

HISTOIRE DE L'EDUCATION

mai

1985

n° 26

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

SOMMAIRE

N° 26 — mai 1985

Paul GERBOD : Les historiens de l'enseignement en France au XIXe siècle	3
Martine SONNET : Cinq années de <i>Bibliographie d'histoire de l'éducation française</i> , 1976-1980. Repères pour un bilan historiographique	17
Maurice CRUBELLIER : Enseigner l'histoire : analyse historique d'un malaise	39

Actualité scientifique

Le projet de publication des cours de l'École normale de l'an III (B. Belhoste) ; Jules Ferry, entre la recherche et la pédagogie (suite) (S. Chassagne) ; A propos du centenaire du lycée Fénelon (F. Mayeur) ; La Scolarisation à la Guadeloupe : présentation d'une thèse (A. Abou) ; L'Institut d'histoire des pédagogies libertaires ; Un colloque sur l'éducation dans le monde ibérique et ibéro-américain	61
---	----

Notes critiques

G. HUPPERT : *Public schools in Renaissance France* (M.M. Compère).
M. CAPUL : *Internat et internement sous l'Ancien Régime* (M.M. Compère).
M.J.A.N. Caritat de CONDORCET : *Réflexions et notes sur l'éducation* (D. Julia).
E. TODD : *L'Enfance du monde* (P. Caspard).

D. DAYEN : *L'Enseignement primaire dans la Creuse, 1833-1914* (J. Gavaille). X.E. LEJEUNE : *Calicot* (S. Chassagne). M.F. LÉVY : *De mères en filles : l'éducation des françaises, 1850-1880* (F. Mayeur). L.L. CLARK : *Schooling the Daughters of Marianne* (M. Crubellier). *L'Image de piété en France, 1814-1914* (S. Chassagne). G. ADLER, G. VOGELISEN : *Un siècle de catéchèse en France, 1893-1980* (F. Mayeur). O. MARCEL : *Une éducation française* (M. Crubellier). P. PIERRARD, M. LAUNAY, R. TREMPÉ : *La JOC, regards d'historiens* (G. Cholvy)

79

Comptes rendus

Ch. MAGNIN : *La Naissance de l'école dans la Genève médiévale* (J. Verger). *Historical Compendium of European Universities* (M.M. Compère). J. DAUVEGIS : *Quinze siècles d'écoliers cambrésiens* (S. Chassagne). Th. BRÜGGEMANN, H.H. EWERS : *Handbuch zur Kinder-und Jugendliteratur von 1750 bis 1800* (D. Julia). Ch. O. CARBONELL : *L'Autre Champollion : Jacques-Joseph Champollion-Figeac (1778-1867)* (M.M. Compère). *Il Progetto della scuola in Italia* (S. Chassagne). *180e anniversaire du lycée André-Theuriet de Civray* (S. Chassagne). A. RAUCH : *Le Souci du corps* (G. Vigarello). B. DURING : *Des jeux aux sports* (A. Wahl). J. MIKAL-MI-MIKAL : *L'Enseignement au Gabon de 1842 à 1920* (M. Crubellier). A.J. TOURÉ : *Les Bâtisseurs de l'enseignement en Côte-d'Ivoire, 1942-1958* (M. Crubellier). S. DEROISIN : *Petites filles d'autrefois, 1750-1940* (M. Sonnet). *L'École primaire supérieure de jeunes filles de Commercy, 1893-1942* (P. Caspard). M. JAMET : *Les Élèves-inspecteurs de l'ENS de Saint-Cloud, 1921-1974* (P. Caspard). P. COMBES : *La Littérature et le mouvement de Mai 68* (P. Caspard). M. DEPAEPE : *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy* (P. Caspard)

113

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : *Gravure de costumes d'enfants (1800)*. Musée national de l'Éducation.

Directeur de la publication : F. Best.

LES HISTORIENS DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE AU XIX^e SIECLE

par Paul GERBOD

L'histoire de l'éducation française a suscité, depuis une vingtaine d'années, des recherches et publications toujours plus nombreuses et variées (1). Cette forme d'intérêt historique n'est pas entièrement nouvelle. Si les travaux relatifs à l'histoire de l'instruction en France sont relativement peu nombreux avant 1789 (2), il n'en est pas de même au XIX^e siècle. L'exploration du passé universitaire français, de ses origines celtiques et gauloises à la Troisième République, s'approfondit et se diversifie d'année en année. A la veille de la Première Guerre mondiale, il devient déjà difficile de dresser un bilan complet de la recherche dans le domaine de l'histoire de l'enseignement. Nous tenterons de définir les moyens de mener à bien cette entreprise bibliographique. Nous pourrons ensuite esquisser une typologie des historiens du siècle dernier et une recension de leurs centres d'intérêt.

(1) Cf. *infra*, l'étude de Martine Sonnet.

(2) Antoine Silvy et Ferdinand Buisson (*op. cit., infra*) ont recensé les ouvrages antérieurs à 1789. Nous citerons en particulier Du Boulay : *Historia Universitatis parisiensis* en 6 volumes, 1665-1673, J.B. Crevier : *Histoire de l'Université de Paris depuis ses origines jusqu'en l'année 1600*, 1761, Claude Joly : *Traité historique des écoles épiscopales et ecclésiastiques*, 1678, Rolland d'Erceville : *Recueil de plusieurs ouvrages du président Rolland*, 1783.

Approches bibliographiques

La recension des publications relatives à l'histoire de l'enseignement n'a fait jusqu'à ce jour l'objet d'aucune synthèse (1). Il est néanmoins possible de se référer à un certain nombre d'essais et instruments de travail.

Dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson (Édition de 1887, première partie, tome I, pp. 194 et sq) a été publié (article : Bibliographie) une recension des ouvrages traitant de l'instruction et déposés à la Bibliothèque nationale. Les ouvrages et articles sont présentés dans l'ordre chronologique de leur parution (entre 1500 et 1878) (2). Cinq ans plus tard, A. Silvy, conseiller d'État et ancien fonctionnaire du ministère de l'Instruction publique a publié dans le *Bulletin de la Société générale d'éducation* (année 1892) un *Essai de bibliographie historique de l'enseignement secondaire et supérieur avant la Révolution* (pp. 10-129) qui comporte plus de 2 000 titres. L'auteur note, en particulier, l'importance des monographies d'établissements scolaires (plus de 400). En 1904, paraissent, à Melun, *Documents et monographies sur l'histoire d'établissements français d'enseignement secondaire qui se trouvent à la bibliothèque du Musée pédagogique* (de J. Bézard). L'on peut aussi se reporter, à partir de 1904, aux notes bibliographiques insérées dans les tomes successifs de l'*Histoire de France* de Lavisse à propos de l'éducation, de l'époque gauloise et romaine à la Troisième République (3).

Les articles et ouvrages relatifs à l'instruction sont d'autre part recensés, à partir de 1866, dans le répertoire de Pierre Caron (*Bibliographie des travaux publiés de 1866 à 1897 sur l'histoire de France depuis 1789*), dans celui de Saulnier et Martin (*Bibliographie des travaux publiés de 1866 à 1897 sur l'histoire de France de 1500 à 1789*). A partir de 1899, commence également à paraître le *Répertoire méthodique de l'histoire moderne et contemporaine de la France* (de Brière, Caron et Lépine). Il faut aussi évoquer le *Répertoire bibliographique de l'histoire de France* de Caron et Stein (à partir de 1920) (4).

(1) Un fichier rétrospectif des publications en histoire de l'éducation est en cours d'élaboration au Service d'histoire de l'éducation.

(2) Cf. aussi l'*Inventaire des ouvrages et publications périodiques du Musée pédagogique*, 2 vol., 1886.

(3) Cf. par ex. le tome III, pp. 318-320, pour la période révolutionnaire et impériale.

(4) Il peut être utile de se référer au *Catalogue de l'histoire de France* (série Lf 240, 241, 244, ministère de l'Instruction publique, séries poursuivies sous forme de catalogue manuscrit) au catalogue analytique (pour les ouvrages publiés après 1882 - rubrique enseignement, instruction, universités, etc.).

L'on peut aussi, pour le XIXe siècle, se référer à des ouvrages plus spécialisés comme *l'Histoire de l'enseignement secondaire en France*, de Georges Weil (1925), *l'Histoire des universités françaises et étrangères des origines à nos jours* (2 volumes, 1933-35) de Stephen d'Irsay, *The Universities of Europe in the Middle Ages* de Hastings Rashdall (1936, 3 vol.), *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle* (1939), de Clément Falcucci, *La Condition universitaire en France au XIXe siècle* (1965) de Paul Gerbod, *L'Enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot, 1789-1833* (1959) de Maurice Gontard et *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République* (1977) de Françoise Mayeur. L'on trouvera des informations complémentaires dans *Les Institutions de la France sous la Révolution et l'Empire* de Jacques Godechot et dans *Les Institutions de la France de 1814 à 1870* de Félix Ponteil. Il conviendrait éventuellement de se référer au *Catalogue général de la librairie française* de Lorenz — (Tables méthodiques, rubrique : pédagogie, instruction...) ou au *Manuel du libraire et de l'amateur de livres*, Table, 1865, et suppléments —.

De nombreux articles ont été insérés dans la presse périodique, tout au cours du XIXe siècle, soit dans les revues générales comme *La Revue des Deux-Mondes* (tables) soit dans les diverses revues pédagogiques, en particulier dans le *Journal général de l'Instruction publique*, la *Revue de l'Instruction publique*, la *Revue internationale de l'enseignement supérieur* (depuis 1878, tables 1878-1920), la *Revue universitaire* (depuis 1892) (1). Les notices nécrologiques de membres de l'enseignement constituent également une littérature utile à l'historien. Nous en avons déjà traité dans un précédent article (2).

Typologie des historiens de l'enseignement au XIXe siècle

L'histoire de l'enseignement a suscité surtout beaucoup d'intérêt parmi les membres de l'enseignement public. Quelques grands maîtres de l'Université (ou ministres de l'Instruction publique) ont voulu

(1) La recension de ces articles est facilitée par *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe s. - 1940*, de P. Caspard-Karydis, A. Chambon, G. Fraisse, D. Poindron. Paris, INRP et CNRS, 2 vol. parus, 1981-1984 : voir l'index au mot « Histoire de l'éducation ».

(2) P. Gerbod : « A propos des biographies d'enseignants (1800-1980) ». *Histoire de l'éducation*, déc. 1982, pp. 47-58.

marquer leur passage à la tête de l'administration, tels Victor Cousin (« Huit mois au ministère de l'Instruction publique », article inséré dans *La Revue des Deux-Mondes*, du 1er février 1841), Hippolyte Carnot (*Le Ministère de l'Instruction publique et des Cultes du 24 février au 5 juillet 1848*, Paris, 1848), Victor Duruy (*Notes et souvenirs, 1811-1894*, Paris, 1901), Eugène Spuller (*Au ministère de l'Instruction publique, discours, allocutions, circulaires*, Paris, 2 vol., 1888 et 1895) (1). Bon nombre de grands-maîtres ont laissé des correspondances, des journaux intimes et des mémoires inédits. On peut ainsi évoquer Fontanes (1757-1821), *essai biographique et littéraire*, (A. Wilson, 1928), *Philosophes et publicistes contemporains : Royer-Collard*, (Adolphe Garnier, Paris, s.d.), *Frayssinous. Son rôle dans l'Université sous la Restauration (1822-1828)*, (Adrien Garnier, 1925), *Villemain, 1790-1870, essai sur sa vie, son rôle et ses ouvrages*, (G. Vauthier, 1913), *Salvandy et son temps* (Louis Trénard, 1968), *Journal d'Hippolyte Fortoul* (Geneviève Massa-Gille, 1979), *Gustave Rouland ministre de l'Instruction publique de 1856 à 1863* (Dutacq, 1910), *Esquirou de Parieu* (Daniel Chaillot, Diplôme d'études supérieures, Paris, 1952) (2). La plupart de leurs biographes se sont inspirés de sources manuscrites jusqu'alors restées inédites.

L'on recense également des historiens de l'enseignement parmi les hauts fonctionnaires de l'Université (chefs de division, directeurs de l'administration centrale, inspecteurs généraux, recteurs) souvent très bien informés et bénéficiant d'une longue et solide expérience des affaires universitaires. L'on peut ainsi évoquer des hommes comme Ambroise Rendu : *Système de l'Université de France*, et les éditions successives de son *Code universitaire*, 1827, 1835, 1846 (3), Octave Kilian : *Tableau historique de l'Instruction publique* (1841), Charles Jourdain : *Le Budget de l'Instruction publique et des établissements scientifiques et littéraires depuis la fondation de l'Université impériale jusqu'à nos jours* (1857), *Histoire de l'Université de Paris au*

(1) François Guizot, encore simple professeur à la Sorbonne, avait publié, en 1816, son *Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'Instruction publique en France*. Entre 1858 et 1868, il fait paraître ses *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*.

(2) La plupart de ces universitaires, historiens de l'Université, ont fait l'objet de notices souvent très détaillées dans le *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson, le *Mémorial* et *L'Annuaire de l'Association des anciens élèves de l'École normale supérieure* ou dans le *Dictionnaire des contemporains* de Vapereau.

(3) Eugène Rendu : *Ambroise Rendu et l'Université de France*, 1861.

XVIIe et au XVIIIe siècle (1862-1866), *Rapport sur l'organisation et les progrès de l'Instruction publique* (1867), Edgar Zévort : *L'Enseignement secondaire de 1880 à 1890*, Octave Gréard : *Législation de l'Instruction primaire en France depuis 1789* (1874), *Éducation et instruction* (recueil d'articles et rapports) (1883-1889) (1), Albert Dumont : *Notes et discours, 1873-1884*, (1885), Louis Liard : *L'Enseignement supérieur en France (1789-1889)* en 2 volumes (1888-1894), Descilleuls et Fontaine de Resbecq (2). Ferdinand Buisson qui fut directeur de l'Instruction primaire a également dirigé le *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire* publié à partir de 1878 en fascicules.

Quelques recteurs se sont intéressés au passé de l'Université, soit en publiant leurs propres souvenirs comme Francisque Bouillier en 1897, Adolphe Mourier en 1889 (*Notes et souvenirs d'un universitaire, 1827-1889*), soit en méditant sur l'institution elle-même (comme A.A. Courmot en 1864) (3). Il en est de même d'inspecteurs généraux tels Eugène Manuel (*Lettres de jeunesse*, 1909) (4) ou Félix Hémon (*Bersot et ses amis*, 1911). Ces préoccupations historiques et biographiques se sont étendues au personnel de l'inspection académique.

Dans les facultés de l'État, au XIXe siècle, ont surgi quelques vocations d'historiens de l'enseignement. Il y a tout d'abord le cas des érudits locaux qui s'efforcent de reconstituer le passé de l'établissement auquel ils appartiennent (5). L'on rencontre également quelques médecins et juristes soucieux de retracer l'évolution historique de leurs propres disciplines (6). Des recherches et publications tentent, dans la deuxième partie du siècle dernier, d'approfondir quelques aspects de l'histoire universitaire. En 1850, Thurot soutient sa thèse

(1) Cf. P. Bourgain : *Gréard, un moraliste éducateur*, 1907.

(2) Notice sur Fontaine de Resbecq dans le *Dictionnaire de pédagogie...* de F. Buisson.

(3) *Des institutions d'Instruction publique*, en 1864 (A.A. Courmot est alors recteur de l'Académie de Dijon). Il a laissé des souvenirs (publiés en 1913) ; notice nécrologique dans Vapereau (*op. cit.*) et dans l'*Annuaire* [...] de l'ENS.

(4) Du même auteur : *En tournée d'inspection*, 1910.

(5) C'est surtout le cas des professeurs, régents et administrateurs de collège ou de lycée (cf. J. Ch. V. Pouthas : *Le Collège royal de Caen sous l'administration de l'abbé Daniel, 1827-1839*, 1905). (L'auteur fut le proviseur de cet établissement.)

(6) Frédéric Malapert : *De l'enseignement de l'histoire de France*, 1875 ; Henri Hayem : *La Renaissance des études juridiques en France sous le Consulat*, 1905 ; Lucien Michon : *Histoire de la faculté de droit de Poitiers, 1806-1899*, 1900 ; Auguste Corlieu : *L'Ancienne faculté de médecine de Paris*, 1877.

de doctorat : *De l'organisation de l'enseignement dans l'université de Paris au Moyen Age*, Gabriel Compayré, en 1880, publie son *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France de la Renaissance à nos jours*. En 1891, F. Picavet, dans son ouvrage *Les Idéologues*, retrace la brève histoire des écoles centrales de département. F. Marion et E. Durkheim s'attachent successivement à l'histoire des idées pédagogiques (1) ; en 1911, Auguste Aulard, professeur à la Sorbonne, publie : *Napoléon Ier et le monopole universitaire : origine et fonctionnement de l'Université impériale*. Il faudrait également souligner le rôle pionnier joué par des enseignants comme Célestin Hippeau, professeur à la faculté des lettres de Caen, auteur de nombreux ouvrages sur l'enseignement en France et à l'étranger (2) et Émile Levasseur (dans le domaine de la statistique scolaire et universitaire) (3).

