

PS359

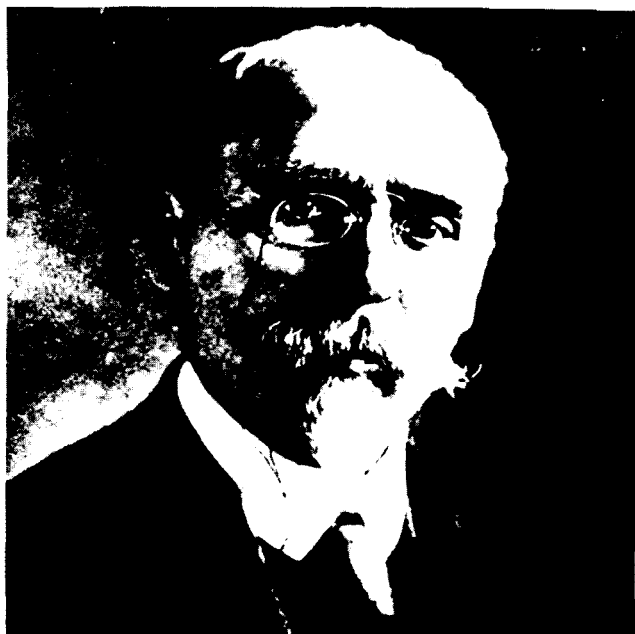
HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

mai

1984

n° 22

SE



institut national de recherche pédagogique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

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

Direction de programme 2

Directeur de programme : Guy Caplat

Secrétaire de la rédaction : **Pierre Caspard**

Assistante de la rédaction : **Pénélope Caspard-Karydis**

La revue paraît en janvier, mai
et septembre (numéro double)

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

Institut National
de Recherche Pédagogique
Centre de
Documentation-Recherche

SOMMAIRE

N° 22 – mai 1984

Françoise MAYEUR : Une réforme réussie de l'enseignement supérieur en France	3
Willem FRIJHOFF : Universités et société : à propos d'un projet de la Conférence européenne des recteurs	19
Guy CAPLAT : Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France	27
Yves GAULUPEAU : Histoires d'établissements scolaires	59
Michel CHAUVIÈRE : École, inadaptation et société	69
André CHERVEL : L'école peut-elle enseigner la langue maternelle ?	85

Actualité scientifique

<i>Histoire de l'éducation</i> et ses lecteurs. Un bilan (P. Caspard) ; Le Centre de recherches et de documentation sur l'histoire des universités ; Premier colloque international sur l'histoire de la petite enfance	93
---	----

Notes critiques

Batavia academica, n° 1, 1983 (D. Julia). R. ROBERT : *Le Conte de fées littéraire en France* (M. Sonnet). C. CUXAC : *Le Langage des sourds*

(S. Branca). A. RAUCH : *Histoire et principes de l'entraînement* (A. Wahl). R. GILDEA : *Education in Provincial France, 1800-1914* (M. Crubellier). A. MONCHABLON : *Histoire de l'UNEF* (C. Weill) 103

Comptes rendus

Y. KNIBIEHLER, C. FOUQUET : *La Femme et les médecins* (F. Ma-
yeur). J.P. CALLOT, Ph. JOURNAL : *Histoire de l'École polytechnique*
(D. Julia). Th. LHUILLIER : *Histoire de l'enseignement primaire dans la*
Brie (M. Crubellier). P. GIOLITTO : *Histoire de l'enseignement primaire*
au XIXe siècle (P. Caspard). C. LEMMING : *À l'encre violette* (P. Cas-
pard). M. AUTRAN : *Histoire de l'école Martini* (J. Girault). B. BONI-
LAURI : *La Désinformation scolaire* (P. Caspard) 119

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : Ferdinand Buisson, Inspecteur général de l'Ins-
truction publique, fondateur du Musée pédagogique (1879). Photo : Musée
national de l'Éducation.

Directeur de la publication : F. BEST.

UNE RÉFORME RÉUSSIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE *

par Françoise MAYEUR

Déjà connu pour un certain nombre d'articles publiés en France, en Angleterre ou aux États-Unis sur l'histoire de l'enseignement supérieur en France, et particulièrement de l'enseignement médical, et pour l'ouvrage qu'il a publié voici trois ans, en collaboration avec Robert Fox, sur les études scientifiques et technologiques au XIXe siècle (1), George Weisz apporte ici le fruit d'années de recherche sur l'enseignement supérieur français. Disons d'emblée que c'est une réussite. Important par son volume comme par son contenu, ce livre est appelé à devenir un classique pour tous les historiens de l'éducation. Plus largement, il pourra rendre les plus signalés services à tous ceux qui s'interrogent sur l'évolution de la société française, sur les origines de la situation actuelle de notre enseignement supérieur, de ses structures comme de son rôle. À notre avis pour deux raisons surtout : G. Weisz a privilégié tout au long de son analyse les thèmes de type sociologique, tout en faisant bonne place au politique, mais il n'a pas pour autant dédaigné l'histoire-récit, cette histoire descriptive que nous reléguons souvent au second plan parce que nous la supposons trop connue.

* À propos de l'ouvrage de WEISZ (George). – *The Emergence of Modern University in France, 1863-1914*. – Princeton : Princeton University Press, 1983. – 397 p.

(1) R. Fox and G. Weisz (ed.), *The Organization of Science and Technology in France 1808-1914*, Cambridge, Cambridge University Press, et Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980, 355 p.

Il serait évidemment souhaitable qu'un tel travail puisse être mis, par la traduction, directement à la portée des historiens et chercheurs français. En attendant une telle initiative, il n'est pas inutile de livrer ici un aperçu de l'architecture générale, de ses points forts et d'évoquer les conclusions principales. G. Weisz est, en effet, parti de questions en harmonie avec ses travaux précédents, liées à la problématique du changement familière aux sociologues contemporains. Il y apporte des réponses qui valent parfois aussi pour notre époque. Appuyé sur une documentation solide, variée, sur une véritable culture de son sujet mais aussi de ce qui l'entoure (1), il estime que l'enseignement supérieur français, au cours de la période considérée, a changé plus qu'on ne l'admet en général, et plus en profondeur. Mais pas tellement dans le sens escompté par les républicains au pouvoir. L'idée de réforme avait pris sa naissance en dehors d'eux, au sein de la communauté universitaire. Sa mise en œuvre fut aux mains d'administrateurs, eux aussi universitaires d'ailleurs non dépourvus de liens avec le monde politique en place. Mais d'autres éléments ont pesé dans la transformation : le développement économique, une demande sociale accrue d'instruction supérieure et d'autres types de formations, tout comme l'interaction de divers groupes d'intérêt. Tant il est vrai que l'histoire des institutions éducatives ne saurait être conçue séparée du monde où elles se développent.

La période qui a vu naître les universités modernes en France est plus large que les débuts de la Troisième République. Ce qui invite, en passant, à méditer sur le temps qu'il faut pour mener à bien une réforme de l'enseignement supérieur, et pour en mesurer toutes les incidences. L'auteur a choisi la date de 1863, début du ministère Duruy, comme point de départ de son étude. Mais comme il l'observe, les critiques produites contre les facultés ne sont pas alors nouvelles. Elles s'alimentent ordinairement du caractère mal défini des domaines d'autorité et de juridiction, dans un système aussi cloisonné. Depuis Guizot, une série de grands ministres de l'Instruction publique cherchent à étendre leur autorité sur les institutions qui dépendent d'eux seulement dans le principe. Une autre origine de la volonté de change-

(1) Témoin sa remarquable mise au point sur les origines du solidarisme, p. 271. Là, comme en d'autres endroits, il semble témoigner d'une connaissance plus parfaite des travaux anglo-saxons que des ouvrages français. Mais à propos du solidarisme, comme des philosophies « idéalistes » (chapitre 8), se manifeste ainsi l'absence de travaux importants en français.

ment provient de la concurrence entre les institutions pour s'assurer le contrôle de l'accès à des professions définies : que l'on pense au rôle des écoles de droit dans la suppression de l'École nationale d'administration en 1849, ou au combat que menèrent les facultés des sciences pour arracher à l'École polytechnique son monopole dans la formation des ingénieurs. On le voit, ce sont les structures qui sont en cause, beaucoup plus que les contenus ou la manière d'enseigner.

La première partie de l'ouvrage, qui en comprend deux, est ainsi consacrée à l'examen de la réforme universitaire, des structures au sein desquelles elle est appelée à prendre place (chapitre 1) et du milieu où elle se développe (chapitre 2). Telle que la décrit G. Weisz, la communauté universitaire éprouve sous le Second Empire un sentiment d'impuissance et de vulnérabilité. Mal et inégalement payés, les professeurs de faculté se considèrent comme défavorisés vis-à-vis de leurs collègues d'Allemagne. C'est alors que Duruy, historien de renom devenu inspecteur général de l'Université, est choisi comme ministre. Avec lui, naît une confiance nouvelle : il se montre accueillant aux plaintes d'ordre matériel et, surtout, il déplace le point fort de l'idée de réforme. Celle-ci exprimera moins le volontarisme ministériel, discrédité depuis Fortoul, qu'une tendance à la décentralisation. Devenues séduisantes pour les universitaires, les aspirations réformistes se cristallisent autour de la notion d'universités qui devront remplacer le système des facultés parallèles et indépendantes les unes des autres. L'auteur mêle ici habilement les données thématiques et le récit du déroulement de la réforme (chapitres 3 et 4).

Les aspirations universitaires sont complexes et diverses comme le milieu où elles sont nées. Leur chance fut d'être orientées par le groupe de pression qui fonda la Société de l'enseignement supérieur en 1878 et s'exprima dans la remarquable *Revue internationale de l'enseignement*. Ce qui permit à l'idée de réforme d'aboutir, d'une certaine manière, fut la rencontre entre ces idées et le foisonnement d'initiatives municipales ou privées, dès la seconde moitié du siècle, notamment les écoles de commerce et d'industrie qui apparaissent sous le Second Empire. Le mouvement s'accélère après 1870 : ainsi naissent, à Paris, HEC (1881) et l'École supérieure de physique et chimie (1882), tandis que se multiplient les écoles ou cours techniques en province. Parallèlement se fondent de nombreuses sociétés scientifiques : les sociétés de géographie, liées aux intérêts commerciaux et coloniaux, et surtout, en 1872, l'Association française pour l'avancement des sciences. Financée par des particuliers, mais aussi par des sociétés (les compagnies de chemin de fer), elle est destinée à établir

des liens entre les hommes de science et le monde des affaires, et tend à un financement privé de la recherche scientifique.

Face à cette part du monde économique, qui est une minorité, intéressée à la recherche scientifique, mais dans un cadre libéral, hors du contrôle de l'Etat, les vieilles facultés apparaissent mal adaptées, le ministère de l'Instruction publique aussi. L'avènement des républicains fournit une médiation entre ces mondes si divergents. La république marque, en effet, l'entrée dans la vie politique active de beaucoup d'hommes appartenant aux professions libérales, de professeurs aussi (1) : tous ont en commun d'avoir été formés par l'enseignement supérieur. D'autre part, les questions d'instruction présentent le mérite politique, aux yeux des républicains, de rencontrer un consensus qu'on ne retrouve pas en d'autres domaines.

Un temps, une partie des universitaires réformistes, et le ministre Duruy, crurent pouvoir jouer la carte de la liberté de l'enseignement supérieur. Duruy échoua en 1867, mais multiplia les cours libres. Émile Ollivier avait nommé, en 1869, des commissions extraparlimentaires sur la décentralisation et la liberté de l'enseignement. Après le désastre, celle-ci apparut aux républicains modérés comme un pas vers l'alliance de tous les modérés. Certains d'entre eux, comme Laboulaye et Beaussire, croyaient que la liberté, en créant la concurrence, apporterait une nouvelle vitalité aux facultés, les affranchirait de la tutelle administrative. Ils ne représentaient pas l'opinion de la majorité qui préférait une « liberté interne » de l'enseignement supérieur, sans atteinte au monopole qu'il exerçait. G. Weisz a raison de marquer le rôle de l'évolution politique sur cette question : des partisans par principe de la liberté commencèrent à s'y opposer lorsqu'ils estimèrent que celle-ci allait surtout profiter aux catholiques. Le contexte politique dans lequel fut votée la loi de liberté de l'enseignement supérieur rendit celle-ci inacceptable aux républicains qui n'eurent rien de plus pressé que d'en supprimer les dispositions essentielles en 1879, lorsqu'ils eurent conquis le pouvoir. Le débat et les péripéties qui l'accompagnèrent eurent l'effet escompté : un progrès, au moins matériel, de l'enseignement supérieur. En outre et surtout, la création d'universités n'était plus désormais le rêve d'une minorité : elle se présentait comme l'unique solution aux problèmes depuis longtemps posés.

(1) L'auteur reprend ici les chiffres de Mattei Dogan.

Le contrôle politique de l'instruction était en jeu. L'auteur aurait sans doute pu faire une meilleure place à l'enseignement secondaire comme instrument de formation des élites. Que l'État en ait perdu le monopole, de toute façon bien théorique à partir de 1850, ne suffit pas à faire de l'enseignement supérieur l'unique symbole de la suprématie étatique dans ce domaine. Il est même sans doute artificiel d'établir une distinction trop marquée entre les enseignements secondaire et supérieur, dont on sait les liens originels et longtemps vivaces. Les lendemains de 1870 voient se développer une série de réflexions sur les classes dirigeantes, la légitimité de leur domination menacée par la montée de la démocratie, mais aussi les dangers d'une désintégration du consensus social. Le moyen de rétablir l'une comme d'éviter l'autre était de réformer l'éducation des futures élites. Les quelques pages (107-117) consacrées à la formation des élites manifestent qu'il ne s'agit pas d'une simple reproduction. En fondant l'École libre des Sciences politiques, Émile Boutmy pense que les classes dirigeantes ne conserveront leur rang qu'en se montrant les plus capables. C'est le succès, avec l'appui de Guizot, de Taine, de riches banquiers, qu'on retrouve plus tard à la naissance de la Société de l'enseignement supérieur. La bourgeoisie commerçante et industrielle, elle aussi, tend à affirmer son appartenance à l'élite : ainsi peut s'éclairer le foisonnement des sociétés savantes au cœur de la province laborieuse. Les idées saint-simoniennes fécondent tout ce mouvement, qui voient dans le mariage de la science et du capital un moyen de réduire les tensions sociales.

Mais, libéraux pour l'essentiel, les milieux les plus intéressés à la formation des élites avaient surtout recours à l'initiative privée. Parvenus au pouvoir, les républicains, convaincus que les discordes civiles proviennent de la multiplicité des « vieilles formules » (c'est l'expression de Liard) qui divisent les hommes, rêvent au contraire d'assurer l'unité intellectuelle du pays par un enseignement supérieur rénové dont ils assureraient l'orientation. La réforme prend alors une nouvelle dimension : les futures universités deviendraient le symbole des possibilités de réconciliation nationale sous les auspices d'une République laïque. Une simple réforme des structures ne saurait alors suffire.

Dans l'idée d'une « éducation républicaine » entre la notion d'une domestication des classes populaires. On la trouve présente même chez beaucoup de radicaux : n'était-ce pas là aussi un thème hérité du saint-simonisme ? Une nouvelle classe dirigeante acquise aux principes sociaux et politiques qui fondent la république pourrait servir de guide et d'éducateur aux citoyens moins avancés. Aucune discipline ne

pouvait suffire à assurer le consensus désiré, même pas l'économie politique qui cependant se taille pour la première fois une place dans les programmes d'études. Les universitaires républicains des années 1880 puisent au fonds hérité du positivisme comtien, devenu un scientisme plus souple et plus large, avec l'interprétation qu'en donnent un Littré ou un Taine. Plus vague aussi, il se présente allié à la morale kantienne. Sans doute aurait-il été souhaitable de mieux caractériser les filiations intellectuelles et les écoles de pensée. Le rôle en définitive plus modeste qu'on ne croit du positivisme dans l'élaboration de la synthèse républicaine se serait ainsi révélé.

En accord sur le fonds d'idées à propager, les républicains s'attachèrent à se doter des instruments nécessaires. L'action de Ferry à l'Instruction publique est assez connue ; elle fut prolongée par celle de Goblet qui garda les administrateurs mis en place par son prédécesseur. Lavisse, Rambaud, Dumont, tous trois historiens de cette génération formée dans les années 1860, sont tous trois partisans de réformes radicales dans l'enseignement supérieur. Liard, qui succède à Dumont, est dans les mêmes sentiments. De Ferry datent les lois modifiant la liberté de l'enseignement supérieur et la loi sur le Conseil supérieur : les cadres sont ainsi posés. Weisz voit dans l'organisation du Conseil supérieur un instrument de centralisation, au moins autant que la mise en œuvre du principe positiviste de la séparation entre le spirituel et le politique. Si les membres du Conseil sont élus par leurs pairs, le poids des membres nommés et de droit, notamment à la Section permanente, l'existence du Comité consultatif permettent en effet aux hommes nommés par Ferry de contrôler l'ensemble du système. On sait au reste quelle fut la longévité administrative de ceux-ci, d'autant plus importante qu'après Goblet, elle correspondait à un temps d'instabilité ministérielle.

Dans une stratégie globale qui, chez les hommes politiques républicains, reprenait bien souvent les idées apportées par les universitaires réformateurs, l'originalité de Ferry aurait été de concevoir, pour la formation des élites, la réforme de l'enseignement secondaire comme un élément de la réforme du système des facultés. Il n'en est pas moins vrai que tout, dans sa pensée, devait partir de l'enseignement supérieur qui, disait-il, vivifiait les autres ordres d'enseignement. L'« esprit scientifique » qu'on y développerait était, selon lui, seul capable de discipliner les vieux démons français. Ce que Weisz nous rappelle des indications, au reste rares, qu'il donna sur la possible orientation des enseignements, montre un désir qu'il partage avec toute son époque d'encourager l'histoire de France, et plus particuliè-

rement, à des fins exemplaires, l'histoire de la Révolution française, conçue non comme un événement soudain, mais comme un aboutissement qui voit le triomphe de la force morale. Dans l'esprit de Ferry, l'enseignement supérieur a pour mission de former aussi les professeurs du secondaire, pour répandre le corps d'idées dont il est le créateur et le dépositaire : mission qui vient s'ajouter à celle de former directement les élites. Mais pour bien remplir ces fonctions, il faut développer le recrutement.

C'est là que le mouvement réformateur trouve sa limite. Dans un premier temps (1869-1883), les dépenses publiques d'enseignement augmentent très vite : l'enseignement supérieur en a une part relativement modeste (154 % au lieu de 270 % pour l'ensemble). Mais l'Etat est ensuite en crise financière. La réforme, avec la création des universités, apparaît donc aussi comme un moyen de coordonner au mieux des ressources autrement insuffisantes. La nécessité amène à des accords avec les autorités locales, avec les intérêts privés. L'Etat républicain se trouve alors en contradiction avec son penchant à la centralisation. De leur côté, les réformateurs agissent en pleine ambiguïté : alors que la recherche scientifique demande une liberté absolue, le service public suppose un patronage susceptible de dégénérer en tutelle.

Ce sont ces ambiguïtés qui auraient orienté la tactique des réformateurs. Le chapitre 4 retrace, dans ses moindres détails, l'action de Liard et de ses amis qui aboutit aux décrets de 1896-1897. Un thème revient à plusieurs reprises : à force de chercher à faire plaisir à tout le monde, la réforme ne satisfait à peu près personne. La multiplicité des groupes et des intérêts en jeu semble avoir ici épuisé les principes explicatifs de l'auteur, attaché par ailleurs au schéma de la société bloquée. Sa surprise est de voir, au sein d'un système universitaire qu'il estime bloqué, se produire une incontestable évolution, de même que dans la société globale surgit un appréciable développement économique. Aucun principe d'ensemble n'est avancé pour expliquer comment et pourquoi le changement naît effectivement au sein de structures réputées bloquées. Ne serait-ce pas à cause d'une analyse de départ un peu trop linéaire et catégorique ?

G. Weisz n'en constate pas moins un changement, une évolution qui vont au-delà de ce qui fut couramment prétendu, même s'ils demeurent en retrait de ce que les réformateurs déçus avaient espéré. La seconde partie du livre examine les principaux aspects de l'enseignement supérieur en proie au changement. Le succès le plus évident du mouvement de réforme fut le développement des formations

économiques et techniques. Ce faisant, les universités empiétaient sur le terrain des grandes écoles et des institutions vouées à la recherche. Facilité par l'autonomie financière, le succès n'était pas cependant garanti. Ainsi, les formations techniques dans les facultés des sciences prospérèrent, mais non, dans les facultés de droit, les études commerciales et coloniales qui n'arrivèrent pas à se tailler une place. Trois variables-clefs du succès entraient en ligne de compte : le degré d'intérêt porté par les milieux économiques et les autorités locales, la concurrence institutionnelle que pouvait rencontrer l'école innovatrice, enfin le degré auquel les fonctions traditionnelles de telle ou telle institution garantissaient un niveau satisfaisant de placement et d'emploi. Il est certain que l'administration a rendu possible l'effort vers de nouvelles formations, tout comme l'autonomie a créé un effet de concurrence obligeant les universités à chercher de nouvelles fonctions. Si inférieurs qu'ils aient été aux espérances d'alors, les résultats détruisent l'idée que les hommes de science français auraient été inaptes au changement.

C'est toujours dans la perspective de la réforme qu'est mené un effort d'évaluation de la science et des hommes de science dans les universités. Mesurée à la quantité des publications, la productivité scientifique, du moins dans les facultés des sciences, a incontestablement augmenté. Dans l'état actuel de nos connaissances, il est impossible de se prononcer avec sûreté sur la qualité. Mais les plaintes devenues classiques des scientifiques, destinées en partie à obtenir plus de crédits et de meilleures conditions de travail, ne doivent pas dissimuler une réalité complexe qui semble n'avoir pas été entièrement perçue à l'époque.

Appuyé sur des travaux antérieurs, confrontant des sources de l'époque, G. Weisz parvient à un bilan solide et nuancé. Le recours à la motivation personnelle des chercheurs a sans doute été plus déterminant que la réforme de structure, d'autant que l'avancement se trouve ralenti après 1900 et qu'aucune solution institutionnelle n'a été apportée au problème de la formation à la recherche. Seules l'École normale et les Hautes études dispensaient cette formation stricto sensu. Le succès progressif, mais acquis au début du XXe siècle, du diplôme d'études supérieures, introduit d'abord par Lavisser dans les études d'histoire et devenu bientôt un diplôme d'aptitude à la recherche, désormais requis pour passer le concours d'agrégation, indique tout de même un effort d'élargissement. Quant aux crédits affectés à la recherche, ils se révèlent à peu près semblables, par tête de chercheur, à ce qu'ils étaient en Allemagne, mais la France avait

moins de chercheurs et, hors de Paris, les facilités de laboratoire étaient moindres. Dans les universités réformées, d'autre part, la recherche n'était qu'une des finalités. Il résulta de cette situation une dispersion des ressources et des énergies, les universités n'ayant pas renoncé à leurs fins autres et premières. Ici, la référence faite à Duruy pourrait s'appliquer à d'autres après lui : il doutait de l'efficacité de la Sorbonne dans ce domaine et croyait à la plus grande efficacité d'institutions spécialisées ad hoc. À cet égard, la fondation du CNRS à la fin des années 1930 peut s'inscrire dans la tradition d'une pensée qui avait présidé à la création de l'École des Hautes études quelque soixante-dix ans plus tôt.

Les transformations de l'enseignement supérieur se sont accompagnées d'une forte croissance : de 11 200 étudiants en 1876, la population passe à 42 000 en 1914 : soit une croissance plus rapide que celle des universités allemandes à la même époque, d'autant plus remarquable que les effectifs de l'enseignement secondaire sont en stagnation. Ainsi, les étudiants représentent 4,7^o/_o de la classe d'âge des 19-22 ans en 1876, 16,5^o/_o en 1914. Il s'agit donc d'une extension de la demande. Elle provient pour l'essentiel de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie : la fréquentation de l'université paraît un moyen d'élever ou de maintenir le statut social. La fréquentation féminine, inégale selon les disciplines, reste très minoritaire encore en 1914. Il faut y faire la part des jeunes étrangères. Les universités françaises, surtout celle de Paris, attirent en effet un nombre d'étudiants étrangers qui va croissant rapidement après 1900 et jusqu'à 1930. Ce phénomène, qui correspond à un désir délibéré de rayonnement international, n'est pas nécessairement d'origine économique, puisque les colonies d'étudiants étrangers les plus importantes proviennent de Turquie, de Grèce, de Pologne. La culture française en vint à être considérée par les hommes d'État français comme une arme dans le combat économique et diplomatique : arme du plus faible qui cherchait à compenser la difficulté à rivaliser avec l'Allemagne sur le terrain proprement économique.

La composition de l'ouvrage amène à revenir ensuite sur le « rôle politique des universités » (chapitre 8), pour conclure à l'échec des républicains sur ce point. Ni les hommes politiques ni les particuliers qui exercèrent le mécénat n'eurent une influence vraiment importante, au contraire des administrateurs. On ne peut que regretter ici l'absence d'une étude systématique qui aurait permis, mieux que des indications sporadiques, de discerner les groupes d'hommes si restreints en définitive, qui ont eu un poids déterminant, la nature des

liens qui unissaient les uns et les autres à l'intérieur de ces groupes, la nature aussi de l'influence exercée. Ainsi aurait été éclairé le chapitre suivant, consacré à la profession universitaire ; on n'y traite que de l'évolution globale d'un corps qui se satisfait, en somme, de la politique des groupes d'intérêts. Le mécontentement chronique, qui prend le plus souvent la forme de revendications catégorielles, n'atteint pas le niveau critique, malgré l'existence d'un fossé de plus en plus net entre l'oligarchie parisienne et les professeurs de province, entre les professeurs, au reste moins considérés dans la société que leurs collègues d'outre-Rhin, et un prolétariat de laboratoire ou de travaux pratiques, né de la croissance, mais dépourvu de grands espoirs d'avancement.

Un dernier développement porte sur l'« Université assiégée ». Entendons les attaques qui ont convergé, durant la décennie qui précède la Première Guerre mondiale, contre la Sorbonne, l'Université de Paris et, plus généralement, les liens qu'entretenait l'université avec le régime républicain. Dans les attaques contre la Sorbonne, menées par des intellectuels non-universitaires, Péguy est la seule figure qui ne soit pas de droite. Le fond est politique, dans le climat qui succède à l'affaire Dreyfus. Les thèmes mélangent de vieilles craintes des milieux conservateurs : le risque de déclassement, avec des accusations visant plus directement la méthode des maîtres républicains : utilitarisme, spécialisation, endoctrinement. Ici, l'Action française porte les coups les plus violents. Avec les doléances sur l'enseignement secondaire (les conséquences de la réforme de 1902 se font sentir) c'est l'enseignement classique qu'on estime menacé. Dans son enquête sur « les jeunes gens d'aujourd'hui », Agathon craint une détérioration de l'élite française organisée par ses éducateurs. Mais Agathon ne parle que d'une certaine jeunesse, essentiellement bourgeoise, et l'auteur aurait pu mieux circonscrire un débat qui, pour violent et public qu'il soit, est le fait de « littéraires » de droite. Violents aussi furent les troubles étudiants dans diverses facultés. L'Action française donne le ton, notamment avec la campagne contre Thalamas, à la Sorbonne. Elle n'aboutit pas à grand chose, de même à la Faculté de droit : l'agitation ne va pas au fond.

En médecine, si les manifestations furent analogues, elles recouvraient d'autres problèmes : comme ailleurs, les étudiants s'en prenaient à des professeurs impopulaires, mais derrière eux, c'est la profession médicale qui se rebellait contre les structures institutionnelles de la vie médicale. Il y eut un mouvement profond contre l'agrégation. Mais le soutien de l'Action française (Léon Daudet avait

d'ailleurs été étudiant en médecine) l'empêcha d'acquérir la respectabilité désirée. On introduisit des réformes techniques dans la formation médicale, avec un allongement des études, une pratique hospitalière élargie. L'agrégation fut réorganisée. Mais les structures de pouvoir restaient les mêmes, et la guerre empêcha de continuer les réformes dans le sens désiré par les membres de la profession. Au total, les attaques contre l'institution universitaire dans son ensemble avaient pu donner aux professeurs un sentiment d'inconfort, elles n'avaient pas mis l'université en danger.

De cette série d'analyses se dégagent quelques points forts sur lesquels l'auteur revient à plusieurs reprises. Tout d'abord, ce qui se rapporte à la centralisation. Son existence et sa force, son caractère délibéré aussi, font partie des hypothèses de base du livre ; elle est l'un des principaux griefs avancés par ceux qui critiquent alors les réformes. G. Weisz lui reconnaît des mérites : les administrateurs, dit-il, ont joué un rôle dans l'encouragement à la recherche, ils ont organisé la concurrence entre les institutions et les professeurs. C'est le caractère centralisé du système qui rend également compte de la différence grandissante qu'il constate entre Paris et la province, à plusieurs égards. Dans le domaine de la recherche, Paris se taille la part du lion pour la recherche fondamentale, qui ne dépend pas, comme la recherche appliquée, du bon vouloir et des crédits locaux. Les carrières universitaires aboutissent à Paris, et de telle manière que l'écart entre les professeurs parisiens et les provinciaux, mesuré en termes de prestige et de pouvoir, comme de rémunération et d'espérances de carrière, ne cesse de s'accroître.

Le système centralisé, à vrai dire, n'est pas sans doute le seul responsable d'une telle situation. Il aurait pu être utile de méditer sur la dimension encore si réduite de la communauté universitaire, à l'image des dimensions de la France et des possibilités financières réduites qu'elle mettait à la disposition de l'enseignement supérieur dans son ensemble. À l'intérieur d'une même discipline, tous les professeurs se connaissaient (d'où l'utilité d'une étude des réseaux interpersonnels) et se mesuraient facilement les uns aux autres au moyen de critères de plus en plus académiques (possession des titres, importance des publications et des travaux). Mais en même temps ils étaient unis, comme l'auteur le remarque parfois au passage, par des solidarités de jeunesse, par exemple le séjour commun à l'École normale, plus tard par la communauté de carrières et de fonctions. La notion de génération prend alors tout son sens, surtout si on la met en relation avec la croissance modérée du recrutement des professeurs

qui eut lieu au début de la IIIe République et avec la longueur des carrières. Ainsi s'éclaire le phénomène de déphasage décrit au chapitre 8 : les républicains prônent le scientisme dans les années 1880, quand les facultés sont encore peuplées de spiritualistes. Quand les positivistes viennent les relayer dans les chaires au fur et à mesure des vacances, le climat a changé : Brunetière est revenu du Vatican, et la mode (qui, remarquera-t-on en passant, ne dépend guère apparemment des universités) est à Bergson. Passé le temps de Ferry, au reste, peu d'hommes politiques s'intéressent en première ligne à l'enseignement supérieur. Celui-ci peut d'autant mieux se développer dans l'indépendance intellectuelle. Un paradoxe apparent trouve là son explication : les critiques de droite portant sur la méthode de la « nouvelle Sorbonne » proviennent en fait de ce que les républicains n'ont pas réussi à imposer de programmes cohérents. Ceux-ci étaient plutôt le fruit d'un compromis entre les diverses fonctions de l'enseignement supérieur et les divers intérêts qui avaient voix au chapitre. Liard et ses amis adoptèrent alors le parti de privilégier la méthodologie, commune à plusieurs disciplines, mais qui ne supposait pas nécessairement un corps de doctrine.

Aussi bien les universités en France n'avaient-elles pas, et les facultés avant elles pas davantage, le monopole de la formation des élites. Celle-ci n'apparaît donc qu'imparfaitement à travers une histoire des seules universités. Pour saisir les relations entre la société française et ses modes de recrutement ou de reproduction, il aurait été souhaitable d'élargir la perspective aux autres institutions d'enseignement supérieur. C'était d'autant plus possible que G. Weisz n'ignore pas les travaux récents qui portent sur les grandes écoles, à commencer par le livre de Terry Shinn sur l'École polytechnique (1). L'espoir du monde républicain d'étendre son influence intellectuelle sur l'enseignement supérieur n'en serait apparu que plus fallacieux.

Le mouvement de réforme des universités a agi et évolué dans une pensée constante : la comparaison avec l'Allemagne. Elle demeure un thème majeur pour les universitaires d'alors, pour les gouvernants, pour l'opinion, pour l'historien des universités françaises. Dans les années 1870, tous sont conscients du rôle de l'Université de Berlin dans la victoire. C'est ce que répètent à l'envi Paul Bert, Boutmy, Lavis (le nom le plus cité par G. Weisz avec celui de Liard). L'ensei-

(1) *Savoir scientifique et pouvoir social : l'École polytechnique, 1794-1914*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1980.

gnement supérieur ne constitue donc pas une exception dans cet énorme examen de conscience que mène la France depuis le Second Empire (les premières inquiétudes datent des années 1840) et que le désastre a rendu plus actuel. Mais dans le cas des universités, la comparaison n'eut pas, selon Weisz, le même rôle stimulant que pour l'enseignement primaire. À force de comparer leur sort à celui des universitaires allemands, l'état de la recherche scientifique avec ce qu'il était en Allemagne, certains partisans de la réforme universitaire en vinrent à mésestimer les effets de celle-ci : n'ayant pas effectué la comparaison rigoureusement terme à terme, ils assignaient à la réforme des buts trop ambitieux qu'elle ne pouvait atteindre. Pourtant, l'attitude à l'égard des universités allemandes ne fut jamais d'aveugle admiration. Après la défaite surtout, l'envie et le désir d'imiter se tempérèrent d'esprit critique. D'où l'ambiguïté de la littérature réformatrice, attachée à la fois à montrer les imperfections françaises face aux réalités allemandes et la supériorité intellectuelle et morale des professeurs français. Mais l'image malgré tout idéalisée, voire déformée par les publicistes, a servi à fixer des fins et des aspirations variées.

La diversité du mouvement de départ, telle est bien l'une des leçons de ce livre. Dans l'analyse que G. Weisz donne du groupe qui fonda la Société de l'enseignement supérieur, il note que les individus qui la composaient n'étaient pas en somme ce qu'on aurait pu attendre : ils n'étaient représentatifs ni du monde universitaire, ni du monde républicain. Là encore, le souci de l'Allemagne est présent. Beaucoup ont fait le voyage d'Allemagne et ont des contacts étroits avec la communauté scientifique allemande : que l'on songe à Bréal ou à Lavis. Par delà cette comparaison en quelque sorte primordiale, la Société comme sa *Revue* ont pour but avoué de faire connaître les systèmes étrangers d'enseignement supérieur. Cette volonté de documentation, de comparaison, de choix, se trouve en harmonie avec la tendance libérale du groupe, dont l'âme est Boutmy, fondateur de l'École libre des Sciences politiques. Pas plus que l'École n'est passée sous le contrôle de l'État, la Société n'a donné dans la politique anticléricale : dans les années mêmes où sont votées les lois Ferry, la *Revue internationale de l'enseignement* reste muette sur l'enseignement primaire. Elle se tait aussi sur les facultés catholiques. Ces deux traits suffisent à marquer des différences fondamentales avec l'idéologie des républicains.

