empire colonial ou du vin « bien de chez nous », n'a donc pas la place qui lui revient normalement. Il est, au vrai, plus commode et plus agréable de reproduire les tableaux de jeu et les commenter brièvement : quel lecteur refuserait le plaisir de feuilleter un beau livre d'images ?

Serge Chassagne

KNIBIEHLER (Yvonne), BERNOS (Marcel), RAVOUX-RALLO (Élisabeth), RICHARD (Éliane). — *De la pucelle à la minette : les jeunes filles de l'âge classique à nos jours*. — Paris : Temps actuels, 1983. — 259 p. : ill. — (La passion de l'histoire).

Rien de vraiment nouveau du côté des jeunes filles dont les auteurs tentent de retracer les avatars du XVII^e siècle à 1983, résumés sous un titre inélegant et un tantinet raccolleur : « de la pucelle à la minette ».

Pour Yvonne Knibiehler, Marcel Bernos, Elisabeth Ravoux-Rallo et Éliane Richard, la définition de la jeune fille conjugue des critères psychologiques et sociaux. Les années retenues s'étendent de la puberté, processus physiologique, à la défloration, événement socialisé le plus souvent par sa coïncidence avec le mariage. Les limites assignées à cette tranche de vie montrent à quel point l'étude globale que l'on se propose d'en faire est chose délicate. Avant d'atteindre le fait de société, l'aventure est strictement individuelle. De plus, en quatre siècles, le label « jeune fille » ne s'applique pas à une classe d'âge immuable. Au fil du temps s'observe une précocité de plus en plus grande de la puberté ; et, pour une même génération, les conditions de vie différenciées dans l'espace social influent sur la maturité physique aussi bien que sur les impératifs matrimoniaux. Autre complication, l'étude doit aussi prendre en compte celles qui n'atteignent jamais la deuxième rive, et de jeunes deviennent vieilles filles.

La définition posée, l'enquête procède par coupes transversales dans des travaux d'historiens et d'ethnologues pour en isoler ce qui a trait à la population féminine concernée. Le lecteur un peu au fait de l'histoire sociale et des mentalités — mais sans doute n'est-ce pas à lui qu'on s'adresse au premier chef — a souvent une impression de « déjà connu », les travaux sollicités — ceux de Maurice Garden, Pierre Goubert ou Jean-Louis Flandrin par exemple chez les historiens, Yvonne Verdier, Françoise Loux ou Martine Segalen du côté des ethnologues — étant assez largement diffusés. L'étude s'interrompt par quelques « intermèdes » au cours desquels interviennent des héroïnes représentatives choisies parmi celles du théâtre puis du cinéma.

L'ambition des auteurs paraît difficilement réalisable en 260 pages. Raconter les aspects éducatifs, familiaux, professionnels, enfin toute la vie des jeunes filles de toutes extractions pendant quatre cents ans, et l'illustrer des archétypes produits par l'imaginaire de chaque époque décisive nécessite une entreprise d'autre dimension. Sous la forme réduite adoptée, les raccourcis sont inévitables, mais l'on regrette qu'un survol hâtif couvre ce sujet qui méritait qu'on lui accordât plus d'attention. Limiter l'étude dans le temps ou privilégier quelques questions-clés encore peu traitées — sur le travail féminin par exemple — en laissant de côté certains thèmes qui commencent à être bien connus par ailleurs — le corps et le discours médical entre autres —

aurait permis de tirer un meilleur parti du format choisi.

Sur le terrain qui nous intéresse en premier lieu, celui de l'histoire de l'éducation, un peu plus de curiosité de la part des auteurs eût été la bienvenue. L'instruction féminine reste dans le flou avant que, le XIXe siècle arrivant, les travaux de Françoise Mayeur viennent éclairer le problème. Les « oies blanches » des années 1800, pensionnaires de couvents, héritent cependant d'habitudes et de pratiques pédagogiques répandues depuis longtemps.

Pour finir, l'on reste assez perplexe sur le bien fondé de l'immortalisation des adolescentes d'aujourd'hui sous les traits de l'héroïne du film « La Boum 2 » dans les dernières pages du livre. Ce choix n'est-il pas un peu rapide ?

Martine Sonnet

BOELDIEU (Gérard). — « Lettres administratives de F. Dulac, directeur de l'école mutuelle [du Mans] à M. le maire du Mans, 1832-1852 ». — *Bull. Société Agr., Sciences et Arts de la Sarthe* (Le Mans), 1981, pp. 77-116.