La critique littéraire également établie dans les facultés des lettres est appelée à s'intéresser à l'histoire de l'enseignement par le biais des recherches érudites qu'elle multiplie sur les écrivains des siècles passés et par l'histoire de la littérature française (de Petit de Julleville à Gustave Lanson). En abordant l'histoire de la langue française du point de vue philologique, Ferdinand Brunot est amené à se préoccuper de problèmes d'histoire de l'éducation (4).

Les vocations d'historiens ne sont pas limitées à une frange, somme toute étroite, de personnalités universitaires. Elles sont aussi relativement nombreuses dans le personnel des lycées et des collèges. Beaucoup s'attachent à retracer l'histoire de l'établissement auquel ils appartiennent et dont ils furent parfois les élèves (5). Rares sont ceux qui se hasardent à des travaux de plus longue haleine ; tel est

(1) Henri Marion avait été chargé d'un cours complémentaire de sciences de l'éducation à la Sorbonne ; cf. son ouvrage *L'Éducation dans l'Université*, 1892 ; son successeur fut Émile Durkheim (après la démission de Ferdinand Buisson), d'où son cours de 1904 sur *L'Évolution pédagogique en France*, publié sous forme d'ouvrage en deux volumes, en 1930-1934.

(2) C. Hippeau a multiplié les publications sur l'enseignement dans la plupart des États européens et dans diverses autres parties du monde : Amérique du Nord, Amérique du Sud. Cf. P. Gerbod : « L'enseignement à l'étranger vu par les pédagogues français (1800-1914) ». *Histoire de l'Éducation*, déc. 1979, pp. 19-29.

(3) Cf. sa « Statistique de l'enseignement public primaire au XIXe siècle » in *Séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques*, 1900.

(4) La publication de la monumentale *Histoire de la langue française* de Ferdinand Brunot commence en 1904.

(5) Il faut aussi se référer à de nombreux discours de distribution des prix (série Rp à la Bibliothèque nationale) et aux discours de rentrée des facultés (c'est un thème assez fréquent au XIXe siècle).

néanmoins le cas de Maxime Targe, régent de collège, auteur en 1902 d'une thèse de doctorat consacrée aux *Régents et professeurs de collèges dans l'ancienne Université de Paris, XVIIe et XVIIIe siècles*.

Dans la mesure où s'aggrave entre l'Église et l'État le conflit de la liberté d'enseignement, les écrits polémiques se sont multipliés et bien des membres du clergé ont participé à ces combats de plume, puisant souvent leurs références et leurs justifications dans le passé scolaire, tel Lamennais sous la Restauration, le chanoine Desgarets sous la Monarchie de Juillet et Dupanloup sous le Second Empire (1). Mais le clergé compte aussi des érudits objectifs et des chercheurs infatigables comme le chanoine Allain, auteur de nombreux ouvrages et articles sur l'enseignement avant et pendant la Révolution française (2) ou l'abbé Sicard (3).

L'intérêt porté à l'histoire de l'enseignement s'est étendu à des laïques non universitaires, soit pour des raisons polémiques dans le cas d'auteurs comme H. de Riancey, J.B. Fabry ou R. Troplong (4), soit dans le cadre des sociétés savantes (académies et sociétés d'émulation). Il faudrait, en outre, envisager le cas de maints romanciers qui, comme Balzac ou Flaubert, ont évoqué diverses scènes de la vie des collèges et des lycées du XIXe siècle (5).

(1) Louis Grimaud a développé sa thèse de doctorat *La liberté de l'enseignement en France*, publiée en 1898, en un ouvrage plus important (tome I, l'Ancien Régime, tome II, la Révolution, etc.) d'où des recensions précises et assez complètes de la littérature polémique. Voir aussi, P. Gerbod : *La Condition universitaire ... (op. cit.)* et Henry Michel : *La Loi Falloux*, 1906.

(2) Ernest Allain : *La Question d'enseignement en 1789 d'après les Cahiers*, 1886 ; *L'Œuvre scolaire de la Révolution*, 1891.

(3) Sicard : *Les Études classiques avant la Révolution*, 1887 ; voir aussi l'abbé Uzureau : *L'Enquête scolaire de l'an IX dans le département de Maine-et-Loire*, 1898, etc.

(4) H. de Riancey : *Histoire critique et législative de l'Instruction publique et de la liberté de l'enseignement en France*, 1844, en réfutation de l'ouvrage de Troplong, juriste gallican : *Du pouvoir de l'État sur l'enseignement d'après l'ancien droit public français*, 1844. J.B. Fabry : *Le Génie de la Révolution considéré dans l'éducation ou Mémoires pour servir à l'histoire de l'Instruction publique de 1789 jusqu'à nos jours*, 1817-1818.

(5) Le roman français au XIXe siècle s'intéresse épisodiquement à la vie des lycées et collèges. Cf. Balzac, dans *Louis Lambert*, Daudet dans *Le Petit Chose*, Flaubert dans *Madame Bovary*, Champfleury dans *Les Souffrances du professeur Delteil*, Vallès : *L'Enfant* et *Le Bachelier*, Verdun : *Un lycée sous la Troisième République*, Brenn, *Yves Madec, professeur de collège*, etc. Ces témoignages littéraires ne sont pas dépourvus d'intérêt documentaire et doivent être pris en compte (ils sont en général fondés sur des souvenirs de jeunesse, d'où leur caractère « historique »).

Approfondissements thématiques

Quelques historiens ou polémistes ont esquissé, avant 1850, l'évolution générale de l'enseignement soit en Europe, soit en France (1). Tel est aussi le cas de Théry dans son *Histoire de l'Éducation en France depuis le Ve siècle jusqu'à nos jours*, publiée en 1858, de Charles Jourdain dans son *Rapport sur l'organisation et les progrès de l'Instruction publique*, en 1867. L'on voit aussi se profiler l'histoire des diverses branches de l'instruction, du moins pour l'enseignement primaire (avec les ouvrages de Malgras, de Fontaine de Resbecq ou de Descilleuls) (2), l'enseignement secondaire des jeunes filles avec l'étude de Villemot (1888), l'enseignement professionnel (de Paquier, 1908) et l'enseignement supérieur (Louis Liard, 1888-1894) (3).

D'autres chercheurs se sont attachés à analyser les contenus des divers enseignements soit dans des ouvrages de synthèse comme l'*Histoire générale de la pédagogie* de J. Paroz ou l'*Histoire critique des doctrines de l'éducation* de G. Compayré, soit par la publication des lois, décrets, circulaires et arrêtés officiels qui ont pu régler la marche des études en France. Nous citerons ainsi la *Législation de l'instruction primaire* de Octave Gréard (1ère édition, 1874), la *Législation de l'enseignement supérieur* de A. de Beauchamp ou le *Recueil des circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique* (depuis 1802). L'on peut aussi évoquer les *Concours généraux de l'Université* (pour 1836-1868) publiés en 31 volumes par N.A. Dubois.

La connaissance du corps enseignant (surtout secondaire et supérieur) s'est enrichie très tôt par le biais des notices nécrologiques (cf.

(1) Cf. Vallet de Virville : *Histoire de l'Instruction publique en Europe et principalement en France*, 1849. Cf. aussi, Alfred Rambaud in *Dictionnaire de pédagogie...* de F. Buisson, pour l'enseignement en France (1887) ; les passages que Taine consacre à l'enseignement dans ses *Origines de la France contemporaine* (cf. tome II, l'âge moderne, 1894) et Eugène Brouard, *Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France de 1789 jusqu'à nos jours*, 1901.

(2) Malgras : *Histoire de l'instruction primaire en France*, 1868, puis H. André : *Études sur les progrès de l'éducation et sur les développements de l'instruction populaire en France depuis les temps les plus reculés jusqu'à J.J. Rousseau*, 1873. Descilleuls en 1898 : *Histoire de l'enseignement libre dans l'ordre primaire en France*. Cf. aussi Fontaine de Resbecq : *Histoire de l'enseignement primaire avant 1789*, 1901.

(3) Sur les divers ordres d'enseignement au XIXe siècle, il est toujours utile de se reporter aux études de Gréard réunies dans *Éducation et instruction*, 1886.

supra) (1). L'on rencontre même, dès avant 1914, des études biographiques plus approfondies comme les ouvrages d'Eugène Rendu (*Ambroise Rendu et l'Université de France*, 1861), de Bourgain (*Octave Gréard*, 1907), de Vauthier (*Villemain*, 1913), de Félix Hémon (*Bersot et ses amis*, 1911).

Mais il n'existe pas encore de publication traitant de l'ensemble du corps enseignant à l'exception d'une thèse pionnière, celle de Maxime Targe, publiée en 1902 et consacrée aux professeurs et régents des collèges de l'ancienne Université de Paris.

Les élèves et étudiants des diverses branches de l'instruction ont été beaucoup plus négligés, si l'on excepte quelques écrits de circonstance comme *L'Étudiant* de Jules Michelet ou le recueil d'Ernest Lavis, *Études et étudiants*, 1890. Il faut éventuellement se reporter à quelques éditions de correspondances privées, des souvenirs de jeunesse (2) et, en fin de compte, aux publications statistiques éditées par le ministère de l'Instruction publique à partir de 1840 (la plupart établissent, en effet, des bilans rétrospectifs).

En fait, le XIXe siècle a vu surtout se multiplier les études monographiques, dans le cadre d'une histoire régionale ou locale. Ainsi, la plupart des grands établissements d'instruction ont retrouvé leur passé grâce à des chercheurs comme Charles Jourdain (pour la Sorbonne), Abel Lefranc (le Collège de France), Lefebure de Fourcroy et Pinet (l'École polytechnique), Pothier (l'École centrale des arts et manufactures), l'École normale supérieure (*Le Centenaire de l'ENS* en 1895). Très tôt, des érudits locaux s'attachent à reconstituer le passé scolaire de leur région (cf. l'abbé Pataud, en 1812, avec *Recherches historiques sur l'éducation nationale et les écoles publiques de l'Orléanais*) ou de leur ville (Berriat Saint-Prix en 1820, *Histoire de l'ancienne Université de Grenoble*). De même, se profile l'histoire des maisons d'éducation privée laïque ou confessionnelle (cf. Hamel, en 1868, sur le collège de Juilly). Il faut aussi évoquer les historiens des anciennes congrégations enseignantes comme la compagnie de Jésus et les Frères

(1) Diverses notices sur la première génération de professeurs, régents et administrateurs de l'enseignement secondaire et supérieur se trouvent dans les revues pédagogiques de la Restauration (*Le Lycée*) et, surtout, de la Monarchie de Juillet (*Gazette spéciale de l'Instruction publique*, *Journal général de l'Instruction publique* et la *Revue de l'Instruction publique*) (mais ces revues n'ont pas de tables).

(2) H. Taine : *Vie et correspondance* (tomes I et II), 1902-1904 ; E. Bersot : *Lettres à sa famille*, 1857 ; Louise Garnier : *Une famille parisienne universitaire au XIXe siècle* : lettres [d'Arthur Bary], 1911 ; F. Sarcey : *Souvenirs de jeunesse*, 1885 ; Jules Simon : *Premières années*, 1901, etc.

des Écoles chrétiennes (1). L'inflation des études monographiques s'accélère dans la deuxième moitié du XIXe siècle, si l'on en juge par les recensions dont elles font l'objet dans le manuel de Brière et Caron (dans le premier répertoire qui regroupe ouvrages et articles publiés entre 1866 et 1897, figurent déjà 267 titres). Les publications monographiques sont de dimensions très variables. Les unes remontent aux temps les plus reculés, tandis que les autres s'attachent à une courte période. Certains auteurs englobent l'ensemble des niveaux d'instruction tandis que leurs confrères se limitent à telle ou telle branche d'enseignement. Des études sont souvent publiées sous forme d'ouvrages mais de nombreuses recherches se trouvent dispersées dans d'innombrables articles insérés dans les revues locales et bulletins des sociétés savantes. De plus, l'on peut éventuellement recueillir des informations sur la vie scolaire et les institutions d'instruction dans les histoires de province ou de villes publiées au XIXe siècle. L'intérêt de ces études monographiques peut être capital dans la mesure où les chercheurs se sont référés à une documentation inédite aujourd'hui disparue ou détruite. Or, l'érudition est souvent précise, publiant en annexes, pièces justificatives et références d'archives ou de sources imprimées.

Les inégalités diachroniques

Tout au cours du siècle dernier, la recherche s'est préoccupée de manière inégale des diverses périodes de notre passé éducatif. La période gallo-romaine n'est évoquée qu'en 1855 dans la dissertation latine de Yung (*De scholis romanis in Gallia Comata*), en 1893, dans l'article de Camille Jullian sur l'École de Bordeaux au IVe siècle (dans la *Revue internationale de l'enseignement supérieur*) et dans l'ouvrage de Gaston Boissier publié en 1894 (*La Fin du paganisme*). Ce même auteur avait inséré dans le *Journal des savants* (de 1884) une étude sur « Les Rhéteurs gaulois du IVe siècle » (2).

Le Moyen Age inspire un intérêt plus grand. Celui-ci s'esquisse, dès avant 1850, avec les publications de Jean-Jacques Ampère (sur l'*His-*

(1) Alexis Chevalier : *Les Frères des Écoles chrétiennes, 1797-1830*, 1887 ; J.J. Poujoulat : *Vie du Frère Philippe, supérieur général de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*, 1874 ; Henri Fouquieray : *Histoire de la Compagnie de Jésus en France*, 1910.

(2) Cf. aussi E. Lavisse : *Histoire de France*, tome I, la Gaule, 1904 et surtout Camille Jullian : *Histoire de la Gaule*, tome VI, 1920.

toire littéraire de la France avant le XIIIe siècle) et d'Ozanam. En 1850, Thurot fait paraître sa thèse, déjà citée. Le Second Empire s'attache à quelques éducateurs comme Alcuin (cf. F. Monnier en 1863) et Théodulfe (L. Baunard en 1869), à divers établissements comme l'Université de Paris (Charles Jourdain) et à l'ensemble du système scolaire (Léon Maitre : *Les Écoles épiscopales et monastiques de l'Occident de Charlemagne à Philippe Auguste*, en 1866). Dans la dernière partie du siècle, les travaux se multiplient sur les écoles médiévales (*Les Écoles de Chartres au Moyen Age* par J.A. Clerval) celle de Fleury (*L'École de Fleury-sur-Loire, à la fin du Xe siècle et son influence*, Cuissard-Gaucheron, en 1875), celle du Bec Hellouin (Porée) et surtout l'Université de Paris (Charles-Victor Langlois en 1895, Achille Luchaire en 1898, Delisle et Chatelain (1), Charles Jourdain, l'abbé Feret) (2). En 1890, Marcel Fournier publie les *Statuts et privilèges des universités françaises depuis leur fondation jusqu'en 1789*, en quatre volumes.

Par contre, l'époque moderne n'a guère suscité de recherches, en particulier le XVIe et le XVIIe siècles (cf. Lantoine, *Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVIIe siècle*, 1874) (3). L'intérêt est plus grand pour le XVIIIe siècle avec l'édition du *Traité des études de Rollin*, 1838 et 1841, une étude biographique sur ce pédagogue (H. Ferté en 1902) et des vues plus globales sur les études classiques avant la Révolution (l'abbé Sicard), *L'Instruction primaire dans les campagnes avant 1789* (Albert Babeau en 1875), l'œuvre scolaire des Jésuites (*Les Jésuites instituteurs de la jeunesse française au XVIIe et au XVIIIe siècles*, C. Daniel en 1880) et des Oratoriens (Lallemand, *Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France*, 1888). Mais c'est sans doute la période révolutionnaire qui suscite, en définitive, les passions érudites ou polémiques les plus grandes avec les ouvrages et articles de l'abbé Allain, de Célestin Hippeau, de Dumesnil,

(1) Dès 1828, Des Michels : *Les écoles et l'instruction publique sous Charlemagne Le Lycée*, en 1851 ; Laforêt : *Alcuin et la restauration des sciences en Occident*, en 1869 ; L. Delisle : *Les Écoles d'Orléans aux XIIe et XIIIe siècles* ; Émile Chatelain : « Essai d'une bibliographie de l'ancienne université de Paris », *Revue des bibliothèques*, 1891.

(2) L'abbé Pierre Feret a publié *l'Histoire de la faculté de théologie de Paris et ses docteurs les plus célèbres*, Moyen Age, 4 vol., 1894-1897, Époque moderne, 5 vol. 1900-1907.

(3) Cf. aussi Paul Lacroix : *Sciences et lettres au Moyen Age et à l'époque de la Renaissance*, 1877 ; Louis Massebieau : *Les Colloques scolaires au XVIe siècle et leurs auteurs (1480-1570)*, 1878 ; R.M. Lecœur : *Mme de Maintenon et l'éducation au XVIIe siècle*, 1864 ; M.J. Gaufres : *Claude Baduel et la réforme des études au XVIe siècle*, 1880.

d'Eugène Despois (1) de Babeau, de Bourilly, de Boisdé ou d'Albert Duruy. En 1889, commencent à être édités les procès-verbaux du Comité d'Instruction publique. Concurremment à ces recherches érudites qui se situent dans le dernier quart du XIXe siècle, quand s'est définitivement mise en place la Troisième République, il faudrait évoquer les nombreuses publications polémiques sur l'œuvre scolaire (et néfaste) de la Révolution dont le meilleur exemple est le pamphlet de Fabry publié en 1818. Ce genre de publication est révélateur de tout un courant d'opinion et d'une certaine histoire engagée.