De même la majorité des fondateurs, à part des illustrations de première grandeur comme Pasteur ou Fustel de Coulanges, n'a pas

suivi la carrière universitaire classique qui va de l'agrégation au professorat de faculté, aboutissant parfois aux fonctions administratives comme le décanat. Boutmy n'est pas plus universitaire que le rédacteur en chef de la *Revue*, son ami Dreyfus-Brisac. La plupart des autres ont connu des carrières en marge de l'université, consacrées à la recherche et à la publication. Pourtant, ce groupe, dans une conjoncture politique, économique et sociale favorable au changement, joue un rôle fédérateur des aspirations du corps universitaire. Le ciment qui l'unit n'est pas une commune appartenance professionnelle ou une communauté de génération, mais une solidarité d'idées : il faut bien convenir qu'alors l'une des principales influences en faveur du changement ne vient pas de l'intérieur du corps. Il en va tout différemment après 1900 : on observe alors un repli du corps universitaire sur lui-même. Agrandi, rassuré sur sa destinée collective, il n'éprouve plus le besoin de recourir au prestige d'un tel comité, qui par son prestige même comme par les caractéristiques de ses membres, lui est partiellement extérieur.

Au total, voilà décrite une mutation fondamentale de notre système d'enseignement supérieur, réelle en dépit de l'observation que faisait Durkheim au début de ce siècle, dans le cours de science de l'éducation qu'il professait à la Sorbonne : bien des traits et des dénominations restaient hérités du Moyen Âge. Aussi bien, cette mutation s'inscrit-elle dans une longue durée. Elle n'abolit pas le réseau parallèle des grandes écoles qui s'est constitué depuis la fin du XVIIIe siècle et demeure encore. Tout au plus modifie-t-elle l'équilibre entre les deux systèmes concurrents, au bénéfice d'une influence grandissante des universités nouvelles. Mais avec un bonheur inégal selon les secteurs, les lieux et les disciplines. C'est bien la deuxième caractéristique de cette réforme de n'être pas si uniforme, et de loin, que pourrait le faire penser une organisation centralisée. Les changements structuraux se sont accompagnés de progrès pédagogiques nombreux : on s'écarte définitivement du modèle de la conférence brillante qu'était le cours magistral dans la première moitié du XIXe siècle. Les universités sont désormais armées pour encadrer les cohortes d'étudiants dont le nombre va croissant. La réforme, même si l'exécution a péché par manque de moyens matériels, a donc été un agent de la modernité. Enfin, l'idée même de rénovation, même exagérée, voire mythique, et c'est sur ce point qu'insiste G. Weisz, a permis de dégager l'énergie nécessaire pour affronter le phénomène d'une croissance brusque, et aussi pour répondre à d'autres finalités — par exemple la recherche — que par le passé. Par delà les résistances

ou les déceptions, il apparaît bien qu'une réforme « réussie » de l'enseignement supérieur, et celle-ci en fut une, a besoin de l'adhésion et de la volonté profonde des universitaires.

Université de Lille III

Françoise MAYEUR



UNIVERSITÉS ET SOCIÉTÉ :
**à propos d'un projet de la Conférence européenne
des recteurs**

par Willem FRIJHOFF

Henry Ford, on s'en souvient, estimait dans une célèbre boutade que l'histoire n'était que du vent pour le chef d'entreprise. Depuis lors, les temps ont bien changé. Et non seulement du côté de la *business history* (1). Car, à l'époque où le recteur d'université lui-même devient avant tout dirigeant d'entreprise, l'histoire des universités, longtemps négligée par ces institutions en tant que telle, revient au galop. Et justement du côté des recteurs. En effet, la Conférence permanente des recteurs, présidents et vice-chanceliers des universités européennes (CRE), qui réunit les responsables de quelque 350 universités et hautes écoles dans 22 pays et dont le siège se trouve à Genève, vient de mettre en chantier une recherche comparative sur l'université à travers le temps et l'espace européens. Elle se propose d'analyser les conditions de vie, de changement et de déclin de l'institution universitaire en comparant, pour chaque période et chaque pays, le rôle, le fonctionnement, la cohésion interne, l'image, les liens avec la société et surtout l'auto-compréhension de l'université en tant que communauté académique — bref, les modalités historiques de l'insertion du monde universitaire dans le tissu social.

(1) Voir H. Rouso & F. Torres, « Quand le « business » s'intéresse à l'histoire », *L'Histoire*, n° 55, avril 1983, pp. 70-75 et H. Rouso, « L'histoire appliquée ou les historiens thaumaturges », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n° 1, janvier 1984, pp. 105-121.

De l'aveu même du secrétaire général de la CRE, Andris Barblan, cette recherche n'est pas gratuite : « Les variables influençant autrefois le système académique ont encore peut-être valeur d'explication pour comprendre les difficultés d'aujourd'hui » (1). C'est dire qu'il assigne à son entreprise un but éducatif à l'intention des responsables des universités. Et comme on le comprend ! Arrachés à leurs amphis, labos ou salles d'op, et cela quelquefois à leur corps défendant, les recteurs sont souvent des néophytes en matière d'administration – surtout lorsqu'il s'agit de colosses réunissant des centaines, voire des milliers d'employés – et presque toujours de grands naïfs pour ce qui est de l'histoire de leurs propres institutions. Tout comme la majeure partie de leurs collègues enseignants, ils vivent des images d'Épinal sur les écoles médiévales que l'étude très lointaine d'un manuel d'histoire générale, l'audition des *Carmina Burana* revus et corrigés par le magicien qu'était Carl Orff, ou la lecture de tel roman historique avec ses tranches de vie universitaires colorées sinon pimentées à l'ancienne, ont catalysées dans leur mémoire. Le plus souvent, ils sont démunis et désarmés devant les bouleversements que l'université a connus, à des titres divers, dans tous les pays de l'Europe au cours des dernières décennies et qui sont loin d'avoir atteint leur point final : massification, démocratisation, bureaucratisation, déficits budgétaires chroniques, restructurations incessantes, éclatement ou, au contraire, regroupements de plus en plus complexes des disciplines, remise en cause des rôles traditionnels de l'institution dans la société et, surtout, du type de culture qu'elle dispense, concurrence d'institutions parallèles moins portées sur la science et plus sur la rentabilité, crise de plus en plus grave des débouchés – le catalogue n'est pas exhaustif, et s'il fallait s'étonner de quelque chose, ce serait plutôt du caractère tardif de l'initiative de la CRE que de sa précocité. Il existe, certes, une Commission internationale d'histoire des universités dont on eût pu attendre un geste dans ce sens, mais il semble parfois que l'histoire s'arrête pour elle en 1789 et que, de toute manière, le problème de son intérêt pour l'actuel de l'institution ne s'y pose point. Or, comme le souligne le sociologue W. Rüegg, c'est précisément la perspective de la longue durée, examinée à l'échelle européenne et débouchant sur l'actualité, dont l'absence s'est le plus cruel-

(1) Page 3 de l'introduction à A. Barblan (Ed.) : « Université et cité : à la recherche du passé / Town and gown : The University in search of its origins », *CRE-Information* (Genève), n° 62, 2e trim. 1983, pp. 3-167.

lement fait sentir dans les innombrables et interminables discussions sur les réformes du système universitaire que l'après-guerre a vu naître (pp. 7-9). Ce qui, il faut l'avouer, est proprement ahurissant de la part d'une institution à tel point touchée par les avatars de l'histoire européenne et qui, de surcroît, entend donner à l'Europe des leçons sur le sens de l'histoire.

Fournir des clefs pour la compréhension du sens de l'évolution à long terme à tous ceux qui, non-spécialistes de l'histoire, se savent de près ou de loin concernés par l'université, telle est donc la finalité du projet de la CRE. À la suite d'une première consultation de quelques spécialistes lors d'un séminaire préparatoire restreint à Genève en mars 1982, une triple procédure fut envisagée : rédaction d'un répertoire historique détaillé des universités pour chaque pays, expurgé de toute la mythologie que de nombreuses institutions véhiculent sur elles-mêmes ; envoi d'un questionnaire sur l'évolution nationale du système universitaire et de ses liens avec l'évolution sociale dans chaque pays (1) ; confection d'une brève synthèse sous forme de livre, comparant à l'échelle européenne les principales dimensions de cette double évolution et montrant comment et dans quelle mesure l'actuel s'enracine dans la longue durée du phénomène universitaire, afin de permettre de voir plus clair dans le futur de l'institution. Grâce à un réseau de correspondants nationaux, les deux premières tâches ont à l'heure actuelle pratiquement été menées à terme. La troisième étape s'annonce beaucoup plus ardue, puisqu'elle implique un certain consensus international et interdisciplinaire. La CRE a donc organisé à Berne, en mars 1983, un séminaire élargi sur le thème « L'évolution de la fonction sociale de l'université en Europe », réunissant les correspondants nationaux et quelques experts afin de tester si la poursuite du travail présentait quelques indices de viabilité. Le numéro spécial de *CRE-Information*, déjà cité, a réuni les conférences prononcées à cette occasion. On y trouve en particulier des essais de J. Verger sur l'université en tant que communauté au Moyen Âge, de H. De Ridder-Symoens sur la migration académique, de L. Boehm sur la conception humboldtienne de l'université, ainsi que des évaluations globales de la fonction sociale de l'université à différentes époques (P. Denley, P. Burke, N. Hammerstein, H. Perkin, N. Lobkowicz).

(1) Le questionnaire est reproduit, en français, aux pp. 15-18 de *CRE-Information*, numéro cité.

Au lieu d'établir ici un palmarès des contributions — dont certains auteurs ne sortiraient pas tout à fait indemnes —, il semble plus conforme au caractère préparatoire du séminaire de se demander dans quelle mesure l'entreprise paraît susceptible d'arriver à bon port et de correspondre aux souhaits formulés au départ. D'où, tout de suite, un grand point d'interrogation. Ne convient-il pas, en effet, de rester quelque peu sceptique devant le postulat que l'étude du passé puisse fournir une grille de lecture ou des clefs pour le présent, voire des recettes pour la gestion du futur ? N'est-ce pas là une des illusions majeures des sciences humaines, qui cherchent dans l'histoire la certitude du modèle tout prêt, de la répétition, de l'évolution linéaire, bref, de cette téléologie que les historiens s'attachent justement à démasquer en mettant à nu tout ce que le passé peut avoir d'irréductible, d'irréversible et de discontinu ? On objectera que l'université en tant que telle constitue un fait massif qui, sans interruption aucune, traverse d'un bout à l'autre l'histoire de l'Europe depuis le haut Moyen Âge. Mais s'agit-il bien toujours de la même institution ? On pourrait le croire si l'on définissait le phénomène universitaire par un enchaînement de noms similaires, évoquant autant de formes que l'institution a adoptées : *studium*, université, haute école, gymnase illustre, faculté, académie. Mais le sentiment d'appartenir à une structure pérenne suffit-il pour faire jaillir l'étincelle du déjà-vu, dès que l'on se tourne vers le passé ? Il est permis d'en douter. Dimensions, fonctions, idéaux, images, enjeux, recrutements : tout est différent. Aussi peut-on se demander si, plus qu'à une crise de fonctionnement ou de croissance de l'université, le désarroi actuel ne renvoie pas à une rupture de son identité. Quoi de commun entre, par exemple, le minuscule et éphémère *studium* des arts de Gaillac (1329) et l'usine bureaucratisée de laminage scientifique que constitue l'actuelle université de Munich, véritable pouvoir dans l'État, de surcroît ? Tous les deux, pourtant, peuvent à bon droit se prévaloir de l'appellation universitaire. Mais qu'ont-ils donc de commun, sinon leur appartenance à la sphère de l'enseignement supérieur, si diversement incarnée selon les époques et les pays ?

En fait, si l'on veut éviter la pétition de principe qui postule au départ cette permanence de l'identité et de la conscience universitaires qui est justement l'objet des interrogations actuelles, la recherche devrait partir non pas de l'*institution* elle-même, mais de la *demande sociale d'enseignement supérieur*, sous quelque forme que ce soit, quitte à englober dans le niveau supérieur ces écoles et maîtres qui, tout en étant rejetés du monde académique pour des raisons souvent

autant sociales que scientifiques, remplissent néanmoins au niveau supérieur une authentique fonction d'instruction et éventuellement de recherche — mais cette dernière combinaison renvoie à une conception humboldtienne qui elle-même n'est en rien constitutive du phénomène universitaire. Je pense ici, bien sûr, tout particulièrement à l'enseignement technique et professionnel. À cet égard, le lecteur du présent recueil ne pourra qu'être tristement amusé par les vains efforts qu'y fait G. Vossers pour trouver des points d'ancrage de l'enseignement technologique dans les universités du passé. Force est cependant de reconnaître que si les universités acceptaient les sciences (et encore...), elles étaient longtemps unanimes à rejeter la technologie, et cela essentiellement en raison d'un paradigme scientifique que l'on peut faire remonter à la distinction aristotélicienne subordonnant *socialement* le manuel (et donc la technique) à l'intellectuel (1). Même l'université d'Ancien Régime la plus ouverte à la technologie, celle de Leyde, tolérait sa célèbre école d'ingénieurs tout juste comme une annexe, sans jamais l'intégrer dans la structure universitaire.

Ainsi, toute recherche sur l'université dans la société bute inévitablement sur le dilemme suivant : ou bien l'on prend comme point de départ l'université en tant qu'*institution* ou communauté, ce qui exclut par avance une interrogation rigoureuse sur les formes d'enseignement supérieur dans toute leur diversité. Ou bien l'on se tourne vers le *niveau* supérieur de l'enseignement dans ses différentes expressions, sans tenir compte de la hiérarchie que l'université, en tant qu'*institution* dominante, s'est toujours efforcé d'y introduire. Mais on risque alors de diluer dans un réseau de fonctions sociales la prégnance de la conscience que les institutions ont d'elles-mêmes et qui constitue indéniablement leur principal facteur de cohérence, de permanence et de puissance dans la société. La première solution, en faveur de laquelle les deux séminaires organisés par la CRE se sont majoritairement prononcés, est d'ordre *corporatif* : elle a l'avantage non seulement de pouvoir profiter de la somme de connaissances que l'histoire universitaire classique a accumulée — encore que celle-ci présente parfois d'étranges lacunes (2) —, mais encore de permettre d'interroger l'université de l'intérieur, à l'aide d'un questionnaire nouveau et de méthodes nouvelles. En même temps, elle introduit

(1) Aristote, *Politique*, en particulier II, 6 et VII (IV), 8-9.

(2) Cf. mon compte rendu de la *Bibliographie de l'histoire des universités françaises*, dans *Histoire de l'éducation*, n° 14 (avril 1982), pp. 87-91.

une illusion passéiste, en feignant d'ignorer que l'université n'est que l'affirmation et l'incarnation d'un certain paradigme scientifique, changeant certes, mais qui implique dans tous les cas qu'elle rejette d'autres solutions. De la sorte, cette approche risque de négliger tout ce que les maîtres privés, grandes écoles, hautes écoles, instituts de technologie, etc. ont apporté, et apportent toujours plus, de proprement scientifique à la société et à son instruction. Du même coup, l'université risque de se méprendre foncièrement sur son propre statut. Et c'est, me semble-t-il, justement cette méprise qui constitue la racine du malaise actuel.

Aussi, l'autre approche, qui partirait d'un inventaire de la *demande* d'enseignement supérieur pour examiner ensuite sous quelles formes celle-ci a été satisfaite et quelles en ont été les implications institutionnelles, sociales ou mentales, permettrait-elle de mieux rendre compte de la dynamique même des institutions dans la cité et de l'incessant processus d'interaction entre demande sociale et réponse institutionnelle ou, du moins, formalisée. Elle montrerait mieux, en outre, le caractère relatif de la conception humboldtienne de l'université qui, quoique relativement récente, a été si efficacement intériorisée par l'université européenne qu'elle lui est devenue une seconde nature — comme l'a très justement souligné le sociologue Edward Shils (1) —, qu'elle hante nos débats sur l'avenir des universités sans que nous nous en apercevions, et qu'elle nous joue inlassablement des tours lorsque nous parlons des universités du Moyen Âge et de l'Ancien Régime. Surtout, elle manifesterait beaucoup plus clairement que ne saurait le faire la première approche, les points de rupture, les défauts et les manquements de l'institution universitaire — ce qui constitue, après tout, l'interrogation de départ de la CRE. Il me semble qu'au lieu d'enfermer son initiative dans l'institution universitaire dont elle est l'émanation, la CRE rendrait, à long terme, un bien plus grand service à l'université si, courageusement, elle élargissait sa perspective en invitant les universités à sortir pour une fois de leur propre orbite et, sans peur de la concurrence et sans cet esprit de corporatisme étriqué qui les a si souvent fait prendre de court par des solutions alternatives, à examiner de l'extérieur leur véritable part dans l'enseignement supérieur, l'évolution scientifique, la (re)production d'élites cultivées et la genèse de modes de comportements sociaux

(1) *CRE-Information, op. cit.*, p. 161.

liés au prestige des institutions ou de leurs paradigmes scientifiques.
C'est à ce prix seulement que l'université pourra se retrouver.

Erasmus Universiteit Rotterdam

Willem FRIJHOFF

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.

POUR UNE HISTOIRE DE L'ADMINISTRATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE

par Guy CAPLAT

L'histoire de l'administration de l'enseignement reste à écrire, comme d'ailleurs l'histoire de l'administration en France. Une histoire de l'administration française, appréhendée dans sa totale dimension, ne peut être que l'aboutissement de recherches nombreuses, diversifiées et suffisamment approfondies, portant sur les institutions et les niveaux de l'action administrative (monographies relatives à des services centraux, à des services extérieurs ou à des établissements publics), sur les corps administratifs et les différentes catégories d'acteurs (origines, carrière, rôle des hommes responsables aux échelons élevés mais aussi d'agents moins en vue qui sont les relais de l'efficience), sur les instances consultatives (officielles ou non), sur les idées ou courants doctrinaux (aux effets incitateurs ou perturbateurs, à moyen ou long terme, qui précèdent ou accompagnent les mutations les plus profondes). C'est la capitalisation de toutes ces investigations qui conduit à des synthèses progressives et affirmées (1).

L'histoire de l'administration de l'Instruction publique — appelée Éducation nationale depuis 1932 — en dépit de travaux qui ne sont pas négligeables et parfois peu connus, n'a pas beaucoup tenté les historiens. Presque tout reste à faire. C'est pourquoi il est opportun de

(1) L'ouvrage de Pierre Legendre, *Histoire de l'administration de 1750 à nos jours*, Paris, PUF, 1^{re} édition 1968, 580 p. est surtout une œuvre de réflexion. Aucune synthèse n'est réalisable en l'état présent des recherches.

reprendre l'examen au fond du problème. Comme se fait-il qu'une administration aussi importante, puissamment centralisée, n'ait pas inspiré des études ? D'une manière générale, le phénomène bureaucratique a-t-il des exigences propres, causes de réticences pour l'historien ? Très tôt, le citoyen a eu des contacts avec les administrations financières ou militaires ; les services correspondants sont de longue date banalisés pour le contribuable ou le conscrit. L'Instruction publique, elle, n'a pas engendré, pendant longtemps, une administration pléthorique ; il faut attendre le milieu du XXe siècle pour que la poussée scolaire, se développant dans un milieu de plus en plus urbanisé, impose un encadrement de masse. Un usager scolaire est né, mieux informé, volontiers critique. Mais connaît-il mieux, pour autant, les bureaux de l'administration scolaire ? Ce n'est pas certain, le guichet d'inscription universitaire, les notifications de décisions jouant le rôle d'épiphénomènes : les secteurs générateurs de paperasse et de contraintes sont le plus fréquemment rencontrés. Il est donc utile de rétablir une vue d'ensemble.

Nous nous proposons d'examiner les problèmes généraux que soulève l'étude de l'histoire de l'administration de l'enseignement en fonction des acquis de la recherche en histoire de l'administration en France, pour mieux déterminer le domaine que recouvre l'administration de l'Éducation nationale et ses diverses approches historiques. À chaque fois que l'occasion se présentera, des éléments bibliographiques seront indiqués qui n'auront rien d'exhaustif puisqu'aussi bien, cet article vise à définir des objectifs potentiels, à susciter une réflexion générale et non à constituer un inventaire des travaux réalisés.

I – HISTOIRE DE L'ADMINISTRATION ET HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT

Compte tenu du caractère inédit du sujet présenté, il convient d'exposer d'abord l'intérêt des investigations historiques portant sur l'administration. Ainsi l'on verra sans doute mieux l'éclairage que l'analyse d'un secteur particulier, celui de l'Éducation nationale, peut apporter dans la compréhension des mécanismes et des relations.

1. Les perspectives ouvertes

Les apports généraux ou spécifiques de cette branche historique ont été évoqués avec beaucoup de netteté au cours de deux colloques organisés par l'Institut français des sciences administratives (IFSA) : le premier, le 30 janvier 1971, en liaison avec la Fondation nationale des sciences politiques (1) ; le second, le 4 mars 1972, en liaison avec la IV^e section de l'École pratique des hautes études (2). L'on a d'abord constaté, sans difficulté, que l'histoire administrative rejoint l'histoire générale, l'histoire sociale, l'histoire financière, l'histoire religieuse, l'histoire économique, l'histoire du droit, l'histoire des idées politiques. « Si elle s'efforce d'agir sur la société, l'administration fait partie de cette société ; elle est elle-même une composante essentielle » (3). Après leur mode de constitution, l'observation des services dans leurs transformations aux différentes époques est, pour le présent même, enrichissante à plus d'un titre. « L'administration française, écrit Pierre Legendre, est une sédimentation progressive. L'histoire est la géologie de la science administrative. Sans l'analyse des strates inférieures, la validité du terrain n'est jamais une certitude [...]. L'histoire administrative n'est donc pas seulement la contemplation du passé accompli, toujours utile à méditer, mais elle devient opérationnelle, comme disent les organisateurs » (4). De son côté, Lucien Mehl trouve à l'histoire administrative des « vertus didactiques » que nous résumons ici : elle invite tout d'abord l'administrateur à la modestie, « le progrès technique ne bouleverse pas ce qu'il y a de fondamental dans le phénomène administratif et, notamment, dans ses implications humaines, qu'il s'agisse des principes généraux d'organisation, de décision et de contrôle, de la situation juridique et psychologique du fonctionnaire, de ses relations avec l'autorité politique et avec l'administré. La connaissance du passé invite aussi à écarter les solutions simplistes ou inopérantes, elle nous offre une longue série d'exemples à ne pas suivre. Elle conduit enfin à accorder moins de nouveauté et d'originalité aux situations du moment, à dénoncer des

(1) *Histoire de l'administration*, Paris, Cujas, 1972, 134 p. (Cahiers de l'IFSA, 7). L'ouvrage comporte une bibliographie.

(2) *Histoire de l'administration française depuis 1800. Problèmes et méthodes*. Genève, Droz, 1975, 117 p.

(3) Mayeur (Jean-Marie) : « Administration et société », *Le Monde*, 15-16 février 1976.

(4) Legendre (P.), *Op. cit.*, p. 20.

archaïsmes latents dans de prétendues innovations, à révéler les permanences, les invariants sous la surface changeante des événements, donc à remettre en perspective faits et idées » (1). L. Mehl souligne encore que si l'histoire fait prendre conscience du poids excessif du passé dans les systèmes et les mécanismes de l'administration, elle met en lumière aussi ce qui fait la vertu de toute administration : l'objectivité, la prudence, la patience, la continuité, la sérénité encore qu'elle soit également pour le pouvoir un volant d'inertie, ce qui est irritant mais nécessaire : « elle freine, au moins momentanément, par sa masse même, les impulsions d'un pouvoir fort ».

Dès 1943, dans une note de suggestions relative à une réforme des programmes de l'École des sciences politiques, René Brouillet avait préconisé de dispenser un enseignement de l'histoire de l'administration française (2). Cette proposition, qui eût pu valoir aussi pour l'ENA, créée en 1945, devait rester sans suite (3), au moins dans l'immédiat. Depuis 1982 toutefois, un cours est professé à l'Institut d'études politiques de Paris par Jean Tulard et Guy Thuillier. Notons qu'à l'École pratique des hautes études, Guy Thuillier professe un cours sur un thème choisi dans l'histoire administrative contemporaine. Les colloques tenus sous les auspices de l'IFSA donnent lieu à des comptes rendus imprimés. D'autres illustrations ont été présentées en faveur d'un développement de l'histoire administrative, que l'on trouvera notamment présentées dans le bulletin de l'Association pour l'histoire de l'administration française créée en 1975, association dont Louis Fougère, Conseiller d'État, est le Secrétaire général. Prêchant l'exemple, L. Fougère a animé la préparation d'une histoire du Conseil d'État, menée à bien avec le concours de membres de ce grand corps et de spécialistes (4).

(1) Mehl (Lucien) : « Pour une histoire de l'Administration publique », *Revue administrative*, janv.-fév. 1967, pp. 9-13, article reproduisant la préface du livre de G. Thuillier : *Témoins de l'administration*, Paris, Berger-Levrault, 1967.

(2) *Cahiers de l'IFSA*, 7, déjà cité, annexe, pp. 103-109.

(3) Michaud (Jacques) : « L'enseignement de l'histoire de l'administration dans les écoles de fonctionnaires », *Bulletin de l'Association pour l'histoire de l'administration française*, n° 4, 1980, pp. 20-22, qui contient, en annexe, la note précitée de R. Brouillet.

(4) *Le Conseil d'Etat, une histoire à travers les documents d'époque (1799-1974)*. Paris, CNRS, 1974, 1012 p.

Le rapport moral de l'Association pour l'histoire de l'administration française, présenté en 1982, fait état de travaux réalisés ou en cours, qui prouvent le

Explication des changements, l'histoire introduit la variable temps dans la recherche administrative, qui met en œuvre une diversité de disciplines : de l'histoire du droit, lente à se dégager d'une conception légaliste, à l'histoire institutionnelle et aux sciences politiques, de l'histoire pure à la sociologie et, plus récemment, le recours à des modes opératoires auxiliaires d'accès à la connaissance (statistique, techniques d'organisation, prosopographie), des avancées se font dans un enrichissement mutuel non sans déformations ou faiblesses méthodologiques. Malgré les progrès accomplis, l'analyse du fait administratif et son interprétation dans une dimension historique n'ont guère tenté l'historien. L'on s'est interrogé sur cette carence (1). Selon Lucien Mehl, dont les recherches en cybernétique sont connues, la nature diffuse de l'activité administrative, le caractère intermédiaire, apparemment subalterne, voire monotone, de celle-ci, la prive de

regain d'intérêt pour ce domaine de l'histoire. Alors qu'a déjà paru une histoire du Corps des Ponts-et-Chaussées, et que vont paraître des histoires du Corps diplomatique (sous le titre : « Les Affaires étrangères ou le corps diplomatique français ») et de la Cour des Comptes, sont en préparation ou en projet des histoires des Eaux-et-Forêts, de l'Inspection des Finances, du Corps préfectoral, du Corps des Mines, de la Poste, une histoire politique, économique et sociale des communes françaises aux XIXe et XXe siècles, un dictionnaire biographique des membres du Conseil d'État (déjà achevé pour 1870-1880), un inventaire des rapports des Préfets.

Il est également fait état de la préparation d'une grande collection sur l'Histoire de l'administration française. Sont rappelés les travaux de l'Association pour l'histoire de la douane (qui poursuit la publication de l'histoire des douanes françaises).

(1) Mehl (L.), art. cité ; Legendre (P.), *op. cit.*, pp. 5-27 ; Legendre (P.), « L'histoire de l'administration dans les facultés de droit et des sciences économiques », *Cahiers de l'IFSA*, 7, 1972, pp. 17-27 ; Tudesq (André-J.) : « L'histoire de l'administration dans les facultés des lettres et sciences humaines », *ibid.*, pp. 28-31.

P. Legendre a exposé de manière magistrale le double grand débat historique qui a dominé l'enseignement du droit dans nos facultés au cours du XIXe siècle : combat de retardement des juristes traditionnels contre un élargissement de l'enseignement administratif (entre autres conséquences, la création, en 1872, de l'École libre des sciences politiques y trouve, en partie, sa motivation) ; résistance des historiens du droit aux conceptions de ce que l'auteur appelle « l'histoire pure » (celle des historiens de la Sorbonne aux tendances jugées, d'ailleurs, trop socialisantes). De cette controverse, qui ne semble pas close, retenons que l'histoire administrative du siècle dernier (postérieure à 1789) s'est trouvée pendant longtemps rejetée ou fortement négligée par les facultés de droit.

coloration et de prestige. « L'activité administrative n'a pas la solennité que revêt le choix des orientations fondamentales, la majesté de la politique, ni le prestige, quasi magique, de la technique [...]. L'administration n'est pas l'action. Elle n'en est tout au plus que la préparation. » Simple instrument pour le pouvoir, elle irrite le citoyen plus qu'elle ne le fascine. Nous sommes enclin à penser, toutefois, que l'auteur approche la cause de plus près encore lorsqu'il écrit que « le fait administratif, l'activité de gestion, est difficile à appréhender objectivement [...] et l'historien n'y porte intérêt que latéralement » même si, selon André J. Tudesq, il s'y intéresse à propos d'autres travaux, en quelque sorte sans le savoir. Les sources recèlent des difficultés d'interprétation, lorsqu'on se trouve en présence de documents administratifs dont le sens doit plus au contexte des procédures, à des habitudes, à des omissions calculées, qu'aux motifs affichés ou aux mentions officielles. Il faut, pour écrire l'histoire de l'administration, selon Jean Tulard, « avoir fait de l'administration, mais savoir aussi l'oublier, combiner l'expérience et le recul » (1).

Aux raisons générales qui expliquent le retard de l'histoire administrative, y aurait-il des motifs spécifiques concernant l'Instruction publique ? Le constat présente des nuances selon les époques ; la production en histoire institutionnelle, qui n'était pas négligeable au XIXe siècle, a été interrompue par la guerre de 1914-1918 sans reprise ultérieure. Or, l'évolution a été comparable pour l'histoire de l'éducation et l'on peut s'interroger sur la nature des causes. La Grande Guerre a pu déclencher une pause durable après les querelles qui avaient dominé l'enseignement : bataille autour du monopole puis de la laïcité. La période de l'entre-deux guerres, où l'administration gardait une place importante dans un régime parlementaire traversé de crises ne vit pas éclore la réflexion sur les secousses, trop peu voyantes, que subissait l'administration. La vie politique éclipse sans doute la sensibilité aux phénomènes purement administratifs ; la dimension relativement limitée des services centraux, la structure centralisée autour des ordres d'enseignement devaient ouvrir autant de terrains d'influence parcellisés aux personnalités responsables des secteurs administratifs et de la conduite politique des affaires. Des années 1930 au seuil de la Libération, les courants d'idées oscillent en révélant à la fois des éléments d'une réelle permanence et des disconti-

(1) Préface à l'ouvrage de G. Thuillier : *Bureaucratie et bureaucrates en France au XIXe siècle*, Genève, Droz, 1980, pp. VII-XIX.

nuités. Stéphane Rials a excellemment décrit cette évolution, contrastée et tout en demi-teinte, qui caractérise l'administration de l'enseignement de 1936 à 1944 (1).

Histoire de l'administration et histoire de l'enseignement connaîtront un même désintérêt, longtemps encore après 1945. En 1953, Maurice Debesse, professeur à la faculté des lettres de Strasbourg, lance un appel pour un réveil des études historiques dans le domaine de l'éducation et cherche à déterminer les causes de notre retard : rareté des enseignements d'histoire de la pédagogie dans nos facultés, manque d'intérêt des classes cultivées pour l'histoire de l'éducation, méfiance, pendant longtemps, de l'enseignement secondaire à l'égard des études pédagogiques mais surtout, pense-t-il, un profond changement d'orientation dans l'éducation elle-même : « l'étude de l'enfant a détourné de l'étude du passé des éducateurs curieux et accaparé leur effort » (2). Cette dernière cause nous semble avoir la même portée, *mutatis mutandis*, pour la perception, au niveau des responsables, de l'intérêt d'une histoire administrative de l'Éducation nationale au cours des trois dernières décennies. L'expansion démographique et les pressants problèmes qui se sont posés ont fait passer à l'arrière-plan les études et les recherches dont les retombées n'étaient pas directement profitables pour la solution des problèmes dominants. Ajoutons que si, au cours de la même période, le nombre des historiens a augmenté fortement, le champ d'action de la recherche historique était vaste, ouvrant aux universitaires des pans entiers de la grande histoire, assez diversifiés pour permettre la coexistence, et plus motivants que le secteur administratif si peu familier.

2. Remarques sur la méthode

Si tant est qu'il existe une méthodologie historique, celle-ci est applicable à l'histoire administrative de l'Instruction publique sans originalité particulière. Nous reprendrons donc les idées déjà émises en la matière. En réalité, des spécialistes de l'histoire administrative se

(1) Rials (Stéphane) : « L'Administration de l'enseignement de 1936 à 1944 », in *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Genève, Droz, 1983, pp. 57-106 (importantes références bibliographiques).

(2) Debesse (Maurice) : « Pour un réveil des études historiques dans le domaine de l'éducation », *L'Éducation nationale*, 23 avril 1953, pp. 5 et 6.

sont efforcés, à la lumière de leur formation et de leur expérience, de réfléchir aux éléments d'une méthode qui se cherche encore dans le domaine administratif.

Jean Tulard et Guy Thuillier ont, en plusieurs endroits (1), dégagé et synthétisé quelques règles. Voici un résumé de ces principes, paru dans le *Bulletin de l'Association pour l'histoire de l'administration française* n° 5, 1981, pp. 12 et 13 :

« Premier principe : l'histoire administrative est une histoire à vocation expérimentale, une histoire de cas. Il faut étudier les décisions, les erreurs, les expériences administratives, et en démontrer les mécanismes psychologiques.

Deuxième principe : l'histoire administrative doit chercher à dégager des constantes, des attitudes fondamentales de l'administration, analyser les traditions, les motivations, la doctrine d'un pays ou d'un corps.

Troisième principe : c'est une histoire critique qui doit mettre en lumière la part d'imaginaire dans l'action administrative, le caractère formaliste, corporatiste de l'univers administratif, qui vit sur lui-même, sécrète ses propres fictions, son propre droit, sa propre logique. L'historien doit s'intéresser en priorité à ce formalisme administratif.

Quatrième principe : c'est une histoire à méthode régressive, l'historien remontant du présent au passé, l'expérience actuelle lui fournissant la grille d'interprétation nécessaire.