G. Boeldieu, qui collabore, pour la Sarthe, à l'enquête du Musée national de l'Éducation sur la maison d'école au XIXe siècle, a opportunément retrouvé dans la série O des archives communales du Mans une trentaine de lettres adressées au maire de cette ville par le directeur de l'école mutuelle, F. Dulac, en poste de 1831 à 1872 (notons sa longévité professionnelle). Ces lettres, qualifiées banalement *d'administratives*, forment en fait un document ethnologique de première main sur la réalité vécue d'une école communale *gratuite* du siècle dernier, et, qui plus est, adepte de la méthode mutuelle d'enseignement pour enfants et pour adultes. Elles témoignent d'abord des dures conditions matérielles de toute école : salles vétustes, voire insalubres, incessants besoins de luminaire pour les cours du soir (chandelle, ou quinquets à huile), alors que le nombre d'enfants scolarisés est ici constamment supérieur à 250 (jusqu'à 425 en 1844 et 1850). Elles précisent ensuite les moyens et les contenus pédagogiques : ainsi la lettre du 1er septembre 1832 qui énumère les manuels et les tableaux didactiques reçus de la Société pour l'enseignement élémentaire, met en évidence l'importance de l'apprentissage de la lecture des textes *manuscrits* ; celle du 19 juillet 1841 présente le *cours musical* comme une *œuvre de vraie philanthropie*. Elles présentent surtout l'entreprise mutuelle comme une tentative rationnelle

de discipline et de moralisation des classes populaires : « Loin de nous la douleur de voir les enfants se livrer au vol et à d'autres fautes qui les ont conduits devant les tribunaux et de là en prison [...] ; une salle d'asile pour le premier âge, une école élémentaire pour les enfants les plus avancés, des cours d'adultes, une école supérieure, une école normale, une caisse d'épargne, la création d'une école disciplinaire, complément de toutes les autres, ne peuvent manquer d'assurer à la ville du Mans les résultats les plus heureux » (février 1836) ; l'existence d'une caisse d'épargne scolaire (la première créée en France) « n'assure-t-elle pas, dans l'avenir, à l'État, des citoyens utiles et amis de l'ordre ; à la cité, des ouvriers sobres, économes, laborieux et de bons pères de famille ? » (4 juillet 1838).

En présentant brièvement et en annotant intelligemment ces lettres (qui auraient pu être numérotées pour une meilleure utilisation), G. Boeldieu contribue à la naissance de l'ethnologie du patrimoine scolaire que nous appellions de nos vœux.

Serge Chassagne

Le Corps en mouvement. Précurseurs et pionniers de l'éducation physique / Sous la direction de Pierre Arnaud. — Toulouse : Privat, 1981. — 316 p. : ill.

En rassemblant un ensemble d'études sur les « pionniers » de l'éducation physique, Pierre Arnaud a fait un travail important d'information et de documentation (1).

L'intérêt de ces textes est de faire place à quelques personnages oubliés. Destins foisonnants dont certains peu connus. Clias, par exemple, Suisse sans grande fortune, embarqué dans la marine des Pays Bas à la fin du XVIII^e siècle, avant d'être précepteur dans diverses familles hollandaises ou danoises ; c'est après 1810 qu'il fonde son gymnase et qu'il codifie une des premières gymnastiques faite de mouvements clairement mécanisés. Hipollythe Triat aussi, ancien forain, républicain de 1848, lancé dans une difficile et très bourgeoise entreprise de gymnase privé avant d'être chargé par la Commune en 1871, de former des professeurs de gymnastique civile et militaire ; théoricien, quant à lui, d'une pratique d'haltères qu'il rationalise à

(1) Ont collaboré à l'ouvrage : G. Andrieu, J. Defrance, J. Durry, Y. Joseleau, Ch. Pociello, M. Spivak, J. Thibault.

partir de son expérience foraine. Paz encore, fils d'instituteur, journaliste en milieu financier, promoteur, vers le milieu du siècle, d'une gymnastique que son statut d'intellectuel rend esthétisante et hygiéniste. Pratiques multiples donc et personnages quelquefois bariolés. Passé flou pour quelques novateurs de ces pratiques elles-mêmes sans tradition ?

Mais pourquoi en être resté à cette galerie de portraits éclatés, sans lien l'un avec l'autre, sans recoupement des questions qu'ils posent ? L'inconvénient est double. Les problématiques sociales, culturelles, économiques, qui permettent de comprendre l'intallation de pratiques corporelles nouvelles au XIXe siècle, s'effacent derrière l'image de quelques personnages dominants. De l'un à l'autre, les thèmes se brisent, les fils se perdent, les terrains se disjoignent. Mais, après tout, le projet pouvait bien être de tracer des portraits. Le deuxième inconvénient alors, plus sérieux, est le risque de maintenir l'histoire de l'éducation physique dans ce qu'elle a trop longtemps été : une « chronologisation » de quelques personnages promus implicitement comme autant de « héros ».