L'on passe d'ailleurs sans transition, dans cette perspective polémique, de la Révolution à l'Empire. Celui-ci est en effet considéré comme l'héritier de la Révolution dans le domaine éducatif, comme en témoignent maints libelles publiés dès les débuts de la Restauration (2). Cette approche historique se durcit, par la suite, dans le cadre de la lutte contre le Monopole et pour la liberté de l'enseignement sous la Monarchie de Juillet. Elle ressurgit sous le Second Empire et la République ; en 1898 Louis Grimaud publie sa thèse de doctorat sur *l'Histoire de la liberté d'enseignement en France*. Les défenseurs du Monopole n'ont de leur côté nullement désarmé depuis la Restauration dans la voie ouverte par Ambroise Rendu et François Guizot. L'on parvient, au début de ce siècle, à des vues plus sereines sur l'histoire du monopole, en particulier dans l'ouvrage d'A. Aulard (*Napoléon Ier et le monopole universitaire*) publié en 1911 (3).

La recherche ne s'intéresse qu'assez tard aux institutions scolaires nées de la Révolution et mises en place sous l'Empire. Ainsi, la première étude historique de l'enseignement secondaire sur le plan statistique ne s'ébauche-t-elle qu'en 1843 dans le célèbre *Rapport au Roi* du ministre Villemain. Ce n'est qu'en 1862 qu'est publié le premier ouvrage d'ensemble sur les institutions d'instruction publique au XIXe siècle, fruit de la réflexion du recteur Cournot. Les premiers bilans rétrospectifs s'esquissent sous le Second Empire (cf. la première statistique sur l'enseignement supérieur en 1868) et, surtout, dans les années 1880 (il faut en particulier citer les excellentes études historiques du recteur Gréard sur l'instruction primaire et secondaire dans son recueil d'articles et rapports publié en 1886 sous le titre d'*Éducation et instruction*). Soulignons aussi l'intérêt porté à l'histoire de

(1) *Le Vandalisme révolutionnaire*, 1868.

(2) Poirier : « L'Opinion publique et l'Université sous la première Restauration », *Revue de la Révolution française*, 1909.

(3) Charles Schmidt : *La Réforme de l'Université impériale en 1811*, 1905.

l'éducation par la *Revue internationale de l'enseignement* à partir de 1878 et aussi par la *Revue universitaire* à partir de 1892. C'est en 1894 que L. Liard achève de publier son histoire de l'enseignement supérieur. Parallèlement se multiplient les notices et ouvrages biographiques sur les membres du corps enseignant. Mais c'est, en fait, par le biais des monographies d'établissements que l'on saisit encore le mieux ce que fut l'histoire de l'éducation en France au XIXe siècle (1).

Ainsi, au siècle dernier, notre passé scolaire et universitaire est loin d'avoir été négligé par la recherche historique. Mais celle-ci apparaît en marge, abandonnée aux érudits locaux, aux professeurs et administrateurs de l'Instruction publique. Le bilan de tout cet ensemble de travaux et de publications se révèle néanmoins fort important. Il est encore souvent utile et même indispensable de se référer à maints ouvrages et articles élaborés voici plus d'un siècle et devenus irremplaçables même si la problématique de l'histoire des faits éducatifs s'est, depuis, profondément modifiée.

Paul GERBOD
Université Paris-Nord

(1) Cf. Dejob, « La Vie universitaire sous la Monarchie de Juillet », *Revue internationale de l'enseignement*, 1913.

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.

**CINQ ANNÉES DE BIBLIOGRAPHIE D'HISTOIRE
DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE, 1976-1980**
Repères pour un bilan historiographique

par Martine SONNET

La parution de la cinquième livraison de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française* semble propice à une tentative de bilan sur la production historiographique concernant l'éducation française dans les années 1976-1980 (1). Au cours de ces cinq années, la Bibliographie a collecté 6 598 références de travaux, français et étrangers. Engranger une telle masse d'informations est certes utile à la discipline concernée, mais l'intérêt de l'entreprise peut croître encore si la production fait régulièrement l'objet d'une auscultation attentive à son fond aussi bien qu'à sa forme, aux évolutions et déplacements de l'intérêt des chercheurs en histoire de l'éducation autour de certaines questions. C'est pourquoi le regard analytique porté ici sur les travaux publiés ou soutenus entre 1976 et 1980 pourrait être le premier d'une série. Les paramètres pris en compte, concernant les formes des travaux comme leurs sujets d'études, ont été définis de façon telle qu'ils soient mesurables sur toutes les livraisons de la bibliographie.

(1) Les cinq bibliographies annuelles sont parues dans la revue *Histoire de l'éducation*, n° 4, août 1979 ; n° 7-8, août 1980 ; n° 11-12, août 1981 ; n° 15-16, août 1982 ; n° 19-20, août 1983.

Fortuitement, mais fort heureusement, la première période examinée s'arrête en 1980, soit avant le déferlement de la vague suscitée par le début de la commémoration des lois de 1881 à 1886. Le premier bilan peut donc avoir valeur d'échantillon témoin d'une production échappant à l'influence de l'actualité. Ce ne sera plus le cas pour les travaux postérieurs à 1981, marqués du double sceau du centenaire des lois Ferry, puis de la réactivation du débat enseignement public / enseignement privé.

L'analyse du corpus s'est faite autour de trois séries de questions. La première cherche à faire la part des travaux étrangers dans l'ensemble de la production et à déceler les particularismes thématiques qui les caractérisent, ainsi qu'à repérer leur provenance. La deuxième porte sur les formes adoptées pour la publication des travaux français et étrangers (articles, ouvrages, thèses, etc.) et l'adéquation de ces modèles au traitement de tel ou tel type de questions. La troisième interrogation, la plus nourrie, s'intéresse aux thèmes étudiés. Elle le fait d'abord en partant des rubriques et sous-rubriques déterminées dans le plan de classement de la bibliographie, puis en exploitant les index géographique et des personnes citées qui lui sont adjoints chaque année. L'origine disciplinaire des auteurs – historiens d'origine ou venus d'autres disciplines – est laissée délibérément de côté ; cette question mériterait de faire l'objet d'une étude à part entière, et pour cette raison, n'est pas abordée ici.

La méthode retenue pour mener à bien ce bilan est essentiellement quantitative et statistique (1) puisque la masse même de la production excluait une critique interne des travaux. La plupart des conclusions retenues s'appliquant à la globalité de la production quinquennale, une grande prudence est évidemment de mise quant à la signification de tendances observées sur une période aussi courte. Les évolutions n'ont été considérées comme significatives que lorsqu'elles sont continues, en croissance ou en décroissance constante au cours des cinq années.

Le bilan proposé vise surtout à attirer l'attention des praticiens de l'histoire de l'éducation sur un certain nombre de lacunes qui sont autant de champs à explorer, à côté de domaines assez bien traités, parfois même surinterrogés. Ce puzzle en relief souhaite donc être

(1) Les comptages, substrat de l'enquête, ont été menés à bien par Régine Hubert-Brierre, la carte a été réalisée par Huguette Bertrand au Laboratoire de graphique de l'EHESS ; qu'elles soient toutes deux vivement remerciées pour leur collaboration précieuse.

utile aux chercheurs en soulignant ce qui se fait et ce qui reste à faire (1).

PRODUCTION ÉTRANGÈRE - PRODUCTION FRANÇAISE

Sur l'histoire de l'éducation française, la bibliographie recense la production internationale. Si les travaux publiés ou soutenus en France sont évidemment majoritaires – 79 % (2) des références additionnées de 1976 à 1980 – la part de la production étrangère est loin d'être négligeable. Au fil des ans, la participation internationale se montre stable, oscillant entre 19 et 24 % des livraisons annuelles. L'étranger produisant environ un cinquième des études sur l'histoire de l'éducation française, il est utile de s'arrêter sur les principaux caractères de ces travaux publiés hors de l'Hexagone : sujets privilégiés et origines géographiques.

Ventilées selon les dix grandes rubriques du plan de classement (3), les parts respectives de la production française et étrangère accusent quelques distorsions par rapport à la moyenne (Tableau 1).

Tableau 1 : *Parts respectives de la production française et étrangère selon les rubriques du plan de classement*

RUBRIQUE	Production française	Production étrangère
0. Instruments de travail et de recherche	73 %	27 %
1. Aspects théoriques et généraux	60 %	40 %
2. L'éducation générale	82 %	18 %
3. Domaines de l'éducation. Savoir-faire et savoirs	76 %	24 %
4. Apprentissages et formation extra-scolaire	88 %	12 %
5. Organisation et institutions scolaires	78 %	22 %
6. Personnel scolaire	86 %	14 %
7. Méthodes et techniques d'enseignement	87 %	13 %
8. Milieu et vie scolaires	85 %	15 %
9. Aspects sociaux des systèmes éducatifs	74 %	26 %

(1) Pour un bilan établi dans une perspective de plus longue durée (une trentaine d'années) se reporter à : Caspard (Pierre). *L'Histoire de l'éducation en France : remarques sur la dynamique sociale d'un champ disciplinaire. Full informatiu* (Lleida), n° 3, déc. 1984, pp. 5-23.

(2) Pourcentages arrondis à l'unité la plus proche.

(3) Voir l'abrégé du plan de classement rappelé au début de chaque livraison de la *BHEF*.

La recherche étrangère est fortement centrée sur les problèmes théoriques et généraux – incluant les aspects philosophiques – (rubrique 1). Ce domaine est le seul à connaître une sur-représentation étrangère spectaculaire, puisque, ici, les travaux internationaux doublent pratiquement leur score (40 % contre 21 % en moyenne). La prédilection pour les questions théoriques s'explique par le fait qu'elles sont – en apparence ? – les plus faciles à traiter hors du terrain étudié. Leur examen passe par l'utilisation de textes de références (œuvres des grands pédagogues ou philosophes) accessibles dans de nombreux pays et langues. Ce n'est pas le cas des sources imprimées et manuscrites localisées exclusivement en France, comme les archives d'institutions ou les collections de manuels scolaires, indispensables pour aborder des aspects plus concrets de l'histoire de l'enseignement.

L'inaccessibilité des sources justifie le moindre cosmopolitisme des rubriques consacrées aux aspects les plus pratiques de l'éducation : les travaux menés hors de l'Hexagone ne sont plus que de 12 à 15 % à s'intéresser aux apprentissages et à la formation extra-scolaire, aux méthodes et techniques d'enseignement, au personnel scolaire ou aux milieu et vie scolaires.

Notons que les articles traitant de questions d'historiographie, théorie et méthode de la discipline, proviennent surtout de pays ayant une ancienne tradition d'histoire de l'éducation (comme l'Allemagne ou la Grande-Bretagne) et qui sont attentifs à l'évolution internationale de ce champ.

Ceci conduit à s'interroger, plus largement, sur la nationalité des travaux s'intéressant à l'histoire de l'éducation française. Deux grands blocs se détachent nettement : l'Europe occidentale et limitrophe d'une part, les États-Unis d'autre part (tableau 2). Cette prépondérance est assez naturelle, s'expliquant par un ensemble de raisons variées : proximité géographique, ancienneté des relations culturelles avec la France, dynamisme de la recherche universitaire en général, et en histoire de l'éducation, en particulier, le tout devant être pondéré par la démographie de chaque pays, ce qui conduit, par exemple, à relativiser la signification du pourcentage (22,8 %) qu'atteignent les États-Unis et à souligner encore davantage la quasi-absence japonaise (1).

Bien qu'elle ne concerne que l'histoire de l'éducation française, la Bibliographie recense aussi des travaux consacrés à d'autres pays, lorsqu'ils traitent d'influences réciproques et d'échanges dans le

(1) L'étude détaillée, par pays de production, n'a été faite que pour les années 1976 et 1979.

domaine éducatif. Il est intéressant de noter que le classement est ici un peu différent du précédent. Viennent en tête la RFA (73 fois citée en 5 ans), l'Italie (43), la Grande-Bretagne (41), mais vient ensuite l'Algérie (32) puis, seulement, les États-Unis (30) suivis par la Belgique (28), l'Espagne (24), les Pays-Bas (18), le Canada francophone (18), la Suisse (17), le Canada anglophone (13). Il est à souligner que, mise à part l'Algérie, les autres pays sous ancienne domination française apparaissent à un rang très médiocre (moins de 7 citations) : qu'elle soit le fait des anciens colonisateurs ou des anciens colonisés, l'histoire de l'éducation coloniale et de ses prolongements, reste largement en friche.

Tableau 2 : *Provenance de la production étrangère en histoire de l'éducation française pour les années 1976 et 1979*

PAYS	Nombre d'études	% de la production étrangère
<i>EUROPE</i>	380	68,8 %
R.F.A.	78	14,1 %
Grande-Bretagne	74	13,4 %
Italie	66	11,9 %
Belgique	51	9,2 %
Suisse	35	6,3 %
Pays-Bas	29	5,2 %
Espagne	21	3,8 %
Pologne	6	
Irlande, Tchécoslovaquie	3	
Autriche, Grèce, Roumanie, URSS, Portugal, Danemark	2	
Hongrie, Suède	1	
<i>AMÉRIQUE DU NORD</i>	151	27,3 %
États-Unis	126	22,8 %
Canada	25	4,5 %
<i>AMÉRIQUE DU SUD</i>	3	0,5 %
Brésil	2	
Vénézuela	1	
<i>AFRIQUE</i>	14	2,5 %
Algérie	6	
Tunisie	3	
Sénégal, Zaïre	2	
Kenya	1	
<i>ASIE, OCÉANIE</i>	4	0,7 %
Turquie, Israël, Japon, Australie	1	

FORMES DES TRAVAUX EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE

En fonction de leur forme, les 6 598 travaux recensés par la Bibliographie de 1976 à 1980 se répartissent en six catégories : articles de revues, ouvrages entiers non étroitement spécialisés, ouvrages entiers spécialisés (1), fragments d'ouvrages, thèses, numéros spéciaux et actes de colloques consacrés à l'histoire de l'éducation. Quantitativement très marginal, le dernier type est cependant retenu comme témoignage d'initiatives suscitées par la discipline. Presque toute la production s'inscrit dans les six catégories définies ; les 1,7 % qui n'y entrent pas correspondent à des supports autres (microfiches, séries de diapositives, etc.) ou non précisément définissables.

Le tableau 3 ventile les références selon leurs formes, pour chacune des dix grandes rubriques du plan de classement et pour l'ensemble de la production (française et étrangère). Plus que dans un classement général de la fréquence des formes dont le résultat est assez logique – privilège considérable de l'article de périodique, puis plus d'ouvrages dans la mouvance de la discipline qu'étroitement spécialisés ou de thèses – l'intérêt du tableau 3 réside dans les rapports que l'on peut déceler entre la forme et le fond des questions traitées.

Ainsi, l'article de périodique est particulièrement fréquent dans les rubriques se prêtant à la définition de micro-sujets. C'est le cas des « Méthodes et techniques d'enseignement » (rubrique 7) où l'on peut se borner à étudier une méthode, un exercice ou un type de matériel scolaire comme le manuel. C'est aussi le cas avec le « Personnel scolaire » (rubrique 6) où abondent les notices biographiques et nécrologiques de professeurs. Le traitement de l'histoire du monde enseignant essentiellement sous forme d'articles peut signifier aussi que les conditions de vie et travail de la profession sont évoquées – au moins en partie – par des enseignants eux-mêmes : la rédaction d'articles est en effet plus compatible avec l'activité pédagogique que la mise en chantier d'ouvrages ou de thèses, genres peu représentés dans cette rubrique.

La sur-représentation des ouvrages généraux dans l'histoire des « Milieu et vie scolaires » (rubrique 8) provient des nombreux emprunts faits aux autobiographies et souvenirs d'enfance. L'approche par le biais des mémoires et des témoignages confère à cette rubrique

(1) Les ouvrages dont la bibliographie recense les comptes rendus.