Cinquième principe : c'est une histoire différentielle qui cherche à évaluer en particulier l'écart entre les principes fixés par la loi et leur application par les bureaux, l'écart entre la règle de droit et l'action quotidienne de l'administration, l'écart entre l'évolution des différents secteurs administratifs, l'écart également entre les régions qui ne sont pas administrées de la même façon.

Sixième principe : c'est aussi une histoire du quotidien administratif, qui cherche à dégager non les structures juridiques, mais à saisir

(1) Thuillier (G.) et Tulard (J.) : « Problèmes de l'histoire de l'administration », *Revue internationale des sciences administratives*, n° 2, 1972, pp. 128-132, reproduit en partie dans le *Bulletin de l'Association pour l'histoire de l'administration française*, n° 5 ; des mêmes auteurs : « L'histoire de l'administration du dix-neuvième siècle depuis dix ans. Bilan et perspectives », *Revue historique*, oct.-déc. 1977, pp. 441-456.

la vie réelle, coutumière, ritualiste, bureaucratique des corps, des « maisons », des services, avec tous ses éléments (le favoritisme, les conflits de personne, de générations, les traitements, les gratifications, l'avancement). »

La recherche administrative a ses sujétions qui se retrouvent dans son histoire : le secret que cultivent certains services, les documents à caractère quotidien souvent abondants alors que les instruments préparatoires à des décisions ont parfois été éliminés, la dissimulation des mobiles d'un acte sous des motifs officiels. Critique interne et critique externe impliquent une intimité avec des procédures, des habitudes de pensée. D'autre part, les témoignages du passé sur les modes de vie, les mœurs, le vêtement, la place ou le comportement du bureaucrate, s'ils peuvent être retrouvés dans des services précis ou s'ils ont été illustrés par des auteurs littéraires, peuvent manquer totalement pour une administration bien déterminée. Or, chacune de celles-ci a pourtant ses traits particuliers, son propre paysage pour la reconstitution desquels d'immenses difficultés peuvent arrêter le chercheur. L'on dit couramment de nos jours que la recherche historique portant sur l'administration met en œuvre des disciplines variées : histoire, droit (1), sociologie, démographie. On cite aussi des techniques auxquelles elle fait appel telles que la statistique, la prosopographie. Mais la relation des unes aux autres doit être une constante préoccupation si l'on veut éviter que le chercheur ne se laisse régir par l'une d'elles ou qu'inversement, une utilisation désordonnée et anarchique des disciplines ne s'instaure. Vus à travers la rétine de l'histoire, les faits reprennent la rigueur du positionnement dans le temps et la signification d'un processus. À défaut d'approfondissement, tous les poncifs sont permis (2). Entendons bien qu'une telle restriction ne doit pas avoir un effet paralysant, surtout dans une science en gestation. Celle-ci ne peut cependant progresser sans recherche des causes et enchaînements des mouvements constatés.

(1) Legendre (P.) : « Les courants traditionnels de recherche dans les facultés de droit », *Revue administrative*, n° 124, 1968, pp. 427-432.

(2) Cf. le compte rendu par D. Julia du livre de A. Brunot et R. Coquand, *Le Corps des Ponts-et-Chaussées*, dans *Histoire de l'éducation*, avril 1983, pp. 137-138.

3. Désir et non désir d'histoire

L'administration de l'Éducation nationale s'intéresse peu à la trame historique d'où elle est issue, préoccupée qu'elle est de la gestion quotidienne. Cette attitude est aussi constatée par ailleurs, bien qu'un courant se dessine plus favorablement : création du Comité d'histoire de la Sécurité sociale, actif depuis plusieurs années ; travaux engagés par certains grands corps sur leur propre histoire à la suite de l'exemple donné par le Conseil d'État ; impulsion donnée par l'Institut français des sciences administratives et l'Association pour l'histoire de l'administration. Les responsables de l'Éducation nationale sont en droit de penser que les institutions universitaires, nombreuses et pourvues en spécialistes, ont vocation à entreprendre des recherches historiques (1).

Il existe pourtant de manière diffuse, inconsciente, un attachement des fonctionnaires à un passé qui sert de référence, affirmation de continuité et d'identité, par delà les mutations. Un changement d'appellation comme celui qui a obligé les intéressés à abandonner la dénomination d'« inspecteurs généraux de l'Instruction publique » pour celle d'« inspecteurs généraux de l'Éducation nationale » a été mal ressenti (2). On ne peut nier que l'administration française comporte un ensemble de traditions, propres à des unités stables (ministère, ensemble de services, corps), qui constituent autant de fixations des différences mais aussi d'enracinements. On ne peut contester non

(1) À l'université de Paris II, le Centre d'étude et de recherche en science administrative (CERSA) fait une place aux travaux historiques mais l'essentiel des travaux universitaires sont dûs à des initiatives individuelles : professeurs d'histoire du droit ou de droit public, directeurs d'étude à l'École pratique des hautes études, historiens comme Paul Gerbod, professeur à Paris XIII dont les travaux sur le XIXe siècle concernent l'histoire de l'éducation mais aussi celle de l'administration de l'enseignement.

(2) En 1965, il a fallu toute l'autorité d'Edgard Pisani, ministre de l'Agriculture de 1961 à 1966, pour regrouper sous le nom d'ingénieurs généraux du GREF, les corps des ingénieurs du Génie rural (G.R.), d'une part, des ingénieurs des Eaux-et-Forêts (E.F.) d'autre part. L'on ne change pas sans susciter des réticences : PTT en P et T, Préfets en Commissaires de la République, Ponts-et-Chaussées en Équipement. Il en irait de même si un gouvernement tentait de débaptiser l'Inspection des Finances ou le Conseil d'État. L'état d'esprit que révèle ce nominalisme est assez répandu ; il ne se confond pas nécessairement avec un conservatisme souvent dénoncé, cette sensibilité correspond à des traditions acquises, à des qualités professionnelles, toutes respectables.

plus qu'une telle identification recouvre en réalité deux phénomènes : d'une part, l'imprégnation historique est une réalité généralement partagée, même par des institutions jeunes (exemple de la Sécurité sociale), même par les fonctionnaires placés aux niveaux moyens de la hiérarchie ; d'autre part, la tendance des administrations marquées par le temps est à se différencier et, pour les corps administratifs, à éviter de se sublimer dans un statut uniforme de la fonction publique. Il n'en reste pas moins vrai que les réalités sont plus complexes au plan syndical, où se contredisent le désir d'assurer une certaine équité des droits et des rémunérations à grade égal et l'attachement à des avantages spécifiques (indemnités, avantages en nature). Les phénomènes dissociatifs, s'ils jouent peu au sein d'une petite unité qui se trouve dominée parfois par une personnalité, s'expriment plus nettement dans une grande administration qui se divise elle-même en vastes secteurs, héritiers parfois d'une évolution propre. « Rien ne serait plus dangereux que de s'en tenir à une vision globale de l'administration » déclarait Bernard Chenot en ouvrant le colloque de l'IFSA du 4 mars 1972, et il ajoutait : « l'administration, en effet, n'a jamais été une sorte de bloc monolithique ».

Une telle opinion s'applique à notre ministère dont l'étendue et la complication n'ont pas toujours été aussi visibles, mais pour lequel il est intéressant de reconstituer le passé dans ses diverses composantes.

II – LES STRUCTURES CENTRALES DE L'ADMINISTRATION DE L'ENSEIGNEMENT

Par administration l'on entend soit la fonction de gestion des affaires publiques, soit l'ensemble des services et des agents organisés en vue d'accomplir la fonction d'administrer. L'histoire, responsable de la polysémie du mot, concerne l'une et l'autre significations, mais c'est sous l'angle des structures ou, plus communément, des services, que la configuration d'une administration se dessine à première vue le plus clairement. C'est sous cet angle que nous verrons principalement le domaine de l'administration de l'enseignement en abordant d'abord, dans le présent article, ses structures centrales. Dans une prochaine livraison, nous traiterons des services extérieurs de l'administration, avant de présenter une étude par fonction ou par thème, qui offrira des perspectives pour l'approfondissement de l'action administrative.

Nous pourrions poser une question préalable : existe-t-il une doctrine, une théorie de l'administration universitaire et quelle serait son

influence ? Les théoriciens ou les praticiens qui ont eu l'occasion de faire œuvre de doctrine ont porté leur réflexion sur les institutions de la France en mêlant souvent les aspects constitutionnel et administratif. Le XIXe siècle a une histoire de la pensée administrative (1) dont la tradition se poursuit au XXe siècle, les juristes et les théoriciens de la science administrative ayant souvent prolongé leur pensée sur un plan historique. Mais, de nos jours, la doctrine la plus efficiente se dégage des travaux généralement discrets de la haute administration (Conseil d'Etat, corps d'Inspection générale, commissions de réforme

(1) La pensée administrative est liée aux controverses relatives aux idées politiques mais elle affirme son originalité avec plus de force dans la mesure où la puissance publique étend son domaine et où le citoyen réagit en administré, soit qu'il s'oppose au pouvoir grandissant de l'administration (libéralisme), soit qu'il adhère à une (des) forme(s) d'organisation collective (socialisme ou plutôt socialismes). C'est au XIXe siècle que la doctrine éclaire le mieux le débat sur le phénomène administratif. La bureaucratie qui s'enracine après la Première Guerre mondiale, le technocratisme qui suit la Seconde Guerre mondiale, se prêtent moins aux combats doctrinaux et font place à un pragmatisme d'inspiration syncrétique.

L'administration de l'enseignement n'est pas un objet spécifique de tels débats. C'est pourquoi nous ne pouvons que nous référer à des éléments de bibliographie très générale :

LEGENDRE (P.) : « Histoire de la pensée administrative », in *Traité de science administrative*, ouvrage collectif, Paris, Mouton, 1966, pp. 5-79 ; du même auteur : *Histoire de l'administration de 1750 à nos jours*, op. cit., pp. 70-103.

THUILLIER (G.) : *Témoins de l'administration, de Saint-Just à Marx*, Paris, Berger-Levrault, 1967, 276 p.

SOUDET (Pierre) : *L'Administration vue par les siens... et par d'autres*, Paris, Berger-Levrault, 1960, 188 p., coll. L'administration nouvelle.

PERETTI (André de) : *L'Administration, phénomène humain*, Paris, Berger-Levrault, 1968, 351 p.

PIROTTE (Olivier) : *Alexandre-François-Auguste Vivien de Goubert 1799-1854. Contribution à l'étude d'un libéral autoritaire*, Paris, L.G.D.J., 1972, 508 p., bibliographie. Dans cette thèse, soutenue à Lille en 1969, Vivien est présenté comme un fondateur de la science administrative.

SAVOYE (José) : *Quelques aspects de l'œuvre de Louis-Antoine Macarel 1790-1851. Contribution à l'étude de la naissance des sciences politiques et administratives*, thèse droit Lille, 1970, 636 ff., 2 vol., multigr.

JOURDREN (Jean-Pierre) : *Essai sur la vision libérale de l'administration française au XIXe siècle. Morceaux choisis*, thèse droit Paris II, 1983, 544 ff., 2 vol. (sont étudiés les auteurs suivants : Benjamin Constant ; Alexis de Tocqueville ; Prévost-Paradol ; Victor de Broglie ; Édouard Laboulaye ; Charles de Rémusat).

Ouvrage de référence sur la pensée politique :

CHEVALLIER (Jean-Jacques) : *Les grandes œuvres politiques de Machiavel à nos jours*, Paris, A. Colin, 1970, 304 p., coll. U.

administrative) ou dans des aires administratives plus ouvertes sur l'action (directions de ministères, réunions de travail, bureaux des administrateurs). Pour tenir compte d'une institution à l'emprise grandissante au XXe siècle, il est juste d'observer aussi que les idées sont souvent reprises ou infléchies par les cabinets ministériels qui jouent un rôle modérateur ou amplificateur, valorisant ou dissolvant, généralement sélectif. À partir du XXe siècle, la presse syndicale apporte son point de vue par le biais des critiques sur la condition des employés.

Concernant l'Instruction publique, les études se dissocient généralement mal des travaux consacrés principalement à l'enseignement. On pourrait citer quelques ouvrages comportant une réflexion théorique mais ce type d'écrit est assez rare ; la bibliographie oblige à faire appel à la fois à des ouvrages traitant de l'histoire administrative et à ceux, très abondants, qui concernent l'histoire de l'Instruction publique. Après 1914, la production dans ce domaine spécialisé est exceptionnelle. On trouve peu de titres (1). Depuis 1945, la doctrine administrative n'est pourtant pas, à l'Éducation nationale, le produit direct de

(1) On ne trouve pas d'ouvrage consacré spécifiquement à l'histoire de l'administration de l'Instruction publique. Paul Gerbod a porté son attention sur cette question pour le XIXe siècle. Voir surtout un article très documenté « L'administration de l'Instruction publique, 1815-1870 », in *Histoire de l'administration de l'enseignement en France*, op. cit., pp. 19-36 ; du même auteur : *La Condition universitaire en France au XIXe siècle*, Paris, PUF, 1965, 720 p., bibliographie ; « La vie universitaire à Paris sous la Restauration », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier 1966, pp. 5-48 ; *Les Épurations administratives, XIXe-XXe siècles*, Genève, Droz, 1977, pp. 81-98.

Le colloque organisé par l'IFSA le 13 juin 1981 a donné lieu à une publication (*Histoire de l'administration de l'enseignement en France 1789-1981*, déjà citée), dans laquelle le lecteur pourra trouver, sinon l'histoire promise dans le titre, du moins quelques éléments intéressants de cette histoire.

Certains livres apportent une contribution à l'histoire ou à la compréhension de l'évolution administrative dans l'enseignement, tels ceux consacrés à l'histoire de l'enseignement (Félix Ponteil, Antoine Prost), ceux de Alphonse Aulard, Antoine-Augustin Cournot, ou encore le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, le répertoire Bequet. Notons aussi un article de Jean Vial : « L'administration centrale de l'Instruction publique de 1792 à 1855, *Paedagogica historica*, 1969, vol. 9, n° 1, pp. 120-128.

Pour le XXe siècle, la bibliographie se disperse sur quelques articles parus entre les deux guerres mondiales. Pour Vichy, voir l'article de S. Rials, déjà cité. Après la Deuxième Guerre mondiale, un courant de réflexion reprend vers 1950, plus soutenu à partir des réformes amorcées dans l'Éducation nationale en 1959-1960. Citons, par exemple :

commissions de réforme administrative. Bien plutôt, elle vient en accompagnement de réflexions sur la mission éducative, elle est un sous-produit, différé ou récurrent, des travaux relatifs aux réformes de l'enseignement (commission Langevin-Wallon, projets Berthoin). On constate que les nombreuses réformes de l'enseignement décidées par la suite ont eu des retombées sur les structures administratives centrales, mais les organigrammes se préparent et se décident au niveau du Cabinet, le rôle décisif étant joué tantôt par des hommes soucieux d'un pragmatisme voulu par les circonstances, tantôt par des hommes inspirés par leur expérience du secteur privé.

1. L'émergence d'une administration centrale

Le caractère du ministère, marqué traditionnellement par une forte concentration au sommet, justifie de donner quelques explications sur les origines de l'administration centrale.

L'Ancien Régime n'a pas une administration d'État en matière d'enseignement. Qu'elle soit sous contrôle ecclésiastique ou municipal, cette administration est, très largement, décentralisée. Les universités qui, de leur côté, dispensent aussi un enseignement, rassemblent dans des corporations les étudiants et les maîtres ; indépendantes, ces

CROS (Louis) : « Le ministère de l'Éducation nationale se réorganise », *L'Éducation nationale*, n° 20, 1960, pp. 1-4.

CROS (Louis) : *L'Explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961, 178 p., coll. Éducation et économie (ouvrage de réflexion sur l'évolution de l'enseignement dont l'audience dans les milieux dirigeants a eu des retombées sur l'évolution administrative).

CAPLAT (Guy) : *L'Administration de l'Éducation nationale et la réforme administrative*, Paris, Berger-Levrault, 1960, 268 p.

AMESTOY (Georges) et CONAC (Gérard) : « L'évolution des structures et superstructures de l'administration de l'Éducation nationale », *Cahiers de l'IFSA*, 8, Paris, Cujas, 1973.

GRUSON (Pascale) : *L'État enseignant*, Paris, Mouton, EHESS, 1978, 352 p.

MINOT (Jacques) : *L'Administration de l'Éducation nationale*, Paris, IPN, 1964, 358 p. ; *L'Entreprise Éducation nationale*, Paris, A. Colin, 1970, 432 p. ; *L'Éducation nationale*, Paris, Berger-Levrault, 1979, 276 p. ; *L'Organisation de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale*, Paris, SFA, 1982, 56 p.

Sur l'organisation contemporaine des ministères et d'un point de vue comparatif, l'on tirera profit de la lecture de l'ouvrage de Francis de BAECQUE : *L'Administration centrale de la France*, Paris, A. Colin, 1973, 398 p.

institutions bénéficient d'un statut propre et d'importants privilèges. Les professeurs d'histoire du droit et, notamment, Olivier-Martin ont décrit avec soin cette forme particulière de corps intermédiaire soucieux des franchises de l'université.

Cette décentralisation, autant que l'indépendance des universités, excluent la notion même de centralisation au niveau de l'État mais ne laissent pas le roi sans pouvoir. Dès le XVI^e siècle, l'enseignement est un droit de la Couronne (l'ordonnance d'Orléans de 1560, dans son article 105, annonce une commission pour réformer universités et collèges). Même si la Révolution va mettre en avant l'idée d'un enseignement public, fonction de l'État, des prémices existent et des projets sont esquissés dès la seconde moitié du XVIII^e siècle (1). L'on y trouve l'influence des parlements, corps intermédiaires. À la suite de l'expulsion des Jésuites en vertu de deux arrêts rendus par le parlement de Paris, le 6 août 1762, les parlementaires vont tenter d'exercer une sorte de tutelle qu'ils avaient théoriquement sur l'université. Encore faut-il souligner que chaque parlement ne peut agir que dans son ressort, territorialement limité. Sous l'impulsion de son président, Rolland d'Erceville, le parlement de Paris s'efforce de mettre en place une administration chargée de veiller à l'organisation matérielle des collèges.

Cette modification inédite des habitudes, bien qu'elle n'aboutît pas à une institution durable, tend nettement à instaurer une gestion centralisée des collèges. S'ébauche ainsi l'idée d'un service central de l'Instruction publique, lié à une première tentative de laïcisation de l'Instruction. L'émergence d'une administration d'État n'est en réalité possible que grâce à l'existence d'un pouvoir fort, ce qui se vérifiera par la suite.

La notion d'administration centrale de l'Instruction publique va s'affirmer avec les décrets des 27 avril et 25 mai 1791 qui en confient la charge au ministère de l'Intérieur. L'Assemblée législative crée un Comité spécial de l'Instruction publique, le 14 octobre 1791. La Convention supprime les ministères par décret du 12 germinal An II (1^{er} avril 1794) et les remplace par douze commissions, dont une pour l'Instruction publique (tout en laissant subsister le Comité d'Instruction publique). La loi du 10 vendémiaire An IV (2 octobre 1795) ayant rétabli les ministères, le ministère de l'Intérieur a donc dans ses

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

attributions l'Instruction publique durant toute la période du Directoire et au-delà.

Sous le Consulat, une pièce nouvelle dans notre organisation administrative apparaît avec la création d'une direction de l'Instruction publique au ministère de l'Intérieur, par l'arrêté des consuls du 17 ventôse An X (8 mars 1802) (1). Cette direction est confiée à un conseiller d'État, Roederer, nommé par arrêté du 21 ventôse An X (22 mars 1802). Cette mesure est de nature à accentuer l'autonomie de l'Instruction publique au sein du département de l'Intérieur, tenu alors par Chaptal. Notons alors la création d'inspecteurs généraux des études par l'article 17 de la loi du 11 floréal An X (1er mai 1802) dont les trois premiers sont nommés par arrêté du 22 prairial an X (11 juin 1802). Fourcroy remplace Roederer le 27 fructidor an X (14 septembre 1802).

Sous le Premier Empire, la loi du 10 mai 1806 crée l'Université impériale mais c'est le décret du 17 mars 1808 qui donne un nouveau visage à l'organisation administrative. Par décret du 17 mars 1808, Fontanes est nommé *Grand-Maître de l'Université*, fonction qu'il cumule avec la présidence du Corps législatif jusqu'au début de 1810 et, à partir du 9 février 1810, avec les fonctions de sénateur. Le ministère de l'Intérieur a autorité sur le Grand-Maître (2), mais un nouveau pas est franchi : les conditions pour développer une administration centrale propre à l'Instruction publique sont réunies. À partir de là, les mécanismes mis en mouvement trouveront leur aboutissement. Il n'est pas possible de retracer l'évolution de l'administration centrale au XIXe siècle, mais nous évoquerons deux phases importantes : celle de la création du ministère et de l'installation progressive dans une structure en « ordres d'enseignement », puis l'entrée dans une ère de structures instables.

(1) Sous le Directoire, Pierre-Louis Ginguéné avait reçu le titre de « Directeur général de l'Instruction publique » alors qu'il dirigeait la 5e division du ministère de l'Intérieur (nov. 1795-mars 1798). Dans la pratique, les guerres incessantes et, surtout, le fait que les écoles primaires et centrales dépendaient des autorités départementales, avaient amoindri les pouvoirs, et ce titre de Directeur général ne semble pas avoir influencé l'organisation et le fonctionnement des services.

(2) Napoléon saura jouer de l'action concurrente des services dépendant respectivement du ministère de l'Intérieur et du Grand-Maître de l'université. Cf. Jean Tulard : « L'Université napoléonienne » in *Histoire de l'administration de l'enseignement...*, op. cit., pp. 11-17.

La création du ministère et l'emprise progressive des ordres d'enseignement

La Restauration donne au département de l'Instruction publique une structure ministérielle, ceci en deux temps. L'ordonnance du 26 août 1824 crée un ministère des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique, tout en conférant à son détenteur le titre et les pouvoirs de Grand-Maître de l'Université. L'Instruction publique échappe désormais au ministère de l'Intérieur. C'est seulement en vertu de l'ordonnance du 4 janvier 1828 que l'Instruction publique est séparée des Affaires ecclésiastiques et confiée à un ministre secrétaire d'État qui, en vertu d'une ordonnance du 10 février 1828, se voit reconnaître également les prérogatives de Grand-Maître de l'Université. La fonction acquiert une représentation propre dans les gouvernements : de cette année, l'on peut dater l'érection en département ministériel autonome.

Presque symboliquement, l'année suivante, le 10 janvier 1829, le ministre acquiert l'hôtel de Rochechouart (1) dans lequel il s'installe, immeuble qui est resté depuis le siège central du ministère.

L'évolution des structures centrales au XIXe siècle se caractérise de la façon suivante :

— l'individualisation très rapide des bureaux de gestion de l'enseignement primaire (en vertu d'un arrêté du 4 décembre 1837, une section de l'instruction primaire est constituée, qui groupe deux bureaux) (2),

(1) Cet immeuble est acquis sur des fonds de l'Université auprès de la vicomtesse de Sainte-Aldegonde, veuve du maréchal Augereau, moyennant le prix de 450 000 F. Antérieurement à la création d'un ministère de l'Instruction publique, la Grande Maîtrise de l'Université avait occupé l'hôtel de Choiseul-Praslin rue de Bourbon, de 1808 à 1818 puis l'hôtel de Beauharnais 15, rue de l'Université jusqu'en 1824 (alors qu'en 1824, le ministère de l'Intérieur, 3e division, 2e bureau, chargé de l'Instruction publique et des Théâtres, était installé 122, rue de Grenelle).

Restée au même endroit, séparée au début du ministère des Affaires ecclésiastiques dont elle dépend à partir de 1824, la direction de l'Instruction publique rejoint celui-ci en 1825, rue des Saints-Pères au numéro 24. L'hôtel de Rochechouart, sis au 116, rue de Grenelle-Saint-Germain fut, dès le début, insuffisant pour loger les services du ministère qui ne furent tous réunis rue de Grenelle qu'après d'importants travaux d'aménagement en 1838 (les numérotations indiquées doivent être entendues comme étant celles de l'époque).

(2) Dans son rapport au roi du 31 octobre 1837 sur l'administration centrale, Salvandy déclare : « Le Ministère de l'Instruction publique, formé successi-

– l'instruction secondaire et l'instruction supérieure comportent chacune un bureau mais ces bureaux sont regroupés sous un chef hiérarchique commun (administration académique et instruction supérieure étant généralement rapprochées),

– au plan des textes, chaque niveau d'enseignement acquiert, pour la première fois en 1847, une organisation autonome sous forme de trois divisions. Celles-ci se maintiendront pratiquement par la suite,

– l'enseignement primaire comporte un plus grand nombre de bureaux (quatre) et, en 1869, il est érigé en direction de l'enseignement primaire (l'expression se substitue à celle d'instruction primaire) alors que les deux autres niveaux sont maintenus en « divisions »,

– il est à noter toutefois que la numérotation respecte constamment une certaine hiérarchie (1ère division : enseignement supérieur, les numéros deux et trois revenant respectivement aux enseignements secondaire et primaire),

– en 1870 sont créées trois « directions » d'enseignement. Cette appellation se maintiendra ensuite. La répartition des bureaux variera peu (de 1870 à 1912 pour les trois ordres d'enseignement cités, le nombre des bureaux passera respectivement de 3 à 4, de 3 à 5 et de 4 à 5). Mais elle montre l'intégration de plus en plus forte des fonctions et des moyens d'action de chaque ordre d'enseignement. C'est ainsi que la direction de l'enseignement primaire gère les inspecteurs d'académie à côté des inspecteurs primaires, des personnels des écoles normales et des écoles primaires supérieures tandis que la direction de l'enseignement secondaire a l'administration de carrière des inspec-

vement d'administrations diverses, n'a jamais reçu une organisation régulière et complète qui pût être présentée aux chambres comme définitive et permanente. Votre Majesté approuvera que je procède à cette organisation pour en faire la base du prochain budget du Ministère de l'instruction publique... »

Jusqu'à l'organisation prévue par le décret du 17 mars 1808, la répartition des tâches reste assez indifférenciée entre les bureaux. Charles Jourdain souligne que l'Université impériale fait apparaître une séparation entre les services du personnel et ceux du matériel comme une première règle d'administration qui sera respectée ensuite, sauf en 1848. Par contre, les bureaux traitent des établissements de niveaux différents, par exemple collèges et écoles primaires, seront longtemps confiés à la même cellule. De 1815 à 1837, l'organisation des bureaux n'apparaît pas dans les textes, on la trouve dans les almanachs royaux ; ensuite, les textes et les almanachs présentent des divergences. Les incertitudes peuvent résulter aussi de la coupure de 1816 à 1820, au cours de laquelle la Commission de l'Instruction publique, présidée par Royer-Collard, prit en mains les destinées de l'enseignement.

teurs généraux et des inspecteurs d'académie de Paris. Les pôles d'influence sont progressivement investis.

Les ordres d'enseignement sont en place. Il ne manque plus que le quatrième (l'enseignement technique) qui se coulera dans le moule d'une nouvelle direction « verticale » ; ayant son propre territoire et ne menaçant pas les autres, il sera d'autant mieux accepté.

L'ouverture d'une ère de structures instables (1960)

La continuité de ce ministère chargé de l'enseignement a été assurée sans interruption jusqu'à nos jours. Le secteur des Beaux-Arts s'est trouvé rattaché au ministère de l'Instruction publique sous la III^e République, sauf à de rares périodes. En 1920, l'Instruction publique s'enrichit du transfert de l'enseignement technique retiré au ministère de l'Industrie et du Commerce. Il faut voir dans la nouvelle appellation de « ministère de l'Éducation nationale » qui lui est donnée le 3 juin 1932, une consécration sémantique de la place qu'il a déjà acquise et qu'on veut encore élargir. Vichy, en dépit du climat nouveau, ne marque aucune rupture. Si l'on met à part une tentative avortée de regroupement des directions de l'administration centrale en 1944, la IV^e République ne modifie guère l'organisation traditionnelle. Celle-ci se trouve changée sous la Ve République qui détache successivement les directions culturelles (Arts et Lettres, Architecture, Archives) en 1959, la Santé scolaire en 1964, la Jeunesse et les Sports en 1966. Certains parlent d'adaptation, d'autres de « démembrement ». Curieusement, à mesure que s'est affirmée une spécificité dominante, l'enseignement, que se sont accrues la densité des affaires et l'étendue du domaine éducatif, ces structures dépendantes, sortes de zones franches, quittent le ministère comme un empire au patronage trop dispersé. Les risques d'éclatement menacent toujours les grands ministères, phénomène inévitable où se mêlent l'histoire politique et l'histoire administrative.

Malgré tout, la structure de l'administration centrale va être profondément bousculée par la réorganisation qui affecte, à partir de 1960, les grandes directions d'enseignement (à l'exception toutefois de celle de l'enseignement supérieur). La Jeunesse et les Sports sont reliées à un Haut Commissaire à la Jeunesse et aux Sports. Les trois directions d'enseignement (premier degré, second degré, enseignement technique) sont coiffées dans un premier temps par la direction générale de l'organisation et des programmes scolaires (décret du 1er juin

1960) avant de se trouver remodelées et privées de leur caractère autarcique. L'expérience d'un Secrétariat général (1963-1968) conduit à son paroxysme la centralisation des décisions, réduisant les directeurs à des tâches fonctionnelles, les privant de toute action globale. Après des réformes intermédiaires, un effort est entrepris en 1974 pour rendre aux directions d'enseignement une vision et une action globales, mais la densité des missions du ministère et la technicité acquise par des directions spécialisées empêcheront un retour pour chaque directeur d'enseignement à l'*imperium* d'antan.

2. Les instances d'impulsion, de conseil et de contrôle

Le ministre et le cabinet ministériel

Avant les cent vingt-huit ministres de l'Instruction publique successivement en place depuis 1828, les Grands-Maîtres de l'Université entre 1808 et 1824 ont partagé la fonction, de manière compliquée, avec les ministres de l'Intérieur qui ont eu en charge l'Instruction publique entre 1791 et 1824. Sont apparus temporairement ou occasionnellement des secrétaires d'État, des sous-secrétaires d'État, dont la place et le rôle ont différé selon les époques. Les cabinets ministériels, institution déroutante pour le juriste parce que semi-coutumière (et, pour les financiers, parfois à demi-budgétaire) auraient dû provoquer la curiosité du chercheur. Le récent renversement des forces qui a entraîné leur intrusion dans un équilibre éprouvé de longue date au sein des administrations centrales a suscité quelques travaux, mais les études prennent pour champ d'observation le phénomène ministériel au niveau gouvernemental (1).

Au ministère de l'Instruction publique, les cabinets ont toujours accueilli des enseignants qui fournissent le point de vue d'hommes de terrain. Évaluer la portée de cette présence, le poids que les pédagogues, notamment des inspecteurs généraux, ont représenté dans ce jeu institutionnel est déjà important ; suivre à travers eux le lent mouvement de pénétration des personnels, des experts, venus de l'extérieur, est un axe de recherche qui rejoindrait des préoccupations contempo-

(1) Consulter la bibliographie de *Origines et histoire des cabinets des ministres en France*, Genève, Droz, 1975, 179 p. Plus récemment THUILLIER (Guy) : *Les Cabinets ministériels*, Paris, PUF, 1982, 128 p., coll. Que sais-je.

raines (conseillers techniques, chargés de mission auprès des directeurs, consultants).

Il resterait à s'interroger sur des postes de responsabilité tels que celui de secrétaire général, dont les justifications ont pu varier, ou celui de haut commissaire, qui implique un dosage inédit entre la fonction politique et la fonction administrative. Bien qu'il s'agisse d'emplois de la haute fonction publique, ils se détachent, par leur niveau d'action, des emplois de directeurs d'administration centrale.

Les instances consultatives

Les conseils et les organes consultatifs permanents appelés à participer à l'élaboration de la politique pédagogique générale, associés pour avis ou pour décision à des jugements touchant les hommes ou la marche des services ont, pour certains d'entre eux, une origine très ancienne, liée à des privilèges universitaires (1). Le Conseil supérieur de l'Instruction publique, dont on peut faire remonter l'origine institutionnelle au 15 vendémiaire An VII (6 octobre 1798), est une création à laquelle un ministre de l'Intérieur, François de Neufchâteau, a attaché son nom. Il en concevait l'existence « pour s'occuper sans cesse des moyens de perfectionner l'éducation républicaine ».

Avec plus d'éclat, le Conseil de l'Université impériale ressuscite des privilèges juridictionnels anciens, cette assemblée devenant un organe de délibération et de décision. La nature des affaires qui y sont débattues et le mode de fonctionnement correspondent à une administration collégiale puissante qui éclipse les attributions purement consultatives. C'est la loi du 15 mars 1850 qui transforme le Conseil de l'Université en un Conseil supérieur de l'Instruction publique. En 1945, le Conseil supérieur de l'enseignement public prend la suite en fusionnant le précédent avec le Conseil supérieur de l'enseignement technique, créé à la suite du rattachement, en 1920, de l'enseignement technique au ministère de l'Instruction publique ; il trouve sa dénomination actuelle de Conseil supérieur de l'Éducation nationale avec une loi du 18 mai 1946. L'institution a modifié avec le temps son nom, sa

(1) Des articles existent, assez dispersés, sur le Conseil de l'Université et le Conseil supérieur de l'Instruction publique à la fin du XIXe siècle, mais aucun ouvrage récent. À signaler BENAIS (Yvonne) : *Le Conseil supérieur de l'enseignement technique*, thèse de droit, Paris, 1946, dactyl. ; sur un plan plus général WEBER (Yves) : *L'Administration consultative*, Paris, L.G.D.J., 1968, 327 p. (thèse droit Nancy, 1966).

composition et son rôle mais elle a fixé sa double physionomie : organe consultatif mais aussi instance juridictionnelle, disciplinaire et contentieuse.

En dehors de ce conseil ont existé ou existent d'autres instances permanentes telles que le Comité consultatif de l'enseignement public, les conseils d'enseignement, les conseils propres à l'enseignement supérieur, les comités et commissions administratives paritaires. Tous ces organes ont des rapports étroits avec le développement de la vie administrative du ministère et, pour les derniers cités, une plus forte propension à s'immiscer dans la gestion courante.

L'Inspection générale

L'Instruction publique a disposé longtemps d'un seul corps d'inspecteurs généraux, créé par Bonaparte, Premier Consul, (art. 17 de la loi du 11 floréal An X, soit 1er mai 1802). Après des dénominations variables (inspecteurs généraux des études, inspecteurs de l'université), l'arrêté du 26 août 1850 crée le titre d'inspecteur général de l'Instruction publique (IGIP) (1). C'est cette dénomination qui prévaudra

(1) GERBOD (Paul) : « Les inspecteurs généraux et l'inspection générale de l'Instruction publique de 1802 à 1882 », *Revue historique*, juillet-septembre 1966, pp. 79-106. Du même auteur : « L'inspection générale de l'Instruction publique depuis 1802 », *Revue administrative*, juin 1979, pp. 257-263 et Dubois (Paul-François), *universitaire, journaliste et homme politique*, thèse complémentaire lettres, Paris, Klincksieck, 1967, 320 p.