Reste la présentation de Pierre Arnaud qui demeure, quant à elle, curieusement indépendante des diverses monographies du texte. Longue étude, le plus souvent intéressante, où domine le rapport entre l'école et l'éducation physique. L'auteur insiste très justement sur les conditions d'une intégration de l'éducation physique à l'école. Il décrit avec précision les normes nouvelles que celle-ci impose. Normes artificielles d'ailleurs, multipliant inutilement niveaux didactiques et séries d'exercices. Une des hypothèses enfin, selon laquelle l'éducation physique n'existe aujourd'hui que parce qu'il y a des professeurs d'éducation physique, est à la fois paradoxale et indéniablement bien menée.

Georges Vigarello

MANGAN (J.A.). — *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School. The Emergence and Consolidation of an Educational Ideology*. — Cambridge : Cambridge University Press, 1981. — XV-345 p.

Interroger une fois encore l'apparition du sport en Angleterre. Question d'autant plus importante pour la France que son modèle sportif lui est précisément venu d'Outre Manche. Quelles forces ont pu soutenir ces collégiens anglais qui ont donné à des pratiques vague-

ment existantes une institutionnalisation et une forme totalement nouvelles ? Compétitions réglées et hiérarchisées, fonctionnement démocratique du club, self government, spécification enfin, et standardisation précises des espaces et des temps de jeu.

Le livre de Mangan se veut un large survol des idées, des hommes, des institutions qui ont joué un rôle dans cette émergence. Il est surtout une évaluation des dynamiques culturelles et sociales qui se sont, à cet égard, révélées déterminantes. Les premiers chapitres installent toutefois le lecteur dans l'attente : Revue de quelques *headmasters*, idéalistes, passionnés de nature, zélateurs d'énergies très personnalisées. Beaucoup de bonne volonté et quelque « naïveté » même chez ces promoteurs de jeux nouveaux, promis au succès que l'on sait.

La problématique se noue toutefois lorsque Mangan déplace le débat au niveau idéologique, lorsqu'il s'interroge aussi sur le fonctionnement des *public schools* du XIXe siècle anglais. L'analyse devient même passionnante parce qu'elle est à la fois complexe et ouverte. « Les causes de l'athlétisme sont plurielles » (p. 103). L'anti-intellectualisme qui caractérise ces pratiques, par exemple, réaction explicite à l'« archaïsme » des humanités, indice aussi d'une moindre acceptation des disciplines traditionnelles, appartient à cet égard aux « upper classes ». Mais il est tout autant porté par les « nouveaux riches » proches encore de leur origine rurale, prêts à renouveler les modèles des *public schools*, et qui retrouvent dans le sport leurs espaces oubliés. Mangan insiste par ailleurs sur les nouvelles images de compétition : celles issues du monde industriel (le *self made man* victorien, p. 128), celles, plus « romantiques », venues des grands rêves coloniaux, celles enfin, très idéologisées, portées par le verbe darwinien, toujours ré-interprété ici et référé aux vigneurs corporelles. Rituels et symboles, dont l'auteur restitue certains avec une simple mais claire iconographie, ne deviennent ensuite qu'autant de tactiques renforçant les normes nouvelles.

Restent pourtant quelques silences. Sur le fonctionnement juridique des clubs, par exemple. N'est-ce pas un droit nouveau que traduisent ces associations privées, puis publiques, aux instances électives et délibératives ? Sur l'imaginaire du corps aussi : mécanisation des mouvements, assimilations implicites de certains fonctionnements corporels aux techniques du temps, mériteraient sans doute une attention spécifique. Mais le sport, trop divers précisément, rend toujours difficiles les questions tous azimuts.

Georges Vigarello

SINGER (Barnett). — *Village Notables in Nineteenth Century France : Priest, Mayors, Schoolmasters.* — Albany : State University of New-York Press, 1983. — 199 p. — (SUNY Series in European Social History).

On trouve souvent profit à regarder le passé de son pays par les yeux d'un historien étranger. Ce n'est qu'à moitié le cas avec Barnett Singer, qui enseigne au Canada (Université de Victoria) et qui avait consacré son premier travail scientifique aux maîtres d'école français (thèse pour le Ph. D., 1971). Après deux nouveaux séjours en France, il étend son enquête aux maires et aux curés, ce qui nous vaut un petit livre de 200 pages (146 seulement de texte). L'auteur ne cache pas l'influence qu'ont exercée sur lui quelques maîtres américains et notamment Eugen Weber. À tort ou à raison, je crains de trouver ici moins l'expression d'une rencontre personnelle avec notre passé rural que l'adoption d'un point de vue qui a acquis, semble-t-il, droit de cité parmi les spécialistes d'outre-Atlantique et qui me paraît un peu trop dénué de sympathie à l'égard des réalités villageoises de chez nous.