Tableau 3 : *Formes de la production selon les dix grandes rubriques du plan de classement*

RUBRIQUES	Articles de revues	Ouvrages « généraux »	Ouvrages « spécialisés »	Fragments d'ouvrages	Thèses	N ^{os} spéciaux colloques
0. Instruments de travail et de recherche	41,6 %	23,7 %	11,5 %	14,7 %	3,6 %	4,16 %
1. Aspects théoriques et généraux	47,8 %	26,4 %	9 %	8,4 %	4,5 %	0,7 %
2. L'éducation générale	55 %	16,7 %	7,6 %	11,2 %	5,7 %	0,05 %
3. Domaines de l'éducation Savoir-faire et savoirs	57,7 %	11,9 %	6,7 %	12,5 %	6,7 %	2,33 %
4. Apprentissages et formation extra-scolaire	50,6 %	27,4 %	5,3 %	5,3 %	7,6 %	1,39 %
5. Organisation et institutions scolaires	58,7 %	14,3 %	7,1 %	11,2 %	5,4 %	1,4 %
6. Personnel scolaire	63,5 %	17,3 %	4,6 %	9 %	3,1 %	1,24 %
7. Méthodes et techniques d'enseignement	64,2 %	15,2 %	5,2 %	7,3 %	5,2 %	2,05 %
8. Milieu et vie scolaires	43,7 %	33,4 %	6,6 %	10,8 %	2,5 %	1,10 %
9. Aspects sociaux des systèmes éducatifs	51,1 %	14,8 %	14,8 %	10,3 %	7,8 %	0,83 %
ENSEMBLE	54,6 %	18,9 %	7,4 %	10,3 %	5,4 %	1,47 %

un caractère littéraire absent des autres secteurs. Pour épancher leurs souvenirs de jeunesse, les auteurs recourent à une forme plus longue que l'article et moins scientifique que la thèse, supports déficitaires de ce côté.

Les ouvrages spécialisés se distinguent logiquement parmi les « Instruments de travail et de recherche » (rubrique 0) et de façon moins attendue dans le traitement des « Aspects sociaux des systèmes éducatifs » (rubrique 9). Leur forte proportion dans ce domaine reflète la vitalité de ce champ, objet de l'attention conjointe des historiens et des sociologues de l'éducation.

Les quelques pages ou le chapitre presque inévitablement présents désormais sur l'histoire de la vie scolaire ou universitaire dans toute monographie consacrée à une ville, à une région ou à une époque, expliquent la bonne place des fragments d'ouvrages parmi les « Instruments de travail et de recherche » (rubrique 0); qui recense ce type d'études d'ensemble.

Enfin, et sans vouloir commenter ici toutes les différences observées, on notera que la relative sur-représentation des thèses dans les rubriques 4 et 9 tient, assez largement, au fait qu'elles sont, plus que d'autres, passibles d'approches pluridisciplinaires : psychologie et ethnologie pour l'histoire des jeux et des jouets, histoire littéraire pour la littérature enfantine, sociologie pour la formation des adultes ou l'éducation populaire (rubrique 4), sociologie encore pour les aspects sociaux des systèmes éducatifs (rubrique 9).

De 1976 à 1980, le choix des formes de publications subit quelques modifications révélatrices de l'évolution du comportement des chercheurs (tableau 4) (1).

Trois faits principaux sont remarquables : la croissance de la part des articles et des thèses, la stabilité de celle des ouvrages spécialisés.

Du côté des articles, la croissance est d'autant plus significative qu'elle affecte toutes les rubriques. Cette multiplication des études brèves est responsable de l'explosion quantitative de la discipline. Au fil des ans, l'histoire de l'éducation tend à gagner du terrain en direction de périodiques originellement étrangers à cette matière. Recenser l'ensemble des travaux conduit à dépouiller systématiquement des revues de plus en plus nombreuses et diversifiées. La croissance des fragments d'ouvrages procède du même phénomène : l'histoire de

(1) Les numéros spéciaux et colloques ne sont pas considérés année par année, ils constituent un échantillon trop faible quantitativement pour y déceler des tendances.

l'éducation entre dans les mœurs historiographiques, les pages et chapitres glanés dans des histoires locales ou périodisées de plus en plus nombreuses en témoignent.

Tableau 4 : *Évolution des formes de publications, toutes rubriques confondues, de 1976 à 1980*

Formes \ Années	1976	1977	1978	1979	1980
Articles	53,6 %	52,8 %	52,6 %	57,2 %	56,4 %
Ouvrages généraux	18,6 %	21,3 %	22,8 %	16,4 %	15,6 %
Ouvrages spécialisés	8,5 %	6,3 %	7,8 %	7,1 %	7,4 %
Fragments d'ouvrages	7,8 %	11,4 %	8,5 %	11,7 %	12 %
Thèses	4,2 %	3,9 %	5,4 %	6,2 %	6,8 %

Les thèses progressent globalement de 1976 à 1980, mais différemment selon les secteurs de recherche, contrairement à l'expansion uniforme des articles. Deux domaines sont responsables de la croissance de la part des thèses : les « Apprentissages et formation extra-scolaire » (rubrique 4) où elles passent de 4,2 % en 1976 à 13,4 % en 1980, et l'« Éducation générale » (rubrique 2) où elles progressent de 2,1 % en 1976 à 7,6 % en 1980. Dans ce domaine, les thèses se sont multipliées autour de quelques thèmes privilégiés : la petite enfance et ses implications démographiques (naissances illégitimes, infanticides et abandons, vie familiale), les représentations littéraires de l'enfance évoquées sous la forme « l'enfance dans l'œuvre de X », enfin l'éducation féminine. Si, dans l'ensemble, les thèses se multiplient, c'est donc essentiellement en histoire de l'éducation, au sens le plus large, non en histoire de l'enseignement.

L'observation des tendances propres aux articles et aux thèses plaide pour une expansion de la discipline ; la stabilité des ouvrages spécialisés modère cette impression. Les études essentielles pour l'histoire de l'éducation ne prolifèrent pas ; elles tendent seulement à progresser, comme les thèses, dans les rubriques 2 et 4. Les recherches essentielles et décisives pour la vie de la discipline restent, aujourd'hui comme hier, des événements isolés.

ÉTUDE THÉMATIQUE DE LA PRODUCTION

Les sujets auxquels les chercheurs en histoire de l'éducation se sont intéressés entre 1976 et 1980 peuvent être approchés selon trois angles : les rubriques et sous-rubriques constituant le plan de classement de la bibliographie ; les lieux et institutions étudiés ; les personnes et personnages cités

Selon les rubriques du plan de classement.

Le tableau 5 ventile la production quinquennale selon les dix grandes rubriques définies dans le plan de classement. Ce tableau permet de déceler quelques déplacements d'intérêt significatifs, mais aussi de recouper certaines des conclusions auxquelles avait abouti l'examen des formes des travaux.

Ainsi, un seul des dix grands domaines connaît, depuis 1976, une croissance constante : la rubrique 2, recouvrant l'« Éducation générale ». Cette progression continue qui va de pair avec la multiplication des thèses et ouvrages spécialisés inventoriés dans cette rubrique, fait de l'histoire de l'enfance la bénéficiaire principale, avant l'histoire de l'école, du travail des historiens de l'éducation.

En revanche, sur les cinq années, l'évolution globale des autres rubriques ne permet pas de dégager des conclusions très nettes, surtout si l'on précise que la réduction de la place accordée au « Personnel scolaire » (rubrique 6) tient, en partie, à une restriction volontaire dans la prise en compte des articles nécrologiques (1). Mais une étude plus fine des sous-rubriques permet de mettre en évidence quelques thèmes privilégiés ou, au contraire, délaissés, et de saisir quelques évolutions significatives.

0. Instruments de travail et de recherche

La rubrique comprend essentiellement des études d'ensemble par époques et par lieux (32,5 %) du type des grandes collections consacrées à l'histoire urbaine et régionale ou à la vie quotidienne, des répertoires de sources et travaux (22,3 %) comme les bibliographies intéressant la discipline, et des informations sur la politique et l'organisation de la recherche en histoire de l'éducation (14,7 %) (2). Au fil des cinq années, aucune tendance nette et constante ne se dessine, tout au plus observe-t-on, pour les années 1977-1980, une progression

(1) Les nécrologies de moins de dix pages déjà signalées par la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France* ne sont plus reprises.

(2) Tous les pourcentages indiqués entre parenthèses sont globaux pour les cinq années, sauf mention spéciale d'une année précise.

Tableau 5 : Répartition de la production selon les dix grandes rubriques du plan de classement

Rubriques	Années					
	1976	1977	1978	1979	1980	TOTAL
0. Instruments de travail et de recherche	8,1 %	5,4 %	5,6 %	5,6 %	6,2 %	6,1 %
1. Aspects théoriques et généraux	7,4 %	9,4 %	10,1 %	9,6 %	6,4 %	8,6 %
2. L'éducation générale	12,6 %	13,2 %	15 %	16 %	16,9 %	14,9 %
3. Domaines de l'éducation. Savoir-faire et savoirs	12,4 %	11,8 %	10,9 %	11,4 %	12,1 %	11,7 %
4. Apprentissages et formation extra-scolaire	4,2 %	6,9 %	6,3 %	6,6 %	7,9 %	6,5 %
5. Organisation et institutions scolaires	22,1 %	21,4 %	18,3 %	19,1 %	18,3 %	19,7 %
6. Personnel scolaire	13,4 %	15 %	13,9 %	12,8 %	11,7 %	13,3 %
7. Méthodes et techniques d'enseignement	6 %	3,9 %	4,8 %	5,6 %	5,2 %	5,1 %
8. Milieu et vie scolaires	7,7 %	8 %	9,9 %	7,6 %	7,9 %	8,2 %
9. Aspects sociaux des systèmes éducatifs	5,6 %	4,7 %	4,8 %	5 %	6,8 %	5,4 %

de la part des études d'ensemble. Les autres sous-rubriques sont affectées de mouvements en dents de scie, les parutions d'ouvrages de références et d'instruments de travail fondamentaux restant des événements ponctuels. La part des bibliographies de travaux est stable, ce secteur est essentiellement alimenté par des publications régulières.

1. Aspects théoriques et généraux

L'histoire des rapports entre la philosophie, les philosophes et l'éducation accapare près de la moitié de ce domaine (46 %) chaque année. Les biographies d'éducateurs, pédagogues et théoriciens sont encore assez bien représentées (20,8 %) mais tendent à perdre du terrain. La troisième composante essentielle de la rubrique, l'histoire des mouvements et courants pédagogiques, ne fournit que 15 % des références, proportion en sensible baisse depuis 1977. L'approche abstraite des « Aspects théoriques et généraux », par le biais de la philosophie de l'éducation, est indiscutablement plus prisée que l'approche concrète par le biais de l'histoire des mouvements pédagogiques dont le développement tarde à venir.

2. L'éducation générale

Cette vaste rubrique comprend trois pôles principaux : les milieux et modes éducatifs (35 %), les âges et groupes d'âge (16,5 %) et l'éducation des milieux sociaux en difficulté (12,6 %). A l'intérieur de chacune de ces trois sous-rubriques, des sujets nettement privilégiés se détachent. Du côté des milieux éducatifs, l'histoire de la famille totalise de 32 à 40 % des références ; parmi les groupes d'âge, la petite enfance est de loin la plus entourée (40 %) tandis que l'adolescence est totalement délaissée ; enfin, les enfants abandonnés et trouvés se placent au premier rang des milieux en difficultés (40 %). Hors de ces sujets les plus en vogue, quelques autres caractères sont remarquables, comme la croissance constante, de 1976 à 1980, de la part dévolue aux « mentalités et représentations » passant de 4,1 % à 16,8 % de la rubrique 2, l'intérêt consacré à l'éducation féminine qui double entre 1976 et 1979 (de 5,55 à 11,35 %) et, parmi l'éducation considérée selon les niveaux sociaux, la faveur dont jouissent les classes dominantes (cour, nobles et élites en tous genres) alors que le peuple, malgré son poids démographique, mobilise moins d'énergies.

3. Domaines de l'éducation - Savoir-faire et savoirs

Du côté des domaines de l'éducation, l'éducation physique suscite le plus de travaux (33,5 %) — mais une décrue s'amorce — suivie de

l'éducation religieuse (22,7 %). Aucun des autres domaines ne franchit le seuil des 10 % et tous peuvent être considérés comme déficitaires, en particulier les éducations morale, militaire et esthétique. Pour l'éducation sociale et familiale ainsi que pour l'éducation civique, initialement non traitées elles aussi, un démarrage s'est produit et toutes deux bénéficient d'un intérêt croissant consécutif, peut-être, au tassement observé à propos de l'éducation corporelle et à l'émergence de nouvelles interrogations sociales et politiques.

Dans l'histoire des disciplines scolaires les matières littéraires et classiques ont la part belle : 40 % des travaux évoquent l'histoire et la géographie, la langue française, la philosophie et les arts libéraux quand aucun enseignement scientifique ne dépasse 5 % – à l'exception des sciences médicales (6,6 %). Les mathématiques, par exemple, ne suscitent que 2,4 % des études sur les disciplines, désintérêt inversement proportionnel à leur prépondérance dans le cursus scolaire. Il y a là manifestement, une lacune à combler. Quelques autres matières demeurent quasiment inexplorées : la musique, la technologie, l'orthographe et l'écriture ne sont au centre que de moins de 1 % des travaux. Dernier fait remarquable à propos des disciplines scolaires, l'enseignement de la lecture qui a progressé constamment de 1976 à 1980, passant de 2 à 6,4 % des études. L'attention croissante portée à cette matière n'est sans doute pas étrangère aux interrogations actuelles sur l'illettrisme et les difficultés d'apprentissage rencontrées par de nombreux élèves.

4. Apprentissages et formation extra-scolaire

Cette rubrique ouverte au monde extra-scolaire reste cependant centrée sur l'enfance et la jeunesse puisque l'éducation de base (essentiellement les jeux et jouets avec la littérature enfantine) en totalise 41,8 %, suivie par la formation professionnelle de base – recouvrant toutes les initiations et apprentissages professionnels individuels ou collectifs destinés aux jeunes gens au sortir de l'école ou parallèlement à l'école – qui compte 21,6 % des travaux. Du côté des adultes, l'éducation populaire et l'animation socio-culturelle avec l'alphabétisation et la formation permanente ne totalisent que 36,8 % des références. Dans l'éducation enfantine de base, la littérature destinée à la jeunesse constitue le principal sujet d'études (65 %), alors qu'on assiste à l'émergence des recherches concernant l'histoire des jeux et jouets. Avec la formation professionnelle de base, essentiellement centrée sur les mises en apprentissage et le compagnonnage, s'opère, entre 1976 et 1980, un déclin spectaculaire et continu : cette sous-

rubrique passe de 37,5 % à 14,2 %. Ce déclin traduit une accentuation de la polarisation de l'intérêt des chercheurs vers l'enfant d'âge tendre (pré-scolaire ou scolaire), ses expériences et apprentissages initiaux, au détriment de l'adolescent et de son insertion dans l'âge adulte par la rencontre avec le monde du travail, notamment.

5. Organisation et institutions scolaires

A propos de la vaste rubrique 5, la plus importante quantitativement dans chaque livraison de la bibliographie, il faut tout d'abord souligner la disparité de traitement entre les institutions et l'organisation scolaire. L'histoire des institutions d'enseignement, générales et spécialisées, cumule à elle seule plus de la moitié des références. Parmi elles, les grandes écoles et les enseignements spécialisés (technique, militaire ou agricole par exemple) suscitent chaque année un intérêt croissant, leur part passe de 11,5 % en 1976 à 24,1 % en 1980.

Face à l'engouement pour l'histoire des institutions, les aspects politiques et juridiques des systèmes scolaires ne représentent que 14,9 % des travaux, et les questions plus administratives et techniques sont délaissées : 1 % pour l'organisation et le fonctionnement interne des institutions, 3,2 % pour l'économie de l'enseignement scolaire, 6,5 % pour les espaces et équipement scolaires.

Les institutions scolaires d'enseignement général – universités exceptées – sont étudiées de préférence pendant l'époque contemporaine (25,9 %), plus rarement à l'époque moderne (18,3 %) et quasi exceptionnellement pendant le Moyen Age ou la Renaissance (2,4 %) (1). La disponibilité et l'accessibilité des sources peuvent expliquer en partie la prédilection pour l'époque post-révolutionnaire ainsi que la chronologie du développement du tissu scolaire français. Mais un rééquilibrage avec l'Ancien Régime s'amorce depuis 1977 puisque, cette année-là, l'époque moderne se trouvait au centre de 8,4 % des recherches seulement alors qu'en 1980 cette proportion atteint 23,6 %.

L'intérêt porté aux différents niveaux d'enseignement croît parallèlement à l'élévation de ce niveau : 0,6 % pour le pré-élémentaire, 20,3 % pour l'élémentaire, 23,3 % pour le secondaire, 36,4 % pour le supérieur (2). A propos des niveaux élémentaire et secondaire, il faut réintroduire ici une dimension chronologique : le secondaire

(1) Le total des pourcentages n'atteint pas 100 parce que les études traitant de plusieurs périodes et celles qui sont consacrées aux universités sont décomptées.

(2) Le total des pourcentages n'atteint pas 100 parce que les études prenant en compte plusieurs niveaux d'enseignement sont décomptées.

d'Ancien Régime (collèges) est mieux étudié que le secondaire contemporain (collèges et lycées) bien qu'il ait concerné une population scolaire moindre. L'élémentaire des XIXe et XXe siècles est beaucoup plus traité que les petites écoles d'Ancien Régime ; ici, l'historiographie ne contredit pas la démographie.

L'époque contemporaine voit l'attention des chercheurs se concentrer aux deux extrémités du cursus scolaire : l'école primaire et l'enseignement supérieur avec les grandes écoles (1). Les institutions scolaires qui s'intercalent entre ce point de départ et cet aboutissement sont relativement négligées.