BASSET (C.A.) : *Essais sur l'organisation de quelques parties de l'Instruction publique. Premier essai sur les inspecteurs généraux de l'Université et ceux des académies*, Paris, Impr. Huzard, 1808, 92 p.

AMESTOY (Georges) : « À propos de l'Inspection générale des services administratifs », *Revue administrative* n° 57, mai-juin 1956, p. 283.

AMRAM (Gérard) : *Contribution à l'histoire de la fonction de contrôle dans l'enseignement*, thèse droit, Paris, 1973, 215 p. ; *L'Inspection générale de l'Éducation nationale*, mémoire droit, faculté de droit Paris, 1968.

MILLOZ (Pierre) : *Les Inspections générales ministérielles dans l'administration française*, préface de F. Goguel, Paris, Economica, 1983, 720 p., bibliographie.

Sur l'évolution récente des inspections générales, on consultera aussi : MARCOU (Gérard) : « Les inspections générales et le contrôle de l'administration » in *Le Contrôle de l'administration par elle-même*, Paris, CNRS, 1983, journée d'étude de Lille du 7 mai 1982, pp. 9-193.

CAPLAT (Guy) : « Les inspections générales : thème de réflexion pour la science administrative », *Administration et éducation* n° 19, juillet 1983, pp. 9-49.

pendant plus d'un siècle, même si l'on distingue les inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire (décret du 9 mars 1852), et même si des subtilités sont introduites (parfois même dans les préséances : arrêté du 22 janvier 1942). Par arrêté du 2 janvier 1980, paru au *Journal officiel* du 8 janvier 1980, l'appellation d'inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN) se substitue à celle d'inspecteurs généraux de l'Instruction publique.

Au cours du XIXe siècle et au début du XXe, sont nées des catégories spécialisées : inspecteurs généraux des monuments historiques, des beaux-arts, des bâtiments civils et palais nationaux, des musées ; de l'enseignement musical, de l'enseignement du dessin, déléguées des salles d'asile qui deviendront les inspectrices générales des écoles maternelles, inspecteurs généraux de l'enseignement technique, ces quatre dernières catégories étant amalgamées, depuis, avec les IGEN ; inspecteurs généraux des bibliothèques ; inspecteurs généraux des services administratifs, le flou régnant sur la plupart des statuts. De nos jours, il existe à l'Éducation nationale trois inspections générales : outre l'IGEN, l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et l'Inspection générale des bibliothèques (celle-ci commune avec le ministère de la Culture). Chacune d'elles a une mission propre et ses caractères particuliers. Une recherche est en cours, au sein du Service d'histoire de l'éducation de l'Institut national de la recherche pédagogique, sur l'histoire de l'Inspection générale, ce qui donnera l'occasion de revenir sur le sujet.

3. Les services de l'administration centrale

Le monde caractéristique de la vie ministérielle au niveau de l'administration centrale est celui des bureaux. Le bureau est la cellule de base de la vie administrative, même si l'évolution des dernières années tend à lui faire perdre de son assise traditionnelle. Les historiens situent vers le milieu du XVIIIe siècle l'apparition du bureau. Pierre Legendre a analysé longuement le phénomène bureaucratique dans son *Histoire de l'administration* (*op. cit.*) qu'il fait partir de 1750, en citant le comte d'Argenson, en 1749 : « Après un siècle d'un absolutisme porté à son paroxysme sous Louis XIV, se trouve posée la question du contrôle de la machine administrative : qui gouverne l'administration ? La réponse pourrait tenir en une formule simple : l'administration tend à l'auto-gouvernement ; elle est devenue en

France le vrai monarque » (p. 494). Avec Louis XV, la machine administrative va tourner toute seule et ne sera vraiment reprise en mains que par Napoléon. « Le Consulat, puis l'Empire, ont réalisé un tri [...]. Désormais ce ne sont pas les bureaux qui règnent par l'intermédiaire du monarque, mais le monarque règne lui-même en utilisant l'indispensable instrument des bureaux. Napoléon fut un second Louis XIV, voulant s'entourer non d'hommes d'État, mais de grands commis » (pp. 499-500).

Le mode d'action des bureaux est conditionné par une structuration progressive et par une hiérarchie qui est allée en se compliquant. À cet égard, l'administration de l'Éducation nationale offre une illustration de développement par étapes des structures depuis les origines. L'axe dominant est, à partir de 1837, une répartition fonctionnelle des bureaux entre les trois grands niveaux d'enseignement : primaire, secondaire, supérieur, que ce soit sous forme de bureaux, de divisions ou de directions. À partir de 1920, s'ajoute l'enseignement technique qui conduit à un déploiement en quatre directions parallèles. Il faut attendre 1960 pour voir une transformation des « ordres d'enseignement » (chacun d'eux comportait jusqu'alors à la fois les moyens conceptuels et les moyens logistiques) en directions d'enseignement à compétence pédagogique mais dépouillées de leurs supports annexes : personnel, équipement, constructions, budget etc., confiés à des directions agissant dans le cadre étroit d'une fonction spécialisée.

En résumant de manière simplifiée l'organisation qui va suivre, nous dirons qu'après une expérience de Secrétariat général coiffant ces directions jusqu'à les ensermer pour les coordonner (1963-1968), la spécialisation des directions va atteindre sa forme la plus élaborée avec l'institution de « directions par objectifs » (on isole les objectifs des moyens, les uns et les autres étant confiés à des directeurs spécialisés, le directeur délégué aux objectifs étant assisté, en principe, de cellules de réflexion et d'un modeste appareil administratif pour assurer sa mission essentielle, la définition des objectifs). Jacques Minot a bien analysé cette évolution complexe des structures de l'administration centrale depuis 1945 (1). En 1975, intervient la scission entre l'enseignement supérieur, érigé en administration indépendante (secrétariat d'État puis ministère) alors que le ministère de

(1) *L'Organisation de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale, op. cit.*

« l'Éducation » conserve les enseignements scolaires répartis en trois niveaux (élémentaire, premier cycle ou collèges, lycées) auxquels plus de moyens d'action et plus de responsabilités étaient confiés. Résurgence des ordres d'enseignement comportant une scissiparité dans l'enseignement secondaire ? Non, car le retour à l'ordre ancien n'est pas complet. C'est qu'en dépit des secteurs perdus (beaux-arts, santé scolaire, jeunesse et sports), le volume atteint par le ministère, et principalement par le secteur de l'enseignement, est considérable et a conforté les directions spécialisées. La place prise par ces dernières apparaît techniquement si importante que les ministres hésiteront à reporter ces charges sur les directions d'enseignement. Désencombrement des directions d'enseignement et coordination des actions des directions sont désormais les leitmotivs des réformes. L'administration centrale est à la recherche d'une coordination de l'ensemble, qu'elle ne veut plus réaliser sous la forme trop concentrée que lui avait donnée le Secrétariat général. Les formules varient : direction générale de programmation et de coordination superposée à l'ensemble ; et, depuis la réunion du ministère des Universités au ministère de l'Éducation nationale, dans un souci d'allègement de la coordination au niveau scolaire, direction des affaires générales traitant latéralement une partie des affaires dont les autres services sont allégés ; direction générale pour les enseignements supérieurs et la recherche coiffant les directions et services correspondants. Dans la pratique, la coordination remonte progressivement au niveau du Cabinet ministériel, tendance favorisée par le caractère politique des questions qui agitent l'Éducation nationale. Les cabinets n'ayant cependant pas vocation à résoudre des tâches continues de coordination administrative, le problème reste posé.

Ce problème de coordination n'est pas nouveau ; le volume des structures centrales s'est amplifié, les procédures s'alourdissent avec la difficulté des rentrées scolaires qui rythment la marche du haut en bas. Mais le ministère est contraint maintenant à une adaptation d'un type nouveau : la décentralisation qu'il faut mettre en place rend encore plus nécessaires des mutations aux conséquences inattendues (1).

La hiérarchie des acteurs, très complexe actuellement, n'a plus rien de la simplicité qu'elle revêtait au début du XIXe siècle. La notion de

(1) DE BAECQUE (F.) : « Réflexions sur les administrations centrales », *Revue française d'administration publique*, n° 26, colloque IFSA, 1983, pp. 314-319.

haut fonctionnaire est à reconsidérer selon l'évolution des grades et des niveaux de responsabilités (1). Il n'est pas certain que tel chef de division sous le Directoire ou sous la Restauration n'ait pas eu plus de pouvoir que les directeurs actuels. Jacquemont, chef de la 5e division, chargé de l'Instruction publique au ministère de l'Intérieur en l'An VIII, avait une position centrale ; Dumouchel, chef de bureau de l'Instruction publique à partir de 1802, est l'administrateur informé vers qui tout converge. Le « bureau », en 1980, n'a plus la même portée ni le même poids. D'ailleurs, à quel bureau le comparer parmi les 219 qui existent de nos jours au ministère de l'Éducation nationale ? Signalons aussi l'importance des modifications des effectifs des personnels. Sous le ministère de Chaptal (1801-1804), l'Instruction publique est dirigée en 1802 par Roederer (puis par Fourcroy) avec un chef de division (Arnault) qui dispose de trois bureaux (Instruction publique ; Beaux-arts ; Théâtres) avec un effectif total de vingt-six personnes (2). En 1828, année de complète individualisation du ministère de l'Instruction publique, le nombre des employés est de 71. En 1837, pour 3 divisions et un total de 13 bureaux, le personnel de l'Administration centrale est porté à 135. Après ces années fastes, les réductions effectuées après la Révolution de février 1848 abaissent les effectifs, les suppressions d'emplois entraînant des problèmes (mises à la retraite) et, en 1857, on ne retrouve plus que 110 employés (3).

Dans la seconde moitié du XIXe siècle, sous la poussée des réformes scolaires, une nouvelle montée des effectifs se produit. En 1899, le ministère compte 253 personnes réparties ainsi : 4 directeurs, 51 chefs et sous-chefs de bureau, 198 employés de tous ordres. On dénombre, la même année, un total de 4 039 pour tous les personnels des administrations centrales (4). L'organisation du ministère,

(1) CHARLE (Christophe) : *Les Hauts fonctionnaires en France au XIXe siècle*, Paris, Gallimard/Julliard, 1980, 270 p. (voir pp. 13-20) ; « Le recrutement des hauts fonctionnaires en 1901 », *Annales ESC*, mars-avril 1980, pp. 380-409.

(2) Archives nationales, F1^b I-10¹.

(3) JOURDAIN (Charles) : *Le Budget de l'Instruction publique et des établissements scientifiques et littéraires depuis la fondation de l'Université impériale jusqu'à nos jours*, Paris, L. Hachette, 1857, 340 p.

(4) TURQUAN (Victor) : *Essai de recensement des employés et fonctionnaires de l'État, suivi d'une statistique des pensionnaires de l'État*, Paris, Secrétariat de la Société d'économie sociale, 1899, 104 p.

définie deux ans auparavant, reposait sur 4 directions et 1 division, réparties en 18 bureaux et 4 sections (1).

Pour achever ce tour suggestif de l'évolution ministérielle, transportons-nous en 1984 où un document récent, rappelant le mouvement de décentralisation en cours, décrit l'Administration centrale comme à son apogée avec 14 directions, 3 services autonomes, 5 missions composées de 219 bureaux regroupés en 31 sous-directions et 25 divisions. Comparant les effectifs de personnels exerçant dans les services strictement administratifs de l'Éducation nationale, Jacky Simon, directeur de l'organisation et des personnels administratifs, ouvriers et de service, ajoute ce commentaire, en responsable averti : « Il faut noter que, sur environ 31 000 personnes exerçant leur activité dans les rectorats, les inspections académiques et à l'administration centrale, la part de l'administration centrale est de l'ordre de 14 % » (2). Le ministère, allégé des Beaux-arts, a, à lui seul, un chiffre supérieur à l'effectif total des administrations centrales au début du XXe siècle.

L'on a souligné l'importance du bureau, module qui a traversé les crises et les réformes, mais module transformé s'il en est. En retrouver les traits propres à l'Instruction publique, la place, les méthodes et conditions de travail, l'atmosphère particulière, n'est cependant réalisable qu'en fonction des sources disponibles. Le ministère de l'Instruction publique a pu, au siècle dernier, abriter parmi ses personnels des hommes de plume, ceux-ci n'ont guère laissé d'écrits sur leur fonction (3). Reconstituer la physionomie d'un ministère précis oblige à lever des obstacles dont certains peuvent être incontournables. La recherche des instruments d'une représentation spécifique

(1) Décret du 26 novembre 1897, *Bulletin administratif de l'Instruction publique*.

(2) *Annuaire de l'administration centrale*, MEN, Service d'information, préface, 2 janvier 1984.

(3) Guy de Maupassant comme rédacteur principal, Paul Margueritte en qualité de rédacteur, ont exercé au ministère de l'Instruction publique ; Léon Dierx y fut expéditionnaire puis rédacteur. Voir l'article de G. THUILLIER : « Maupassant, commis au ministère de la Marine », in *Bureaucratie et bureaucrates en France au XIXe siècle*, op. cit., p. 3, note 1, qui donne des éléments bibliographiques. Maupassant décrit, dans un article paru dans *Le Gaulois*, la triste condition de l'employé, la morgue des chefs pour les subordonnés, avec quelque atténuation pour certains ministères « comme celui de l'Instruction publique, où d'anciennes traditions de bienveillance et de courtoisie ont été jusqu'ici conservées. D'autres sont des galères ». C'était en 1882.

devient aléatoire. L'on peut escompter que les sources relatives aux missions, aux services, contenus dans les documents, permettent une analyse factuelle et la description des mécanismes essentiels ; d'autre part, grâce à un travail d'analyse des carrières des personnages en poste, l'on peut s'efforcer de cerner les formations et les types sociaux représentés dans la fonction publique, du moins à des niveaux élevés et moyens. Les sources risquent de se raréfier en fonction de la spécificité des services ou du niveau moins hiérarchisé des catégories. On peut le regretter.

La vie d'un ministère s'organise aussi grâce à des personnels chargés de veiller à l'entretien, au nettoyage des locaux, aux achats de fournitures, à l'exécution de nombreux travaux matériels. Il ne s'agit plus de bureaux proprement dits, mais de quelques unités plus méconnues, dont le service intérieur est plus caractéristique. Ce type de service a eu pourtant un rôle très important car les ministères étaient beaucoup plus habités qu'ils ne le sont aujourd'hui.

L'on notera, à ce propos, que l'histoire des implantations du ministère est encore peu connue. La stabilité apparente qui résulte de l'installation dans l'hôtel de Rochechouart, en 1829, et du maintien de ce siège central jusqu'à nous, cache bien des vicissitudes. Outre les résidences successives des services préexistant au ministère entre 1791 et 1829, il y eut tout au long du XIXe siècle des projets d'extension, réalisés ou non selon les circonstances, vers les immeubles jouxtant le bâtiment d'origine (très vite, l'on s'est plaint du manque de place !) ainsi que des acquisitions ou locations dans le voisinage. Enfin, la période qui a vu des tâches croissantes s'imposer à l'administration centrale, après 1945, s'est accompagnée de plans variés, parfois ambitieux, allant jusqu'à envisager la réimplantation complète hors du septième arrondissement (on dénombre sept vastes projets d'extension ou de reconstruction du ministère entre 1959 et 1975). Cette histoire, vécue de près par les responsables du service intérieur du ministère, est instructive.

4. Les organismes nationaux déconcentrés

En dehors des services centraux, ont été créés des organismes administratifs qui continuent à être rattachés (dépendance ou tutelle) au ministère. Ils répondent généralement à une individualisation organique rendant plus commode le fonctionnement d'un service, pour des raisons techniques ou financières.

Un précédent est constitué par le Musée pédagogique, créé en 1879. Cet organe, étroitement rattaché à la direction de l'enseignement primaire, devient, en 1950, le Centre national de documentation pédagogique et est érigé en établissement public par une loi du 10 avril 1954. Sous l'impulsion de Louis Cros, il connaît un grand essor et prend, en 1956, le nom d'Institut pédagogique national (IPN) sous lequel il est le plus connu (1). Sa dimension et les vicissitudes du temps expliquent qu'il ait été scindé en deux établissements par décret du 9 septembre 1970 : l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique (INRDP) et l'Office français des techniques modernes d'éducation (OFRATEME). À la suite d'un décret du 3 août 1976, les attributions de ces deux organismes sont réparties de manière à séparer plus nettement la recherche et la documentation, d'où l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) et le Centre national de documentation pédagogique (CNDP). Il aura fallu beaucoup de temps, néanmoins, pour que ces deux filiales parviennent à substituer leur image respective à celle de l'IPN (2).

Il faut mentionner également le Bureau universitaire de statistique, de documentation scolaires et professionnelles (BUS), créé en 1932 sous la forme d'une association et qui a acquis ensuite le statut d'établissement public (loi du 8 avril 1954) ; le Centre d'études et de recherches documentaires de l'enseignement technique (CERDET) créé par arrêté ministériel du 7 mars 1945. Le BUS trouvera sa filiation dans l'ONISEP ; le CERDET a rejoint le Service technique de statistique scolaire, créé dans le cadre de l'IPN, par arrêté du 27 mars 1959, pour donner naissance à l'important service central de statistique scolaire et universitaire du ministère, actuel Service de l'informatique de gestion et des statistiques (SIGES). L'on voit ainsi évoluer le statut de ces institutions techniquement autonomes entre la dépendance ou la tutelle ministérielle. C'est le cas également pour le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP), créé en juin 1945 par le ministère et par la suite rattaché à l'IPN, actuellement à l'INRP.

(1) MAJAULT (Joseph) : *Le Musée pédagogique. Origines et fondation, 1872-1879*, Paris, CNDP, 1978, 135 p. ; GUILLEMOTEAU (René) : *Du Musée pédagogique à l'Institut pédagogique national, 1879-1956*, Paris, CNDP, 1979, 135 p.

(2) Les archives du Musée pédagogique, versées en 1980 aux Archives nationales, ont fait l'objet d'un inventaire, sous la cote 71 AJ 21. Des versements doivent suivre pour la période plus récente, en ce qui concerne l'INRP.

D'autres organismes publics fonctionnent sous un régime d'établissement public ou tendent à s'en rapprocher, bien que leurs origines soient parfois moins anciennes : l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), le Centre national d'enseignement par correspondance (CNEC), auxquels est reconnu le statut d'établissement public à caractère administratif ; l'Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente (ADEP), établissement public à caractère industriel et commercial ; l'Union des groupements d'achats publics (UGAP), service public à vocation interministérielle, le Centre national des œuvres universitaires et scolaires (CNOUS), établissement public administratif et, jusqu'à une époque récente, l'Office national des Universités. Tous ces organismes sont dotés d'une administration propre et bénéficient d'une aire d'action relativement indépendante, qui n'exclut cependant pas une certaine vassalité. Par leurs missions et leur rayonnement national, leur histoire est liée à celle des services centraux du ministère.

*

* *

L'administration centrale a bénéficié d'une certaine stabilité depuis l'origine, en dépit des crises qu'elle a connues au XIXe et au milieu du XXe siècle : la mission a évolué de l'instruction bien cadrée à une préparation du jeune à un univers mouvant ; la mise en place de tous les moyens de scolarisation a été réalisée avec la compétence des personnels administratifs qui, à l'instar des autres ministères, ont acquis progressivement des garanties statutaires et constitué des corps durables ; les bureaux et les chefs de bureau ont assuré l'ossature d'un système dominé par des structures partagées longtemps en ordres d'enseignement et organisées, depuis bientôt un quart de siècle, en fonction des niveaux d'enseignement ; les responsabilités prises par les universitaires au niveau des directions se sont conciliées avec une collaboration directe et loyale des cadres administratifs et ce mode de division du travail a caractérisé notre ministère. Il n'est pas jusqu'à l'implantation ministérielle dans la capitale qui n'ait sa continuité, contribuant, par la rencontre, chaque matin pendant plus d'un siècle, de fonctionnaires dans ce carré de la rue de Grenelle, à forger peu à peu un état d'esprit commun ou des solidarités professionnelles.

Depuis une quinzaine d'années, les conditions d'une évolution ont pu être perçues tant en fonction des événements extérieurs qu'en

raison des modifications du milieu administratif. Les événements de mai 1968 n'ont pas affecté les structures centrales, ni la place des corps administratifs, lesquels avaient d'ailleurs assuré la continuité du service public pendant cette période troublée ; pourtant, à terme, un choc en retour s'est produit qui concerne la nature des rapports hiérarchiques, l'autorité, les procédures. Plus profondément, avant même 1968, des indices de transformation sont apparus : le ministère est entré dans une ère ininterrompue de réformes, qui érodent les textes, bouleversent les procédures et conduisent à des improvisations ; l'encadrement des bureaux s'est trouvé modifié dès lors que les gouvernements ont considéré que la mobilité des administrateurs enrichissait la formation, entraînant une noria des administrateurs civils dans le ministère, phénomène quelque peu déstabilisant au moment où le nombre des bureaux croissait avec les réformes de structure ; surtout, le volume atteint par le nombre des bureaux, la complexité de la division du travail entre directions et services, sur un plan horizontal ou vertical, font du ministère un organisme difficile à gérer et à animer d'un même souffle. Or, ce vaste département ne peut se permettre la lenteur insupportable du ministère de la Justice ou les défaillances de ministères techniques face à des usagers inorganisés : les rentrées scolaires et universitaires, les examens, rythment la vie de trop d'individus ou de vigilantes catégories, pour ne pas imposer aussi une cadence interne.

La phase d'activités tertiaires dominantes dans laquelle nous entrons devrait permettre une utilisation raisonnée et une maîtrise plus complète des outils de travail nouveaux, tels que micro-ordinateurs, moyens automatiques de composition et de communication à distance, de manière à réduire progressivement la tension physique des responsables devant l'engrenage inflationniste des procédures. C'est une des voies, semble-t-il, pour espérer aborder avec plus de confiance et de sérénité un avenir perçu avant tout dans ses incertitudes.

Telle nous apparaît, dans une première approche, l'administration centrale qu'il serait sans doute opportun de ne pas considérer en dehors des services extérieurs avec lesquels elle œuvre depuis l'origine. La centralisation de notre système administratif a forcément contribué à façonner ces services, attachés à la même mission.

L'opportunité est d'autant plus grande de les connaître mieux au moment où un double mouvement de déconcentration et de décentralisation risque d'entraîner d'importantes mutations. C'est là une autre vision de l'administration de l'enseignement qui est indispen-

ble, sans oublier que, par delà ces services structurés, le service public de l'Éducation nationale est aussi un ensemble de fonctions de l'État. Ce sont ces préoccupations qui se retrouveront dans la suite de notre article à paraître dans un prochain numéro d'*Histoire de l'éducation*.

Guy CAPLAT

HISTOIRES D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

par Yves GAULUPEAU

Issues d'une longue tradition d'« historiques » de collèges et de lycées, ouvrages de pieuse érudition où s'épanche volontiers la nostalgie des « vieux murs » et la vénération des ancêtres glorieux, les monographies d'établissements secondaires peuvent – et doivent – être aussi un apport indispensable aux grandes synthèses d'histoire de l'enseignement. La production actuelle, dont nous présentons un échantillon, reflète ces tendances hétérogènes ; les « albums de famille » plus particulièrement destinés aux anciens élèves, y côtoient, parfois dans les mêmes ouvrages, d'authentiques recherches. Autant dire que les monographies scolaires appartiennent à un genre qui reste mal défini.

Du côté des garçons...

Publié sous la direction de Maurice Gontard, l'*Histoire des lycées de Marseille* (de 1802 à 1945) (1) traite, pour ce qui concerne les établissements masculins, de l'actuel lycée Thiers puis des lycées Saint-Charles et Périer, anciennes annexes du précédent, devenues conjointement « lycée Périer-Saint-Charles » en 1929, et définitivement autonomes depuis 1947.

(1) GONTARD (Maurice) (sous la direction de) : *Histoire des lycées de Marseille*. Aix-en-Provence, Édisud, 1982, 323 p.

Le « vieux » lycée, placé en 1929 sous l'égide de Thiers (qui y fut élève de 1808 à 1815), fait partie des 45 établissements prévus par la loi de Floréal an X. Le choix de la cité phocéenne, imposé par Fourcroy de préférence à Aix, siège de l'école centrale du département, en fait une création sans précédent. La volonté conjointe de l'État et de la municipalité n'épargne pas pour autant au lycée une naissance laborieuse. Les « commissaires » chargés par le pouvoir consulaire de veiller à l'installation des lycées ne passent pas moins de quatre mois sur place pour aplanir les premières difficultés : le choix des enseignants (8 dont 6 anciens professeurs d'écoles centrales), celui des boursiers (118 dont seulement 38 recrutés localement) et surtout celui des locaux (l'ancien couvent des Bernardines) pour lesquels s'affrontent proviseur et préfet.

Jusqu'en 1830, le lycée traverse des « temps difficiles ». Les problèmes qui surgissent sont de tous ordres : des fautes de gestion, plus ou moins délibérées (en 1805, le procureur-gérant quitte précipitamment le lycée en laissant un « trou » de plus de 10 000 F !), des querelles de personnes, notamment au sein du triumvirat proviseur-censeur-économiste, dont les titulaires se succèdent à un rythme rapide ; des problèmes de discipline, souvent spectaculaires dès que la pression de l'autorité se relâche et qui, parfois, revêtent un aspect politique (en 1823, l'inspection générale constate avec effarement qu'une « confrérie du libéralisme » constituée parmi les élèves fait la loi dans l'établissement. Le recteur requiert 18 exclusions. Le Conseil royal, non satisfait, exige la dissolution de l'internat.) Autant de crises qui nuisent à l'image de marque du lycée et donc à son recrutement. En 1830, l'établissement compte 306 élèves ; il en avait 340 dix ans plus tôt. Certes, l'enseignement est de qualité, et le recteur s'en félicite. Mais, pour maintenir les effectifs, il faut contraindre les pensionnats privés à envoyer au lycée leurs grands élèves. Du récit détaillé, année après année, de ces vicissitudes originelles se dégage surtout l'impression d'une institution fragile qui doit sa survie à la sollicitude constante de l'administration plus qu'à une réelle demande sociale.

L'essor décisif intervient sous la Monarchie de Juillet. Après avoir stagné pendant 30 ans, le lycée double ses effectifs pour atteindre 650 élèves en 1848. Son taux d'accroissement est alors supérieur à celui de la ville elle-même. Selon l'auteur, ce succès est imputable pour une part à l'élargissement de l'aire de recrutement du lycée qui accueille désormais une quantité non négligeable d'élèves originaires des grandes cités de tout le pourtour méditerranéen et un contingent

croissant de « coloniaux ». Mais surtout, le lycée s'enracine plus solidement dans la société marseillaise, en particulier grâce à l'ouverture de sa section commerciale. Celle-ci consiste en 2 puis 3 années d'études pratiques comportant notamment du droit commercial, de la comptabilité, de l'économie industrielle et des visites d'entreprises. Le caractère professionnel de cette filière répond manifestement aux besoins du négoce local. Son succès lui vaut d'être maintenue concurremment au système de la « bifurcation » mis en place par Fortoul en 1852.

Les années 1848-1850 marquent dans cette évolution un temps de recul dû successivement à l'épidémie de choléra de 1849 qui, sans faire de victimes parmi les élèves, entraîne une baisse de la fréquentation et... à la loi Falloux qui stimule la concurrence congréganiste. Après avoir perdu le quart de ses effectifs, le lycée, qui accueille dorénavant des demi-pensionnaires et ouvre de nouvelles classes primaires, reprend son essor. La création, dès 1858, d'une annexe, le « petit lycée » (avec internat) du quartier de la Belle de Mai, est un signe de cette vitalité croissante qui porte les effectifs à 1 150 en 1870 et 1 650 en 1889. À cette date, le lycée de Marseille est devenu un grand lycée classique par excellence. L'enseignement commercial, devenu « enseignement spécial » sous Duruy et progressivement transformé en une véritable filière secondaire donnant accès au baccalauréat, connaît une nette désaffection ; les Marseillais lui préfèrent les écoles industrielles et commerciales privées et les EPS, qui assurent une formation plus directement professionnelle.

À la fin du siècle, nouvelle phase de stagnation, voire de récession (1 535 élèves en 1900) que l'auteur impute, pour l'essentiel, à la concurrence privée. Toutefois, si l'ouvrage mentionne, à diverses périodes, l'apparition ou l'existence de tel ou tel établissement « libre », il reste, hélas, très allusif quant au nombre exact, à la nature de l'enseignement et à l'origine de la clientèle de ces collègues, petits séminaires, écoles spécialisées, externats ou pensionnats divers qui constituent l'environnement concurrentiel du lycée. Il est clair, en tous cas, que l'application des lois Combes, qui entraîne la disparition de certains concurrents prospères, est bénéfique pour le lycée qui connaît une nouvelle période de croissance rapide, et ouvre en 1909 ses deux annexes de Saint-Charles (au Nord-Est de la ville, dans des locaux récemment désertés par les frères) et de Périer (quartiers Sud).

À partir de cette date, l'histoire du « grand lycée » et de ses annexes donne lieu à trois récits parallèles : ce choix présente l'incon-

venient de morceller le propos ; il expose les auteurs à des redites, dès lors que s'observent, ici et là, les mêmes évolutions générales (par exemple, le gonflement des effectifs du fait de la gratuité progressive des études, à partir de 1930) ; il conduit par ailleurs à privilégier certains aspects anecdotiques (un contentieux opposant, en 1934, le lycée Périer et la municipalité à propos de la construction d'un immeuble voisin, occupe à lui seul 8 pages). En revanche, le profil sociologique des trois établissements n'est qu'ébauché. R. Mouchet fournit pour 1925 un tableau comparatif, par grandes catégories, de l'origine sociale des élèves de 6e A à Périer (quartiers résidentiels) et au Grand lycée (quartiers du centre). Dans le premier, les professions libérales, les cadres du commerce et de la banque, les rentiers et les industriels forment 73 % de la clientèle contre 53 % au Grand lycée où les fils de fonctionnaires sont la catégorie la plus nombreuse (24 %). À Saint-Charles, pour la même période, les rapports du proviseur, cités par G. Gaudin, contiennent des indications qualitatives intéressantes : le recrutement y est dit « moins élevé » qu'à Périer, et l'on ajoute par ailleurs : « plus de cordialité et aussi de sans-gêne à Saint-Charles, plus de correction mais moins de franchise à Périer ». À Saint-Charles également « plus de sérieux » mais, semble-t-il, une moindre réussite scolaire. Il est dommage que l'analyse n'ait pas davantage cherché à préciser ces liens suggérés par les textes entre l'« esprit » du lycée (tel qu'il est perçu par l'administration), l'origine sociale des élèves et leur réussite scolaire. En tout état de cause, il n'est pas douteux qu'une étude comparative, plus synthétique, des trois établissements eût fait apparaître plus clairement leurs spécificités.

Sous le titre *Naissance d'une école libre 1871-1891* (1), G. Hacquard publie le premier tome d'une histoire en quatre volumes consacrée à l'École alsacienne. Quelle que soit l'évidente sympathie de l'auteur pour son sujet (G. Hacquard préside aux destinées de cette maison depuis plus de trente ans) cet ouvrage n'est pas un banal plaidoyer *pro domo*. Il évoque avec beaucoup de rigueur non seulement l'histoire matérielle de l'École, mais ce qui fut sa véritable raison d'être : la démarche éducative originale d'un établissement qui s'est voulu, dès sa création, un anti-lycée par excellence.

(1) HACQUARD (Georges) : *Histoire d'une institution française, l'École Alsacienne. Naissance d'une école libre, 1871-1891*. Paris, Garnier, 1982, 356 p.

Née dans les milieux protestants de « l'exode » alsacien à Paris, l'École est, à plus d'un titre, issue de la guerre de 1870. D'abord, parce qu'elle incarne aux yeux de ses fondateurs « la plus pacifique mais aussi la plus tenace et la plus profonde des protestations ». Ensuite, parce qu'elle s'inscrit dans le vaste débat pédagogique suscité par la Défaite. « Les malheurs de la génération actuelle » écrit G. Monod, l'un des premiers promoteurs de l'école, « sont dûs pour une part considérable, aux vices de l'éducation qui l'a formée ». Le projet de fondation (1872) dresse un réquisitoire sans appel à l'encontre des établissements traditionnels : « Régime de l'internat, surveillance par les maîtres répétiteurs, longues études consacrées à la confection de nombreux devoirs écrits, discipline matérielle appuyée sur un système de punitions savamment graduées, méthodes d'enseignement lentes, insuffisantes déjà par elles-mêmes et rendues plus impuissantes encore par l'agglomération excessive des élèves dans une même classe ». En outre, ajoute le manifeste, « les soins moraux font encore plus défaut que les bonnes méthodes intellectuelles ». À cet anti-modèle, les fondateurs de l'École opposent l'exemple du gymnase de Strasbourg, héritier direct — à leurs yeux — de Jean Sturm et de l'*humanitas alsatica*. Aussi, lorsque l'École alsacienne ouvre ses premières classes latines, avenue Vavin, en octobre 1874, la direction en est tout naturellement confiée (jusqu'en 1891) à F. Rieder, strasbourgeois, fils d'un pasteur ancien élève au gymnase, lui-même ancien élève et professeur au lycée de la ville (avant 1871), par ailleurs exégète de Jean Sturm et de Comenius en qui il salue l'introducteur du « réalisme dans l'éducation ».

L'analyse des principes pédagogiques mis en œuvre sous la direction de Rieder constitue la partie la plus intéressante de l'ouvrage (qui comporte utilement, en annexe, l'essentiel des rapports des enseignants ainsi que les programmes détaillés des classes). Ces principes s'articulent autour de quelques notions-clés. La référence au modèle *familial* implique le refus de l'internat (les pensionnaires sont hébergés dans les familles du directeur, du sous-directeur et des maîtres) et présuppose des effectifs restreints. Elle permet, en outre, d'instaurer un système de contrôle des connaissances qui accorde une place inhabituelle à l'expression orale (particulièrement dans les examens publics du samedi en présence des familles) et conduit au rejet des formes spectaculaires de la discipline (sollicitude paternelle oblige) : pas de punitions, ni non plus de distribution solennelle des prix. Le souci d'une pédagogie *concrète* s'exprime dans l'organisation méthodique des études tout au long du cursus primaire et secondaire. Elle

apparaît également dans la démarche propre à chaque discipline, qu'il s'agisse de l'apprentissage du calcul (par une méthode très proche de celle de Pestalozzi), de l'importance accordée aux langues vivantes, ou encore de la question capitale du latin dont l'apprentissage, différé, rejette les exercices formels, le but étant ici de « connaître l'Antiquité et de former l'esprit par un effort intelligent ». L'école, au demeurant, propose à partir de 1885 une « section d'enseignement scientifique français ».