Que curés, maires, puis instituteurs aient été des *leaders* de l'opinion villageoise chacun à sa manière, cela ne fait pas difficulté, ni que ces *intermédiaires culturels (in-betweeners)* aient joué le double rôle d'agents de l'innovation et de défenseurs de la tradition. Mais B. Singer néglige trop la succession des temps et des régimes politiques, des générations de notables. Il s'en tient à une espèce de sociologie historique, dont l'information provient surtout des archives contentieuses, de sorte que finalement la plus grande place est faite aux faiblesses et à la médiocrité des hommes. Les curés sont les plus mal traités : mangeurs, buveurs, chasseurs, violents — dociles à l'autorité épiscopale — pauvres mais plutôt à regret — de plus en plus politisés « à droite » — fâcheusement médiocres alors que l'exigence des fidèles se fait plus grande à leur égard ; dans quelle mesure chrétiens, apôtres, serviteurs de Dieu, la question n'est à aucun moment posée. Les maires ont droit à un peu plus de considération ; certains ne sont-ils pas de grands notables ? On nous les montre soumis au pouvoir central mais aussi porte-parole de leurs administrés, engagés dans trop de conflits mesquins avec leurs curés mais associés à leur action morale et répressive. Le meilleur chapitre, à mon avis, est celui qui concerne les instituteurs de la Troisième République ; les autres, ceux d'avant Ferry, apparaissent mal. Ils ont été les vrais diffuseurs de la modernité, par le post-enseignement autant ou presque que par leur classe quotidienne, grâce à leur rôle de conseillers agricoles ou d'initiateurs de coopératives, à leur « esprit concret » (avec une

réserve toutefois à propos de leur savoir quelque peu livresque : *somewhat bookish*) et à leur multi-compétence... — appréciations qui appelleraient des restrictions. Mais on ne peut nier qu'ils ont dispensé, comme le voulait le gouvernement de la République, une culture nouvelle, civique et laïque.

Maurice Crubellier

LELIÈVRE (Claude), WALTER (Éric). — *La Presse picarde, mémoire de la République : luttes de mémoire et guerres scolaires à travers la presse de la Somme (1876-1914)*. — Cahiers du CURSA (Amiens), n° 12, 1983 ; 160 p.

Ce cahier du Centre universitaire de recherche sociologique d'Amiens réunit deux études de socio-linguistique appliquée à la presse du département de la Somme. La première (67 p.), due à É. Walter, maître-assistant de littérature française, prend pour objet la commémoration du centenaire de la mort de Voltaire et de Rousseau, dans les cinq quotidiens amiénois de 1878. Sa problématique s'articule autour de la définition des enjeux idéologiques de cette double commémoration, et partant sur le sens de l'institution commémorative (« machine à produire de l'unanimité nationale »), ce que l'auteur appelle par métonymie « les stratégies de la mémoire » — une mémoire toujours fabriquée pour les besoins de la cause. « Neutraliser l'Église, scolariser le peuple, canaliser le mouvement ouvrier : sur ces trois fronts de la bataille laïque, on voit se déployer un messianisme républicain qui, en 1878, se croit investi d'une mission sacrée : achever la Révolution française ». L'intérêt de cette étude tient donc moins au montage des « scènes textuelles » qu'au décapage vigoureux des mécanismes du discours commémoratif. Mais faut-il, avec l'auteur, s'étonner que du passé, les hommes ne font jamais table rase ?

Ci. Lelièvre, assistant en sciences de l'éducation, a lu 46 000 numéros de sept journaux picards parus entre 1876 et 1914 et en a quantifié la surface rédactionnelle consacrée au problème de la laïcité. Il découvre ainsi ce qu'il appelle une « troisième guerre scolaire » suscitée par la montée du syndicalisme (révolutionnaire) chez les instituteurs à partir de 1906. Devant la menace d'une « éducation libertaire » et par crainte d'une « école libre communiste », les radicaux au pouvoir reformulent le concept de laïcité dans un sens de neutralité politique qui ne déplaît nullement à la droite cléricale. Cette troisième phase du combat laïc (après celles de 1880-1882 et de

1900-1905) confirme donc l'émoussement du radicalisme de gouvernement, et apporte de nouveaux éléments sur le clivage entre jaurésiens (partisans du monopole scolaire) et guesdistes (adversaires du monopole). En annexe, l'auteur donne de nombreux extraits de presse pour justifier son analyse.