Du côté des enseignements spécialisés, trois branches se détachent : l'enseignement ecclésiastique, le mieux représenté avec 32,3 % des travaux, l'enseignement militaire avec 18 %, puis l'enseignement technique avec 15,7 %. Comparé aux précédents, ce dernier chiffre prouve, à l'évidence, que les établissements techniques sont très loin d'avoir été étudiés autant que leur importance l'aurait justifié. Il en va de même pour l'enseignement agricole : 5,2 % mais un démarrage s'amorce en 1979 et 1980.

6. Personnel scolaire

Troisième au classement général des rubriques, le personnel scolaire est cependant moins étudié qu'il ne le paraît puisque 62,2 % des références de la rubrique 6 recouvrent des biographies et des nécrologies d'enseignants. Tous les autres aspects sont donc peu ou pas abordés. La part des ordres religieux enseignants croît depuis 1977, elle est passée de 5,2 % à 18,7 % de la rubrique. Cette émergence est sans doute liée à la découverte relativement récente par les historiens de fonds d'archives congréganistes riches et peu utilisés jusqu'alors. La progression des études sur les ordres enseignants va aussi de pair avec l'augmentation des travaux centrés sur l'époque moderne : une histoire de l'école ou du collège d'Ancien Régime ne peut faire l'économie de celle de leurs animatrices et animateurs principaux. L'étude des conditions de vie et de travail du personnel et de sa répartition par catégories retient encore un peu l'attention (respectivement 9,1 % et 8,1 %), tandis que certains sujets sont totalement négligés (personnel non enseignant, image de l'enseignant, ou problèmes de recrutement et de formation).

(1) Pour le détail des institutions d'enseignement supérieur étudiées, voir *infra* p. 34.

L'instituteur s'affiche comme le personnage par excellence de l'histoire des enseignants : considérés par niveaux d'enseignement – biographies et nécrologies exclues – 52,7 % des travaux lui sont consacrés, contre 20,8 % pour les enseignants du supérieur et 5,5 % seulement pour les enseignants du secondaire. Le professeur de collège et de lycée cumule les désavantages d'être moins typé que le Hussard noir et moins prestigieux que l'enseignant du supérieur souvent doublé d'un savant.

7. Méthodes et techniques d'enseignement

Le matériel scolaire polarise essentiellement cette rubrique puisqu'il lui fournit 45,2 % de ses références. Ce sont les livres et manuels scolaires qui bénéficient le plus de l'intérêt porté au matériel : ils représentent 83 % de cette sous-rubrique, et atteignent 38 % de l'ensemble de la rubrique 7. Toujours nettement dominants, les travaux portant sur les manuels semblent connaître cependant une légère désaffection, passant de 44 % des « Méthodes et techniques d'enseignement » en 1977 à 32,4 % en 1980. Pour une part bien moindre, la docimologie (15 % des études) et la didactique (11,7 %) jouissent encore d'un intérêt non négligeable. En revanche, il faut souligner le faible nombre des contributions consacrées à l'histoire des programmes scolaires (3,2 %) et à celle des diplômes (4,4 %).

8. Milieu et vie scolaires

L'évocation de l'ambiance scolaire est majoritairement le fait de témoignages d'anciens élèves ou d'anciens maîtres, et de souvenirs d'enfance en tous genres qui fournissent 61,9 % des références de la rubrique. En dehors de l'approche autobiographique, aucun des aspects retenus par le plan de classement ne franchit le seuil de 10 % de travaux. Parmi les zones d'ombre relatives, signalons l'histoire des conditions de vie à l'école (3,2 %), de l'ordre et de la discipline (3,2 %), des parents d'élèves (1,2 %) et des œuvres post-scolaires (0,9 %).

9. Aspects sociaux des systèmes éducatifs

Le problème des relations entre l'éducation et le marché de l'emploi se situe au premier rang des sous-rubriques, avec 32,4 % des travaux. Actualité de crise et remise en cause des finalités profession-

nelles de l'école aidant, ce secteur a progressé constamment au fil des années, passant de 21,8 % en 1976 à 39,5 % en 1980. Les études traitant des problèmes de relations entre filières éducatives et insertion professionnelle concernent cependant une histoire très récente, puisqu'elle ne remonte pas au-delà des années 1960. La conjoncture actuelle n'a donc que très marginalement réactivé la recherche historique dans ce domaine.

La sociologie des recrutements scolaires constitue le deuxième pôle de la rubrique. Il reste 15,9 % des références qui traitent des fonctions du système éducatif dans la société et 15,6 % des niveaux de scolarisation de la population.

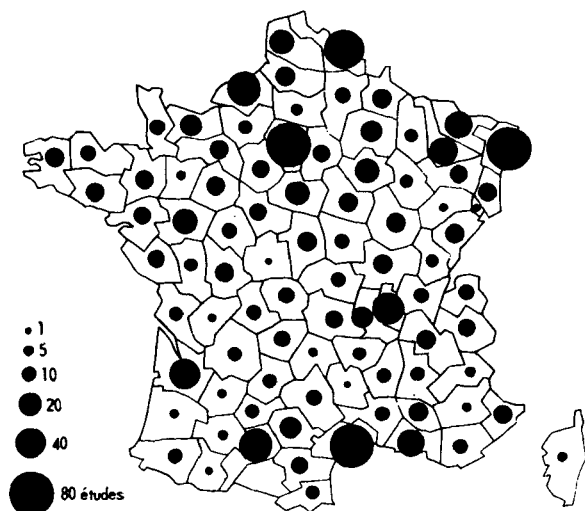
Géographie des travaux en histoire de l'éducation

L'index géographique adjoint chaque année à la bibliographie permet d'une part de localiser précisément les zones du territoire auxquels les chercheurs en histoire de l'éducation se sont intéressés, d'autre part d'identifier les institutions qui ont retenu leur attention.

La France étudiée

La carte proposée visualise, à l'échelon départemental, la répartition des travaux s'intéressant à une localité ou à un département précis ; elle est cumulative pour les années 1976 à 1980. Quelques observations peuvent être formulées, à son sujet. La première concerne la sur-représentation de la région parisienne : le cercle proportionnel au nombre de travaux qu'a suscités Paris — 625 entre 1976 et 1980 — ne peut même pas figurer sur la carte, car il masquerait une trop grande partie du territoire national. Cette sur-représentation tient, bien sûr, à la double concentration parisienne des institutions objets et producteurs d'histoire. A un degré moindre, la même explication vaut peut-être pour la plus grande fréquence avec laquelle est étudié le passé éducatif des régions situées au Nord de la Loire : ce sont celles qui ont connu la scolarisation la plus ancienne et qui possèdent encore aujourd'hui, globalement, les universités les plus peuplées. La présence d'universités actives apparaît, en effet, comme le facteur déterminant dans la vitalité de la discipline : au niveau régional, l'histoire de l'éducation dans les départements qui sont le siège d'universités est toujours nettement plus étudiée que celle des départements voisins. Mais d'autres facteurs peuvent jouer un rôle multiplicateur. Tel le problème linguistique en Bretagne ou le statut scolaire local en

Alsace, qui suscitent de nombreuses études à caractère régional. L'émergence d'un pôle de recherche régional, autour du musée de Rouen, contribue peut-être à expliquer la relative sur-représentation de la Seine-Maritime (1).



Répartition par départements des études menées de 1976 à 1980 dans un cadre local ou départemental, Paris intra-muros excepté

Nota : L'ensemble des DOM-TOM, qui n'apparaissent pas sur la carte, n'a fait l'objet entre 1976 et 1980 que d'une vingtaine d'études au total.

(1) Si l'on essaie de rapprocher la carte tracée des départements étudiés avec la diffusion départementale de la revue *Histoire de l'éducation* (d'après les abonnements souscrits en 1983), révélatrice de la présence de chercheurs susceptibles de s'intéresser à leur environnement, une corrélation apparaît. De façon générale, les secteurs les mieux couverts par la recherche sont aussi ceux où la revue connaît une forte diffusion : Nord, Bas-Rhin, Bouches-du-Rhône, Hérault, Haute-Garonne (ce sont aussi des départements universitaires). Inversement, la revue ne pénètre pas les départements du Centre-Ouest, restés dans l'ombre comme l'Indre ou la Charente. On ne peut toutefois généraliser ce parallélisme, d'autres facteurs d'impulsion pouvant intervenir comme certaines sociétés savantes locales dynamiques. Sur la diffusion de la revue, voir : Caspard (Pierre) - *Histoire de l'éducation et ses lecteurs*. Un bilan - *Histoire de l'éducation*, n° 22, mai 1984, pp. 93-99.

Les institutions et établissements d'enseignement les plus étudiés

L'étude thématique des travaux menée selon l'ordre du plan de classement s'est intéressée à l'histoire des institutions d'enseignement selon leur niveau, en tant que palier instauré dans le système éducatif. Le fichier topographique détaillé utilisé pour l'élaboration de l'index géographique joint à la bibliographie permet d'identifier précisément les institutions qui sont l'objet d'enquêtes.

Parmi les douze institutions les plus étudiées, la prépondérance parisienne et le monopole de l'enseignement supérieur sont remarquables. Vient en effet en tête l'Université de Paris avec 108 références (dont 32 consacrées à la Sorbonne) ; puis l'Université de Montpellier (35), le Collège de France (26), l'Institut catholique de Paris (21), l'Université de Strasbourg (21), l'École normale supérieure de la rue d'Ulm (19), l'École nationale supérieure des Beaux-arts (18), l'École polytechnique (18), l'Université d'Orléans (16), l'École nationale d'administration (15), l'Université de Toulouse (14) et les Facultés catholiques de Lille (14).

Pour voir se diversifier les niveaux, les spécialités et les implantations géographiques, il faut se tourner vers les établissements tels que l'académie protestante de Saumur, les collèges de Molsheim et de Sorèze, le lycée Louis-le-Grand, la Maison royale de Saint-Cyr ou les universités d'Angers, Bordeaux ou Douai, qui ont chacun fait l'objet d'une demi-douzaine d'études.

Au Panthéon de l'histoire de l'éducation française

D'après l'index des personnes et personnages cités établi chaque année, soixante-quatre d'entre eux ont été au centre d'au moins cinq études entre 1976 et 1980 (1). Les dix premiers de cette liste sont dignes du Panthéon de la discipline et méritent donc d'être évoqués ici. Vient en tête Jean-Jacques Rousseau avec 117 références, puis Célestin Freinet (37), Jean Piaget (33), Émile Durkheim (31), Jean-Baptiste de La Salle (27), Henri Wallon (25), Napoléon Ier (23), Jules Ferry (20) (2), Jules Verne (17) (3) et Condorcet (13).

(1) Nécrologies exclues.

(2) Rappelons que l'enquête s'arrête à 1980 ; la cote de J. Ferry monte évidemment beaucoup en 1981.

(3) 1978 marquait le cent-cinquantième anniversaire de la naissance de Jules Verne (1828), cette année là les études le concernant ont été plus nombreuses qu'à l'ordinaire, mais il est régulièrement présent dans la bibliographie.

Dans ce classement, Rousseau fait figure de champion absolu en se détachant très nettement du lot. Il a l'avantage d'attirer vers son œuvre pédagogique et son influence non seulement l'attention des historiens de l'éducation, mais aussi celle des littéraires et des philosophes.

Avec Rousseau et, dans une moindre mesure, Durkheim, la philosophie et la théorie de l'éducation ont la part belle, surtout si on leur adjoint des psychologues impliqués dans la pédagogie, comme Piaget et Wallon. La Salle et Freinet ne rééquilibrent que médiocrement l'avantage des théoriciens sur les pratiquants, tandis que Napoléon Ier, Jules Ferry et Condorcet — au moins pour un aspect de son œuvre — introduisent la dimension politique du processus éducatif. L'inattendu de ce classement, c'est Jules Verne, l'homme le moins directement impliqué dans la dimension scolaire de l'éducation, mais certainement pas le moins éducatif. La place accordée au romancier visionnaire dans ce Panthéon révèle que l'impact de son œuvre sur les jeunes imaginations n'est pas mésestimé. De façon générale, les écrivains étudiés pour les aspects éducatifs de leurs œuvres bénéficient de l'attention des historiens de la littérature autant ou plus que de celle des historiens de l'éducation.

Parmi les 54 personnalités citées de cinq à douze fois les femmes ne comptent qu'une représentante, George Sand, six fois citée. Les femmes pédagogues s'effacent devant la romancière des enfances berrichonnes. D'autres femmes de références apparaissent, praticiennes ou penseuses, si l'on abaisse le seuil du nombre des citations : Maria Montessori, Christine de Pisan et Simone Weil, évoquées quatre fois, Marie Curie, Madame de Genlis et Pauline Kergomard, trois fois mentionnées seulement.

Si l'on répartit les 54 figures repérées entre cinq et douze fois en cinq groupes constitués des praticiens de l'éducation, des philosophes, des politiques, des littérateurs et des professeurs (cités pour leur activité enseignante), on trouve confirmation de l'intérêt majoritairement porté aux théoriciens, plus qu'aux organisateurs ou aux hommes de terrain ; les philosophes arrivent en effet en tête, avec 114 références, suivis par les praticiens (94), les littérateurs (77), les professeurs (64) et les politiques (20).

*

La production historiographique des années 1976-1980 concernant l'éducation française ainsi examinée donne une bonne image de l'état

de cette discipline aujourd'hui, de ses acquis, des développements qu'elle attend et de ses orientations principales. Parmi les indices de son dynamisme, il faut ranger la participation étrangère à la recherche, participation démarquée des travaux français par ses thèmes mais nullement par ses formes. Observer les supports bibliographiques adoptés par les 6 598 études françaises et étrangères et leur évolution au cours des cinq années met en évidence une progression à deux vitesses. D'une part l'inflation des articles et autres travaux brefs induit une explosion de surface de la discipline, mais d'autre part la recherche fondamentale et décisive ne connaît pas la même accélération, restant fidèle à ses rythmes propres. Si l'on oppose histoire de l'enseignement et histoire de l'éducation extra-scolaire, les travaux relatifs à l'enseignement paraissent moins enclins à entrer dans un processus expansionniste, que ceux consacrés à l'éducation, qui suscite des thèses et ouvrages spécialisés de plus en plus nombreux.

Martine SONNET

Service d'histoire de l'éducation

P. Caspard-Karydis, A. Chambon, G. Fraisse, D. Poindron

LA PRESSE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT
XVIII^e siècle-1940

Répertoire analytique établi sous la direction de P. Caspard.
tome II : D-J et index.

L'école n'a jamais cessé d'être en crise, parce qu'elle a toujours été en concurrence avec des formes d'éducation qui lui étaient parallèles ou hostiles : la famille, les groupes d'âge, l'atelier, l'Église, les mouvements de jeunesse, les médias...

On percevra, de cette confrontation, la dimension séculaire, en lisant les revues où se sont exprimés les réflexions, les projets et les réalisations de tous ceux pour qui l'éducation a été un champ d'action ou une cause à défendre : responsables de l'enseignement, enseignants de tous niveaux et de toutes disciplines, prêtres, médecins, philanthropes, intellectuels, chefs d'entreprises, militants de la politique ou du syndicalisme.

Le présent répertoire vise à faciliter et à orienter la lecture de cette presse, dont les titres se comptent par milliers. Chacune de ses notices comprend la description bibliographique d'une revue, un extrait de l'« avis au lecteur » – dont l'ensemble formera une véritable anthologie de projets éducatifs – et une indication des rubriques et des principaux thèmes traités par la revue au cours de son histoire.

Le tome II, qui vient de paraître, comprend 732 notices. Six index (thèmes traités, personnes, lieux, établissements, associations et organismes, dates de création) font de ce répertoire un instrument de travail et de réflexion indispensable dans de nombreux domaines de l'histoire, de la sociologie et de la pédagogie.

Institut National de Recherche Pédagogique
Éditions du CNRS

Un vol. de 688 pages. Prix : 260 F. Franco.

Rappel : Tome I, A-C, 560 pages, 170 F.

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

ENSEIGNER L'HISTOIRE
Analyse historique d'un malaise

par Maurice CRUBELLIER

De tous côtés, l'enseignement de l'histoire est mis en accusation. Non pas l'histoire même, dont on se plaît à reconnaître la vitalité et la fécondité, mais son enseignement tel qu'il est donné à tous les niveaux, primaire, secondaire et supérieur. « La décadence de l'histoire nationale dans l'enseignement primaire » (c'était le thème d'un débat organisé par l'Association des professeurs d'histoire et de géographie et le Comité pour l'indépendance et l'unité de la France) ne paraît faire de doute pour personne. En un semestre viennent de paraître quelques ouvrages importants. Il s'agit des *actes* de trois colloques consacrés au sujet. Les deux premiers s'étaient tenus en 1981, l'un à l'initiative de l'U.E.R. de didactique des disciplines de l'Université de Paris VII, l'autre organisé par la Société d'histoire moderne avec la collaboration de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie. Le troisième, plus récent, est le « colloque national », réuni à Montpellier, en janvier 1984. Entre ce dernier et les deux autres avait été rendu public le « rapport Girault », préparé par une commission à la demande du ministre de l'Éducation nationale. On doit, d'autre part, à la librairie académique Perrin un « Livre blanc sur l'enseignement de l'histoire de France », recueil de témoignages et

d'entretiens émanant d'une vingtaine de personnalités, qui représente une forme extrême de réquisitoire (1).