Autre notion capitale : cette pédagogie se veut *active*. La classe, et non plus l'étude encadrée par les répétiteurs, doit être le centre de l'activité scolaire ; elle se transforme à l'occasion en « excursion instructive » (au Louvre, au Museum, aux Arts et Métiers, etc., selon les disciplines). Enfin, l'école est en pointe dans le domaine de l'*éducation physique*. Les élèves fréquentent assidûment le gymnase ; leur association sportive, créée en 1888, est la première du genre en France.

En quelques années, le succès de l'expérience pédagogique paraît indéniable. Au point que J. Ferry, qui connaît bien l'école, s'en inspire pour sa réforme de l'enseignement secondaire et lui rend publiquement hommage.

En revanche, durant ces vingt premières années, la situation financière de l'École alsacienne reste aléatoire. Après des débuts modestes sous la forme d'une classe élémentaire installée à deux pas de la Sorbonne, l'école, qui se constitue en société par actions, connaît un développement régulier mais lent. Elle s'installe en location avenue Vavin (1874), s'étend rue d'Assas (1876) puis fait construire rue N.-D. des Champs un bâtiment neuf sur les plans exemplaires d'E. Auburtin (1881). Elle accueille alors près de 300 élèves. Mais, dès lors ses effectifs régressent d'année en année : ses tarifs élevés favorisent la concurrence de nouveaux établissements qui s'implantent dans le quartier, particulièrement du « Petit Louis-le-Grand » (futur lycée Montaigne). Face à ses échéances financières, le conseil d'administration de l'école se tourne vers l'État. Avec l'appui de Léon Bourgeois, alors ministre de l'Instruction publique et de Clemenceau, l'école obtient de la Chambre une subvention annuelle de 40 000 F : c'est un sauvetage *in extremis*. L'École alsacienne conserve donc, au moins par nécessité, les effectifs restreints que recommandent ses fondateurs. Mais quelle est exactement sa clientèle ? Qui sont les camarades anonymes d'André Gide, de Pierre Louÿs ou d'Henri de Monfreid ? Des privilégiés assurément. Mais encore ? On peut regretter que l'auteur n'apporte pas de réponse systématique à cette question. Sans

doute se serait-il interrogé alors sur la part qui revient, dans cette « réussite » pédagogique, à l'excellence des méthodes et... à la sélection socio-culturelle de leurs bénéficiaires.

Du côté des filles...

Le centenaire de la loi Camille Sée (1880) dont la commémoration est restée fort discrète eu égard à l'importance que revêt, dans l'histoire de l'éducation en France, la création des premiers lycées de filles, aura eu au moins le mérite de susciter quelques unes de ces monographies que Fr. Mayeur appelait de ses vœux dans sa thèse sur *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Ainsi en est-il de Montpellier, Rouen et Marseille.

La plaquette éditée par le C.R.D.P. de Montpellier sous le titre *Cent ans de vie dans le premier lycée de jeunes filles de France* (1) présente trois études. Une introduction due à Gérard Cholvy situe en quelques pages bien venues le cas montpellierain dans le cadre général de l'enseignement secondaire féminin au XIXe siècle. La contribution majeure revient à Louis Secondy qui traite de la période 1881-1931. Nanti d'une solide connaissance de l'histoire scolaire locale et d'une problématique puisée aux meilleurs auteurs, L. Secondy évite de circonscrire son sujet dans des limites trop étroites et, partant, de s'en tenir à une narration strictement événementielle. Son analyse, essentiellement thématique et comparative des principales évolutions de l'établissement, constitue assurément un apport utile à d'éventuelles synthèses ultérieures. Enfin, Colette Vitse prolonge cette évocation pour les décennies récentes (1931-1981).

Le C.R.D.P. de Rouen publie pour sa part sous la plume de Philippe Maurer *Le Lycée Jeanne d'Arc de Rouen, 1882-1982* (2). Cet ouvrage, agréablement illustré, présente un certain nombre de documents relatifs : à la loi C. Sée, à l'inauguration de l'établissement, à son « évolution statistique et immobilière », à sa dénomination et à ses directrices successives. Quel que soit l'intérêt, inégal, de ces documents, on peut regretter que le commentaire en soit le plus

(1) CHOLVY (Gérard), SECONDY (Louis), VITSE (Colette) : *Cent ans de vie dans le premier lycée de jeunes filles de France*. Montpellier, C.R.D.P., 1982, 95 p.

(2) MAURER (Philippe) : *Pour un centenaire, le lycée Jeanne d'Arc de Rouen, 1882-1982*. Rouen, C.R.D.P., 1982, 177 p.

souvent trop restreint. D'autant que l'évolution séculaire du lycée est traitée sous forme d'une chronologie non commentée de 42 pages dans laquelle voisinent l'essentiel (ex. : 1924, la réforme Bérard, évoquée sans être nommément citée) et l'accessoire (1923 : « les plumeaux sont remplacés par des essuie-meubles »). Ce parti pris non dénué d'humour risque de déconcerter le lecteur désireux d'appréhender les véritables enjeux que représente l'histoire du lycée Jeanne d'Arc.

Dans le cadre de l'*Histoire des lycées de Marseille* (cf. supra) Andrée Basmadjoglou-Perfumo étudie le lycée Montgrand, créé, sous forme de collège communal, en 1886. L'auteur, tout en suivant un plan chronologique, privilégie certains thèmes essentiels, notamment : la création et le fonctionnement des cours secondaires à Marseille (sujet sur lequel les monographies sont généralement peu disertes), les réactions de la municipalité à la loi C. Sée, l'évolution des effectifs et la nature du recrutement ou la question des diplômes. Jean-Marie Roux, pour sa part, décrit les principales évolutions du lycée Longchamp, issu d'une annexe ouverte en 1903 par le lycée Montgrand.

*

* *

Si la plus grande diversité règne parmi les monographies d'établissements où se mêlent, selon les ouvrages et parfois au sein d'un même récit, l'évocation affective et la démarche scientifique, sans doute faut-il invoquer les préoccupations et les curiosités respectives des différents auteurs. Peut-être s'agit-il, aussi, d'une hétérogénéité *sui generis* : ordinairement écrits par des auteurs proches de l'établissement, ces ouvrages, aussi large soit leur diffusion, ont un public privilégié, celui des usagers ou des anciens usagers de l'établissement. L'« album de famille » leur est une tentation permanente. Après avoir largement rappelé le souvenir des anciens, l'un de nos auteurs en fait l'aveu : « arrêtons là cette liste déjà trop longue pour le lecteur qui n'a jamais fréquenté le lycée, mais qui paraîtra certainement incomplète aux anciens ».

Pourtant, les meilleures monographies démontrent qu'il est possible d'échapper à la singularité irréductible des chroniques de collèges. D'abord – oserons-nous le rappeler ? – par la prise en compte des travaux universitaires et de la problématique qu'ils suggèrent. Si, en effet, comme le soutient F. Mayeur à propos des lycées et collèges de filles, « rien dans les documents locaux ou régionaux ne vient

apporter de modification sérieuse à l'image des institutions telle que la restituent les autres sources » (1), les enquêtes monographiques, conçues comme des études comparatives, fondées sur des éléments quantifiés, permettent de percevoir plus finement les variantes locales d'institutions bien connues par ailleurs. Elles peuvent en donner une vision plus concrète en étudiant la réalité matérielle des établissements et en s'efforçant de restituer, par le biais des témoignages oraux ou écrits, à condition de faire la part de leur tendance naturelle à l'enchantement rétrospectif, le vécu de leurs usagers.

Mais surtout, s'il est un terrain sur lequel l'étude monographique peut apporter une contribution décisive, c'est celui du marché de l'enseignement. L'analyse des rapports de l'offre (publique ou privée) et de la demande d'enseignement secondaire, observable localement avec plus de précision, apporte un éclairage essentiel sur le fonctionnement concret de l'institution. Les aires de concurrence qu'elle délimite (ville, département, région) fournissent peut-être aux monographies leur échelle la plus adéquate. En d'autres termes, les histoires d'établissements ont tout à gagner en franchissant délibérément les limites étroites de leurs vieux murs.

Musée national de l'Éducation

Yves GAULUPEAU

(1) MAYEUR (Françoise) : *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, 453 p.

**TABLE QUINQUENNALE DE
*HISTOIRE DE L'ÉDUCATION***

Une table de la revue a été établie, du numéro 1 (décembre 1978) au numéro 20 (août 1983). Elle comprend quatre sections : I. Documentation de recherche. — II. Articles. — III. Notes critiques et comptes rendus. — IV. Informations scientifiques.

Cette table constitue un supplément de 24 pages au numéro 21 (janvier 1984) d'*Histoire de l'éducation*, et a été envoyée, avec ce numéro, à tous les abonnés. Il est possible de l'obtenir sur simple demande adressée au Service d'histoire de l'éducation.

ÉCOLE, INADAPTATION ET SOCIÉTÉ

par Michel CHAUVIÈRE

Si l'inadaptation sociale a précédé l'école, il est maintenant attesté que l'école a précipité de nouvelles formes d'inadaptation juvénile. Depuis un siècle grossit le flux des enfants et adolescents « exclus » ; chez la plupart, le symptôme d'exclusion de l'école ou, en mineur, d'échec scolaire, domine le tableau clinique. Certains auteurs ont même fait de la toise scolaire la matrice et l'étalon de la normalité moderne (*La Police des familles* de J. Donzelot ou *L'Enfant et la raison d'État* de Ph. Meyer, par exemple). Si l'exclusion scolaire touche prioritairement certaines classes sociales, c'est bien qu'elle est, avant tout, un phénomène social. L'échec scolaire, de même, doit être interprété comme un rapport social avant d'être renvoyé aux dons ou à l'intelligence du sujet. Divers travaux récents ont fait progresser notre connaissance de ces processus. Markos Zafirooulos et Patrice Pinell ont tenté d'analyser de manière détaillée ces corrélations et d'interpréter, à partir de ce corpus, la réponse sociale à l'échec scolaire. *Un siècle d'échecs scolaires* est l'histoire sociologique de la « clinique des échecs » — ou psychopédagogie — et de la mise en place d'une filière spécialisée : les classes de perfectionnement. Globalisant toutes les formes d'inadaptation (délinquants, cas sociaux inadaptés et handicapés) Bernard Gaudens a, de son côté, tenté de trouver une unité historique et idéologique à l'entreprise rééducative, quelle que soit sa forme contingente, dans sa thèse, intitulée *Archéologie et idéologie de la rééducation*. Enfin, revenant à l'école et surtout aux politiques scolaires, Monique Vial et Marianne Hugon ont choisi de retracer l'histoire des difficultés à naître de l'enseignement spécial,

dans le numéro 22 des *Cahiers du CRESAS* (1982), qui fait suite à des travaux sur les institutions de l'éducation spécialisée, publiés dans le cahier numéro 18 (1979).

Ce regain d'intérêt pour l'école tombe à point. À l'heure des politiques d'intégration ou de réintégration de ceux qu'on nomme volontiers les exclus, il importe de bien maîtriser les raisons structurelles et conjoncturelles des échecs passés et toujours actuels. L'histoire non complaisante de l'école est ancillaire de sa transformation. La volonté de savoir n'est pas gratuite, elle est une obligation inscrite aux principes même de l'école. Mais ce qui reste à faire est immense.

Un siècle d'échecs scolaires, 1882-1982

Au milieu de divers travaux qu'ils conduisent l'un et l'autre à l'INSERM, Pinell et Zafiropoulos ont choisi de livrer ensemble un ouvrage fort sagace sur l'échec scolaire, pris dans une triple dimension historique, sociologique et clinique (1).

Le ton est donné dès l'ouverture : « L'école est incontestablement, de nos jours, l'espace d'activités sociales qui prédispose le plus un individu à être repéré comme inadapté ». Fort bien. Le projet des auteurs est donc de penser l'école comme espace clinique, en ce qu'elle est un « lieu de coexistence et d'articulation de plusieurs modes de classification des enfants » (notamment les classifications pédagogiques et les classifications médico-psychologiques).

S'agit-il là d'un objet sociologique, et à quelle condition ? Pour Pinell et Zafiropoulos, qui se sont posé justement cette question, c'est à la condition de ne pas prendre parti dans les débats sur les causes de l'échec scolaire (organiques, psychologiques ou sociologiques), mais plutôt de prendre ces débats comme objet d'investigation, en ce qu'ils sont à la fois des produits d'enjeux internes et d'enjeux externes à ce champ.

Leur cadre de référence est explicitement *La reproduction* de P. Bourdieu et de J.C. Passeron (1970). Ils exploitent particulièrement l'idée d'une imposition différentielle, selon les classes sociales, de « l'arbitraire culturel à l'école ». Dans cette double logique, ils annoncent un examen critique de la construction des catégories nosographi-

(1) P. PINELL, M. ZAFIROPOULOS : *Un Siècle d'échecs scolaires (1882-1981)*. Paris, Les Éditions ouvrières, 1983, 198 p.

ques, sans pour autant nier (et c'est une précaution importante pour les deux auteurs) l'inadaptation ou les perturbations psychologiques de ceux qui « sont placés dans un tel rapport social à l'école ». Il s'agit donc bien d'esquisser un nouveau regard clinique, capable d'intégrer la dimension de la violence symbolique dans ses effets de classe sur les enfants.

Le travail présenté contient deux grandes parties, dont les justifications sont également données dans l'avant-propos. Une première est socio-historique et retrace la genèse et l'évolution des notions savantes ; « elle doit beaucoup à nos interrogations devant la discordance des discours » ajoutent Pinell et Zafiropoulos. Une seconde, qui met en évidence les logiques pratiques à l'œuvre dans une institution de la région parisienne, veut au contraire faire émerger, ce que les auteurs nomment « l'ordinaire », ou « l'imaginaire » dans l'institution. C'est donc aussi un projet interdisciplinaire, servi par un avant-propos bref, mais d'une rare pertinence.

« L'enfant débile, avatar du sujet laïc ». Sous ce beau titre, les auteurs refont d'abord le parcours de la naissance de l'école et de ses enjeux, établissant, eux aussi, la corrélation historique entre l'apparition de « l'instable » et de « l'arriéré » et l'obligation scolaire. Plus généralement, ils font la liaison entre l'invention de nouvelles catégories et l'extension de la scolarité aux fractions des classes populaires les plus basses dans la hiérarchie sociale d'une part, et l'apparition de la psychologie clinique, d'autre part. Le tout se situe, nous le savons bien maintenant, dans un contexte, marqué par la Commune, des objectifs de « civilisation-moralisation » des classes populaires, les luttes contre l'amoralité et l'imposition d'un modèle bourgeois de la famille.

Les travaux de la SLEPE (Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, fondée en 1899 autour de F. Buisson), vont apporter une légitimité à ce projet, insistant avant tout sur la « mauvaise éducation » donnée aux enfants. En fait, « l'instable » et « l'arriéré », comme le disent très subtilement les auteurs, incarnent avant tout les limites de l'objectif civilisateur impartit à l'école, « le point où la sauvagerie du milieu social s'inscrit dans l'hérédité des individus » (p. 37). Cette inscription des anormalités ramène, elle aussi, à la psychiatrie. Se met alors en place la savante liaison de la pauvreté, de l'anormalité et de la délinquance.

Mais où les scolariser ? À l'hôpital ou dans l'école ? Tout le travail de Binet va d'abord consister à distinguer les « anormaux d'hospice » des « anormaux d'école », c'est-à-dire selon leur destination (par

l'aval). L'intelligence deviendra précisément le critère de cette différenciation, l'échelle métrique permettant non de mesurer l'intelligence, mais d'opérer un classement hiérarchique entre les intelligences. Les normes scolaires se trouvent ainsi neutralisées et les filières, au sein même de l'appareil scolaire, fondées. À chacun selon ses aptitudes ! Les auteurs nous démontrent finalement combien ces processus de sélection et d'exclusion sont les conséquences directes de l'idéologie laïque de l'équité. Il est vrai que c'est, encore aujourd'hui, le discours dominant : « donner ses chances à chacun, y compris aux inadaptés ». Le débat engagé par Pinell et Zafiropoulos est, on ne peut le nier, tout à fait décisif pour l'école et les enfants qui la fréquentent.

Durant la première moitié de ce siècle se construit également la spécialisation des psychiatres dans l'enfance, la neuro-psychiatrie infantojuvénile ou, pour aller vite, la pédo-psychiatrie. Avec les auteurs, on admettra qu'elle va favoriser une reformulation de la question des inadaptations, ravir le devant de la scène aux psychopédagogues et reléguer, pour près de 50 ans, la question scolaire aux marges. L'Éducation nationale y perdra même le monopole de la pédagogie spécialisée. Pinell et Zafiropoulos ouvrent un premier dossier, celui de l'échec (relatif) de la loi de 1909, « le grand sommeil de 1909 à 1944 », on pourrait même dire jusqu'au début des années 1950. Il semble que les raisons qu'ils invoquent, surtout administratives et techniques, sont réelles mais encore insuffisantes. Car il faudrait, là, évoquer aussi les forces de résistance et de rétention au sein même de l'appareil scolaire, l'idéologie missionnaire des instituteurs, que Francine Muel-Dreyfus vient d'analyser (1), rendant en quelque sorte illégitime tout échec de l'école, avant même la critique laïque du secteur privé. De même, il eût été intéressant de montrer comment se structure, par opposition, le champ des inadaptations juvéniles. Certes, fonctionne la liaison pauvreté-anormalité-criminalité, mais la structuration du champ n'obéit pas vraiment à ce modèle culturel dominant. La ligne délinquance-cas sociaux, accrochée à la justice, l'emporte manifestement durant cette période, pour triompher en une politique lourde sous Vichy, reconduite à la Libération.

Rapidement, trop rapidement sans doute, les auteurs évoquent le courant dit de prévoyance sociale, qui préfigure l'actuelle prévention sociale, mais est plutôt un discours qu'une réalité pratique. L'assis-

(1) F. MUEL-DREYFUS : *Le Métier d'éducateur*. Paris, Ed. de Minuit, 1983, 270 p.

tance éducative ne sera inventée qu'en 1935, puis définitivement organisée qu'en 1958 ! De même, la montée en puissance des psychiatres d'enfants. On ne peut en traiter sans signaler l'important premier congrès international de psychiatrie infanto-juvénile tenu en 1937 à Paris. De Vichy, ils retiennent, à juste titre, les travaux du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral et les ARSEA, mais l'articulation avec les problèmes de l'école fait défaut (d'ailleurs, me semble-t-il, cette analyse n'a pas encore été entreprise). La critique de l'asile est certes centrale dans la liaison entre pédo-psychiatres et associations de parents d'enfants inadaptés mais, là encore, il faudrait traiter plus longuement le sujet. Enfin, le rôle central de G. Heuyer est marqué, mais on attend toujours un ouvrage entier consacré à ce « monument ». L'impression générale qui se dégage de ce chapitre est de trop ou de trop peu. À embrasser un si large domaine on court le risque, en si peu de pages, d'un certain arbitraire dans le choix des faits nécessaires à la démonstration. Vichy, par exemple, est une période autrement complexe !

Les auteurs retrouvent leur terrain de prédilection quand ils abordent les nouvelles représentations savantes produites par la psychiatrie. D'abord, à travers le réajustement de l'échelle métrique (Termann et Zazzo) et toute la batterie des tests psychotechniques. Mais les modifications les plus fondamentales sont celles qui touchent aux aspects qualitatifs de la personnalité de l'enfant. Le débile, par exemple, n'est « plus seulement défini à partir de son retard intellectuel, mais appréhendé comme une personnalité globalement déficiente » (p. 80). Enfin, le changement de modèle interprétatif correspond aussi à un changement de population (analyse en termes de troubles relationnels et développement des nouvelles catégories savantes — dyslexie, dyscalculie, etc.).

Certains psychanalystes sont-ils des héritiers de Binet ? C'est la curieuse question posée au chapitre 3. Mais, tout d'abord, il faut prendre en considération, avec les auteurs, les transformations survenues dans le système scolaire. Elles sont de cinq ordres : la mise en place de l'école primaire unique ; la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ; le boom démographique de l'après-guerre ; le nombre important de redoublements (en particulier en milieu populaire) ; le problème de l'orientation.

Cette nouvelle situation engendre une évolution du champ institutionnel de l'inadaptation : « le pourcentage des enfants repérés comme débiles et orientés vers la filière de perfectionnement et vers les SES ne cesse de croître à partir de 1958 ». Au début des années 1960, une

formule connaît un grand succès : les CMPP. Ils seront 165 en 1971 et 276 en 1977. Enfin, pour intervenir plus précocement, l'Éducation nationale met également en place les GAPP. Cet essor institutionnel touche également le secteur privé entre l'école et l'hôpital. À partir du décret de 1956, qui en fixe les règles de fonctionnement et les conditions d'agrément par la Sécurité sociale, se développent de véritables filières IMP-IMPRO puis CAT à l'initiative des parents d'enfants inadaptés. La croissance de la principale fédération, l'UNAPEI, est justement soulignée par les auteurs, mais pour plus de détails, nous sommes renvoyés au livre précédent de Markos Zafirooulos (1).

La caractéristique principale de cette filière est sans conteste, sa tendance à élargir son recrutement à la clientèle de classes de perfectionnement et SES, c'est-à-dire aux débiles légers de l'école. L'échec scolaire de certains enfants des classes populaires aboutit ainsi à leur exclusion vers une filière médicalisée. Et la loi de 1975 officialisera ce transfert en élargissant le pouvoir des anciennes commissions médico-pédagogiques à l'orientation vers les IMP-IMPRO. L'école devient source de recrutement pour ce type d'établissement.

La politique de secteur se présente tout d'abord dans la logique des idéaux du mouvement de « révolution psychiatrique » des années 1940, mais elle est aussi le fruit de la technocratie au pouvoir depuis 1958. Cette politique devrait être justement appréciée, comme la matrice de tous les mouvements de rationalisation qui vont progressivement affecter tous les secteurs sociaux et sanitaires, mais les auteurs sont peu disert sur cet aspect des choses. Ils préfèrent s'attarder sur les luttes internes au champ psychiatrique-analytique et les scissions et reclassements, sans qu'on perçoive toujours très bien les rapports, ou plutôt la place réelle de ces phénomènes dans le rapport à l'école. Quant à la matière même, il me semble que le travail de Robert Castel est beaucoup plus complet (2).

L'analyse du Centre de santé mentale du XIII^e arrondissement, les thèses de Diatkine sur les « milieux culturellement déficitaires », l'expérience de Bonneuil avec Maud Mannoni, bien replacées par contre dans leurs contextes respectifs, retiennent tout à fait l'attention. Une réorganisation du champ de l'enfance inadaptée est bien en train de se

(1) M. ZAFIROPOULOS : *Les Arriérés de l'asile à l'usine*. Paris, Payot, 1981, 271 p.

(2) R. CASTEL : *La Gestion des risques*. Paris, Éditions de Minuit, 1981, 227 p.

faire, dont l'aspect dominant, selon Pinell et Zafiroopoulos, serait la place désormais dominante de la psychanalyse (à vrai dire, de la Société française de psychanalyse), qui bénéficie du soutien de l'administration. C'est sans doute exact, mais il faudrait relativiser un peu. Et je suis tout à fait en accord avec les auteurs quand ils repèrent, en contrepoint de cette thèse, que dans la pratique, le poids de l'histoire de ce secteur crée des résistances et différencie à l'extrême les représentations savantes des inadaptés et les modes concrets de prise en charge. La mutation n'est donc pas totale. Loin de là. Le champ s'est, par contre, terriblement complexifié.

C'est en fait ce dernier point que va tenter d'illustrer le chapitre quatre, intitulé : « Classements savants et classements pratiques : l'ordinaire des institutions ». Il s'agit, pour les auteurs, de corriger « l'effet d'optique » que produit toute approche trop socio-politique, et de « limiter l'illusion qu'un discours dominant peut régir sans partage le fonctionnement d'un champ institutionnel ». Basculant soudain dans « l'empirique », les deux auteurs nous livrent alors les résultats d'une enquête conduite dans une ville ouvrière de la banlieue parisienne, un site exceptionnel, qui va leur permettre d'analyser la confrontation des spécialistes avec les familles ouvrières. Un grand nombre de données quantitatives sont ainsi livrées, dont je ne peux retenir ici que l'essentiel.

Tout d'abord, les enfants d'origine ouvrière sont surreprésentés dans les classes de perfectionnement et les SES, de même que les enfants d'immigrés, alors que l'étude de leurs Q.I. montre qu'ils sont très souvent supérieurs à 80, et que, selon les critères d'admission, ils ne devraient pas s'y trouver. À l'inverse, les CMPP, qui traitent davantage les problèmes d'inadaptation à l'école, après une orientation quelquefois très précoce, profitent davantage aux cadres supérieurs et professions libérales. L'étude des Q.I. les fait apparaître aussi très supérieurs à la moyenne (54 % à plus de 110). Il y a inversion par rapport à la population de l'éducation spéciale. Nous nous trouvons donc en face d'un processus de différenciation sociale. Ces résultats s'inscrivent parfaitement après les analyses de Bourdieu et Passeron ou de Baudelot et Establet (1).

Je finirai par quatre remarques personnelles :

(1) C. BAUDELLOT, R. ESTABLET : *L'École capitaliste en France*. Paris, Maspéro, 1971.

— un siècle, c'est beaucoup trop en 200 pages. Le travail perd en précision ;

— il est regrettable de ne pas avoir intégré à sa juste place la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées, qui assure une sorte de conversion de l'échec scolaire en un handicap ;

— si je comprends bien la nécessité de contrebalancer l'histoire par de « l'ordinaire », il reste qu'il ne nous est proposé qu'une simple juxtaposition, sans aucun travail d'articulation de ces différents niveaux ;

— même si l'écriture sacrifie parfois avec excès au jargon d'une certaine sociologie, le livre de Pinell et Zafiropoulos constitue une base de données intelligemment construite et désormais indispensable à tout effort de réflexion sur l'école et l'échec scolaire. Il faudrait qu'il soit lu, non seulement par des pairs, mais surtout par des parents et des enseignants.

Archéologie et idéologie de la rééducation

Le travail de Bernard Gaudens, qui n'est pas publié et n'est donc connu que des amateurs et des bibliothèques, est de part en part une thèse de 3e cycle en sciences de l'éducation (1). Il a les qualités de certains travaux de ce genre, ne serait-ce qu'au regard de la masse de matériaux rassemblés et présentés ; il en a aussi quelques défauts courants, dont le principal tient au total empirisme de la recherche entreprise.

L'objet de ce travail est la rééducation, une notion largement explorée tout au long des quarante pages d'introduction mais, tous comptes faits, jamais définie. L'auteur passe d'abord en revue avec beaucoup de références puisées dans son expérience, mais aussi dans de nombreuses lectures, les diverses connotations du concept de rééducation, qui semble varier surtout selon la population à laquelle il est appliqué. Plus loin, il esquisse une délimitation institutionnelle du champ, qu'il théorise en réutilisant, après d'autres, les notions althusériennes d'appareil d'État. Enfin, il brosse un tableau des grandes « identités historiques » composant la rééducation : l'aide sociale, la

(1) B. GAUDENS : *Archéologie et idéologie de la rééducation : genèse des structures et évolution des concepts*. Thèse de 3e cycle, Université de Bordeaux II, 1978, 381 p., mise à jour en 1982.

médecine et la psychiatrie, la justice, l'éducation. Mais si l'ensemble est fort précisément documenté et l'expression fort claire, on y cherche désespérément la définition annoncée de la rééducation.

En fait, à travers ces lignes, la rééducation apparaît plutôt comme impossible à définir, c'est-à-dire comme allant de soi. La rééducation est naturalisée, presque anthropomorphisée. Elle est comme posée a priori, devenue sujet historique ; la rééducation, pratique contingente par excellence, y devient parfois et même souvent la Rééducation avec un grand R. Dès lors, les concepts mobilisés pour l'analyse par B. Gaudens seront naturellement les plus proches possible de l'expérience vécue par les rééducateurs : conflits, évolution interactions, coordination. Il n'y a pas dans ce travail, hélas ! de rupture avec l'objet social rééducation. Comme c'est dommage ! L'ensemble de la thèse y aurait gagné en concision et en pertinence.

L'auteur a bien eu conscience de ce problème, car il s'en excuse par avance dès l'avant-propos. Son intérêt est bien, à l'origine, celui d'un professionnel, qui cherche avant tout à comprendre le « passé » et « l'ailleurs », pour « mieux diriger, mieux maîtriser et conférer toute l'efficacité voulue à sa pratique » (p. 6). Mais, pour légitime que soit cette ambition, elle n'est que rarement porteuse d'un renouvellement des problématiques et des savoirs.

La première partie traite des structures. En cinq chapitres, très documentés, l'auteur nous propose une très utile synthèse depuis l'assistance au Moyen-Age (« religieuse et indifférenciée ») jusqu'à la guerre de 1939-1945 (« naissance de la rééducation »). Les étapes marquantes sont : la Révolution dont le caractère contradictoire est bien analysé (pratiques juridiques et pratiques sociales de liberté, de droits, mais aussi de réglementation et de répression) ; mais peut-être B. Gaudens n'insiste-t-il pas assez sur l'époque napoléonienne et la signification des codes pénaux, civils etc. ; il caractérise ensuite la période qui va jusqu'à la 3^e République de période « d'invention des lieux spécialisés pour l'enfance », ce qui est globalement exact, mais demanderait à être davantage modélisé ; il s'attarde, à juste titre, sur les conséquences législatives et institutionnelles des lois scolaires et de l'intense activité « dans l'intérêt de l'enfant » au tournant du siècle, jusqu'à décrire « l'émiettement et les interactions » qui, selon lui, caractérisent la situation jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. Là encore, les concepts sont un peu faibles. On voudrait en savoir davantage des enjeux réels de la coordination, tant réclamée par les acteurs éducatifs, médecins et politiques. Tous ces moments sont finement synthétisés, mais l'approche reste trop factuelle. L'ensei-

gnant et le travailleur social trouveront, dans cette abondance, matière à réflexion. Mais manque toujours la trame problématique qui donnerait sens à cette archéologie, une méthodologie au demeurant bien nommée, vu l'important travail de fouilles de l'auteur.

La deuxième partie, délaissant les structures, ouvre à la question de l'idéologie, définie comme suit : « l'idéologie est comme le ciment des institutions qui, diverses, s'unifient entre elles » (p. 168). Se glisse dans une telle formule un principe implicite d'unité, dont on ne parvient pas vraiment à comprendre le statut. Est-ce l'objet ? L'unité de l'enfance inadaptée ? Mais ce serait à comprendre plutôt comme une stratégie d'unification développée par tel groupe socio-professionnel, les psychiatres de neuro-psychiatrie infanto-juvénile... Est-ce le champ ? Mais une telle question renvoie au problème des frontières de la rééducation, un problème qui n'a pas été résolu dans l'avant-propos.

Cela dit, cette seconde partie contient une description fine et stimulante pour l'esprit, de l'intense travail de catégorisation pratique et savante tout au long du siècle. Le catalogue des désignations, qui prend presque une dizaine de pages, est impressionnant. L'auteur a parfaitement raison de mettre en évidence l'étonnante labilité des concepts sur lesquels sont bâties les pratiques, les institutions et les politiques de rééducation (et, par extension, les politiques sociales). Mais peut-on en tirer, comme seules conclusions, que d'une part « il s'ensuit une quasi-impossibilité de formuler une définition pleinement satisfaisante de l'inadaptation » et, d'autre part, que « pourtant on définit l'inadaptation », qu'il s'agisse des grands auteurs de Lagache à Lenoir, en passant par Bloch-Lainé (rapport de 1967) et les travaux collectifs du VIIe Plan ? On aimerait en savoir davantage, et que soient suggérées des interprétations de l'efficace de ces concepts si labiles et si opérants à la fois.

Plus loin, et avec pertinence, l'auteur estime (p. 189) que le vocabulaire est aussi un analyseur des conflits. Sa démonstration, qui occupe les pages 232 et suivantes, est de loin la partie la plus novatrice de l'ensemble. B. Gaudens met en évidence, de manière forte et illustrée, trois types de conflits majeurs : des conflits territoriaux ; des conflits d'attitudes, qui paraissent surtout des conflits politiques : politique pénale contre politique sociale par exemple ; et des conflits de modèles. Cette dernière partie, très suggestive, permet à l'auteur d'analyser le modèle religieux, ses origines et ses avatars dans les pratiques médico-psychiatriques et pédagogiques. Ces données et analyses confirment fort bien le caractère déterminant du modèle religieux

dans le système rééducatif, déjà mis en évidence par divers auteurs.

Dans sa conclusion B. Gaudens revient sur sa question initiale : qu'est-ce que la rééducation ? Le concept est-il légitime et adéquat à désigner « ce qui est tenté et se réalise plus ou moins complètement dans les maisons dites de rééducation ». L'étonnant dans cette nouvelle interrogation est évidemment qu'elle contient une partie de la réponse. Transparaît en effet, non seulement l'idée que le concept ne sert qu'à redoubler l'expérience sensible de la rééducation, mais aussi le projet d'un aboutissement de l'entreprise rééducative. L'approche redevient téléologique, alors que, précisément, c'est la construction de cette croyance qu'il vaudrait mieux étudier. Posée comme telle, la question ne donne cours qu'à un commentaire, dans une très belle page, *in fine*, sur la fonction du préfixe RE, qu'on aurait attendue plutôt dans l'introduction que dans la conclusion.

Il faut, enfin, rendre justice à B. Gaudens pour un travail bibliographique exceptionnel qu'il livre avec sa thèse (avec sa mise à jour en 1982). Son recueil est riche de plusieurs centaines de titres classés et quelquefois annotés, ainsi que d'un très grand nombre d'articles sélectionnés dans près de quarante revues différentes. Sa filmographie, je ne crains pas de le dire, est unique, et devrait nous engager à des travaux sur les représentations iconographiques (au sens large) des phénomènes d'exclusion ou d'inadaptation. Enfin, l'auteur a pris soin de fabriquer à l'attention de ses lecteurs et de ses étudiants, un tableau synoptique des principales données factuelles concernant l'enfance inadaptée, depuis l'Antiquité, qu'il a pu recueillir et en partie utiliser. C'est là un précieux outil de travail.

Au total, si la compilation de matériaux est réelle et riche, le travail présenté pêche par l'absence d'une thèse centrale forte et bousculant les idées reçues. Dès lors que nul objet reconstruit ne vient se substituer à l'objet social, le domaine couvert devient sans limites, interminable. Le professionnel n'a pas su se départir de ses légitimes interrogations de professionnel et déplacer son point de vue. C'est dommage, étant donné l'érudition et la richesse des matériaux accumulés.