Serge Chassagne

LIGNIÈRES (Camille). — *Vie d'un instituteur centenaire de la IIIe République*. — Uzès : Éditions Henri Peladan, 1982. — 308 p.

On a beau dire et beau faire, il y aura de moins en moins d'instituteurs qui auront connu l'époque de Jules Ferry. C'est dire qu'il y a à glaner dans l'évocation d'une vie comme celle de Marcel Lignières (1868-1972 !) relatée par son fils, ancien inspecteur d'académie, lui-même né en 1895. Le témoignage de l'auteur s'appuie sur les carnets où son père consignait souvenirs et réflexions (1). Sont évoqués ici l'école normale de Carcassonne, et les postes de maître, puis de directeur d'école à Saint-Chinian, Riols, Magalas, Bédarieux, Béziers puis Montpellier. Sur un sujet identique, le livre est beaucoup moins précis et évocateur que celui qu'a récemment publié Marc Villin (2) ; on retiendra quand même, dans ce portrait d'un instituteur de la IIIe République, l'étendue de ce que pouvait être une culture « primaire », largement autodidactique, qui conduisit notamment Marcel Lignières à rédiger ou à publier des œuvres aussi diverses qu'une méthode d'écriture (primée à l'Exposition universelle de 1900), des manuels d'éducation morale et civique et de géographie, une grammaire et un dictionnaire de langue d'oc, un roman, un drame historique, et des poèmes. Tout ceci entre la culture de la vigne familiale, et la fondation d'amicales et de mutuelles...

Pierre Caspard

(1) Page 127, l'auteur envisage que le temps ou le feu détruiront ces carnets, après sa mort. Faut-il rappeler que le Musée national de l'Éducation souhaite recueillir les documents de ce type qui se trouvent, encore nombreux, dans les familles d'instituteurs ?

(2) Marc Villin : *Les Chemins de la communale : regards sur l'école et les maîtres d'autrefois*. Paris, Le Seuil, 1981, 376 p. Cf. *Histoire de l'éducation*, avril 1982, pp. 15-17.

Regards sur l'histoire de la formation des adultes. *Éducation permanente*, n° 62-63, mars 1982, pp. 5-183.

Ce numéro double de la revue *Éducation permanente* publiée par l'Université Paris-Dauphine, comporte douze articles traitant de différents types de formation proposés aux adultes au cours des XIXe et XXe siècles. Six d'entre eux portent de façon plus spécifique sur le XIXe siècle, dont la première moitié a vu naître de multiples initiatives en faveur de la formation des adultes.

Trois articles traitent plus particulièrement des cours d'adultes mis en place à la suite de la loi Guizot, qui en posait le principe. C. Titmus (*Le rôle de l'État dans le développement de l'éducation des adultes en France et en Grande-Bretagne*) compare les rôles respectifs de l'État en France et en Grande-Bretagne, dans le développement de l'éducation des adultes. Avant 1850 en France, le gouvernement crée et subventionne les cours d'adultes, alors qu'en Grande-Bretagne, le gouvernement laisse toute initiative aux particuliers ; à la suite des expositions de Londres et de Paris, en 1851 et 1867, qui révélèrent la faiblesse des britanniques, de longues discussions aboutirent, en Angleterre, à la loi sur l'enseignement technique de 1889, autorisant les Conseils des grandes villes et des comtés à prélever une taxe locale pour financer l'instruction manuelle et technique. H. Boiraud (*Les instituteurs et l'évolution de la formation des adultes au XIXe siècle*) axe son étude sur l'évolution des effectifs, conséquence directe de l'évolution de la législation. Après la période d'installation des cours dans la première moitié du XIXe siècle et l'essor du Second Empire dû à la législation favorable mise en place par V. Duruy, il constate un dépeuplement généralisé entre 1870 et 1890, suivi d'une reprise dans la dernière décennie du XIXe siècle, avec un recours aux initiatives privées comme celles de la Ligue de l'enseignement. Il note que ces cours, dispensés essentiellement à l'origine par les instituteurs, n'ont pu effacer les disparités régionales entre le Nord-Est bien scolarisé, et le Centre et l'Ouest qui restent les plus déshérités. L'article de D. Michel envisage le problème du financement des cours, dans le cadre d'un département, l'Aube (*Le financement des cours d'adultes pendant la seconde moitié du XIXe siècle*). Il souligne que « la condition de gratuité sera assez rapidement satisfaite dans l'Aube, alors que, sur le plan national, les cours payants subsistent ».