UN RÉQUISITOIRE SÉVÈRE

Les accusateurs partent volontiers de deux oppositions : entre l'histoire scolaire d'hier et celle d'aujourd'hui ; entre une production historiographique (livres, revues, émissions de télévision et de radio), riche et bénéficiant du plus large accueil, et les carences, l'échec apparent de l'enseignement historique. Cette seconde opposition peut être tour à tour une façon de plaider les circonstances atténuantes pour les historiens et d'accabler un peu plus les administrateurs et les maîtres. « Donc, d'un côté, un intérêt passionné. De l'autre, un enseignement de l'histoire réduit à une peau de chagrin » (A. Decaux, 1, p. 15). « L'histoire n'est pas contestée en France, mais son enseignement l'est en permanence » (J. Peyrot, 3, p. 106). « L'histoire est une discipline heureuse, car elle est populaire et vivante. L'enseignement de l'histoire souffre au contraire de nombreux maux puisqu'il suscite un peu partout défiances, malaises et incompréhension » (R. Girault, 5, p. 15).

Le « livre blanc » de Jean-François Fayard est bardé de formules agressives. On y parle d'un « casse » (H. Coutau-Bégarie), de « déséducation » (Michel Debré), de « manipulation intellectuelle » (P. Chaunu),

(1) Voici les références exactes des cinq ouvrages ici commentés. A la suite de chaque citation, ils sont rappelés par leur numéro d'ordre, suivi de l'indication de la page.

1. Jean-François Fayard (enquête de) : *Des enfants sans histoire. Le livre blanc de l'enseignement de l'histoire*, préface par Alain Decaux, Paris, Librairie académique Perrin, 1984, 287 pages. (De larges extraits du rapport Girault sont donnés en appendice.)

2. Henri Moniot (textes réunis et présentés par) : *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, travaux du colloque *Manuels d'histoire et mémoire collective*, U.E.R. de didactique des disciplines, Université de Paris VII, Berne, Peter Lang, 1984, 303 p.

3. Colloque *Cent ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981)*, Paris, 13-14 novembre 1981, Société d'histoire moderne, hors-série, 1984, 216 p.

4. René Girault : *L'Histoire et la géographie en question*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Ministère de l'Éducation nationale/Service d'Information, 1983, 201 p.

5. Ministère de l'Éducation nationale : *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Montpellier, 19-20-21 janvier 1984, 179 p.

On ne saurait trop conseiller de suivre toute l'évolution de la crise dans la revue *Historiens et géographes*, de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public.

de « terrorisme intellectuel » (J.-B. Duroselle)... Pour Michel Ponia-towski, lui-même historien à ses heures, l'enseignement de l'histoire a été « pris en otage » — entendons : par les marxistes. Des jugements plus nuancés dans la forme, à peine moins sévères au fond, viennent sous la plume d'historiens on ne peut plus sérieux : « dégradation constante » et « dépérissement » (Pierre Goubert, 1, p. 91) ; notre temps aurait fait de l'historien un « marginal », un amuseur « un peu comme l'acteur, le romancier et le clown » (Duroselle, 1, p. 106). J'apprécie fort que, dans ce même « livre blanc », la mesure vienne du porte-parole des praticiens, le président de l'A.P.H.G., Jean Peyrot ; il se contente, lui, raisonnablement, de parler d'un « malaise », plus ancien que la dénonciation tonitruante des *media*. Il appelle à une analyse historique de ce malaise. Telle est la bonne voie, celle dans laquelle se sont engagés les trois colloques plus haut cités.

L'analyse doit commencer par l'examen de ces deux griefs, le plus souvent avancés : l'abandon du cadre national et celui de la chronologie. Le cadre national a été rompu par excès et par défaut. Par excès, au profit d'un idéal internationaliste ou pacifiste. « Vous êtes des syndicalistes, votre idéal doit être la réconciliation des peuples et la fin des guerres, la fraternité universelle » (déclaration faite au congrès du S.N.I. en 1924, rappelée 3, p. 143). Par défaut, quand le régionalisme ou la pratique des « disciplines d'éveil » ont porté l'accent sur la petite patrie ou sur le milieu local seul directement connaissable par l'enfant. Excès et défaut ne pouvaient manquer de compromettre *l'identité nationale*, cette identité qui est un des concepts-clés du débat. De plus, les jeunes ont été privés des vieux jalons chronologiques. Chacun constate avec tristesse ou colère l'incertitude de leur savoir quant aux dates réputées cruciales, leur incapacité à situer dans le temps tel événement ou tel personnage. En fait, il y a beau temps que « la pratique de la mémorisation [a été] jugée dépassée et abrutissante » (rapport Girault, 4, p. 30) ; sa condamnation était déjà un des thèmes favoris de « la pédagogie nouvelle », comme l'appelle Giolitto, celle du XIXe siècle avant Ferry.

D'autres griefs mettent en cause non plus les programmes pédagogiques, mais tantôt l'idéologie — le politique subordonné à l'économique, le peuple focalisé au lieu des souverains et des grands hommes, la vie quotidienne détrônant le destin national... —, tantôt l'épistémologie — le structurel substitué à l'événementiel, les thèmes aux faits (« une histoire thématique désincarnée », R. Girault, 4, p. 2 ; mais pourquoi l'histoire thématique serait-elle forcément plus

désincarnée qu'une histoire-récit ?), tantôt encore l'idéologie et l'épistémologie à la fois — la masse des humbles, des anti-héros du « temps long » relayant les individualités hors du commun du « temps court ».

On se trouve toujours ramené, en quelque manière, à la nostalgie d'une histoire de France traditionnelle, de ce que Duroselle appelle « le panorama historique de la France », à la manière des manuels de Lavisse ou de Malet, d'une histoire qui avait contribué (puissamment ?) à façonner la mentalité de plusieurs générations de Français, d'une histoire familière, et même familiale, émouvante, motrice. Aux vertus du récit pieusement transmis, on a préféré celles des méthodes et des problématiques sans cesse renouvelées. Car les historiens de la « nouvelle histoire » (mais on ne s'entend pas très bien sur l'acceptation du terme) ont leur lot de reproches à côté des pédagogues, des administrateurs et des politiciens.

La critique tourne au règlement de comptes quand on en vient à désigner des coupables. Henri Moniot en a donné une raison qui me semble bonne. Il n'existe pas chez nous de véritable didactique de l'histoire (1). Cela fait que les discussions se cantonnent toujours au plan le plus superficiel, celui des polémiques personnalisées. Les services qu'on demande à l'enseignement de l'histoire et qu'on estime qu'il ne rend pas, on ne se soucie guère de savoir s'il peut effectivement les rendre. Il est tellement plus facile d'accuser les Autres. Ces Autres, pour les politiques, ce sont les tenants de l'idéologie adverse, marxistes et marxisants parce que, très souvent, les attaques les plus rudes viennent du côté droit ; ce sont ceux qui ont infecté de leur virus, par l'intermédiaire des syndicats, S.N.I. et S.N.E.S., la quasi totalité du corps enseignant. Je cite : « La perversion intellectuelle des milieux socialo-communistes qui sont dominants dans l'enseignement... » (M. Poniatowski, 1, p. 117) — « le sort de douze millions de jeunes ne doit pas être séquestré par une poignée de syndicalistes envieux, mécontents et médiocres » (P. Chaunu, 1, p. 31). Les intégristes de toutes les idéologies peuvent être également réputés dangereux, aussi bien les cléricaux et les chauvins que les royalistes et les communistes.

Il est vrai qu'en l'absence d'une didactique, c'est-à-dire d'une solidarité vécue et pensée entre la recherche et l'enseignement, les

(1) Henri Moniot : « Impossible serait-il français ? Réflexions à propos de l'infortune de la didactique de l'histoire en France », in *Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein*, Deutsch-französisches Kolloquium in Dortmund, 1982, pp. 101-114.

nouveautés historiographiques menacent de déstabiliser l'enseignement historique et s'exposent à un accueil hostile. C'est ce qui est arrivé à la « nouvelle histoire », celle de l'école des *Annales* (comme on dit encore). Les uns déplorent son application hâtive et maladroite par des maîtres mal préparés dans les classes primaires ou au collège. D'autres ont voulu y voir une entreprise de domination idéologique. Ainsi a fait l'un des collaborateurs du « livre blanc », Hervé Coutau-Bégarie, dans un ouvrage récent (1). L'auteur, jeune énarque venu de la science politique à l'histoire, s'étonne de rencontrer un groupe d'historiens « intelligents » qui règnent sur l'université et sur de larges secteurs de l'édition, et qui ont répudié l'histoire politique et institutionnelle, celle qui lui tient à cœur, au profit de l'histoire économique et sociale, ou des mentalités. Il suit, au long de cinquante années, depuis 1929 et la fondation par Marc Bloch et Lucien Febvre des *Annales d'histoire économique et sociale*, leur mainmise progressive sur presque toutes les instances qui, aujourd'hui, produisent et diffusent l'histoire en France, jusqu'à l'aboutissement actuel : « une position hégémonique sans équivalent dans le monde du savoir ». La thèse est évidemment outrancière, et le fatras de documentation mal digérée, de lectures hâtives, qui visent à l'étayer, n'emportent pas la conviction de qui connaît un peu le milieu de l'histoire universitaire. Elle est typique – jusqu'à la caricature – d'un confusionnisme incapable de dépasser l'histoire-service ou l'histoire militante pour atteindre le niveau d'une histoire culturelle (2).

Entre historiens et psycho-pédagogues, le ménage ne va pas fort, et pour les mêmes raisons. Certes, il arrive que l'un ou l'autre des premiers rendent un hommage aux meilleurs ou aux moins discutés des seconds, à leurs intentions tout au moins. Ainsi fait le rapport Girault : « Prenant appui sur les travaux des psychologues, notamment ceux de Piaget et de J.S. Bruner, ces enseignants animés par Mme Marbeau, chargée de recherches à l'I.N.R.P., ont cherché à utiliser au mieux le besoin d'information et d'explication que l'enfant ressent

(1) Hervé Coutau-Bégarie : *Le Phénomène « Nouvelle Histoire »*. *Stratégie et idéologie des nouveaux historiens*, Paris, Economica, 1983, 354 p.

(2) « Victime de cet amalgame facile, la Nouvelle histoire sort de cette pseudo-explication aplatie et dénaturée » – jugement anticipé que je relève dans la préface d'*Au berceau des Annales*, Actes du colloque de Strasbourg, 11-13 oct. 1979, tout dernièrement publié par l'Institut d'études politiques de Toulouse. Voir aussi, dans la conclusion de Ch.-O. Carbonell, « une mise en garde adressée à ceux qui font de l'historiographie une affaire de boutique ou un noble chapitre de l'histoire du progrès de l'Esprit humain ».

à l'âge de l'école devant son environnement » (4, p. 25). Généralement, les historiens se défient de la démarche qui privilégie l'éveil de l'enfant au détriment de l'acquisition d'un savoir. Ils reprochent aux psycho-pédagogues de manquer de sérieux en dépit de leurs prétentions à la science et, plus encore, de manquer de constance, d'être changeants comme la mode ; ils raillent leur « réformite » ou leur « pédagogue ». Démagogues et cuistres : ces deux épithètes résumeraient assez bien la pensée de Pierre Goubert telle qu'il l'a exprimée à deux reprises, en 1979 et en 1984 (1). Dans un système d'enseignement étatique et centralisé, redoutable est la puissance des administrateurs et de ceux qui les inspirent, et d'autant plus regrettable l'absence d'une didactique sérieusement élaborée.

La conjoncture, enfin, à laquelle les gouvernants successifs ont dû se plier, a pesé d'un poids très lourd. Il a fallu, pour faire face à la démocratisation de l'enseignement du second degré, embaucher dans les collèges des maîtres non-spécialistes — on se laisse aller jusqu'à dire incompetents (cf. le rapport Schwartz (2) et les décomptes du rapport Girault, 4, pp. 53-54). Le recrutement d'instituteurs et d'institutrices mal rétribués (ils le sont tout de même mieux qu'au temps des « hussards noirs de la République ») est devenu plus difficile. Et l'on dénonce, avec raison, les orientations majeures de la société technocratique : le prestige nouveau des mathématiques qui ont pris la place tenue hier par le latin dans une société langagière et, par voie de conséquence, une refonte des programmes, une réévaluation des différentes sections du second degré et jusqu'à la tranquille conviction que les futurs techniciens peuvent se passer, ou presque, d'enseignement historique.

UNE SÉVÉRITÉ MAL JUSTIFIÉE

« Est-ce si sûr que l'histoire soit en crise ? et à tous les niveaux ? » se demandait Antoine Prost au colloque de Montpellier ; et il parlait de « la rapidité et de la précarité du diagnostic porté sur l'enseignement de l'histoire » (5, p. 137). La critique est allée trop loin, ou plutôt elle est restée à la surface des choses, elle a méconnu le statut implicite et la nature de l'enseignement de l'histoire.

(1) Pierre Goubert : « Du gâchis à l'espoir », *H-histoire*, mars 1979, n° 1 spécial, Enseigner l'histoire, p. 114 ; et 1, pp. 91-93.

(2) Commission du Bilan : *La France en mai 1981 : L'enseignement et le développement scientifique*, Paris, La documentation française, déc. 1981, p. 178 et suiv.

Prenons garde que dans notre enseignement, tant secondaire que primaire, l'histoire n'a jamais été une discipline tout à fait comme les autres ; que ses finalités, à ceux-là même qui l'enseignaient, paraissent moins claires, moins assurées que celles des autres disciplines. Relevait-elle du domaine des lettres ou de celui des sciences ? Devait-elle se vanter de sa gratuité ou de son utilité ? « Quelle est la place d'un enseignement utilitaire dans une culture élitiste et désintéressée ? Cette question, on ne parvenait pas à y répondre » (H. Dubief, à propos de l'enseignement secondaire de l'histoire, 3, p. 18). « Voici bien des années que les enseignants d'histoire et de géographie n'ont cessé de s'interroger sur la signification de leur discipline, sa valeur dans la formation du caractère et de l'intelligence des élèves, les résultats concrets de leur enseignement » (P. Gerbod, 3, p. 120). Il semble que ces enseignants aient été constamment partagés entre la crainte d'une subordination et l'ambition d'un rôle éminent, supérieur ou directeur, et qu'ils en aient souffert : d'où des comportements ombrageux, jaloux, la hantise des réductions d'horaires et des remaniements de programmes, une perpétuelle attitude défensive — « Fièvre obsidionale et blocage épistémologique » (Michelle Perrot, 5, p. 44) — ; d'où la manière aiguë dont le réquisitoire venu de l'extérieur a pu être ressenti au dedans, répercuté, amplifié...

1. Les critiques pourtant, les plus virulentes surtout, ne sont pas à l'abri de la critique. Il n'est pas difficile de relever des contradictions entre elles.

Par exemple, le concept d'*identité*, inlassablement mis en avant, de l'identité perdue faute d'un enracinement solide de l'individu dans la mémoire de son groupe, amène cette question : enracinement, soit, mais dans quelle mémoire et de quel groupe ? De la nation ? comme le veulent les traditionnalistes, les plus nombreux — ou de la région linguistique ? (les pays occitans retiennent l'attention plus que le pays basque ou la Bretagne) — ou du « petit pays », voire du village et des familles du village, seules réalités familières au petit campagnard ? — ou de l'Europe ou même de la planète ? Le culte des grands hommes et l'iconographie qui le nourrit peuvent favoriser l'internationalisme aussi bien que le patriotisme : c'est affaire de choix et de dosage (G. Bruno, dans *Le Tour de la France par deux enfants* a donné un modèle de dosage, 2, pp. 54-55) ; les manuels affrontés des deux écoles, privée et publique, ont montré comment on en peut jouer (J. Freyssinet-Dominjon, 3, pp. 83-90 ; Ch. Amalvi, 2, pp. 205-215). Faut-il s'en tenir à l'acquisition de connaissances, comme faisait la

pédagogie dite passive d'hier, ou faire place à une pédagogie active, qui s'appuie sur la recherche et le commentaire de documents divers ? Bien sûr, on doit tenir compte de l'âge des élèves et faire preuve de mesure. Ce qui convient à l'adolescent des lycées peut ne pas convenir à l'enfant du cours élémentaire ou moyen. Est-ce encore défendre une certaine histoire traditionnelle, ou l'image qu'on s'en fait, que d'en dessiner des caricatures, à propos de nomenclature ou de chronologie, comme fait P. Chaunu quand il évoque ces « gens qui avaient appris la liste des rois de France en commençant par Pharamond » (1, p. 28) ?