Histoire de l'enseignement spécial

Après la sociologie et les sciences de l'éducation, voici maintenant le travail de deux historiennes du CRESAS. Monique Vial nous avait déjà livré, dans le numéro 18 des *Cahiers du CRESAS*, une première partie de son travail au long cours, consacrée à la préparation de la

loi du 15 avril 1909 (1). C'est un travail d'une extrême précision, presque méticuleux, qui nous donne à voir comment se fabrique par étapes, avec des stratégies conscientes mais aussi avec une bonne dose de contingence, un mouvement d'idées jusqu'à son débouché législatif. Nous y découvrons les débats au sein de la Ligue de l'enseignement, pour laquelle, on s'en douterait, « ce ne sont pas les problèmes de l'école qui ont secrété l'enfance anormale », de même qu'il n'y a pas de problèmes d'échecs scolaires à cette époque. M. Vial en tirait justement la conclusion que tant l'analyse des problèmes scolaires en termes d'anormalité que son corollaire, la revendication d'un enseignement spécial, ont été importés dans l'école.

Parmi les techniciens, Bourneville (1840-1909), est l'objet de toutes les attentions de l'auteur. Et la démonstration présente fort bien l'importance des travaux de ce médecin aliéniste à Bicêtre et la manière dont ils vont servir de référence à toute la campagne en faveur de l'enseignement spécial. En fait, deux courants de pensée clivent le champ à la veille de 1909 : l'un, dans la tradition de Bourneville n'établit pas de distinction entre les différents anormaux (nous dirions aujourd'hui que c'est un courant globaliste) ; l'autre, au contraire, tend à privilégier le problème social des enfants les moins atteints et qui demandent, pour eux seuls, la création d'un enseignement spécial (ce qui n'est pas sans évoquer la logique de cibles des années 1970). Cette analyse me paraît essentielle, car elle nuance, par exemple, celle de Pinell et Zafiropoulos dans la partie analysée plus haut : « l'enfant débile, avatar du sujet laïc ». Quel est le plus laïc de ces deux courants ? Enfin, une dernière partie tente de cerner le rôle des autorités scolaires et l'attitude des enseignants qui, dans leur grande majorité, vont s'opposer à la création d'écoles spéciales et refuser même de collaborer aux enquêtes de dépistage. C'est qu'ils ne parlent pas encore le langage des spécialistes, ces maîtres !

Dans sa deuxième livraison (2), M. Vial entreprend de focaliser encore davantage ses recherches sur une question d'apparence mineure, mais qui s'avérera importante pour interpréter les raisons de

(1) M. VIAL : « Les Débuts de l'enseignement spécial en France. Les revendications qui ont conduit à la loi du 15 avril 1909 créant les classes et les écoles de perfectionnement ». *CRESAS*, n° 18, 1979, pp. 7-161.

(2) M. VIAL : « Les Débuts de l'enseignement spécial en France. Les instances politiques nationales et la création des classes et écoles de perfectionnement : les artisans du projet de loi (1904-1909) ». *CRESAS*, n° 22, 1982, pp. 7-150.

l'échec relatif de la loi de 1909. Il s'agit de savoir comment s'est faite la prise en charge de la revendication d'un enseignement spécial par les instances politiques d'envergure nationale pendant les années 1903 à 1909. En somme, il s'agit d'opposer à l'histoire officielle et connue de la loi de 1909, une sorte d'histoire souterraine de la gestation de cette loi, permettant de mieux comprendre quel est le degré d'engagement dans cette affaire de la bourgeoisie républicaine, généralement considérée comme porteuse de projet.

À lire ces 150 pages, nous apprenons une quantité de choses fort utiles sur les personnages de la pièce, à savoir la commission interministérielle de 1904 (à ce degré d'investigation, les données sont naturellement fortement personnalisées et M. Vial opère le plus souvent avec brio sur le terrain, bien difficile, de la psychologie historique). Il est des acteurs occultes, hommes politiques de leur état, et quels hommes politiques ! : Léon Bourgeois et Paul Strauss, deux personnages étonnants que tous les chercheurs un tant soit peu ouverts à l'histoire sociale, connaissent ou devraient connaître. Il est des acteurs occultes, en deuxième ligne, mais dont l'action est décisive, des grands commis de l'État : Amédée Gasquet et Marcel Charlot, deux anciens professeurs (histoire et littérature) qui font carrière dans l'appareil d'État. Ce premier balayage montre, de manière très éclatante, qu'en définitive, tout au long de sa gestation, ce projet de loi, qui n'intéresse, il faut le dire, que bien peu de monde, est davantage traité comme un projet technique que comme une loi politique (p. 67).

Il est enfin un cinquième homme : Gustave Baguer. Il est un de ces acteurs décisifs, relégués aux oubliettes et gommés au profit de noms plus prestigieux (Bourneville, Binet, par exemple). En somme, il est proche de Seguin, instituteur comme lui et comme lui injustement méconnu. On se souvient que Seguin a même dû émigrer aux U.S.A. ! (1).

Étonnant personnage de l'ombre que ce Baguer, que M. Vial tente de réhabiliter, avec raison. Toute sa vie professionnelle et toute sa vie militante sont, en fait, organisées autour de son action en faveur de l'enfance anormale, par fidélité, semble-t-il, au grand principe républicain du droit de tous les enfants à l'instruction gratuite, laïque et obligatoire. L'intervention de Baguer, à travers les documents qu'a pu

(1) Cf. Y. PÉLICIER, G. THUILLIER : *Édouard Seguin (1812-1880)*, l'« *Instituteur des idiots* ». Paris, Economica, 1980, 183 p.

examiner M. Vial, occupe manifestement une place centrale dans la préparation du projet de loi, de même qu'au moment de sa discussion devant les chambres. Baguer devient même une sorte d'« assistant parlementaire » de Strauss, suggère astucieusement M. Vial, avant de conclure : « Servant anonyme mais efficace d'une cause dont il ne pouvait être le porte-parole dans les instances décisives de la nation, il a été la cheville ouvrière qui a donné aux autres les moyens de tenir leur rôle. »

Derrière cette envolée et tous les interfaces politique/administration/militants, une question de sociologie politique est très opportunément soulevée, *in fine*, par l'auteur : « pourquoi Baguer a-t-il été oublié ? ». Je ne résiste pas à l'envie de reprendre là une partie des réponses apportées par M. Vial. « Si Baguer a été oublié, c'est d'abord qu'au moment même où la loi de 1909 se faisait, toute reconnaissance de son rôle lui était déniée. » Cette remarque ne relève pas de la seule psychologie interpersonnelle, elle « témoigne du poids dans la préparation de la loi, de processus et de rapports institutionnels et sociaux plus généraux... Le poids de Baguer ne pouvait être reconnu par les acteurs régulièrement investis du pouvoir » ; « elle témoigne aussi du statut des instituteurs dans les institutions spécialisées, dès le moment où elles se mettaient en place... L'instituteur Baguer a transgressé la norme liée à son statut, mais les institutions ne lui ont pas permis de le faire en étant reconnu à part entière » ; et de conclure « à mi-chemin entre un poste officiel et un travail de militant fait à ses frais et de sa propre initiative, elle lui permet d'exercer une fonction reconnaissant publiquement ses compétences et lui donnant un pouvoir mais, en même temps, elle constitue un travail mis à profit gratuitement par les autorités de l'Instruction publique et donc, à nouveau, une certaine forme d'exploitation ». Il y a dans cette analyse bien des données qui n'ont pas vieilli, et qui valent aussi bien pour les instituteurs engagés dans l'éducation populaire que pour les travailleurs sociaux. L'idée qu'il existe une économie particulière du travail social est très fortement soutenue par les remarques de M. Vial.

En conclusion générale, l'auteur insiste encore sur deux points essentiels. La loi de 1909 n'est pas la conséquence linéaire d'un choix qu'auraient fait les gouvernements en 1904. C'est en dehors de cette logique, au niveau d'un véritable groupe de pression complexe, développant une dynamique occulte au sein des instances de pouvoir, qu'il faut chercher la détermination indispensable à l'aboutissement du projet. En définitive, les notables de la bourgeoisie qui s'occupaient de l'enfance anormale étaient loin d'être tous d'accord pour créer un

enseignement spécial. Ainsi, contrairement à certains schémas reçus, le faible développement des classes de perfectionnement après 1909 ressortirait plutôt des réticences, voire des oppositions marquées de la classe bourgeoise au pouvoir, plutôt que d'une sorte d'inadéquation intrinsèque.

Les deux textes de Marianne Hugon, fabriqués dans le même esprit et grosso modo avec la même méthodologie historique, l'un sur « Les instructions pédagogiques de 1909 sur les classes de perfectionnement » (1) et le second sur « L'évolution du recrutement des maîtres de classes de perfectionnement entre 1909 et 1962 : étude statistique » (2) (deux extraits d'une thèse de 3e cycle) (3) complètent et précisent les travaux de M. Vial.

L'impression générale est d'un grand puzzle, dont on nous livre les pièces les unes après les autres. Certes, les historiens procèdent ainsi et ratissent, puis examinent un à un tous les matériaux disponibles, en font la critique, avant d'oser penser une question, une hypothèse ou esquisser un brin d'explication. Par rapport à la sociologie, qui construit tout à fait autrement son objet et donne parfois l'impression de ne consentir à l'histoire que le temps nécessaire à l'appropriation rapide de ses résultats, la voie choisie par les chercheurs du CRESAS est lente, fastidieuse et certainement plus ingrate. Les textes qu'il nous a été donné de lire montrent, en tout cas, que le travail au plus près des faits ou des documents permet de renverser certaines idées trop vite affirmées. Il demeure que nous attendons la somme de tous ces travaux. Il faudra que le plus large débat s'engage alors sur les interprétations, contradictoires depuis les origines, de la nature et des fonctions de l'enseignement spécial.

En conclusion générale de cette recension, deux remarques s'imposent à moi :

— Il est plus qu'urgent, tout d'abord, d'envisager des recherches fondamentales sur les phénomènes de catégorisation sociale. De nombreux auteurs, dont Pinell, Zafiropoulos et Gaudens, se sont attaqués à cette difficile question, chacun à sa manière, dans le cadre de sa problématique. Leurs résultats ne sont pas encore tout à fait probants. Et la question est capitale.

(1) CRESAS, n° 22, pp. 151-175.

(2) *Ibid.*, pp. 177-223.

(3) M. HUGON : *Les Instituteurs des classes de perfectionnement (1909-1963)*. Thèse de 3e cycle, Université de Paris V, 1982, 380 ff.

— L'historiographie demande des historiens et des moyens. Il est tout à fait regrettable que des travaux de la précision de ceux de M. Vial, ne soient pas systématiquement entrepris. Sauf cas d'espèce, l'histoire des pratiques sociales reste construite sur trop d'approximations historiques. C'est très regrettable.

Centre national de la recherche
scientifique

Michel CHAUVIÈRE

L'ÉCOLE PEUT-ELLE ENSEIGNER LA LANGUE MATERNELLE ? *

par André CHERVEL

Du Québec, et ce n'est pas un hasard, nous arrive un gros recueil de textes sur la « norme » linguistique, publié sous la responsabilité du ministère des Communications. Les collaborations sont regroupées sous quelques grandes rubriques : la norme dans l'histoire de la grammaire et dans la linguistique moderne ; norme linguistique et norme sociale ; la législation et l'« aménagement » linguistique ; enfin, quelques problèmes concrets : l'enseignement, les dictionnaires, et la question de l'usage et de la norme dans plusieurs pays. Au premier rang de ceux-ci, bien sûr, le Québec et ses difficultés : la pression considérable de la langue anglaise, le statut de la langue parlée (le « joual »), le débat sur la norme (faut-il viser le français de France ?).

À une grande majorité d'études neuves et parfois originales sont jointes plusieurs « reprises » : un chapitre de l'ouvrage de Luis Fernando Lara (*El concepto de norma en lingüística*, Mexico, 1976), un résumé du livre de Nicole Gueunier, Émile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi (*Les Français devant la norme*, Paris, Champion, 1978) ; enfin, trois textes beaucoup plus anciens, émanant du Cercle linguistique de Prague (1932), et traduits pour la première fois en français. À ce propos, on lira avec profit l'article de Paul Garvin sur « le rôle

* À propos de : *La Norme linguistique*. Textes colligés et présentés par Édith Bédard et Jacques Maurais. Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1983, 850 p.

des linguistes de l'École de Prague dans le développement de la norme linguistique tchèque » (pp. 141-152), qui accuse les professeurs de l'enseignement secondaire et leurs manuels d'avoir été les principaux agents de diffusion du purisme.

Le renouveau d'intérêt pour la question de la norme est largement tributaire du développement qu'a connu, ces dix dernières années, la sociolinguistique, discipline dont il n'est pas sûr qu'elle ait réellement défini son objet, mais qui a le mérite de rappeler que les usagers de la langue sont des êtres humains engagés dans des relations sociales multiformes, et qu'une même langue peut être parlée de cent façons différentes. « Il n'y a pas deux Français, écrivait déjà Antoine Meillet en 1914, qui parlent exactement le même français. Sans doute il existe pour chaque langue une norme à laquelle les sujets parlants tendent à se conformer ; mais cette norme est plus ou moins définie suivant les cas, et le sentiment qu'on en a est plus ou moins délicat » (*Linguistique historique et linguistique générale*, p. 79). Aussi, au schéma théorique saussurien qui oppose, on le sait, langue et parole, certains linguistes s'attacheront à rajouter un troisième terme, intermédiaire. C'est, par exemple, Louis Hjelmslev qui, dans un ouvrage bien oublié de 1928, *Principes de grammaire générale* (et dont seule l'édition espagnole est disponible, Gredos, 1976), distinguait le « système », la « norme » et la « parole ». Car les énoncés que nous produisons s'inscrivent obligatoirement non seulement dans une langue (par exemple le « français »), mais dans une variante bien précise de cette langue (par exemple, le français oral parisien de milieu cultivé des années 1980), rançon de notre appartenance historique à un groupe social, un ensemble régional, un milieu professionnel.

Notons en passant que les différents usages réels du français sont très peu étudiés des linguistes, et donc fort mal connus. Et Albert Valdman, dans son intéressante contribution (« Normes locales et francophonie », pp. 667-706), relève que nous ne disposons d'aucune monographie sur le « parler de la bourgeoisie cultivée parisienne ». Il en allait d'ailleurs de même de l'étude du français parlé en général, jusqu'à ce que l'équipe du Groupe aixois de recherche en syntaxe entreprenne de réunir un corpus. Les premiers résultats de ses travaux, en particulier l'existence d'un style recherché, d'une « langue du dimanche » (cf. Claire Blanche-Benveniste, « La escritura del lenguaje dominguero », in *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, E. Ferreiro y M. Gomez Palacio, ed., Mexico, Siglo veintiuno, 1982) même dans la bouche des gens du peuple, s'inscrivent en faux contre la fameuse dichotomie de Basil Bernstein, code restreint,

code élaboré.

Outre cette première « norme », qui est un peu comme ce modèle de français que nous visons, inconsciemment, quand nous parlons, il existe une deuxième norme, beaucoup plus connue que la première, celle qu'on appelle aussi le « bon usage », le « français correct », le « parler châtié », voire la langue « littéraire », etc. Alain Rey (qui traite ici de « Norme et dictionnaires », pp. 541-569) les avait appelées respectivement la norme « objective » et la norme « prescriptive » (*Langue française*, décembre 1972, « La norme », pp. 4-28) : la première dit ce qu'il est « normal » de dire ; à la seconde est attaché l'adjectif « normatif » (mais aussi nos écoles « normales »...).

De l'une à l'autre, de l'usage moyen de tel groupe social au parler châtié que recommandent l'Académie et les puristes, s'établit un « continuum », car il ne s'agit pas là de deux univers linguistiques séparés, et chaque locuteur choisit constamment son style sur ce continuum en fonction des circonstances. Il y a également un continuum entre les différents usages du français, comme le prouve ce phénomène fondamental de l'intercompréhension entre les régions, les milieux, et même les époques (à condition de ne pas remonter au-delà du XVI^e siècle) : et c'est sur cette intercompréhension que se fonde l'unité de la langue « française ». Et face au « bilinguisme » qui caractérise, par exemple, l'immigré maghrébin familier avec l'arabe et le français parisien, les sociolinguistes parlent de « diglossie » pour la familiarité avec deux variantes de caractère et de prestige nettement distincts sur un même continuum.

D'où les deux grandes classes en didactique des langues : le « français langue maternelle » s'opposant au « français langue étrangère » comme la diglossie au bilinguisme. Un seul article de notre recueil, celui de Gilles Gagné, est consacré à la question de la « norme et enseignement de la langue maternelle » (pp. 463-510). Bon connaisseur des problèmes de l'enseignement de la langue maternelle aux États-Unis (cf. son article de la *Revue française de pédagogie*, janvier 1984, pp. 69-98), l'auteur croit pouvoir préconiser, ou plutôt encourager, pour le Québec une attitude vis-à-vis de la norme standard aussi tolérante que celle qui est pratiquée dans les différents États des États-Unis. L'école québécoise doit-elle enseigner le français du Québec ou le français de France ? Ce n'est pas à nous à prendre parti. On relèvera seulement que le linguiste québécois Roch Valin, l'héritier et le légataire de Gustave Guillaume, prend, dans ses « Réflexions sur la norme » (pp. 789-794) qui servent un peu de conclusion à ce recueil, une position directement inverse : c'est le français d'« Outre-

Atlantique » qui évitera au Québec de « s'enfermer dans un particularisme de plus en plus étroit ».

Cette petite polémique ravive un des plus vieux débats touchant à l'enseignement de la langue maternelle. Quel a été, quel est, quel doit être le rôle de l'école dans ce domaine ? Quelle norme enseigner ? En France, la question est souvent occultée par le problème de l'orthographe, qui est la norme graphique du français écrit. Mais la norme prescriptive au sens large, celle qui régit la morphologie, le lexique et la syntaxe, a été aussi l'une des préoccupations de l'enseignement français, du secondaire à partir surtout de 1840 (institution d'une épreuve écrite à l'examen du baccalauréat), et plus encore, bien sûr, après 1880, date à laquelle non seulement le secondaire mais aussi le primaire se lancent dans la composition française. Que la norme ait, d'emblée, différencié entre le primaire et le secondaire, qu'elle ait par ailleurs sensiblement évolué depuis un siècle et demi, on s'en doute un peu. Relisant peu après la Première Guerre mondiale les meilleures copies du Concours général de 1859, Daniel Mornet avouait (*Histoire de la clarté française*, 1929, p. 113), dans une appréciation qui portait autant sur la forme que sur le fond, qu'il leur aurait donné tout au plus 12 ou 13, avec la mention « bavardage aisé, élégant, adroit et insupportable ».

Beaucoup plus actuel est, autour de la norme à l'école, un autre débat : faut-il enseigner l'oral ? L'école a-t-elle vocation pour améliorer, par une activité systématique, consciente et organisée en « discipline », les performances de l'enfant dans sa langue parlée ? Telle est bien la question soulevée dès la première page de l'ouvrage où le présentateur Jacques Maurais affirme que « l'éclairage nouveau apporté par la linguistique et la sociolinguistique sur la question de la norme enlèvera au code écrit sa primauté ; le même phénomène s'est d'ailleurs partiellement produit dans le monde de l'éducation depuis que les maîtres ont décidé d'insister davantage sur la langue parlée (...) ». Les deux termes de l'alternative sont trop connus pour qu'on s'y étende ici : d'un côté, un enseignement volontiers aristocratique, élitiste, privilégiant l'expression ou la formation de la pensée, recourant aux grands modèles classiques, une pédagogie du silence, de l'autorité, de la faute, etc. ; de l'autre un enseignement « démocratique », en lutte contre l'échec scolaire, l'accent mis sur les pratiques de communication, l'appel fait à la culture moderne, aux médias, le souci d'intéresser l'enfant, une pédagogie de la connivence, de la convivialité, du laxisme, etc. (tout cela en forçant un peu, avec beaucoup d'amalgames...).

Par-delà un choix (mais en est-ce véritablement un ?) politico-culturel où chacun se détermine à partir de sa conception du monde ou, plus prosaïquement, de ses angoisses de parent d'élève, une question se pose : l'école *peut-elle* enseigner l'oral ? Qu'elle puisse enseigner l'écrit, elle l'a prouvé en diffusant massivement l'orthographe au XIXe siècle, même si, comme l'ont montré François Furet et Jacques Ozouf, elle n'est pas étroitement liée au développement de l'alphabétisation. L'introduction de l'oral à l'école, au demeurant, ne date pas d'aujourd'hui, mais des années 1880. On s'aperçoit alors que si l'on veut amener l'enfant à écrire, il faut d'abord lui permettre de s'exprimer oralement, sous contrôle, bien sûr. Mais il ne s'agit pas alors d'enseigner l'oral pour l'oral : c'est l'amélioration des pratiques d'écriture qui est explicitement visée, par exemple dans les *Conférences sur l'enseignement de la langue française* de l'inspecteur général Irénée Carré (1887).

Enseigner l'oral pour l'oral ? Claire Lefebvre évoque, dans « Les notions de style » (pp. 305-333), les campagnes de « bon parler français » auxquelles ont été soumis dans les années 1960 les élèves des différents établissements scolaires du Québec : un échec, nous dit-elle. C'est apparemment le même échec qu'ont connu, aux Etats-Unis, les tentatives faites pour corriger à l'école les prononciations régionales en « enseignant » l'anglais standard (Gilles Gagné, communication au Colloque international de didactique et pédagogie du français, Sèvres, 14 décembre 1983). Plus significatives encore, peut-être, les observations recueillies par Joshua Fishman (« Aménagement et normes linguistiques », pp. 383-394) sur le rôle de l'école dans l'apprentissage d'une langue nationale. Ni pour l'hébreu (d'Israël, bien sûr), ni pour l'indonésien promu au rang de langue nationale « il n'est évident que l'école ait été un facteur isolé déterminant » dans la diffusion linguistique, vu la « valorisation » dont ces langues étaient l'objet dans des sociétés traversées par un fort courant nationaliste (ou « nationalitaire », comme on voudra). Le cas de l'Irlande, en négatif, est tout aussi probant : malgré ses efforts incontestables, l'école s'est montrée incapable de susciter une véritable renaissance du gaélique. Et, pour beaucoup de nations « en voie de développement », l'auteur n'hésite pas à attribuer à l'armée un rôle beaucoup plus net qu'à l'école comme facteur d'intégration nationale et de diffusion de l'idiome du pays. Faudra-t-il un jour réviser, chez nous aussi, le dogme qui veut que l'école française a été au XIXe siècle l'agent essentiel de la liquidation des patois jusqu'au fond des provinces les plus reculées ?

Aussi reste-t-on perplexé devant certaines grandes orientations qui

semblent entraîner l'adhésion de plusieurs collaborateurs du recueil. Opposer, comme le fait Gagné (p. 479) une « pédagogie centrée sur le code » (prescriptive, normative, soucieuse de l'orthographe et de la grammaire) à une « pédagogie centrée sur l'utilisation du code » (faire parler ou rédiger, favoriser les échanges verbaux), c'est purement et simplement revenir à la problématique française des années 1880. Appeler « démocratisation » un surcroît de tolérance dans la définition de la norme et une orientation vers des pratiques linguistiques régionales, c'est oublier qu'au temps de sa splendeur (qui n'est pas révolu), le jacobinisme linguistique était, lui aussi, un symbole de démocratisation. Justifier ces choix en invoquant (Stanley Aléong, p. 261 ; Gagné, p. 483) le caractère « arbitraire » de la norme, c'est soit étendre inconsidérément à la langue une caractéristique du signe linguistique bien connue très longtemps avant Saussure, soit énoncer un truisme sur le caractère contingent des réalités de ce monde. Certes, le bon usage exigeait sous Louis XIV qu'on dit le « rwè » et non le « roi » ; et au Québec, aujourd'hui, il exige précisément l'inverse... Et alors ? Affirmer, avec Jean-Claude Corbeil (« Éléments d'une théorie de la régulation linguistique », pp. 281-303) que « la seule chose qui soit réelle, c'est le comportement linguistique de l'individu dont la seule manifestation explicite, concrète, est la chaîne sonore produite », et renvoyer « tout le reste », le sens, les règles linguistiques, à l'« implicite » (l'« irréel » ?), en décrétant qu'il est « hors d'atteinte immédiate de l'auditeur comme de l'observateur » (cf., encore, « La langue n'existe pas, il n'y a que des individus qui parlent », affirmation nuancée, il est vrai, un peu plus loin, mais non retirée), c'est à la fois aller contre les plus élémentaires évidences (puisque l'auditeur perçoit primordialement le *sens* de l'énoncé), et nous ramener à un behaviorisme plutôt désuet.

Assimiler, enfin et surtout, comme le font certains auteurs, la langue à un « code », suivant une mode qui a proliféré depuis vingt ans, c'est réduire le langage à une fonction instrumentale, s'interdire de reconnaître en lui un élément formateur de la pensée et, par voie de conséquence, diriger toute pédagogie de la langue vers les seules activités de communication. C'est à tort que l'on attribue parfois à Saussure la responsabilité de cette identification, qui est au contraire très explicitement énoncée par André Martinet (« L'opposition entre langue et parole peut aussi s'exprimer en terme de code et message », *Éléments de linguistique générale*, 1960), ou Jean Dubois (*Grammaire structurale du français*, 1965). C'est tout le problème des « fonctions du langage » qui est ici posé, et résolu, d'ailleurs : car si le langage

est un code, sa seule fonction, du moins sa fonction « essentielle » (Martinet), ou « dominante » (Jakobson), est celle de communication. On rejoint ici un vieux débat sur la langue et la pensée qui, pour s'être renouvelé au cours des siècles, ne laisse pas de se poser aujourd'hui dans des termes finalement assez proches de ceux de Platon ou du stoïcien Chrysippe. Le langage est-il un outil au service d'une pensée qui s'élabore indépendamment de lui ? Langage et pensée sont-ils, au contraire, les deux faces d'une même entité (le *logos* antique) ? Récemment réactivé chez les linguistes (la « révolution » chomskyenne des années 1960, se réclamant de la grammaire générale, renouait aussi avec la tradition du *logos*), ce débat, bien qu'occulté, n'a pas cessé d'être au centre des problèmes pédagogiques sur l'enseignement de la langue. Non, certes, qu'on puisse déduire des deux attitudes philosophiques rappelées ci-dessus deux pédagogies de la langue strictement définies et différenciées. Il s'agira plutôt, chez les enseignants, dans les courants pédagogiques, aux époques de grande mutation, de deux états d'esprit opposés, et de visées sinon contraires, du moins hétérogènes. Certains « exercices structuraux » constituent l'aspect caricatural d'une tendance moderniste qui met l'accent sur la communication (améliorer l'outil, rien que l'outil), quitte à faire l'impasse sur les contenus. À l'inverse (et pour s'en tenir à ces deux exemples parmi d'autres), une didactique de l'expression fondée sur des considérations normatives (au sens large : le souci « puriste » cédant, sinon la place, du moins le pas à l'exigence de clarté, de logique et de pertinence dans la pensée et dans l'expression) relèvera incontestablement de l'autre tendance. Car par-delà les répugnances, fréquemment exprimées dans ce volume, pour la norme prescriptive, il aurait été utile de rappeler à quel point le repère que constitue une norme solidement ancrée dans une culture, et des pratiques efficaces pour s'en rapprocher, constituent des éléments essentiels d'une « éducation » au sens plein du terme.

Au total, un ensemble fort divers, assez divergent, et incontestablement inégal. L'ouvrage ne fera pas date dans l'histoire de la sociolinguistique. On y cherchera surtout une solide information sur la norme au Québec, au Canada (dans « La codification de l'anglais canadien », pp. 731-762, Grace Jolly analyse l'influence du français canadien sur son voisin anglais), dans le monde anglophone (Braj Kachru, « Normes régionales de l'anglais », pp. 707-730), en Tchécoslovaquie (Garvin) et en Allemagne (un texte fort intéressant de Joachim Gessinger et Helmut Glück, « Historique et état du débat sur la norme linguistique en Allemagne », pp. 203-252).

Dispose-t-on là, comme le veut Jacques Maurais (p. 2), d'une « synthèse scientifique » ? Question de vocabulaire, peut-être... En refermant un volume que sa nature même invite à rouvrir plusieurs fois, on se surprend à s'interroger sur le patronage officiel qui lui a été accordé, et à se demander si l'objectif initial n'a pas été, en partie du moins, de valider, par un « ouvrage de référence indispensable » (page de couverture) certaines grandes orientations linguistiques et pédagogiques actuellement à l'œuvre du côté du Saint-Laurent (cf. pp. 276, 291, 403, 415-460, 626).

Ainsi s'expliquerait peut-être le mystère de sa conclusion. Au plus célèbre linguiste québécois, Roch Valin, on a laissé « le mot de la fin » (cf. p. 16), les six dernières pages, pas plus, pour dire le contraire, pour persifler « une certaine linguistique qui se prétend objective », et « certains linguistes de chez nous » (ceux qui le précèdent dans ce recueil) qui croient pouvoir « déterminer « scientifiquement » la norme interne à laquelle on obéit ». Car Valin leur oppose des chiffres qui pèsent, sans nul doute, d'un poids considérable dans le débat : face aux locuteurs du portugais d'Amérique (le brésilien), de l'espagnol d'Amérique, ou de l'anglais d'Amérique, qui sont respectivement beaucoup plus nombreux que les habitants du Portugal, d'Espagne ou de Grande-Bretagne, les Québécois sont, eux, beaucoup moins nombreux que les Français, et n'ont aucune chance d'imposer un jour le français québécois comme une norme internationalement reconnue. On ne pouvait faire taire Roch Valin : mais combien de lecteurs liront dans cette coda un désaveu ?

Service d'histoire de l'éducation

André CHERVEL

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET SES LECTEURS. UN BILAN

Histoire de l'éducation a aujourd'hui cinq ans d'existence. C'est un âge qui autorise à faire un premier bilan, en confrontant le projet initial et les objectifs atteints. C'est aussi l'occasion d'analyser un fait éditorial, en dressant une typologie de ses abonnés : dans le domaine de recherche qui est le sien, cette typologie constitue, en soi, une information scientifique, que la revue se doit de donner à ses lecteurs.

Le projet éditorial

Si nous relisons le bref avertissement que nous avons placé en tête du numéro 1 (décembre 1978), nous pouvons dire que la ligne éditoriale qu'il définissait a été fidèlement respectée. *Histoire de l'éducation* y était présentée comme un instrument de travail et de recherche, reposant sur une quadruple base : une bibliographie annuelle de l'histoire de l'éducation française ; des articles-bilans et des synthèses historiographiques ; des informations scientifiques ; des recensions d'ouvrages : au cours des deux dernières années, la place consacrée à chacune de ces quatre rubriques a été, respectivement, de 44 %, 27 %, 9 % et 20 %.

C'est pour cette dernière rubrique que s'est produit le principal inflexionnement du projet initial. Alors que nous escomptions d'abord — faute surtout de disposer d'une pagination suffisante — ne publier que de brèves notes signalétiques, comptes rendus puis notes critiques ont progressivement pris de l'importance, tant il est vrai que, pour une revue qui entend, aussi, lutter pour la reconnaissance d'un domaine de recherches, les recensions sont l'un des lieux où débats et combats trouvent à s'exprimer d'une façon privilégiée. En revanche,

nous n'avons pas publié, jusqu'à présent, les articles et études qui constituent la substance des revues d'histoire classiques, malgré les propositions que nous recevons toujours en assez grand nombre. Nous estimons en effet que ce faisant, nous ferions fausse route, car si l'histoire de l'éducation est éclatée, elle n'est pas maudite : les revues susceptibles d'accueillir des études dans ce domaine sont déjà nombreuses, revues d'histoire, nationales ou régionales, ou qui appartiennent à d'autres champs disciplinaires (sociologie, pédagogie, etc.). Ajouter à la production une dizaine d'articles par an ne nous a donc pas semblé, dans les conditions actuelles, prioritaire, même si nous n'excluons pas cette hypothèse à l'avenir, par exemple, pour susciter des études dans un des domaines qui nous paraît aujourd'hui devoir être le plus encouragé : celui de l'histoire des disciplines scolaires. Jusqu'à présent, en tous cas, la ligne éditoriale, relativement originale, d'*Histoire de l'éducation*, nous a paru adaptée aussi bien aux besoins spécifiques que nous percevions dans ce domaine de recherche, qu'aux objectifs généraux qui sont ceux du Service d'histoire de l'éducation.

La diffusion

Nous avons calculé le nombre des abonnés payants, à la date d'octobre 1983. Le dernier numéro paru était alors le numéro 18 ; compte tenu des retards fréquents dans les réabonnements, nous avons relevé tous les abonnés dont l'abonnement s'achevait avec le numéro 17 ou l'un des numéros ultérieurs. Ce nombre s'élève à 712, ce qui constitue un chiffre satisfaisant, après moins de 5 années d'existence, et en dehors de tout support de diffusion organisé (1). Notons que, les trois premières années, le taux de rotation des abonnés a été relativement élevé ; manifestement, certains de nos premiers lecteurs ont été rebutés par l'austérité de la revue et, notamment, par la place qu'y tenaient les bibliographies. Ce phénomène s'est ensuite largement estompé et, depuis deux ans, nos abonnés sont beaucoup plus fidèles. Il apparaît que *Histoire de l'éducation* a trouvé son public, qui l'apprécie pour ce qu'il veut être : un instrument de travail et de recherche. Ce public continue même à s'accroître, chose relativement remarquable compte tenu de la conjoncture plutôt déprimée que connaissent

(1) Ce n'est qu'en septembre 1982 qu'un Service des publications a été créé à l'I.N.R.P.

les périodiques de sciences humaines.

À cette diffusion par abonnements, il convient d'ajouter la vente à l'unité, qui se monte, dans l'année de parution, à une quarantaine d'exemplaires par numéro, puis à 20 ou 30 pour chacune des années suivantes.

Enfin, une partie de la diffusion est gratuite, se décomposant de la façon suivante :

— Justificatifs aux auteurs d'articles et de comptes rendus, aux éditeurs de livres recensés : en moyenne 70 par numéro. Bien que peu satisfaisants à certains égards, ces envois de numéros entiers se justifient par le fait qu'ils sont moins onéreux que la fabrication de tirés à part classiques.

— Services gratuits institutionnels (SHE, INRP, Ministère) : 48 exemplaires.

— Services gratuits officiels (Dépôt légal, etc.) : 15 exemplaires.

— Services gratuits à des particuliers : 8 exemplaires.

Le total de la diffusion gratuite s'élève donc à 140 exemplaires environ (1), chiffre relativement élevé, mais qui paraît difficilement compressible.