Les articles de G. Poujol (*Éducation populaire et méthodes pédagogiques*) et d'A. Léon (*Analyse de la demande de formation au XIXe siècle*) élargissent leur champ d'études à d'autres initiatives en matière

d'éducation des adultes. G. Poujol note que l'éducation populaire déborde de beaucoup les cours d'adultes ; elle y inclut les œuvres complémentaires de l'école, les lectures publiques, les conférences populaires et les cercles d'études ; elle montre qu'on ressent bien la nécessité d'une pédagogie différente de celle de l'école, plus attrayante, comportant des promenades artistiques et scientifiques, des visites d'églises, de musées, de laboratoires, des lectures commentées, l'emploi de la lanterne magique, etc. A. Léon souligne que le public des cours d'adultes est essentiellement composé d'adolescents et de jeunes gens de 13 à 20 ans, pour lesquels il s'agit de reprendre les matières figurant au programme de l'enseignement primaire, alors que les publics des cours des associations privées relèvent en général de catégories socio-professionnelles plus élevées : ouvriers de métier recherchant un complément de formation professionnelle pour l'Association polytechnique, petite bourgeoisie dans les cercles de la Ligue de l'enseignement.

N. Terrot reprend l'histoire d'une expérience controversée, celle des universités populaires (*À propos de la rencontre entre ouvriers et intellectuels : les universités populaires*). Il observe que ces universités ne sont pas le produit d'une réflexion pédagogique, et ne répondent pas non plus à des besoins pratiques et professionnels pour les ouvriers. Après un développement rapide entre 1889 et 1902, le reflux est sensible dès 1904, dû à la distance entre la demande des ouvriers (droit du travail, histoire du mouvement ouvrier) et les cours de culture générale proposés par les intellectuels.

N. Richter étudie, du XIXe au XXe siècle, l'évolution d'une autre forme d'éducation des adultes, la lecture populaire (*La lecture institutionnalisée : du conditionnement sociologique à l'action culturelle*) ; il met en lumière la mise en place, dans les deux premiers tiers du XIXe siècle, d'un double réseau de bibliothèques, l'un de bibliothèques populaires contenant des ouvrages didactiques et moralisateurs, l'autre, de bibliothèques « bourgeoises ou lettrées ». À partir des années 1880, se développe une nouvelle idée de la bibliothèque, ouverte à tous les publics.

B. Liétard (*La formation professionnelle continue en France entre les deux guerres mondiales*) détaille les débuts de la formation professionnelle continue, considérée comme instrument de développement économique, avec la loi Astier et les Compagnons de l'Université nouvelle, puis comme solution aux problèmes sociaux et plus particulièrement au chômage ; les dispositions prises à partir de 1934 aboutirent au décret-loi du 6 mai 1939 sur la formation professionnelle.

Le volume comporte en outre un témoignage de J. Dumazedier, fondateur de Peuple et Culture (*Renouveau de l'éducation populaire à la Libération : les antécédents (1941-1944) de la création de Peuple et Culture*) et s'achève sur deux articles plus généraux, dont l'un dégage les grandes lignes de l'éducation populaire du XIXe au XXe siècle (R. Labourie, *De la moralisation à l'expression du moi*) et le second s'interroge sur l'utilisation de l'histoire dans la formation professionnelle continue (E. Mouret, *Introduire de l'histoire dans un programme de formation professionnelle continue : pour quels objectifs pédagogiques ?*).

Ce recueil est complété par un inventaire des ressources documentaires des bibliothèques parisiennes pour l'histoire de l'éducation populaire et une bibliographie.

Malgré l'intérêt indéniable des différentes contributions, on pourra toutefois regretter l'absence d'une étude consacrée aux formes plus proprement professionnelles de l'éducation des adultes au XIXe siècle, telles que les cours professionnels dispensés par l'Association polytechnique ou l'Association philomatique, qui, évoqués ici à plusieurs reprises, n'ont pas encore trouvé leur historien.

Thérèse Charmasson

BOULOGNE (Arlette), FAYET-SCRIBE (Sylvie). — *La Presse d'éducation populaire de 1830 à 1960* : Répertoire des publications en série de mouvements et associations, sous la direction de R. Labourie. — Marly-le-Roi : Institut national d'éducation populaire, 1982. — T 1 : Mouvements et associations de jeunesse et d'éducation populaire laïques et catholiques 1830-1939, 193 p. ; 30 cm. — (Document de l'INEP n° XL).