2. Dans l'intention de mieux écraser l'histoire scolaire sous la comparaison, n'exagère-t-on pas quelque peu le succès actuel de la production historique ? Pierre Chaunu posait naguère cette « règle » : « l'histoire-connaissance, *mutatis mutandis*, représente de 1450 à 1975, 10 % de la production du livre, 10 % à peu près du papier non-périodique imprimé, 10 %, ordre de grandeur, un peu au-dessus, un peu au-dessous » (1). Il conviendrait, bien entendu, de tenir compte, au-delà du nombre des titres, seul considéré ici, des tirages dont les chiffres n'ont cessé de croître, mais sans privilège spécial de l'histoire. Toutes proportions gardées, le succès d'ouvrages comme *La Révolution française* de Thiers ou *Les Mystères du Peuple* d'Eugène Sue (2) équivalait à celui des livres d'E. Le Roy Ladurie ou d'Alain Decaux. Ce qui est nouveau et défie la comparaison, ce serait l'amplification par les nouveaux *media*, la radio et surtout la télévision. Elle n'est pas particulière à l'histoire ; la médecine ou les technologies du futur en bénéficient au moins autant.

3. Reste l'ignorance qu'on nous dit croissante des élèves en matière d'histoire, argument suprême et origine du débat. Quelques carences très croyables et quelques sottises monumentales, comme on s'est toujours plu à en citer, n'en sont pas des preuves suffisantes et pas davantage une impression du genre de celle-ci, exprimée par le Président de la République au conseil des ministres du 31 août 1983 : « les jeunes diplômés actuels sont le plus souvent dépourvus de critères chronologiques » (cité in 5, p. 5). Nous disposons de données un peu plus fiables : les résultats du sondage réalisé pour la commis-

(1) Pierre Chaunu : *De l'histoire à la prospective*, Paris, Robert Laffont, 1975, p. 31.

(2) Étudiés par Anne-Marie Thiesse, in 2, pp. 25-41.

sion Girault et reproduits dans le détail en appendice à son rapport (4, pp. 105-195). Les enquêteurs se sont placés tour à tour au niveau de la classe de sixième, pour apprécier les résultats de l'enseignement élémentaire, et au niveau de la seconde, pour juger ceux qui ont été obtenus dans les collèges.

Au niveau de la sixième, les taux de réponses satisfaisantes sont incontestablement bas, inférieurs à 50 % et souvent même à 40 % (avec un léger mieux pour ce qui concerne la Seconde Guerre mondiale : 51,5 %). Modulés par catégories socio-professionnelles, les taux des enfants des cadres supérieurs et des enseignants sont les meilleurs, ceux des enfants d'agriculteurs et d'ouvriers, les moins bons. Cela ne constitue pas une surprise et doit nous rappeler que l'école n'est pas la source de tout le savoir ni même, aujourd'hui, de la majeure partie du savoir. J'ajoute que le sondage intervenait après l'expérience des « méthodes d'éveil » et en accusait les résultats, dans la mesure où elles avaient été effectivement pratiquées, une mesure assez réduite (par 30 à 44 % des maîtres, par exemple, pour ce qui est du travail sur documents). Tout parallèle est malheureusement impossible puisque l'on ne dispose pas de sondages pour 1930 ou 1900. Mes souvenirs de professeur débutant, juste avant la Seconde Guerre mondiale, avec des élèves d'E.P.S., âgés de treize ans et plus, et munis de ce certificat d'études primaires dont on se plaît encore à rappeler la difficulté, y compris en histoire, m'incitent à la prudence.

Au niveau de la seconde, on observe, par rapport à la sixième, une amélioration très sensible des taux de réussite, presque constamment supérieurs à 50 et même 60 % (70 % pour la Seconde Guerre mondiale). Est-ce si peu ? On dira que les lycéens de 1900 et de 1930 auraient fait mieux. C'est possible. Mais ces lycéens étaient issus des catégories socio-professionnelles qui se classent en tête aujourd'hui. En proportion, ils ne représentaient pas le dixième de leur classe d'âge. Les C.E.S. accueillent à présent la grande majorité des jeunes de 11-15 ans. Voici donc qu'on va pouvoir appuyer la formation civique et politique des Français sur une culture historique, sans doute modeste ou même humble mais bien plus largement répandue. Quelques détails sont significatifs : Robespierre est correctement situé dans le temps à 88,7 %, Mirabeau à 27,7 % seulement – un signe des temps, non une catastrophe ; 41 % des jeunes sondés savent que les opéras-bouffe d'Offenbach ont enchanté la société du Second Empire – un acquis du collège ou de la télé ? et la moitié se garde d'attribuer la croisée d'ogives à l'art roman...

Or, il est évident que ce sont les points de vue de l'histoire d'hier l'histoire politique des événements et des grands hommes, qui avaient

présidé à l'élaboration du questionnaire. Qu'en aurait-il été si les enquêteurs les avaient conçus en vue de juger les résultats de l'étude du milieu ou de la vie quotidienne ? Gardons-nous toutefois de répondre à la place des intéressés puisque, paradoxalement, on enregistre que le savoir économique, privilégié par les « nouveaux historiens » comme par les technocrates du pouvoir, obtient les moins bons scores.

4. Ce bref commentaire des sondages de la commission Girault n'innocente pas plus l'enseignement de l'histoire et ses maîtres qu'il ne les accable. Il suggère que les vrais problèmes sont ailleurs. Quelques contributions de nos recueils mettent en lumière des aspects du débat que le réquisitoire laisse dans l'ombre ; elles amorcent un renversement de perspective. C'est ainsi que deux ou trois d'entre elles nous invitent à nous placer dans une situation logiquement sinon chronologiquement antérieure à l'histoire scolaire, c'est-à-dire à examiner le cas de groupes auxquels, en dépit d'un siècle de scolarisation ferryste, fait toujours défaut le cadre de référence commun, d'hommes et de femmes qui apparaissent comme « des laissés pour compte de l'histoire » (2, p. 252), étrangers à l'histoire qui se fait comme à celle qui s'enseigne, étrangers à la seconde dans la mesure où ils restent étrangers à la première. Tel serait le cas des ruraux du Val-d'Oise (Vexin français et Plaine de France) auprès de qui Michel Bozon et Anne-Marie Thiesse ont mené une enquête en 1980. Nous savons que c'est aussi celui des habitants de Minot (Côte-d'Or) si bien étudiés un peu auparavant par un petit groupe d'ethnologues (1). Sur tous ces humbles, le placage de l'interprétation scolaire du temps national n'a pas tenu ; l'école n'est pas parvenue à remplacer la structuration cosmique et biologique de l'existence, ni les dépassements fantastiques du réel mémorisé. Une explication nous est proposée par Rainer Riemenschneider ; c'est une « hypothèse » qu'il formule à propos des manuels d'histoire mais qu'on peut étendre, à mon avis, à tout l'enseignement historique : ces manuels (et cet enseignement) « ont un effet certain lorsqu'ils sont en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer pour donner vie à l'abstraction des textes, lorsque le vécu du quotidien et le message du manuel [et du cours magistral] baignent dans le même univers de

(1) Je rappelle, entre plusieurs autres, le beau livre de Françoise Zonabend, *La Mémoire longue, Temps et histoire au village*, Paris, P.U.F., 1980.

normes affectives et cognitives » (2, p. 132). Je poursuis la citation parce qu'elle correspond tout à fait à ma pensée : « Dans ce cas, les manuels peuvent avoir un effet de *renforcement*, mais qui est toujours secondaire à une disposition créée en dehors de l'école et de son enseignement ». Et R. Riemenschneider conclut : « Ce sont ces rapports du vécu quotidien avec le contenu de l'enseignement qu'il faut, à mon avis, cerner avec un maximum de précision ». Nous voilà loin des colères partisans des uns, des craintes et des scrupules des autres. De la crise de l'histoire enseignée, nous sommes passés à celle d'un ensemble qui la conditionne, d'une réflexion politico-pédagogique très courte à un embryon de didactique.

UN ESSAI D'ANALYSE HISTORIQUE

Il n'est pas question de nier la crise. Il était sage de commencer par en mesurer l'ampleur réelle, sans partialité ni complaisance. Il faut essayer, à présent, d'en préciser la nature, ce que nous permettent de faire plusieurs contributions des trois colloques de Paris et de Montpellier.

Nous l'avons vu, on ne peut plus s'en tenir au schéma simpliste qui se borne à confronter l'histoire et son enseignement : d'un côté, les historiens, ces hommes d'un métier, composeraient l'histoire que les enseignants, ces hommes d'un autre métier, adopteraient et adapteraient. « La tradition pédagogique française en histoire est de transmettre les résultats du savoir beaucoup plus qu'une démarche intellectuelle propre » (H. Moniot, art. cité, p. 112). Mais chacun sait que le chercheur est souvent aussi un enseignant, et l'on souhaite que l'enseignant ait tâté de la recherche. Et on admet l'intervention d'un médiateur, le pouvoir enseignant, qui organise les classes et fixe les programmes, qui, donc, opère un tri, fait un choix en fonction des besoins collectifs du moment. Le côté pédagogique, opposé au côté scientifique, combine des moyens, qui sont liés à la nature enfantine, et des finalités, qui tiennent compte de la conjoncture.

Mais la réalité est encore beaucoup plus complexe, complexe comme la vie même ; « l'enseignement est vécu, il n'est pas appliqué » — encore une belle formule empruntée à H. Moniot. Ce sont donc les liens vivants de l'histoire et de son enseignement qu'il nous faut tâcher de retrouver, qui fourniront le point de départ d'une didactique de l'histoire, non l'histoire elle-même ni les méthodes ou les impératifs de la pédagogie. L'analyse est difficile tant sont nombreuses les intrusions qu'elle rencontre. J'en indique quelques-unes.

Du côté des historiens, on est loin d'être d'accord sur une définition de l'histoire. Est-elle récit, ou discours, ou dialogue (entre aujourd'hui et hier), structure(s) (à découvrir dans le réel ou à lui imposer) ? Est-elle art ou science ? Toute définition retenue a des implications redoutables ; qu'on se rappelle, par exemple, l'actuelle querelle : récit ou thèmes ? L'historien, même celui qui se veut le plus objectif, vise un public : ses pairs, ses étudiants, les enseignants d'histoire, les gens du monde ou les fidèles de la télévision. Il tient compte de leur attente. Le producteur d'histoire est inséparable du consommateur.

Le pédagogue, de son côté, met en avant la capacité d'accueil des enfants, des plus jeunes surtout. Il sait qu'il est aussi important d'émouvoir que de faire comprendre, qu'il doit inculquer « un rapport affectif au passé » (P. Ansart, 2, p. 57), qu'il doit aussi stimuler l'imagination, sans pour autant sombrer dans l'histoire-fiction. Enseigner l'histoire, c'est aussi initier à un vocabulaire, qui n'est plus tout à fait celui de tous les jours, qui est celui de branches de l'activité humaine auxquelles l'histoire introduit pour la première fois les élèves. Le maître d'histoire — il faut le répéter — sait, ou devrait savoir, que son message n'a de chance d'être vraiment reçu que s'il prend en compte la culture, réelle, vécue, du groupe social auquel appartiennent ses élèves. Difficulté majeure, quasi insurmontable en un temps de mutation et de pluralisme culturels comme est le nôtre, à quoi ni son savoir historique ni sa formation pédagogique ne l'ont préparé.

Entre historiens et enseignants s'insère le pouvoir, clérical avant-hier, républicain hier — quel pouvoir aujourd'hui ? Le pouvoir s'emploie à *socialiser* et à *politiser*. La socialisation s'opère par l'apprentissage de cadres institutionnels, qui seront contraignants, certes, mais qui risquent de l'être d'autant plus qu'ils seront moins connus. La politisation (au meilleur sens du mot) est un aspect de la socialisation : l'école républicaine se devait, par exemple, de valoriser, entre toutes les institutions, la République laïque à l'encontre du monarchisme clérical ; l'unité du pays et la solidité du régime étaient à ce prix. Dans des conjonctures différentes, le nouvel État italien que venait de fonder la Maison de Savoie, jugeait prudent de « susciter le sentiment dynastique plutôt que le sentiment national » (Mariella Colin, 2, p. 175) ; et les programmes d'histoire de 1948, au Canada français, manifestaient « l'ecclésiocentrisme de la sélection des faits offerts aux élèves du primaire en fonction d'une apologétique pour convertis » (Bernard Lefebvre, 2, p. 239). L'enseignement de l'histoire

apparaît alors comme un service national. Mais la volonté du pouvoir, qui s'affirme ainsi, se heurte tôt ou tard à des résistances. Les finalités assignées par lui et endossées par les maîtres rencontrent des demandes plus anciennes, renouvelées ou franchement nouvelles. Sur tout cela pèse la lourdeur de l'institution scolaire, l'autonomie concédée au corps enseignant ou par lui conquise, le vieillissement des hommes (une carrière de maître dure de trente à quarante ans), des manuels et des mots eux-mêmes. Comme l'histoire qu'on écrit et plus qu'elle, l'histoire qui s'enseigne est dans l'histoire ; elle participe au destin des individus et des groupes ; elle est condamnée à vivre.

Ce qui a longtemps fait illusion, et qui continue, semble-t-il, de faire illusion pour beaucoup, c'est qu'il y a eu, dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire, un moment exceptionnel, un « âge d'or » (l'expression est employée par Paul Gerbod, 3, p. 120, Michelle Perrot, 5, p. 40, entre autres), qui se situe entre 1880 et 1950, ou un peu plus tôt ou un peu plus tard. Une *cohérence* a été alors atteinte, « une construction d'une extraordinaire cohérence » (Mona Ozouf, 5, p. 91) (1). L'enseignement de l'histoire venait de conquérir son autonomie (l'histoire proprement dite, si nous en croyons Bernard Guénéé, avait conquis la sienne dès le Moyen Age) (2) ; il s'était libéré du service de la rhétorique et de la morale (voir ce que dit J.-P. Guicciardi de l'enseignement de l'histoire aux XVIIe et XVIIIe siècles, 2, pp. 151-172). Un accord parfait était proclamé entre l'histoire des savants et celle des plus modestes maîtres d'histoire. Une pédagogie autoritaire, au service d'un régime sûr de lui-même, s'en portait garante. Mieux, de servante l'histoire devenait maîtresse ; elle présidait à une entreprise d'unification culturelle, fondement de l'unification nationale. Les valeurs du civisme et de la morale s'intégraient dans le grand processus du Progrès. Le plus merveilleux était que l'histoire de France trouvait comme naturellement sa place au cœur de l'histoire universelle ; c'était un article de foi : que « notre génie national conduit à l'universel » et « introduit à la modernité » (M. Perrot, 5, p. 39), que notre histoire nationale est « une histoire illimitée » (M. Ozouf, 5, p. 89). Telle était la conviction de Lavisse comme de Seignobos ; telle était hier encore celle d'André Malraux :

(1) Rapprocher : « Il faut dire que jamais la conjonction exceptionnelle du savoir historique et des nécessités administratives [ou de l'intérêt politique ?], telle qu'elle a eu lieu vers 1902, ne s'est reproduite », J. Portes, 3, p. 191.

(2) Bernard Guénéé : *Histoire et culture historique dans l'Occident médiéval*, Paris, Aubier, 1980, 245 p.

« Il y a un pacte séculaire entre la France et la liberté du monde » (cité par J.-P. Chevènement *Le Monde de l'éducation*, sept. 1983, p. 46) (1). Dans les manuels, cela se traduisait par un ensemble de traits dominants, ramenés à quatre ou cinq par P. Gerbod : le franco-centrisme ; la prépondérance de l'événementiel (sans insistance spéciale sur la chronologie) ; la galerie obligatoire des grands hommes qui ont fait la France et préparé l'avènement de la République ; une part mineure concédée à la culture, et une part moindre encore à la religion ; une iconographie discrète et de qualité médiocre, qui marquait pourtant les esprits, faute de concurrence (5, pp. 104-105). Un peu plus tard sont venus les citations dans le texte et les documents en appendice, c'est-à-dire l'ambition d'origine méthodologique d'exercer le jugement en même temps que la mémoire.

Il est facile aujourd'hui de dénoncer « ces bases ambiguës de morale et de rationalité, d'idéologie diffuse et de prétendue rigueur » (Jacques Portes, 3, p. 192). Le prestige de cette histoire scolaire a été durable. Et n'est-ce pas l'image mythique et nostalgique que beaucoup de gens en ont gardée qui explique la violence de leurs réactions ?

Sans doute aussi faut-il, pour affiner l'analyse, distinguer deux niveaux d'études et deux histoires enseignées, particulières à chacun de ces niveaux. Ferry niait la distinction, « la nécessaire hiérarchie » que Gréard affirmait avant lui ; cela ne l'empêchait pas de se perpétuer (2). L'histoire primaire, c'est alors celle du *petit Lavoisier* — bien qu'on ait publié et utilisé beaucoup d'autres manuels que le sien. On n'a pas assez pris garde, à mon sens, que, si cette histoire a si bien réussi à devenir populaire, elle l'a dû, pour une bonne part, au fait qu'elle transposait le passé national dans les cadres familiers de l'histoire sainte. On avait recours aux mêmes processus mentaux : un sens, une organisation du récit, naguère centré sur la Révélation, et désormais sur la Révolution (3) (et « le manuel d'instruction civique explicitait ce que donnait à entendre le manuel d'histoire », Georges Bensoussan, 3, p. 91) ; d'autres modèles héroïques proposés en exemples mais incarnant les mêmes valeurs morales (« Manuels privés

(1) A quoi ferait écho une formule d'Alain Savary dans son discours de clôture, au colloque de Montpellier : « L'histoire de notre pays a dans l'histoire universelle une place singulière », 5, p. 175 - mais ce peut être une simple banalité.