Au total, *Histoire de l'éducation* a donc une diffusion instantanée de 900 exemplaires environ, pour un tirage de 1 300 exemplaires, les ventes ultérieures de chaque numéro portant, comme il a été dit, sur 20 ou 30 exemplaires par an. Bien qu'elle soit beaucoup plus « pointue », par ses ambitions et son contenu, *Histoire de l'éducation* se situe donc, quant à la diffusion, très honorablement parmi les revues historiques françaises. D'après une enquête menée par la DBMIST en 1981, 57 % des revues françaises de sciences humaines ont, en effet, un tirage moyen inférieur à 1 000 exemplaires, 32 %, un tirage compris entre 1 000 et 2 000. Cette bonne diffusion tient, sans doute, à la diversité du public qui nous lit.

(1) Nous comptons comme abonnés payants, et non gratuits, les organismes éditeurs de bulletins ou les revues avec qui nous avons des échanges. Il s'agit, en quelque sorte, d'abonnés payant en nature. C'est ainsi que le SHE reçoit 21 revues françaises et 12 revues étrangères. Quelques échanges ont aussi permis d'enrichir la bibliothèque du SHE en thèses ou mémoires dactylographiés.

Les institutions

Sur les 712 abonnés payants, 289 sont des particuliers, 423 des institutions. Nous analyserons d'abord ces dernières. Elles représentent 59 % du total des abonnés ; 60 % d'entre elles sont françaises, 40 % étrangères (cf. tableau 1). Chez les abonnés français, le monde de l'enseignement et de la formation vient légèrement en tête, avec 113 abonnés ; il s'agit essentiellement d'écoles normales (40), de CRDP ou CDDP (32), les établissements d'enseignement primaire et secondaire (26) étant, proportionnellement à leur nombre, très peu abonnés (1). Globalement, cette catégorie n'est pratiquement pas représentée à l'étranger.

Tableau 1 : La diffusion d'*Histoire de l'éducation*

	France	Étranger	Total
Particuliers	233	56	289
Institutions	290	133	423
dont : - Universités et centres de recherche	88	84	172
- Établissements d'ensei- gnement, de formation et de documentation péda- gogique	113	9	122
- Bibliothèques publiques, dépôts d'archives	51	11	62
- Divers	38	29	67
TOTAL	523	189	712

(1) La situation est très différente pour la *Revue française de pédagogie*, également publiée par l'I.N.R.P., où ces établissements fournissent plus de 40 % des abonnés français (contre 5 % dans le présent cas).

Le deuxième groupe d'abonnés institutionnels appartient au monde de l'université et de la recherche. Ici, France et étranger sont à égalité, ce qui dénote une bonne appréciation de notre revue dans les milieux scientifiques. Si l'on prend en compte la dénomination des 88 bibliothèques françaises abonnées, on dénombre parmi elles 13 U.E.R. d'histoire, 13 d'éducation physique et sportive, 12 de sciences de l'éducation, 18 grandes écoles et centres de recherches, les autres étant générales ou indéterminées. Sur les 84 bibliothèques universitaires étrangères, 51 sont générales ou indéterminées, 28 appartiennent aux sciences de l'éducation, 5 seulement à l'histoire. Il semble donc que l'éventail disciplinaire des abonnés universitaires soit assez large, avec, pour autant qu'il soit possible d'en juger, une légère prédominance des sciences de l'éducation sur l'histoire, surtout à l'étranger (où ce secteur est, de toutes façons, souvent beaucoup plus développé qu'en France).

Le troisième groupe est constitué par les bibliothèques publiques et, surtout, par des dépôts d'archives (39 en France, aucun à l'étranger). Le quatrième, par des institutions diverses : libraires (10 en tout), organismes culturels, organismes d'État (9), et, enfin, échanges (21 pour la France, 12 pour l'étranger).

Les particuliers

La revue compte 289 abonnés individuels, soit 40 % du total. Ici, les Français (80 %) l'emportent largement sur les étrangers (20 %). La connaissance que nous avons, par ailleurs, du milieu scientifique, nous a permis de situer 175 des 233 abonnés français :

- 71 sont enseignants du supérieur, ou chercheurs : 41 en histoire, 6 en lettres ou linguistique, 5 en sociologie, 5 en sciences de l'éducation, 4 en philosophie, etc. ;
- 43 sont professeurs de lycée ou de collège, 4 professeurs d'école normale, 6 instituteurs ;
- 19 sont IDEN, IPR, inspecteurs généraux ou administrateurs de l'Éducation nationale ;
- 10 sont archivistes ou bibliothécaires ;
- 22 appartiennent à diverses professions.

On peut supposer que les 58 abonnés que nous ne savons pas identifier sont plutôt des enseignants du 1er ou du 2e degré, ou des non-enseignants.

Au total, l'analyse des abonnements individuels confirme celle des institutions sur un point : l'existence d'un double public de chercheurs et d'enseignants, ces derniers pouvant être, d'ailleurs, des enseignants-chercheurs : nous avons manifestement là un indice de l'activité scientifique qui se mène en dehors de l'université, notamment dans les établissements d'enseignement secondaire. Sur un autre point, en revanche, cette analyse contredit la précédente : parmi les universitaires, les historiens sont, ici, largement majoritaires. Quant aux abonnés étrangers, on peut admettre que la plus grande partie d'entre eux appartiennent au monde de la recherche universitaire ; les historiens semblent également majoritaires parmi eux.

Géographie de la diffusion. L'étranger

La géographie de la diffusion en France n'appelle pas de remarque particulière. La relative prépondérance parisienne (Paris : 23 % des abonnés français, Ile de France : 14 %) est normale (1). En province, les départements les plus représentés sont, bien entendu, ceux qui sont le siège d'importantes universités. Viennent en tête le Nord (18 abonnés), le Bas-Rhin (17), le Rhône (15), la Haute-Garonne et les Bouches-du-Rhône (14), l'Hérault (13), etc.

Vers l'étranger, *Histoire de l'éducation* diffuse 189 exemplaires soit 27 % du total. Cette proportion est identique à celle des revues de sciences humaines, qui est, en moyenne, de 28 %, selon l'enquête de la DBMIST (2). C'est là un résultat d'autant plus satisfaisant que la revue est encore jeune (3), et qu'elle est, d'autre part, très largement centrée sur le domaine français ; une ouverture plus grande vers l'étranger se produira d'ailleurs dans l'avenir, notamment par le biais des comptes rendus. Par pays, le nombre des abonnés est donné par le tableau 2.

Dans l'enquête de la DBMIST, les principaux pays étrangers abonnés aux revues françaises de sciences humaines étaient, dans l'ordre :

(1) Notons que 9 % de l'ensemble des abonnés français sont concentrés dans les 5e, 6e et 7e arrondissements parisiens...

(2) Une étude comparée de la diffusion de plusieurs revues en sciences de l'éducation a été réalisée par J. Hassenforder : « La communication internationale et la diffusion des revues en sciences de l'éducation », *Brises*, n° 3, oct. 1983, pp. 67-72.

(3) La moyenne d'âge des revues ayant répondu à l'enquête de la DBMIST est de 47 ans.

Tableau 2 : Diffusion à l'étranger

Italie	27	Canada	14
Espagne	25	Grande-Bretagne	11
Suisse	20	Belgique	11
États-Unis	17	Pays-Bas	9
R.F.A.	16	Japon	7

Viennent ensuite : Algérie 5, Pologne et Portugal 4, Maroc et Grèce 3, Brésil et Danemark 2, Congo, Côte d'Ivoire, Hongrie, Inde, Tchécoslovaquie, Luxembourg, Monaco, U.R.S.S. et Vatican : 1.

U.S.A., R.F.A., Belgique, Grande-Bretagne, Italie, Suisse, Canada, Espagne, Pays-Bas et Japon. Il s'agit donc exactement des mêmes pays, mais dans un ordre différent, les U.S.A. et la R.F.A. étant ici précédés par l'Italie, l'Espagne et la Suisse.

L'analyse de la diffusion d'*Histoire de l'éducation* éclaire d'une façon intéressante le champ de la recherche en histoire de l'éducation. Nous le savions par ailleurs, ce champ est constitué de trois sous-ensembles : la recherche historique stricto sensu ; les sciences de l'éducation et la recherche en didactique ; le monde de l'enseignement et de la formation. Nous savons aussi que ces trois sous-ensembles diffèrent, au moins par leurs questionnements et leurs méthodologies. Il nous semble important d'avoir pu constater qu'*Histoire de l'éducation* pénètre également dans chacun d'entre eux, puisqu'on peut en déduire que la revue répond à une attente commune : celle d'un vaste balayage des tendances et des productions de la recherche, leur permettant d'acquérir, par delà les éclatements institutionnels, la visibilité mutuelle qui conditionne approfondissements et progrès.

Pierre CASPARD

**LE CENTRE DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION
SUR L'HISTOIRE DES UNIVERSITÉS**

Le CRDHU a été créé à la Bibliothèque de la Sorbonne en 1979, et fonctionne, depuis janvier 1982, comme une Recherche coopérative sur programme (RCP n° 080673) du CNRS. L'équipe, qui est forte de 12 personnes (1), développe ses activités dans différents domaines qui intéressent l'histoire des institutions et de la vie universitaire, principalement l'histoire de l'Université de Paris. Il entend essentiellement entreprendre des études, des répertoires bibliographiques et des publications de documents.

Le Centre a centré son programme sur l'histoire de l'université de Paris à la fin du Moyen Âge et à la Renaissance. Mais ce programme, qui permet de situer le rôle de l'Université de Paris au cours de la Guerre de Cent ans, dans la crise conciliaire, dans les tentatives d'union des Églises qui marquèrent la fin du Moyen Âge, dans l'essor du gallicanisme et dans les premiers temps de l'humanisme et de la Réforme, n'est pas limitatif. Le Centre veut couvrir l'ensemble des problèmes qui concernent l'histoire des universités, et spécialement l'histoire de l'Université de Paris au Moyen Âge et à l'époque moderne. Il s'intéresse également à l'histoire des bibliothèques universitaires, particulièrement à celle de la Sorbonne et à ses fonds spécialisés (archives de l'ancienne Université de Paris, manuscrits, incunables et livres du XVI^e siècle conservés dans l'établissement, notamment).

Dans cette perspective, plusieurs ouvrages sont actuellement achevés, et en instance de publication : l'édition du *Livre des Prieurs de Sorbonne pour les années 1431 à 1485*, établie par R. Marichal ; un premier tome du *Répertoire des livres du XVI^e siècle de la Bibliothèque de la Sorbonne*, que P. Limacher a consacré aux ouvrages — dont les volumes proviennent principalement de l'ancien collège Louis-le-Grand — intéressant les sciences, les arts et la médecine ; le *Supplément au Catalogue des manuscrits de la Bibliothèque de la Sorbonne*,

(1) Directeur : A. Tuilier, directeur de la Bibliothèque de la Sorbonne ; chercheurs : M. Bercière, J.M. Guittard, M. Lefrançois, P. Limacher, J. Reboul, Y. Fernillot (bibliothèque de la Sorbonne), M. Denis (bibliothèque Cujas), J. Verger (ENS), S. Guinée (IRHT) ; G. Labory (allocataire), M. Tanaka (stagiaire).

Adresse du Centre : Bibliothèque de la Sorbonne. 47, rue des Écoles, 75230 Paris Cedex 05.

où Y. Fernillot recense 510 manuscrits qui intéressent, pour l'essentiel, l'histoire de l'Université de Paris au Moyen Âge et à l'époque moderne. D'autres publications sont actuellement envisagées, telle l'étude de M. Ventre-Denis sur *Les Sciences sociales et la Faculté de Droit de Paris sous la Restauration*. Parmi les projets de travaux figure une édition de la correspondance de Victor Cousin, par Madeleine Ambrière.

Enfin, depuis 1980, le CRDHU publie les *Mélanges de la Bibliothèque de la Sorbonne* (1), dont le numéro 4 a paru en 1983. Ces mélanges, qui paraissent annuellement, concernent la Sorbonne et sa bibliothèque de façons diverses : études historiques sur l'institution ; publication de manuscrits inédits conservés à la Bibliothèque ; études de bibliothéconomie ; comptes rendus d'ouvrages et de périodiques reçus en dons. Il est prévu qu'à compter du numéro 6, Simonne Guenée publiera dans les *Mélanges* une bibliographie courante sur l'histoire des universités françaises, qui prolongera les trois volumes (le troisième est sous presse) de la *Bibliographie de l'histoire des Universités françaises des origines à la Révolution*.

PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL SUR L'HISTOIRE DE LA PETITE ENFANCE

Du 29 au 31 août 1984 se tiendra à Bamberg (RFA) un colloque organisé par le groupe spécialisé de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation et l'université de Bamberg. Le thème général en sera l'« Histoire comparée de l'éducation – scolaire et non-scolaire – de la petite enfance, particulièrement depuis le XVIII^e siècle », les communications devant particulièrement porter sur « l'enfant dans sa famille » et sur « les facteurs de la scolarisation des jeunes enfants ».

Les inscriptions ont été closes, en principe, le 31 mars 1984 ; il est possible de se procurer le texte des communications (coût : 40 DM) en s'adressant à l'organisateur du colloque : Dr Günter Erning, Universität Bamberg, Feldkirchenstr. 21, D-8600 Bamberg RFA.

(1) Vente et diffusion : Les éditions du temps, 58 rue du Montparnasse, 75014 Paris.

Par ailleurs, le groupe spécialisé de l'AIHE annonce la parution prochaine du premier numéro de *Historia Infantiae*. Publiée en anglais mais pouvant contenir, occasionnellement, des articles en français ou en allemand, cette revue annuelle publiera des études sur l'histoire de la petite enfance et de l'éducation préscolaire, des articles méthodologiques, des comptes rendus et des informations scientifiques. Les demandes d'abonnement (montant : 15 \$) doivent être adressées à Dr. Günter Erning (adresse *supra*).

NOTES CRITIQUES

Batavia Academica. Bulletin van de Nederlandse Werkgroep universiteits-geschiedenis, I, 1983, APA-Holland University Press, Amsterdam et Maarssen.

Saluons ici ce premier bulletin du groupe de travail qui, aux Pays-Bas, se consacre à l'histoire des universités. Le but de cette publication est de constituer un trait d'union entre les chercheurs en fournissant de courts articles de synthèse, des informations sur les congrès, des comptes rendus ou des avis concernant les parutions récentes d'ouvrages. La première livraison nous apporte deux communications prononcées au quatrième colloque international sur l'histoire des universités qui s'est tenu à l'Université Jagellonne de Cracovie, du 19 au 21 mai 1983.

Hilde de Ridder-Symoens présente une vue d'ensemble de la pérégrination académique en Europe du XIII^e au XVIII^e siècle. Elle souligne d'abord le rôle important qu'a joué ce phénomène dans la diffusion européenne de l'humanisme, notamment à partir de centres au rayonnement international comme Louvain et son fameux *Collège Trilingue*. Elle montre ensuite les transformations qui affectent, à partir du second quart du XVI^e siècle, les itinéraires estudiantins du fait des divisions confessionnelles.

On peut en gros distinguer, dès lors, trois types d'universités : les universités protestantes militantes dont le but primordial est de former des fonctionnaires d'Église, ainsi Heidelberg, Wittenberg, Genève ou Strasbourg ; face à elles, des universités catholiques tout aussi prosélytes, qui se chargent de modeler un clergé réformé et où, souvent, les jésuites jouent un rôle déterminant : Douai, Dôle, Louvain, Vienne, Graz, Würzburg, Cologne, Pont-à-Mousson ; enfin, un troisième type est constitué par des universités tolérantes qui restent ouvertes à un public multiconfessionnel : ainsi, en Italie, Padoue et Sienne, en France Orléans et Montpellier, dans les Pays-Bas protestants, Leyde. Cette position confessionnelle entraîne des modi-

fications dans la distribution géographique des pérégrinants : on rencontre de gros contingents d'Anglais et d'Allemands catholiques à Louvain, Douai, Paris et en Italie ; les Néerlandais protestants se rendent à Genève, dans les universités allemandes et, plus tard, à Leyde et même en Angleterre ; les étudiants protestants issus de Bohême se tournent plus volontiers vers le Saint-Empire, mais aussi l'Angleterre et, un peu plus tard, la Hollande ; quant aux huguenots français, ils voyagent vers l'Allemagne et les Pays-Bas du Nord. Un fait est patent : les universités catholiques forment une société beaucoup plus fermée que leurs homologues protestantes. Il suffit de penser à l'Espagne, aux Pays-Bas du Sud ou à la Pologne et, dans une moindre mesure, à la Bavière ou à l'Autriche.

L'apogée de la pérégrination se situe à la fin du XVI^e siècle au moment où les ordonnances restrictives de Philippe II n'ont pas encore eu leur effet. Les universités du troisième type attirent les étudiants à la fois par le refus du sectarisme et par la modernité des savoirs qu'elles dispensent : ainsi Padoue et Leyde, et la faculté de droit d'Orléans qui, jusqu'à la Révocation de l'Édit de Nantes, reste le centre international le plus important dans la formation de juristes. Il est difficile de dissocier parfois la pérégrination académique du *Grand Tour* que font, à travers l'Europe, de jeunes nobles (principalement réformés) pour parfaire leur éducation mondaine : les pays les plus fréquemment visités étaient la France et l'Italie et les étudiants mêlaient l'apprentissage des exercices mondains (équitation, danse, escrime) dans les « académies » (*Ritterakademien* dans les pays germaniques) avec le passage dans les universités.

Il convient, enfin, de distinguer cette pérégrination d'un très ample rayon avec les relations inter-universitaires de simple voisinage qui ne dépassent pas un rayon de 50 à 100 kilomètres. Le *Studium* de Cologne attire Néerlandais et Liégeois, Duisbourg est populaire surtout dans les Pays-Bas du Nord, Harderwijk chez les Allemands ; Pont-à-Mousson a un fort recrutement de Liégeois, Rostock et Leipzig de Scandinaves.

Dans leur communication sur « Pérégrination académique ou voyage éducatif ? » Hans Bots et Willem Frijhoff s'appuient sur une recherche prosopographique menée à l'université de Nimègue sur les étudiants issus du Brabant septentrional (soit 6 000 individus) entre 1550 et 1750. Ils constatent, tout d'abord, que le nombre des pérégrinants hors des Pays-Bas du Nord ou du Sud reste fort restreint tout au long de la période : en moyenne 7 %, passant de 13 % dans la seconde moitié du XVI^e siècle à moins de 2 % dans le second quart

du XVIII^e siècle et, si l'on élimine le voyage au Studium de Cologne, somme toute très proche, ces chiffres se réduisent sensiblement (4 % en moyenne, 6 % seulement dans la seconde moitié du XVI^e siècle). L'évolution par périodes de 25 ans rend visible l'effondrement d'un cosmopolitisme culturel à la fin du XVII^e siècle : Orléans n'est plus visitée après 1685, ni l'Italie après 1700. 60 % des pérégrinants sont des juristes, ce qui atteste la volonté de se préparer aux multiples charges publiques qui prolifèrent dans les États naissants que constituent les différentes Provinces Unies. L'importance du nombre des théologiens (20 %) s'explique par le fait que les Brabançons catholiques envoient leurs prêtres les plus qualifiés à Cologne, Ingolstadt, Vienne ou Rome. Ce sont essentiellement médecins et juristes qui acquièrent leurs grades au cours du voyage, un grade pris à l'étranger leur acquérant plus de prestige au retour. Les auteurs notent, enfin, la part très forte (du tiers au trois quarts selon les périodes) des protestants parmi les pérégrinants, très largement supérieur à leur représentation dans la population (10 %) : l'élimination systématique des catholiques des charges et fonctions lucratives dans la société est sans doute pour beaucoup dans cette évolution.

Ces deux communications ajoutent donc des éléments neufs et précis à notre connaissance d'un phénomène essentiel de la culture européenne de l'époque moderne. Peut-on rêver meilleur présage pour l'avenir de cette publication ?

Dominique JULIA



ROBERT (Raymonde). — *Le Conte de fées littéraire en France de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*. — Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1982. — 509 p. : tabl., graph.

À partir des années 1690 et pendant près d'un siècle, le conte de fées distrait les beaux soirs des salons mondains de la ville et de la cour. Ce sont d'abord des histoires que l'on se raconte entre gens de bonne compagnie, avant que l'un — et plus souvent l'une — des participants à la plume facile les couche sur le papier. Jeu de société et genre littéraire, le conte de fées retient à ce double titre l'attention de Raymonde Robert. Son étude, impressionnante par son champ comme par sa précision, « ausculte » l'engouement sous plusieurs aspects : l'auteur définit et décrit son corpus, puis tente d'interpréter ce phénomène de mode littéraire, riche d'implications sociales.

La première partie, descriptive et technique, pose le problème des sources et de l'inspiration des textes. La thèse de Raymonde Robert met à plat plusieurs exemples de filiations et emprunts, découvrant les ficelles du métier et les façons de toujours satisfaire aux grandes lois du genre. La seconde partie passe de l'étude de la forme à celle du fond, le corpus est repris avec un regard plus analytique, les textes sont ancrés dans leur temps. L'auteur décelle dans la production les influences de l'actualité, qu'elles se traduisent par la complaisance à décrire les décors rococos dans lesquels évoluent bonnes et mauvaises fées, ou par la copie de machineries extraordinaires tout droit sorties des opéras en vogue. L'ouvrage s'achève par un retour à une perspective d'histoire littéraire : pour l'auteur, le conte de fées s'inscrit dans une recherche ludique sur l'écriture, nouvelle attitude face au texte et nouveau rapport de connivence entre l'auteur et le lecteur.

Le conte de fées puise sa substance à deux veines essentielles : l'une, folklorique, empruntant à la culture populaire, l'autre, inventive, fruit de la seule imagination et culture des auteurs ; les deux courants connaissent des fortunes diverses selon les époques. La première éclosion du genre (1690-1715) est résolument folkloriste, tandis que la deuxième vague (1730-1755) est plus littéraire. Le conte atteint alors un « second degré » parodique, ironique et distancié par rapport à ses origines, bien illustré par le succès des contes licencieux. Les deux décennies pré-révolutionnaires reviennent à la première manière, mais avec un regard historique et compilateur : c'est le temps des grandes rééditions sous forme de recueils du type *Le Cabinet des fées* (1785) et *Les Voyages imaginaires* (1787-1789). S'ils empruntent au folklore, les auteurs lui font subir des traitements divers : Perrault se refuse à le retravailler alors que Madame d'Aulnoye, autre grande connaisseuse en la matière, le triture et le transforme pour lui incorporer quelques caractères de distinction. L'assimilation des motifs populaires se fait par élévation du cadre et des personnages au niveau social du narrateur et de son public ; il convient de satisfaire au préjugé nobiliaire et aussi de respecter les schémas romanesques codés.

Et l'enfance dans tout cela ? L'utilisation pédagogique du conte et sa traditionnelle vocation enfantine sont à étudier en distinguant ce que proclament les auteurs d'une part, et la réalité des textes d'autre part. Mademoiselle Lhéritier — nièce de Perrault suivant les traces de son oncle illustre — proclame à qui veut l'entendre que sa production se nourrit du seul souvenir des contes dont la divertissaient ses nourrices ; R. Robert fait un sort à cette revendication trop claironnante pour être honnête. À l'instar de Mademoiselle Lhéritier, d'autres

auteurs ont tenté de circonscrire la culture populaire dont ils s'inspireraient aux dimensions d'une culture enfantine. Adeptes de cette réduction, Madame d'Aulnoye la conduit à son paroxysme : son écriture « retombe en enfance », note R. Robert. La volonté de s'inscrire dans la tradition des histoires de bonnes femmes qui charment les enfants n'est qu'un leurre, un clin d'œil adressé par des auteurs bien loin culturellement des nourrices qu'ils contrefont, à des lecteurs sortis de leurs langes depuis longtemps. Pour s'en convaincre, il suffit de suivre l'étude pertinente des thèmes classiques de ces textes (les unions monstrueuses par exemple), souvent implicitement scabreux et inadaptés aux oreilles enfantines. Il y a, bien sûr, des exceptions, des textes produits à l'intention d'un jeune public comme ceux que Fénelon concocte pour le duc de Bourgogne et ceux dont Madame Le Prince de Beaumont régale ses jeunes élèves anglaises. La célèbre éducatrice fait figure de précurseur dans ce domaine, elle anticipe sur la fortune pédagogique que le conte connaîtra au XIXe siècle en devenant un support de choix pour l'édification de l'enfance. R. Robert démonte le travail auquel se livre Madame Le Prince de Beaumont sur le thème de *La Belle et la bête* emprunté à Madame de Villeneuve : elle le simplifie à l'extrême pour n'en garder que les caractères moralisateurs qu'elle accentue, et prend soin d'évacuer du conte tout le « pernicieux ».

Les apports de l'enquête de R. Robert sont multiples, tant au niveau de la constitution d'un corpus cohérent qu'à celui de son exploitation. Des tableaux récapitulatifs et des graphiques permettent une appréhension immédiate de l'ampleur de ce phénomène littéraire et social. Les notices biographiques, la bibliographie et les index font de l'ouvrage un outil de travail précieux.

Martine SONNET



CUXAC (Christian). — *Le Langage des sourds*. — Paris : Payot, 1983. — 206 p. — (Langages et sociétés).

L'ouvrage de Christian Cuxac, à la fois universitaire et militant, est consacré à l'histoire du combat qui a opposé deux méthodes d'éducation des sourds-muets, la méthode gestuelle et la méthode orale.

Il s'agit du récit d'un recul consternant : vers le milieu du XVIIIe siècle, l'abbé de l'Épée avait permis le développement d'un enseignement par signes qui s'est vu progressivement supplanté par les métho-

des oralistes. Après une période mixte, le congrès de Milan entérine, en 1880, l'abandon des méthodes gestuelles. Or, l'oralisme entraîne l'imposition d'un français rudimentaire que le sourd acquiert, au prix d'efforts démesurés, dans une relation duelle enfermante enfant/éducateur (cf. introduction). Les méthodes gestuelles qui ont accompagné la création des grands internats permettaient au contraire, le développement d'une culture de sourds ; efficaces, elles sont, de plus, démocratiques : elles permettent, en effet, de scolariser une grande masse d'enfants et donc d'accueillir les enfants sans discrimination sociale.

Cette histoire ne voit pas s'affronter des théories désincarnées mais des méthodes liées à un contexte plus général, à la place que l'on fait aux minorités dans la société, à l'appréciation de ce qu'est un handicap. C. Cuxac passe en revue les principaux épisodes de la lutte.

En créant, au milieu du XVIII^e siècle (1) un enseignement de masse, l'abbé de l'Épée permet le développement d'une langue des signes : « Si l'on donne aux enfants sourds l'occasion de se grouper en communauté, [...] une véritable langue gestuelle ne tardera pas à naître » (p. 23). Le rôle positif de l'abbé n'est donc pas un rôle d'invention linguistique : il réside dans la création de ce modèle éducatif original (le regroupement d'élèves) permettant la construction collective d'une langue de signes (2). Mais cet aspect bénéfique s'arrête là. Inquiet des divergences croissantes entre français et langue des signes, l'abbé de l'Épée plaque sur cette dernière des signes dits méthodiques (conjonctions, prépositions, articles, genres), constituant une sorte de pré-analyse syntaxique inspirée du français.

Sicard, son successeur après 1789, accentue les défauts de la méthode (chapitre 3) ; la part de l'analyse raisonnée s'accroît au détriment de la communication (p. 63). Il importe plus, selon Sicard, de faire comprendre au sourd les règles logiques sous-jacentes à la syntaxe et les classements conceptuels sous-jacents au lexique, que de lui faire pratiquer formes et langue. Les signes fabriqués par Sicard pour traduire ces analyses acquièrent une complexité effarante (p. 72).

(1) Seules existaient, à l'époque, les tentatives de précepteurs isolés pour démutiser quelques enfants de familles riches.

(2) C. Cuxac est peu convaincant quand il tente, en quelques lignes, de lier les positions jansénistes de l'abbé et sa position « port-royaliste » des langues. D'ailleurs le langage naturel que l'abbé prête aux sourds évoque plutôt un climat condillacien.

N'y a-t-il pas, cependant, confusion de la part de C. Cuxac entre ce qui est signe mimique de la langue des sourds (Sicard dit alors, explicitement, que c'est son élève favori, Massieu, qui les invente) et ce qui est définition signée, moyen pédagogique d'acquérir des connaissances encyclopédiques à l'occasion de l'apprentissage d'un mot ? De même, il faut fortement nuancer « l'échec » de Sicard : si Massieu est resté « mi-sauvage, mi-civilisé » (p. 70), Clerc, l'autre élève d'élite de Sicard, a fait preuve de qualités intellectuelles brillantes et est devenu professeur aux États-Unis où il a exporté la méthode.

Le dernier grave reproche que fait C. Cuxac est celui d'élitisme : la complexité de la méthode entraînerait fatalement un retour au modèle du préceptorat. Aussi, C. Cuxac n'hésite-t-il pas à rapprocher (p. 67) ce tenant convaincu des méthodes gestuelles du courant oraliste.

Bébian qui avait vécu au milieu de la communauté de la rue Saint-Jacques est, semble-t-il, le premier éducateur à pratiquer avec aisance la langue des signes. Il propose de renoncer aux prétentions théoriques de Sicard et de s'en tenir à la langue des signes. Mais, surtout, il se pose le problème de la *standardisation* de cette langue (p. 85), l'établissement d'un codage pour transcrire les gestes devant permettre d'établir une norme.

Malheureusement, Bébian est renvoyé de l'Institution. Pendant tout le XIXe siècle, les méthodes oralistes gagnent du terrain. C. Cuxac attribue ce revirement tout d'abord à l'incapacité des éducateurs-parlants : ne sachant manipuler le langage gestuel, ils préfèrent les méthodes orales. Plus les petites institutions se développent en France, moins le personnel enseignant, hâtivement recruté, a de chances de connaître la langue des signes. Ensuite, à l'aveuglement du personnel médical : du médecin Itard au docteur Blanchet, ce personnel est attaché à l'idée de « guérison ». Il croit fantasmatiquement que « faire parler, c'est déjà entendre », que « c'est un peu guérir » (p. 124). Enfin (p. 128), la réduction de la langue des signes s'inscrit dans un contexte général nationaliste de lutte contre les groupes minoritaires.

Après le congrès de Milan de 1880, détruire le groupe minoritaire des sourds devient un programme officiel : non seulement la langue des signes est interdite comme moyen d'instruction, mais son emploi est prohibé même dans la cour des écoles. La situation est d'autant plus grave que l'école est souvent, pour les sourds, le premier lieu de socialisation. Même une fois revenus des excès les plus catastrophiques de l'oralisme, les éducateurs maintiennent dans une position très marginale la place des signes.

Le dernier chapitre « vivre sourd aujourd'hui » est à la fois un plaidoyer pour la culture sourde et une évocation de la possibilité d'existence des traditions anciennes et très élaborées, antérieures à toute rééducation (pp. 180-181).

Le livre de C. Cuxac a le mérite d'être clair et enthousiaste. L'auteur a rempli la tâche qu'il s'était donnée : éclairer les conditions d'une répression. Cependant, un lecteur non averti regrettera de ne pas trouver dans l'ouvrage d'exposé, même sommaire, de ce qu'est la langue des signes. Cela aurait permis de mieux distinguer moyen de communication gestuel (p. 22), pantomime (p. 25), langue gestuelle (p. 27), français signé... De mieux situer, surtout, les arguments de ceux qui pratiquent le français signé.

La même absence se fait sentir dans la bibliographie : il aurait pourtant été commode de renvoyer à la collection de la *Revue Coup d'Oeil* et au numéro 56 de la revue *Langages* (déc. 1979) qui comporte d'ailleurs un article excellent de H. Lane « Histoire chronologique de la répression de la langue des signes en France et aux États-Unis », sur le même sujet, dont il n'est pas fait mention ici.

Enfin, le discours un peu fusionnel sur la communauté des sourds dissimule la complexité des rapports entre sourds et entendants. Peut-on s'en tenir sans nuance à l'assimilation que pratique sans cesse C. Cuxac entre cultures régionales (ou, éventuellement, nationales) réprimées et culture sourde ? Est-il strictement équivalent (par ex., note 12) de réclamer le maintien du français langue maternelle (et de refuser par conséquent l'imposition généralisée d'un anglais mondialiste) et de refuser le modèle du français signé ? Parler d'une communauté des sourds qui ne peut être que minoritaire et dispersée dans un monde d'entendants, remplacer le mot *handicap* par le mot *droit à la différence* ne suffit pas pour régler le problème de l'insertion des sourds dans la communauté des entendants.

Sonia BRANCA



RAUCH (André). — *Le Corps en éducation physique : histoire et principes de l'entraînement*. — Paris : PUF, 1982. — 136 p. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

L'auteur rencontre ici le désir de « l'histoire nouvelle » de construire une histoire de l'homme qui soit totale, avec son corps et sa physiologie situés dans la durée sociale. Les exercices physiques et le

sport aussi sont des produits et des indices sociaux. Du même coup, il pallie la quasi-absence des historiens sur un terrain encore délaissé par eux.

Certes, André Rauch n'a pas cherché à faire une histoire exhaustive de l'entraînement, dans la mesure où il a centré ses analyses sur les principes et conceptions et où le recours privilégié aux notions et au vocabulaire philosophiques (l'auteur est aussi philosophe) l'emporte sur le récit descriptif et analytique. Néanmoins, la préoccupation historique est énoncée clairement dans le sous-titre du livre et ressort de l'articulation des chapitres ainsi que dans le souci répété de rattacher les analyses à l'évolution de l'histoire générale entre le XVIII^e et les premières décennies du XX^e siècle.

L'angle d'approche annoncé, c'est l'entraînement et ses rapports avec l'exercice physique, puis les sports. De fait, le livre fourmille d'idées et de notations débordant bien au-delà de ce thème. Relevons d'abord les grandes phases de l'évolution correspondant aux âges successifs de l'entraînement. Au cours de la première, contemporaine de l'apparition des premières formes de gymnastique à caractère militaire et mécanique, l'entraîneur se préoccupait de stimuler la vie organique, se souciait de production du corps ; celui-ci ne fut pas « d'apparence », mais d'usage. L'auteur énumère toutes les méthodes fondées sur des opérations spoliatrices et restauratrices préconisées jusqu'au milieu du XIX^e siècle environ. Il s'agit de « production et de gestion » qui progressa avec l'évolution des sciences.

Le fil conducteur pourrait être la marche vers plus de liberté pour l'expression des activités du corps. Ainsi, dans la seconde phase, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les techniques du mouvement s'imposèrent, l'entraînement visant non plus seulement à discipliner, mais à encourager les potentialités ; les pédagogies s'adaptèrent aux demandes particulières en s'orientant vers la souplesse, y compris jusqu'au culturisme permettant d'atteindre un idéal de maîtrise de soi au moyen de la pénétration d'une nouvelle technicité.