Les avancées que peut aujourd'hui faire l'histoire de l'éducation passent notamment par la création d'instruments de travail, permettant au chercheur d'accéder à des sources massives mais dispersées. Pour l'éducation populaire, la presse figure parmi ces sources, et il faut se réjouir que l'INEP ait prolongé le *Répertoire analytique de la Presse d'éducation et d'enseignement*, dont le premier volume a été publié en 1981 par le SHE (1), par un ouvrage dont la perspective est assez différente.

(1) Le deuxième volume (D-J) est sous presse.

Il recense les publications à diffusion régulière (périodiques, congrès, annuaires) éditées par des associations de jeunesse et d'éducation populaire à vocation nationale (les cotes données concernent uniquement des bibliothèques parisiennes). Les titres sont regroupés autour de la collectivité éditrice ; chaque liste est précédée d'une brève présentation et de la bibliographie des principales études sur l'association ou le mouvement ; enfin, divers tableaux présentent les filiations historiques des associations regroupées par « courants » idéologiques et par communautés de fonctions. Un index alphabétique général complète cet instrument de travail, dont il n'est pas besoin de souligner l'importance.

Le tome deux est désormais attendu, qui portera sur le scoutisme, le guidisme, l'UCJG et l'UCJF, les Éclaireurs et les Éclaireuses ainsi que sur les organisations d'Auberges de jeunesse.

André Chambon

BARMAN (Geneviève), DULIOUST (Nicole). — *Étudiants-ouvriers chinois en France, 1920-1940. Catalogue des archives conservées au Centre de recherches et de documentation sur la Chine contemporaine de l'École des hautes études en sciences sociales.* — Paris : Éditions de l'EHESS, 1981. — XVIII-160 p. — (Documents et inventaires ; 2).

Indépendamment de son intérêt pour les sinologues, qui l'ont élaboré, cet inventaire analytique devrait attirer l'attention sur les aspects proprement éducatifs du « mouvement études-travail » qui conduisit en France, pendant l'entre-deux-guerres, plus de deux mille jeunes chinois (parmi lesquels Zhou Enlai et Deng Xiaoping) venus à l'appel d'intellectuels chinois francophiles qui, « leur ayant fait miroiter l'utopie d'un séjour harmonieusement partagé entre travail et étude, rassemblèrent les fonds, organisèrent les départs, et s'assurèrent en France d'un réseau de sympathie, dans les milieux libres-penseurs, socialistes et francs-maçons » (p. VI). L'obtention de travail étant plus difficile qu'escompté, ces étudiants-ouvriers durent recourir à l'aide de la Société franco-chinoise d'éducation (présidée par A. Aulard), du Comité franco-chinois de patronage et de l'Association amicale et de patronage franco-chinoise, dont ce sont les archives qui font l'objet du présent inventaire. La deuxième partie (pp. 5-31), inventorie plus particulièrement les documents qui proviennent des 202 établissements d'enseignement de toute nature (écoles d'agricul-

ture, écoles professionnelles, EPS, EPCI, collèges, lycées, universités, etc.) ayant accueilli des jeunes chinois.

Pierre Caspard

ARCHIVES DE PARIS. — *Guide des sources de l'état civil parisien* / Par Christiane DEMEULENAERE-DOUYÈRE. — Paris : Imprimerie municipale, 1982. — 70 p. : 26 pl.

Les Archives de Paris présentent un guide, dû à C. Demeulenaere-Douyère, qui permettra désormais aux chercheurs de s'orienter avec certitude dans les fonds complexes de l'état civil parisien.

Une note préliminaire rappelle les conditions pratiques de la consultation (localisation des salles de lecture, horaires d'ouverture, etc.) et les délais de communication applicables aux différents types de documents ; elle est suivie d'une orientation bibliographique limitée aux ouvrages portant spécifiquement, en tout ou en partie, sur l'état civil à Paris.

La présentation des fonds de l'état civil est précédée d'un rappel des conséquences de l'incendie de 1871 pour les collections : les registres paroissiaux, depuis le XVI^e siècle jusqu'en 1792, et les registres d'état civil jusqu'au 31 décembre 1859 de Paris, ainsi que les registres des onze communes annexées à Paris en 1859, ont en effet disparu dans l'incendie des archives de l'hôtel de ville en mai 1871, tandis que les doubles de ces mêmes registres, déposés au greffe du tribunal de grande instance de la Seine, brûlaient dans l'incendie du Palais de Justice. La commission de reconstitution de l'état civil parisien, établie par la loi du 12 février 1872, se sépara en 1897, après avoir reconstitué 2 666 000 actes, soit un tiers environ de la totalité des actes détruits.

Les fonds actuels comportent différents types de documents : état civil reconstitué et état civil postérieur à 1859, registres échappés aux incendies, collection de faire-part, table des mariages et des divorces célébrés à Paris de 1843 à 1852, fichier des registres paroissiaux, fonds de l'archevêché de Paris déposé aux Archives de Paris. On trouvera, à la suite de la description de ces fonds, l'indication d'un certain nombre d'autres fonds, également conservés aux Archives de Paris, susceptibles de fournir des renseignements pour une étude biographique ou généalogique : fonds des insinuations du Châtelet de Paris, de la juridiction consulaire, papiers de famille pour l'Ancien Régime, enregistrement, justice de paix et fonds des domaines de la Ville de

Paris pour l'époque révolutionnaire, enregistrement, listes électorales, recensement et recrutement militaires, recensement de population, dossiers de personnel (et en particulier ceux des instituteurs et institutrices ayant exercé à Paris ou dans l'ancien département de la Seine mis à la retraite avant 1940), sources imprimées.

Cet inventaire des ressources des Archives de Paris est complété par l'indication des fonds complémentaires conservés à la Bibliothèque nationale ou aux Archives nationales, aux archives de l'Assistance publique et dans les cimetières parisiens. Des pistes de recherche sont indiquées pour les enfants trouvés, les non-catholiques et les Français nés hors de la métropole.

Deux annexes donnent le répertoire de la série V 6 E, qui regroupe les registres échappés aux incendies de 1871 et ceux entrés postérieurement dans les collections, et l'état, paroisse par paroisse, des registres paroissiaux encore conservés, que ce soit aux Archives de Paris, dans le fonds de l'archevêché, ou dans les paroisses elles-mêmes. On trouvera dans l'annexe III la correspondance entre les anciens et les nouveaux arrondissements de Paris, et le ressort des bureaux de succession de l'enregistrement.

Ce guide devrait permettre à chacun de s'orienter dans des fonds d'accès parfois difficile et d'en exploiter toute la richesse.

Thérèse Charmasson

DAMAMME (Jeanne), MANSON (Michel), POISSON (Florence). — *Jouets et poupées dans les musées français*. — Courbevoie : Centre d'études et de recherches sur la poupée, 1983. — 124 p. — ill. (Jouets et poupées : études et documents, 1).

Nous avons ici l'aboutissement d'une enquête menée, depuis 1977, auprès de l'ensemble des musées français. 139 d'entre eux ont déclaré posséder des jouets ou poupées : ce sont leurs collections, classées par ordre alphabétique de lieux, qui font l'objet d'une présentation commentée. Dans certains cas, il s'agit d'ailleurs de collections privées, ouvertes par leurs propriétaires à la curiosité du public. En effet, on compte, en France, au moins 4 000 collectionneurs, chiffre qui témoigne, d'une part, de l'exceptionnel engouement pour ce type d'objets, d'autre part, de la relative pauvreté des musées publics, qui ne sont même pas toujours conscients de l'intérêt que présentent les jouets qu'ils possèdent ! Le Répertoire est précédé de trois textes de M. Manson (directeur du CERP), J. Damamme (conservateur du Musée du

jouet à Poissy) et F. Poisson (conservateur du Musée Roybet-Fould à Courbevoie). Chacun à sa manière, ils rappellent l'objectif scientifique d'un tel répertoire : permettre d'aller au-delà de la perception du jouet, et particulièrement de la poupée, comme objet rare ou esthétique, pour le constituer en séries, historiquement et ethnologiquement significatives.

Le prochain volume de la collection devrait être consacré aux actes des « États-généraux de la Poupée », qui ont réuni au Musée de l'homme, du 30 novembre au 2 décembre 1983, historiens, collectionneurs, ethnologues, fabricants et conservateurs. Décidément, la poupée est une chose trop sérieuse pour être abandonnée aux enfants.

Pierre Caspard

T A R I F S
(au 1er janvier 1984)

Abonnement annuel (4 numéros)

France 71 FF TTC

Etranger 79 FF TTC (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 24 FF ; 48 FF le numéro double

D E M A N D E D ' A B O N N E M E N T

Je souscris abonnement(s) à la Revue *Histoire de l'éducation*.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

--	--	--	--	--	--

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement)

N° Rue

Localité

Code postal

--	--	--	--	--	--

Date

Signature

**Prière de ne joindre aucun titre de paiement : une facture
vous sera envoyée**

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

*I.N.R.P. — Service des publications
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05*

Rappel : Si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser cette demande d'abonnement : un bulletin de réabonnement vous sera envoyé deux mois avant la date d'échéance de votre abonnement.



service d'histoire de l'éducation