La lecture de la troisième phase passionnera le lecteur profane. L'auteur y décrit les problèmes liés à l'intrusion des jeux et des sports au début du XX^e siècle et démonte quelques mécanismes internes accompagnant cette forme de révolution dans le domaine de la sociabilité. On relèvera notamment que le rôle de l'entraîneur se modifia : le pouvoir intégral sur les techniques lui échappa dans la mesure où le joueur devenait le maître de son jeu et devait interpréter, « enrichir de perceptions et d'opérations mentales converties ensuite en actions motrices ». Autre formulation particulièrement suggestive : « La

conduite d'actions motrices prime peu à peu l'obéissance aux injonctions et les recommandations magistrales ». À ce propos, A. Rauch évoque le terme de « phase technologique ». La lecture de journaux sportifs régionaux des années 1920 nous permet d'ajouter que les analyses de l'auteur avaient été entrevues par les praticiens de la base. Contre les tenants de la gymnastique où ils ne voyaient que « discipline et rigidité », les journalistes partisans du football, par exemple, soulignaient que ce sport était fondé sur « l'imagination, la liberté », et en conséquence, cadrerait mieux avec l'air du temps. Cette mutation privilégia la production de signes en relation avec l'évolution des sociétés industrielles et s'accompagna de la fédéralisation des sports. Elle déstabilisa le monde traditionnel de l'éducation du corps et fit naître en son sein un courant conservateur.

À propos des polémiques entre « le sportif » et « l'éducatif », A. Rauch condamne les nostalgiques et les anachroniques chez qui il discerne une sorte de tentative de repli élitiste, à la manière des dirigeants de l'USFSA face à la montée du football au tournant du siècle. Il préconise une adaptation aux réalités du temps qui pourrait se concrétiser au moyen d'un effort d'imagination débouchant sur des fondements de l'entraînement moderne dégagé par l'investigation historique. En conclusion, ce livre d'histoire se retrouve en harmonie avec le titre de la collection et devient un manifeste pédagogique dont les objectifs s'appuient sur les enseignements historiques d'une nécessaire évolution.

On aurait pu souhaiter que l'auteur s'astreigne à plus de précision chronologique dans l'exposé des émergences successives de nouvelles visions et usages du corps. Cet effort aurait permis de souligner davantage encore les correspondances avec l'évolution économique, sociale, scientifique et culturelle. Mais ce sont là des observations d'historien hypercritique, qui par ailleurs peut se féliciter de l'apport d'A. Rauch qui complète d'un éclairage nouveau l'histoire générale contemporaine.

Ce bref aperçu ne prétend pas traduire la très grande densité des développements de l'auteur. Une lecture s'impose.

Alfred WAHL



GILDEA (Robert). — *Education in Provincial France. 1800-1914. A study of three departments.* — Oxford : Clarendon Press, 1983. — 408 p.

Un livre qui mérite une lecture attentive et qui procure, outre des données précieuses, l'occasion d'une réflexion neuve.

L'auteur n'a voulu faire ni une étude nationale (nous n'en manquons pas) ni une monographie départementale (sa thèse consacrée à l'Ille-et-Vilaine en avait été une). À partir de trois départements (outre l'Ille-et-Vilaine, il a étudié le Gard et le Nord), il tente de discerner *un comportement provincial* à l'égard de la politique scolaire des gouvernements successifs, un comportement qui ne manque pas de variété dans le détail, mais qui se caractérise par des degrés de résistance à l'impulsion centrale. « Ce point de vue obstinément tenu — écrit-il, p. 172 — que la France était un État centralisé, que les politiques conçues à Paris pouvaient être directement appliquées dans les provinces et que les provinces devaient attendre les instructions de Paris avant de prendre aucune initiative, doit être modifié. Les écoles et les maîtres apparaissent selon les besoins locaux. » Le renversement de la perspective est tonique, fécond, même si l'on peut observer que les départements choisis, trois départements marqués par une forte emprise religieuse, catholique dans l'ouest et le nord, protestante et catholique à la fois dans le Gard, partagés du point de vue linguistique, héritiers d'une histoire dramatique récente, étaient particulièrement favorables à sa thèse. Les départements champenois ou le Limousin d'Alain Corbin n'imposeraient pas forcément les mêmes conclusions.

La première partie, après avoir rappelé, un peu longuement peut-être pour le lecteur français, le détail des initiatives du pouvoir central, est consacrée aux luttes politico-religieuses. Les résultats en sont résumés dans quelques sous-titres frappants : pour le Nord, *compromis*, c'est-à-dire partage entre cantons catholiques, Flandre et Lille-Roubaix, d'un côté, et, de l'autre, Tourcoing et l'Avesnois anticléricals ; pour le Gard, *progrès* des écoles laïques et républicaines et recul de l'enseignement catholique, qui se maintient dans les Cévennes catholiques, une partie de la plaine et le bassin minier ; pour l'Ille-et-Vilaine enfin, *défaite* de la laïcité face à un christianisme populaire, si ce n'est dans une bande centrale « bleue » (au sens de républicaine) qui coupe le département du nord au sud, avec Rennes en son milieu. L'auteur porte une attention toute particulière à la géographie scolaire, et des cartes détaillées nuancent à souhait ce que les formules que je viens de citer peuvent avoir de trop global.

Tel est le premier apport du livre qui va cependant plus loin et plus profond. R. Gildea n'a voulu faire, dit-il, ni une étude pédagogique, ni une étude purement institutionnelle ; il a voulu scruter les enjeux,

les valeurs sociales, les intérêts engagés des uns et des autres. Au point de vue de l'État, il oppose ceux des usagers, des familles et de l'économie locale. C'est l'objet de ses deuxième et troisième parties. Le réseau des écoles élémentaires était déjà en place quand les républicains prirent le pouvoir : ainsi en Ille-et-Vilaine, pourtant arriérée, la population scolaire avait augmenté sous le Second Empire, cinq fois plus qu'elle ne le fera sous la Troisième République (50 % contre 10 %). D'autre part, l'inspiration gouvernementale s'était nettement affirmée. Il s'agissait de moraliser la masse de la nation, c'est-à-dire de la civiliser, voire de la coloniser (l'auteur emploie à plusieurs reprises le mot de colonisation, et pas seulement pour son département breton) ; plus explicitement, il s'agissait d'instaurer puis de défendre un ordre socio-culturel *bourgeois*. « *L'éducation, en fait*, ne consistait guère qu'à imposer la morale bourgeoise à la masse de la population dans l'intérêt de l'ordre établi » (p. 235). On l'entreprenait dès les salles d'asile, chargées d'inculquer (une circulaire de Guizot du 4 juillet 1833 le précisait) « des habitudes d'ordre, de discipline et d'occupation régulière, qui sont le commencement de la moralité ». Maîtres laïques et congréganistes étaient d'accord là-dessus. La peur du socialisme, après 1848, avait renforcé la conviction des autorités que, pour le peuple, la religion était le plus sûr garant de l'éducation morale ainsi conçue. Le clergé avait profité, de 1850 à 1860 surtout, de la libéralisation du régime légal et de la faveur du gouvernement, et le parti clérico-légitimiste avec lui. La République ne pourrait donc se fonder définitivement qu'en ruinant l'influence catholique. Mais, entre le danger de la domination de l'Église et la menace du socialisme, la voie était étroite. De sorte que le discours républicain sur l'école allait être neuf dans la forme beaucoup plus que dans le fond. « Presque tout ce que disaient les leaders républicains au sujet de l'école restait au niveau de la rhétorique, si ce n'était pas de l'hypocrisie » (p. 264). Pour se substituer à l'Église, la République centralisatrice devait d'abord marcher sur ses traces. Et ce qui était vrai de l'enseignement élémentaire et de sa morale l'était tout autant de l'enseignement secondaire.

Un malentendu fondamental persistait à ce niveau. Les lycées se devaient de rester fidèles à l'idéal classique de l'« honnête homme », idéal de plus en plus mal adapté à la société nouvelle mais critère efficace de sélection sociale. Les classes moyennes, dont les effectifs croissaient et dont la pression sur le système éducatif ne cessait de grandir, réclamaient des formules neuves, c'est-à-dire des moyens de promotion individuelle. Libéré par la loi Falloux, l'enseignement

catholique, épaulé par une bonne partie du patronat dans le Nord et le Gard, avait fait preuve et continuait de faire preuve de remarquables facultés d'adaptation. Aussi ses établissements (Institut technique à Roubaix, tenu par des prêtres séculiers, École Saint-Luc à Lille, des frères des Écoles chrétiennes, etc.) étaient-ils plus recherchés par l'ambitieuse classe moyenne que la plupart des lycées voisins. L'État n'avait même pas su exploiter, entre 1850 et 1886, l'avantage que lui procuraient ses écoles primaires supérieures ; l'enseignement « spécial » imaginé par Duruy était resté le parent pauvre des lycées. Mais les municipalités soutenaient, développaient leurs vieilles écoles académiques, en créaient de nouvelles. Le ministère du Commerce luttait pour arracher à celui de l'Instruction publique la mainmise sur les écoles professionnelles et pour transformer en établissements techniques des E.P.S. et même des cours complémentaires.

Cette concurrence — privé contre public, primaire supérieur (avec les cours complémentaires) contre classique, initiatives locales contre impulsion centrale —, dans laquelle l'État arrivait bon dernier, avait cependant sa fécondité. Situation paradoxale tout de même : la République progressiste, et « solidariste » autour de 1900, apparaissait comme le défenseur du passé à l'encontre de pouvoirs locaux, politiquement conservateurs sinon rétrogrades. Si l'État s'était ainsi laissé dépasser, c'est, pour une part, à cause de sa fidélité à l'idéal humaniste endossé par la bourgeoisie, mais c'est aussi et surtout — selon R. Gildea — à cause de sa quasi-cécité à l'égard des transformations en cours. Les objectifs qu'il semble s'être fixés, dans les départements étudiés au moins, étaient résolument passésistes : dans le domaine agricole, enrayer la dépopulation rurale ; dans le domaine industriel, sauver l'artisanat de qualité. Le dernier mot de R. Gildea est sévère (n'oublions pas qu'il s'applique à la situation de 1914) : la tâche assignée en France à l'éducation en général « était moins de préparer le changement que de maintenir l'intégrité d'un ordre ancien contre les forces qui étaient en train d'amener sa désintégration » (p. 370).

Maurice CRUBELLIER



MONCHABLON (Alain). — *Histoire de l'UNEF de 1956 à 1968*. — Paris : Presses universitaires de France, 1983. — 205 p. — (Les chemins de l'histoire).

Le titre de couverture (« *Histoire de l'UNEF* ») peut prêter à

confusion pour quiconque s'attend à voir jaillir l'UNEF des limbes de sa fondation en 1907 et à suivre son cheminement jusqu'à son effritement de 1968. Mais, en page intérieure, le sous-titre nous prévient derechef : pour plusieurs raisons, dont l'absence de sources, l'auteur se bornera à retracer les douze années « prodigieuses », 1956-1968, les années fondatrices de la « légende » de l'UNEF, légende qui, au demeurant, n'a jamais concerné que ses auteurs, pourtant prodiges de dénégations. L'auteur distingue donc deux périodes dans ces douze années : 1956 (prise de pouvoir par la mino)-1963 (prédominance de la gauche syndicale) puis 1963-1968 qui correspondrait au passage du syndicalisme à l'organisation politique. Alain Monchablon, qui fut manifestement un acteur de la seconde période, échappe pourtant à la tendance courante dans sa génération qui consiste à prendre au pied de la lettre le langage de l'UNEF, fait de références humanistes classiques d'un style très IV^e République et du refus de s'affirmer comme force d'opposition. Il insiste plutôt sur la continuité entre les deux périodes. Contrairement à une vision qui fait apparaître l'UNEF comme en retrait par rapport aux positions gouvernementales sur l'Algérie, vision alimentée par les anciens eux-mêmes qui ont tendance à minimiser leur action et leur impact, il montre au contraire la précocité et la persistance de la revendication d'une solution négociée avec le GPRA avancée par l'UNEF. Mais son refus d'une histoire apologétique le conduit à une omission : s'il rappelle opportunément que l'UNEF, en tant qu'organisation, a observé tout au plus une neutralité bienveillante à l'égard du gouvernement de Vichy, il ne signale pas qu'à défaut de s'alimenter à une tradition interne au mouvement, la génération étudiante de la guerre d'Algérie est toute imprégnée du mythe de la Résistance qui a servi de ciment idéologique à la France de l'après-guerre. C'est là, peut-être, un des éléments essentiels qui a permis à l'anticolonialisme, sous couvert d'anti-fascisme, de devenir prédominant dans le mouvement étudiant, la génération de la guerre d'Algérie se voulant, dans la mesure du possible, digne de ses aînés.

Il est un autre élément qui apparaît à travers l'ouvrage sans que l'auteur y insiste : c'est le jeu subtil du gouvernement gaulliste face à cette organisation qu'il refusait de considérer, à l'inverse de ce qu'avaient fait peu ou prou les gouvernements précédents, comme un interlocuteur valable, mais à qui il laissait le soin de diffuser dans une opinion publique hostile le mot d'ordre impopulaire de droit à l'autodétermination. Sur un point précis, la description de la manifestation de Charonne (8 février 1962), pourtant traumatisante et ayant marqué

un tournant dans l'opinion, est relativement sommaire : on ne sait même pas que c'est d'elle qu'il s'agit.

Si A. Monchablon perçoit bien une continuité entre les deux périodes — prédominance des dirigeants issus de la JEC puis de ceux issus de l'UEC — continuité qui fait de l'UNEF une force d'opposition de gauche cohérente au moment où les organisations traditionnelles de la gauche, partis et syndicats, sont démissionnaires du point de vue des mots d'ordre et des analyses de la situation — il ne pose pas la question de savoir si ce n'est pas, en profondeur, l'intervention politique de l'UNEF pendant la guerre d'Algérie sur la base des problèmes étudiants qui détermine son orientation syndicaliste révolutionnaire ultérieure. Ce retour aux problèmes universitaires, à l'interrogation sur le rôle de l'Université, à la Charte de Grenoble : « l'étudiant est un jeune travailleur intellectuel », à la revendication d'un pré-salaire étudiant, sans référence toutefois à 1957, était aussi partiellement la traduction du désarroi après une période de mobilisation intense sur les objectifs de l'antifascisme. A. Monchablon a raison de dire qu'au lendemain des accords d'Évian, « l'intérêt pour l'Algérie... s'est mué en un tiers-mondisme délocalisé et nomade » (p. 136).

Il insiste également sur le fait que l'UNEF reste une petite organisation par rapport aux syndicats ouvriers ou enseignants, sans souligner qu'elle atteint un taux de représentativité que pourraient lui envier ses « homologues » dans le monde du travail. Car c'est là que réside, peut-être, la contradiction essentielle du mouvement étudiant : s'affirmant comme syndicat étudiant, se dotant d'une « Charte » à l'instar du mouvement ouvrier et de sa « Charte d'Amiens », l'UNEF calque sa forme d'organisation sur celle du mouvement ouvrier. Or, tout en revendiquant son autonomie par rapport aux syndicats et partis de gauche, elle se situe dans le sillage, à la remorque de son modèle sans jamais réellement se percevoir comme une force en soi, elle montre sa capacité d'agir en toute indépendance sans mettre en cause l'hégémonie du prolétariat comme sujet historique.

A. Monchablon signale aussi, sans le développer autant qu'on aurait pu le souhaiter, que la période syndicaliste révolutionnaire est aussi celle de l'introduction du marxisme dans le mouvement étudiant, ce qui, à première vue, peut apparaître comme une contradiction.

Enfin, son exposé de l'histoire de l'UNEF présente en grande partie un débat d'appareil, image que reflètent sans doute les archives et les documents. Certes, l'UNEF était procédurière jusqu'à la caricature, mais autant dans les petites AG qui se préparaient minutieusement qu'au sommet. La question de savoir s'il s'agissait vraiment d'un

mouvement de masse et non pas simplement d'une organisation d'adhérents reste donc posée : comment expliquer une mobilisation constante dans les manifestations, dans les AG si l'on suppose que les affrontements et les débats restaient circonscrits au sommet de la « hiérarchie » ou dans les congrès où la masse des délégués aurait assisté, médusée, aux joutes entre ténors ?

Il n'en demeure pas moins qu'examiner l'UNEF en historien permet de faire apparaître les continuités d'un mouvement riche en ruptures de par sa nature même, et de progresser dans la voie de l'élucidation de ce qui a tant ébranlé les sociétés occidentales à la fin des années soixante (1).

Claudie WEILL

(1) Voir, dans cette perspective, le numéro spécial du *Mouvement social* consacré à l'histoire des mouvements étudiants européens au début du XXe siècle « Entre socialisme et nationalisme : les mouvements étudiants européens », sous la direction de Y. Cohen et C. Weill. *Le Mouvement social*, n° 120, juill.-sept. 1982, 144 p.

COMPTES RENDUS

KNIBIEHLER (Yvonne), FOUQUET (Catherine). — *La Femme et les médecins : analyse historique*. — Paris : Hachette, 1983. — 333 p. — (La Force des idées).

Dans sa plus grande partie, le développement de cet essai de synthèse traite plutôt des médecins devant la femme : définition médicale de la « nature » féminine, méfiance plus ancienne que le Moyen Âge, puis « domestication », sous l'influence des Lumières. L'inconvénient d'un parti qui consiste à évoquer les attitudes médicales depuis l'Antiquité égyptienne jusqu'à nos jours est surtout sensible dans les 80 premières pages, qui oscillent entre l'allusion et la pure compilation. À partir du XVIIe siècle, le champ étudié semble plus familier, d'autant qu'il se restreint aux ouvrages médicaux de langue française. De nombreuses citations montrent que les médecins, au temps des Lumières, ont pris une conscience pleine et nuancée de la complémentarité des sexes. Mais ils ont ainsi abouti à prôner un partage fonctionnel des tâches de chaque sexe dans la société. La femme, pensaient-ils, est « faite pour l'intérieur », le mariage et la maternité. Le XIXe siècle et la plus grande partie du XXe ne sont pas sortis de cette vision stéréotypée qui entraîne une sujétion plus grande de la femme que par le passé et comporte naturellement de nombreuses implications éducatives. De fortes études étaient en effet en contradiction avec les médiocres aptitudes intellectuelles reconnues aux femmes ; pire, elles risquaient de gâter leur sensibilité, de leur dessécher le cœur, bref, de les détourner de leur vocation. Parallèlement, médecins et philosophes ont vu dans la maternité une fonction d'éducation. Ainsi est né le thème, promis à un bel avenir et d'autant plus vivace qu'il avait des fondements « scientifiques », de la « mère éducatrice ».

L'intérêt des médecins pour l'éducation des filles croît dans le dernier quart du XVIIIe siècle. À rapprocher des préoccupations démographiques et populationnistes affichées par les physiocrates, il fait de l'éducation une prévention physique d'abord, mais aussi

morale (p. 148 et sq.). Après la page 200, émerge la femme-sujet : les premières diplômées, mais aussi la mainmise médicale qui continue avec les prescriptions sur la maternité, et le développement de la puériculture. Le médecin s'est fait le tuteur et l'éducateur des jeunes mères, au prix d'une destruction des savoirs anciens transmis de mère à fille et d'une dégradation de la sociabilité autour des berceaux. Le chapitre sur la « maternité médicalisée » contient de bons passages sur ce processus. Enfin, quarante pages sur la « maîtrise de la génération » illustrent l'évolution toute contemporaine qui, après la médicalisation de la contraception, voit l'effort des femmes (de certaines femmes plutôt) pour reprendre l'initiative. Si grand que soit l'intérêt de cette investigation, on ne peut que déplorer la rareté des chiffres sûrs et le caractère disparate des sources utilisées : témoignages, trop rares rapports et enquêtes cités, ouvrages partiels ou partiels. Pour parvenir à des conclusions plus solides sur les problèmes évoqués, il faudrait une approche pluridisciplinaire qui permettrait de voir dans quel cadre social, économique, politique, moral et religieux aussi bien que psychologique, ils sont nés et ont évolué. Faute de quoi on reste souvent à la surface des choses, dans le domaine de la subjectivité.

Françoise Mayeur

CALLOT (Jean-Pierre) avec la collab. de JOURNAL (Philippe). — *Histoire de l'École polytechnique*. — Paris, Limoges : Charles Lavauzelle, 1982. — 497 p.

La réédition luxueuse et la mise à jour (?) de cet ouvrage, paru en 1958, chez un éditeur spécialisé dans la célébration des institutions militaires françaises, s'imposaient-elles ? Plus que d'une histoire, il s'agit ici d'un livre d'or, chronique anecdotique destinée à satisfaire la curiosité des anciens X et à légitimer leur fierté d'appartenir aux cohortes qui, ayant réussi le concours d'entrée, ont été consacrées comme « élues ». Nous sommes donc en présence d'un rituel (au sens religieux du terme) de reconnaissance, chargé de perpétuer, autour de l'exaltation de l'École (et de la frontière sociale qu'elle institue entre les polytechniciens et ceux qui ne le sont pas), la cohésion idéologique d'un groupe dont les membres, occupant des positions sociales élevées (des grands corps de l'État aux présidences de sociétés industrielles), doivent « s'entraider » pour continuer à les contrôler. L'ensemble de l'ouvrage est justiciable de la remarque que faisait récemment Pierre Bourdieu à propos des grandes écoles en général : « L'ensemble des

condisciples tend à fonctionner en chacun de ses membres comme une sorte de surmoi imposant ses normes de bienséance, ses règles de maintien, ses censures à la fois conformisantes et sécurisantes » (1). On ne s'étonnera donc pas que cette « histoire » ignore superbement le récent ouvrage de Terry Shinn dont les conclusions remettaient justement en cause ses postulats (2) : elle se contente d'évoluer entre un récit du type « vie quotidienne » et une hagiographie des grands ancêtres qui, passés par le vénérable établissement de la rue Descartes, en constituent le panthéon. L'intérêt du livre se situe plutôt dans sa valeur (à ce titre, irremplaçable...) de document ethnographique : à cet égard, la partie consacrée aux « légendes et traditions » (pp. 217-281) donne à voir, au travers des brimades rituelles, de la hiérarchie des statuts entre anciens et conscrits, des codes de conduite (le code X, pp. 239-241) et de l'argot, toute une série de schémas hérités de pensée et d'action qui façonnent durablement (et le plus souvent inconsciemment) les pratiques et les représentations de ceux — futurs membres de la classe dirigeante — qui y ont été soumis.

Dominique Julia

LHULLIER (Théophile). — *Histoire de l'enseignement primaire dans la Brie*. / Augmentée de *Naissance d'une école*, par Marc Villin, et *1920-1940*, par Henri Clayette. — Étrepilly : Presses du Village, 1982. — 378 p.

Pourquoi avoir réédité cette monographie d'un érudit local, publiée à Meaux en 1886, et « depuis longtemps épuisée » ? On en voit mal la raison. C'est une espèce de catalogue des créations scolaires (pas seulement primaires) dans l'actuel département de Seine-et-Marne (non dans la seule Brie ni dans toute la Brie), depuis les écoles monastiques et, de manière continue, depuis le *XV^e* siècle. L'ancienneté des petites écoles briardes est remarquable sans être exceptionnelle. Les faits évoqués, puisés aux archives locales, sont précis et parfois pittores-

(1) P. Bourdieu, « Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, septembre 1981, pp. 3-70.

(2) T. Shinn, *Savoir scientifique et pouvoir social. L'École polytechnique (1794-1914)*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1980. Cf. la recension de cet ouvrage faite par J.P. Daviet dans *Histoire de l'éducation*, n° 10, avril 1981, pp. 33-37.

ques. Mais la synthèse est réduite à rien : pas d'essai de classement ou d'interprétation. Pourquoi les éditeurs de 1983 n'ont-ils pas dressé une carte (ou plusieurs, selon les siècles) des fondations, avec des dates d'apparition et parfois de disparition (Champdeuil, par exemple, a eu un magister au XVI^e siècle puis en a été privé pendant deux siècles, en a eu un de nouveau en 1774) ? Des traits caractéristiques auraient pu s'en dégager (à l'imitation de ce que montra naguère D. Julia pour le diocèse de Reims) : densité variable selon l'éloignement de la capitale, ou suivant les grands axes de circulation, ou en fonction de la richesse des terroirs ? On entrevoit l'influence des temps favorables (Réforme et Contre-Réforme) ou défavorables (les guerres), la tutelle des autorités religieuses (l'évêque de Meaux notamment) et civiles, les effets de la querelle janséniste (sur les pensionnats de jeunes filles), l'action des frères de Jean-Baptiste de La Salle (le voisin rémois ensuite transplanté en Normandie), l'inégalité des ressources des maîtres, fort réduites le plus souvent. Gratuité et obligation étaient « admises en principe » sous l'Ancien Régime, notait Th. Lhuillier (p. 248), non la laïcité, bien sûr. Plus de 300 pages concernent les XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles. Le XIX^e siècle est expédié en moins de dix ! D'où les appendices rédigés par Marc Villin (fils de deux instituteurs briards, et auteur d'un excellent livre de souvenirs, loué ici même) et Henri Clayette, qui n'apportent vraiment pas grand'chose, sinon quelques détails supplémentaires, au vieil ouvrage de Lhuillier.

Maurice Crubellier

GIOLITTO (Pierre). — *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. L'organisation pédagogique.* — Paris : Fernand Nathan, 1983. — 288 p. — (Nathan-Université).

Il n'y a pas lieu de nous étendre sur l'intérêt des travaux de P. Giolitto, puisqu'il a déjà été rendu compte ici de sa thèse (1), dont le premier tome fournit la matière du présent livre. Par rapport à ce premier tome, P. Giolitto a éliminé ou fortement résumé les chapitres sur les finalités de l'enseignement, les modes d'enseignement, la scolarité des élèves et les fondements théoriques de la rénovation pédagogi-

(1) P. GIOLITTO : *Naissance de la pédagogie primaire (1815-1879)*. Grenoble, CRDP, 1980. 3 vol. : 659, 491 et 473 pages. Compte rendu par M. Crubellier dans *Histoire de l'éducation*, n° 14, avril 1982, pp. 4-9.

que, pour ne conserver que ceux qui traitent de l'organisation pédagogique *stricto sensu*.

La documentation considérable qu'a réunie l'auteur lui permet de montrer, dans un tableau plutôt saisissant, comment un foisonnement de divisions, de subdivisions, de distinctions, de classifications et de répartitions ont fini par triompher des indifférenciations qui caractérisaient encore souvent l'organisation pédagogique au début du siècle. Division et clarification des *matières* d'enseignement, qui émergent comme savoirs scolaires distincts les uns des autres d'une part, des savoirs non scolaires d'autre part (1). Répartition des *élèves* en divisions, cours ou classes, en fonction notamment de l'âge, dont la prise en compte traduit une nouvelle étape dans « le processus de différenciation de la masse scolaire » qu'évoquait déjà Philippe Ariès pour l'Ancien Régime, et dont Mohamed Cherkaoui dira, au terme du processus (mais pour un autre niveau, il est vrai) quel rôle il a fini par jouer dans la sélection et l'élimination scolaires (2). Division du *temps*, enfin, dont le meilleur emploi apparaît comme l'un des soucis majeurs des réorganisateur : une nuée de projets de plans d'études et d'emplois du temps s'attachent à découper l'année, le mois, la journée, l'heure même, de façon à obtenir l'efficacité maximale de l'enseignement dispensé.

L'entreprise que nous décrit P. Giolitto est donc, littéralement et intrinsèquement, *économique* : organiser pour obtenir plus avec des moyens identiques est bien l'obsession qui commence à se généraliser dans tous les domaines, et c'est par là que l'organisation pédagogique se rattache au mouvement général de la société du XIXe siècle. Dans cette perspective, considérer l'Instruction publique, du sommet des Directeurs ou des Recteurs jusqu'à la base des directeurs d'école ou des instituteurs, comme infiltrée d'entrepreneurs schumpeteriens aussi créatifs qu'obsédés d'une efficacité quasi taylorienne, constitue une perspective plus originale, et peut-être plus stimulante, aujourd'hui, que la conception d'une machine scolaire à laquelle ses dirigeants sommitaux auraient assigné pour mission d'apporter une « réponse » aux « besoins » de l'économie (historiographie dominante des années

(1) L'étude particulière de chacune des disciplines n'est cependant pas abordée ici, mais dans les deux derniers volumes de la thèse.

(2) M. Cherkaoui : *Les Changements du système éducatif en France, 1950-1980*. Paris, PUF, 1982, pp. 105-175. Phénomène également souligné par A. Prost : *Les Lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle*. Paris, CNDP, 1983, pp. 34-40.

1960), ou celle de lobotomiser les enfants destinés ultérieurement à peupler les prisons, les usines et les asiles (version des années 1970).

Pierre Caspard

LAMMING (Clive). — *À l'encre violette. Un siècle de vie quotidienne à la communale*. — Paris : Éditions Atlas, 1983. — 208 p. ; ill.

Le choc des photos : en noir, en sépia ou en couleurs, en pleines pages ou en vignettes, sur elles reposent « le rôle du livre et sa mission : déclencher un fantastique retour de souvenirs » (p. 10). Elles exploitent, pour une bonne part, les ressources de quatre musées de l'éducation — ceux de Chartres, Champlitte, Montceau-les-Mines et, surtout, du Musée national de l'Éducation — dont elles permettent d'entrevoir la riche diversité, en mobilier, travaux d'élèves (cahiers, dessins, broderies...), manuels, planches murales, compendiums, gravures, photographies, cartes postales, etc.

Le poids des mots, quand même : bien que l'auteur ait pris soin — non sans perfidie — de distinguer son livre des ouvrages universitaires « dont le texte serré est si riche et si compétent » (p. 16), il ne s'agit pas, ici, que d'un bel album d'images. Deux types de textes en prolongent le sens, conduisant le lecteur au-delà de la « nostalgie » qu'évoque Serge Chassagne dans son avant-propos. D'abord, un texte, relativement bref, qui développe le thème retenu pour chacun des chapitres du livre : l'entrée dans la classe, lire et écrire, la découverte du monde, etc. Ensuite, des commentaires, très nourris, qui accompagnent chacun des documents. Ces commentaires sont plutôt bien informés, leur inspiration générale traduisant un syncrétisme de bon aloi, puisqu'elle fait place aussi bien à Baudelot et Establet qu'à Bled, Marangé et Prost.

Au total, un livre non seulement évocateur, mais d'intelligente vulgarisation, et que l'on pourra donc tenter, sans réticence, de se faire offrir à la première occasion.

Pierre Caspard

AUTRAN (Marius). — *Histoire de l'école Martini, 1833-1976. L'enseignement à La Seyne-sur-Mer de 1789 à 1980* / Préf. de Maurice Blanc. — La Seyne-sur-Mer : Groupe de recherche action sur l'identité culturelle des habitants de La Seyne-sur-Mer, 1982. — 507 p. : ill.

Un instituteur prend la décision d'écrire, phénomène banal. Un militant pense à léguer une partie de sa mémoire, phénomène courant. Ici, nous avons un instituteur — et quel maître, j'en témoigne —, un militant — il fut après 1945 secrétaire de la section communiste de La Seyne, conseiller municipal, adjoint au maire, conseiller régional. Un homme du « pays », comme il le dit en présentant son livre, « modeste contribution à l'histoire du *Pays* ».

Nous avons une véritable histoire de la scolarisation, de l'enseignement de la ville, centrée sur l'histoire d'une école primaire (du nom de son premier directeur, en 1833), avec cours supérieur, puis école primaire supérieure, collège moderne et technique, puis collège technique. Ses locaux, en 1976, furent livrés aux démolisseurs. Maintenant, un parking y côtoie une nouvelle petite école Martini de dix classes. C'est aussi le récit de la politique scolaire d'une municipalité socialiste, puis communiste après la Seconde Guerre mondiale (2 500 élèves en 1947, 14 644 élèves, tous enseignements confondus, en 1980).

Voici un document précieux, équilibré. L'historien s'y retrouve, quels que soient ses intérêts, historien de l'enseignement, historien de la France aux XIXe et XXe siècles. L'information est le plus souvent de première main. Les commentaires sont nuancés : ni chant à la gloire d'une institution, ni patriotisme local ou partisan. L'entreprise a mobilisé les habitants qui ont retrouvé photographies, souvenirs, registres de la délégation cantonale, etc.

Un tel livre pourrait n'être qu'une solide monographie. Il est surtout mémoire d'homme. Marius Autran a été élève, puis enseignant dans cette école Martini. Il a été un des maîtres d'œuvre de cette politique municipale en matière scolaire. Continuellement, l'ouvrage est bonifié par l'intervention personnelle. L'auteur s'investit. Ceux qui le connaissent se souviennent de son talent de conteur, de pédagogue. Ceux qui ne le connaissent pas apprécieront sa compétence et son sérieux.

Ouvrage riche, un peu trop foisonnant, un peu dispersé parfois. Sa diffusion locale lui a assuré son succès commercial. Que ces lignes lui permettent d'être connu, ce n'est que justice.

Jacques Girault

BONILauri (Bernard). — *La Désinformation scolaire. Essai sur les manuels d'enseignement.* — Paris : Presses universitaires de France, 1983. — 151 p. — (Politique d'aujourd'hui).

Le chapitre I (« Embellir le soviétisme », pp. 15-55) étaye son argumentation par des exemples empruntés à *trois* manuels d'histoire et géographie. Le chapitre II (« Condamner le libéralisme », pp. 57-99) contient, en tout et pour tout, *dix* références à *quatre* manuels. Quant au chapitre III (« Corrompre le pluralisme », pp. 101-138) il se contente de *trois* références faites à *deux* manuels...

Voici maintenant quelques-unes des conclusions de l'auteur : « Affligeante médiocrité de la littérature scolaire... (p. 27) Selon l'orthodoxie léniniste, que les livres scolaires français reprennent et diffusent largement... (p. 45) Filiation marxisante des textes pédagogiques... (p. 89) La lecture des manuels scolaires ou l'examen des mots d'ordre de la FEN démontrent... (p. 114) La littérature enseignante se présente comme un résidu sartrien... (p. 126) », etc. L'explication de tout cela ? Elle est historique, le « gauchisme pédagogique » étant une « tradition française » : Le Peletier de Saint-Fargeau, déjà, n'avait-il pas conçu « un programme digne des communistes cambodgiens » ? (p. 119).

Il ne convient pas de juger ici des opinions de l'auteur. Toutefois, à partir du moment où un livre, strictement pamphlétaire, est publié par les Presses universitaires de France, où l'auteur revendique la caution de Raymond Aron (prière d'insérer) et se réclame lui-même, toutes les dix pages, de la « science » opposée à « l'endoctrinement » des manuels, on peut s'étonner qu'un pareil abîme puisse exister entre le contenu de l'ouvrage et ce pour quoi il se donne, ou plutôt se vend. Et il est navrant de voir ce qui aurait pu être un beau sujet — l'idéologie politique des enseignants, à travers les manuels — maltraité d'une façon aussi dérisoire.

Pierre Caspard

TARIFS

(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

DEMANDE D'ABONNEMENT

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