(2) Textes cités par Alice Gérard, « Évolution de l'enseignement secondaire en France », *in* 3, pp. 58-59.

(3) Rapprocher : « Cette manière de lire l'entier du passé national à partir de l'évidence organisatrice de la Révolution... », Mona Ozouf, « La Révolution à l'école », *H-histoire*, n° 1, p. 51.

et publics partagent et présentent le même système de valeurs », J. Freyssinet-Dominjon, 3, p. 83). La contestation de l'école catholique, pour virulente qu'elle fût, ne mettait pas en question les cadres imposés — pas plus que ne le faisait la contestation syndicale (voir la communication de Jacques Girault *in* 3, surtout pp. 150-153).

Dans les lycées et les collèges, l'enseignement de l'histoire était supporté par une tradition plus ancienne et plus large, celle des humanités classiques, mais qui en faisait une discipline auxiliaire, la subordonnait à une connaissance d'ensemble, celle de l'Antiquité gréco-latine, cadre de référence pour toute culture digne de ce nom. La cohérence particulière de cet ensemble accordait à l'histoire une fonction préparatoire ou introductrice — propédeutique. « En matière d'éducation, c'est un principe fondamental et observé dans tous les temps, que l'étude de l'histoire doit précéder toutes les autres et leur préparer la voie » (Rollin, cité 2, p. 154). Elle fournissait des exemples à imiter et des leçons à suivre. Elle révélait peu à peu à l'adolescent la nature de l'homme éternel. Elle le faisait par le moyen d'un discours qui devait lui-même servir de modèle, synthèse achevée du bien penser et du bien dire dont la leçon magistrale fournissait la meilleure approximation.

A cette tradition vénérable, le XIXe siècle finissant vint ajouter le prestige tout neuf de la science. Ç'aurait pu être l'occasion d'une répudiation par une nouvelle génération de professeurs qui « récusait toute autre lecture du passé que la leur comme antiscientifique » (H. Dubief, 3, p. 18). Il s'opéra un mariage de raison qui conciliait des aspirations qu'on aurait cru inconciliables. On reconnaissait à la méthode une « vertu pédagogique et civique » complémentaire ; on laissait cependant la priorité aux connaissances sur l'explication et la recherche car — faisait observer Jules Isaac à Marc Bloch — « ce n'est pas seulement vers l'explication, mais *premièrement* vers la *connaissance* du temps présent que l'enseignement du second cycle doit être tourné » (cité 3, p. 29). L'orientation civique était maintenue grâce, en particulier, à l'importance nouvelle accordée à l'histoire contemporaine : c'était le moyen de « préparer l'élève à comprendre le monde où il va vivre » et l'enseignement de l'histoire allait « concilier la rigueur scientifique à la leçon de morale » (J. Portes, 3, p. 186). Cette formation civique resterait implicite, comme il convenait pour une future élite à qui on ne dicte pas ses devoirs ; on l'explicitait seulement à l'école du peuple, qui aurait des leçons d'instruction civique et morale — et pour les jeunes filles. Toutes précautions prises, d'excellents esprits, en marge de l'institution scolaire et à un niveau

supérieur, comptaient faire de l'histoire contemporaine la plus scientifique « un remède contre les idéologies » (Lucette Levan-Lemesle, à propos d'Émile Boutmy et de Sciences Po, 3, p. 156).

Ce merveilleux système d'éducation à base d'histoire s'est défait, le « paradigme » a été « irrémédiablement perdu » (R. Riemenschneider, 2, p. 133). Lente dégradation ou soudaine rupture ? La plupart de nos auteurs penchent pour la rupture, qu'ils placent dans les années 1950 (rapport Girault) ou « au niveau des années 1960/1970 » (comme P. Chaunu) ou après 1970, à la suite de la réforme Haby. Je rappelle les diverses causes assignées. *Externes* et générales : la concurrence des mathématiques et des techniques, la volonté technocratique des gouvernements, l'hypertrophie de l'information par les nouveaux *media*. *Intérieures* à l'école : « la formidable poussée numérique des élèves dans le primaire, d'abord, puis dans le secondaire » (rapport Girault, 4, p. 20), la difficulté conséquente de recruter un personnel qualifié en nombre suffisant, l'application plus ou moins adroite d'une pédagogie novatrice. Pour employer des formules à la mode, c'est un *problème de société* ; le modèle d'hier a cessé d'être *opératoire*. Nos auteurs disent beaucoup mieux. « Le discours unanimiste et cohérent de l'histoire de la Nation achoppe sur cette réalité multiforme qu'il est impuissant à prendre en compte » (M. Perrot, 5, p. 42). « L'histoire explose dans la société globale » (ibid., p. 41). Pour Jacques Le Goff, la philosophie du Progrès n'est plus crédible (5, pp. 162-163). Tous les composants de l'enseignement de l'histoire mutent à la fois et solidairement : l'histoire des historiens, l'institution pédagogique, le milieu culturel, livrant les pouvoirs médiateurs au plus grand désarroi.

Aux offres d'une histoire nouvelle — qui excède la Nouvelle histoire, plusieurs fois mise en cause — correspondent des demandes nouvelles de la part des individus et des groupes. Le récit est désorganisé par les perspectives de l'histoire-problèmes, qui déconcertent des enseignants routiniers ou mal formés (J. Peyrot, 5, p. 144). La méthodologie, et pas seulement celle de Langlois et Seignobos, est menacée par des innovations de plus en plus radicales, par exemple par « le succès rencontré dans le monde entier, depuis vingt ans, par l'histoire orale » (1). Avec les poussées régionalistes, parfois séparatistes, le francocentrisme, devenu suspect, est concurrencé par l'ethnocentrisme. Gérard Cholvy loue une « entreprise volontariste de lutte

(1) Philippe Joutard : *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983.

contre cette forme de prolétarianisme culturelle qu'est le déracinement » (5, p. 28) et l'oppose à l'histoire de France selon Lavisso « qui a contribué à durcir les affrontements et provoqué l'émergence d'une histoire des régions et des ethnies dans un contexte d'opposition résolue » (5, p. 31).

Dans cette perspective, capitale est à mes yeux la communication de Jean Devisse au colloque de Montpellier. Le tiers monde est entré dans nos classes, et plus soudainement que ne l'avaient fait, au XIXe siècle, les enfants de toutes les provinces, de toutes les campagnes et de toutes les cultures de la France. On comprend les colères de tous les partisans d'un ordre culturel, qu'il soit de droite ou de gauche, l'embarras des administrateurs devant une situation anarchique, sûrs qu'ils sont de mécontenter quoi qu'ils fassent, et plus encore s'ils ne font rien. « Mettre le pied sur le territoire des autres induit très rapidement à la mise en question radicale de ce que l'on a appris » (5, p. 67) — s'entend : si l'on accepte de reconnaître leur altérité comme une valeur. Accepter cette mise en question radicale est la condition de toute solution valable, ce qui, certes, ne veut pas dire facile.

DES REMÈDES

Trouver des remèdes au mal, tel était le but sous-entendu ou avoué des travaux ici évoqués. Une proclamation y est fièrement répétée : l'enseignement de l'histoire peut et doit contribuer à l'édification d'un nouvel humanisme. « Si ce colloque peut aider à définir les conditions de la création d'un *Nouvel Humanisme*, nous aurons bien travaillé » (R. Girault, 5, p. 24). A ceux qui s'inquiètent ou s'effraient de « la rigueur froide des sciences et des techniques », il s'agit de faire « retrouver la mesure humaine par l'histoire » (rapport Girault, 4, p. 73). « Inventer un nouvel humanisme », un homme politique comme Pierre Mauroy (5, p. 11) est séduit par un tel dessein, qui ne saurait cependant faire illusion. La présentation de remèdes constitue la partie faible de nos textes, décevante au regard de l'abondance des critiques et de la pertinence de certaines d'entre elles.

Entre ceux, plus nombreux, qui s'accrochent aux principes d'hier (acquisition de connaissances d'abord ; ferme chronologie — « l'outil chronologique », 5, p. 19 ; la France au centre ; une orientation civique) et ceux, plus rares, qui souhaitent de profonds bouleversements, c'est à un compromis qu'en général on incline. Quelques innovations toutefois méritent d'être relevées, comme un plus large recours aux musées et particulièrement aux écomusées (Madeleine Rebérioux, 5, pp. 69-76) ou comme une meilleure collaboration entre la télévision

et l'école (communication de René Rémond, 5, pp. 111-116, et rapport de la commission « histoire, communication et information », dans lequel le rapporteur, Jean-Noël Luc, demande à l'enseignant d'histoire de jouer, face aux *media*, « le rôle du gardien de la relativité et de la continuité » 5, p. 158). Les propositions du rapport Girault, en partie avalisées par le ministre Alain Savary (5, p. 173 et suiv.) visent à finir les querelles et à concilier tout ce qui peut l'être. Elles tâchent de combiner certains acquis de la tradition, que l'on conservera, et certains avantages offerts par l'esprit nouveau, que l'on encouragera. En modifiant un peu l'ordre de leur présentation, cela nous donne, pour aller du plus ancien au plus neuf, ces trois « objectifs généraux » (4, pp. 75-76) :

1. La nécessité reconnue d'« un "savoir" *fondamental* pour la diffusion d'une culture nationale (ou régionale), pour la compréhension d'une civilisation » (l'occidentale ? ou toute civilisation ?). Le *savoir* d'abord (le mot est écrit en caractères gras et placé entre guillemets), la compréhension suivra... De même, le cadre national vient en premier, c'est « la sauvegarde de la mémoire collective » que défend le rapporteur.

2. Le *service des autres disciplines*. Ce n'est plus le rôle dominant révé par les scientifiques comme Seignobos, seulement une première ouverture sur les autres sciences sociales avant le temps où les élèves y pourront être directement initiés.

3. « Préparer les jeunes à vivre en société ». C'est l'héritage renouvelé de l'éducation civique et morale, qui suppose « à la fois connaître le présent, mais à partir d'un passé (et non l'inverse) » et « savoir agir sur le présent à partir d'idéaux ou de moyens fournis par l'analyse du passé ou du vaste monde ». Mais si l'histoire est dialogue entre hier et aujourd'hui, pourquoi privilégier le cheminement passé-présent ? L'histoire-problèmes recourt plutôt au cheminement inverse. L'adoption d'idéaux à partir de l'analyse du passé peut-elle être autre chose qu'un retour à l'exemple des grands hommes et aux leçons de l'histoire ?

La pédagogie de l'histoire se mettra donc au service d'objectifs généraux, et le rapporteur admet des contradictions possibles entre ceux-ci et celle-là, comme il admet le recours à une pluralité de méthodes. Il donne quelques précisions quand il en vient aux niveaux d'études distingués par la commission, la distinction de ces niveaux étant désormais purement pédagogique et en rien hiérarchique ; tout le monde est d'accord qu'il ne saurait y avoir deux histoires, deux histoires pour deux publics.

Les étapes de l'enseignement de l'histoire se dérouleront de la façon suivante. De 7 à 13 ans, du cours élémentaire de l'école primaire à la 5e du C.E.S., les enfants auront à *découvrir* et à *connaître*. Connaître « les notions de base » est relativement clair, si l'on est d'accord sur ces notions de base. Découvrir est ambigu : est-ce le simple accès à la dimension temporelle des sociétés, qui peut se faire par un récit, ou une première initiation méthodologique, qui utilise des documents simples; ou l'un et l'autre ? Les élèves devront en outre, en 6e et en 5e, apprendre à « valoriser l'histoire des autres » ; on précise qu'il s'agira de « dépayser les élèves » et de leur faire « acquérir le respect des autres, donc la tolérance » (4, p. 82). Comme on s'en est rendu compte à Montpellier, on bute ici sur un concept délicat, celui de tolérance. A. Prost préfère *respect mutuel* à *tolérance*, à cause du « danger actuel d'une tolérance faite d'indifférence et de scepticisme, où se dissout même l'idée de vérité » (5, p. 136). J. Peyrot lui réplique que « c'est là une réflexion de privilégiés des régimes de tolérance » (5, p. 146). Dans le court terme, J. Peyrot n'a sans doute pas tort ; le professeur d'histoire d'un C.E.S. de banlieue industrielle sait qu'il aura beaucoup fait s'il a amené ses élèves à simplement tolérer leurs différences. Mais les propos de J. Devisse ne doivent pas rester entre parenthèses. A plus long terme, la tolérance au sens passif ne suffira pas. « La voie s'ouvre vers l'évocation des développements pluriels, vers l'étude de la diversité des réalisations sociales dans le temps et l'espace » (5, p. 63). Reste à savoir à quelle étape de l'enseignement historique cela devra se faire, pas forcément le plus tôt possible, mais assez tôt et graduellement.

Les classes de 4e et de 3e représentent un tournant. Alors, la formation du citoyen passe au premier plan. « Il s'agit, pour l'essentiel, de former ces adolescents à leur vie future de citoyens, donc de privilégier la formation civique » (4, p. 82). A travers l'histoire de l'essor de l'Europe moderne et de la crise qu'elle traverse dans le monde contemporain, ils découvriront (par transparence ?) la grandeur de l'idéal démocratique et le prix qu'il convient d'attacher à la défense des droits de l'homme. Ces axes de réflexion, qui ne sont plus donnés comme des thèmes, pourront faire appel à des « méthodes variées ».

C'est au lycée et pour les plus grands élèves, qui ont été triés et orientés, et dont certains sont déjà électeurs, que se fera une véritable initiation à la méthode, à « la lecture attentive, critique de documents connus ». Il s'agira moins d'augmenter les connaissances que d'amener les élèves à « manier l'esprit critique avec rigueur et

fermeté, tout en les mettant à même de jouer un rôle actif et raisonné dans la société où ils vont entrer sous peu » (4, p. 84). On sent le rédacteur moins inquiet quand il en arrive à ce dernier niveau. Très évidemment, c'est l'école élémentaire et les collèges que la plupart des critiques avaient en vue. Les programmes envisagés pour les lycées ne répondent cependant pas à tous les espoirs. Deux défaillances me paraissent graves. Comme l'avait souhaité Duruy il y a plus d'un siècle et comme l'avait pleinement réalisé la réforme de 1902, le passé récent se taille la meilleure part : 1870-1939 en classe de première, de 1939 à nos jours en terminale (la classe dont l'enseignement est sanctionné par l'épreuve d'histoire du baccalauréat). Seignobos était convaincu que le passé récent expliquait à peu près tout ; et cela pouvait paraître, en très gros, vrai dans une perspective mécaniste. Cela cesse de l'être dans une perspective élargie à la dimension socio-culturelle. Il faut entendre la protestation de M. Perrot en faveur d'une histoire « discipline du temps, qui fasse une place aussi large que possible à toutes les époques du passé en raison même de leur altérité » (5, p. 45). Il faut dénoncer une tendance à l'enfermement. Conformer les jeunes à la société de leur temps est une obligation ; l'histoire doit y contribuer au niveau scolaire, parce qu'elle le peut sans doute mieux que toute autre discipline. Mais le dépassement, l'évasion hors du présent sont aussi nécessaires. Une méditation sur le déclin du monde antique ou, si l'on préfère, sur la lente préparation du monde moderne, ne sera-t-elle pas aussi féconde que la rumination des heurs et des malheurs de notre société de consommation ? La « révolution informatique » ne s'éclaire-t-elle pas à la lumière de la découverte de Gutenberg et de l'essor du livre imprimé ? Et est-il bien raisonnable, quand on se décide à introduire plus d'histoire dans les sections techniques, de vouloir les cantonner dans l'histoire des sciences et des techniques ? Étrange ouverture sur le passé qui parachève une clôture socio-professionnelle. Cl. Grignon a naguère dénoncé les pièges d'un enseignement trop bien adapté à ses fins (1).

Le dernier remède proposé par la commission Girault ressemble à une fuite en avant : c'est le recours à une formation renouvelée et, en particulier, à une formation continue ou continuée, comme si rien ne devait être sérieusement réglé pour l'instant, comme si les mesures annoncées par le ministre Alain Savary ne pouvaient être que des

(1) Claude Grignon : *L'Ordre des choses, Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit, 1971.

palliatifs. Il y a de la sagesse dans cette attitude. Que faire de mieux, pour l'instant, qu'améliorer la formation des maîtres et, surtout, favoriser la création de milieux d'échanges où théoriciens (les historiens) et praticiens (les maîtres d'histoire), sous la tutelle discrète des administrateurs, prépareront une synthèse entre les demandes des enseignants, de tous les Français, et toutes les réponses possibles ?

Plusieurs orientations sont à présent concevables :

1. De même qu'à l'école de Jules Ferry, l'histoire de Lavisse a fondu ensemble les éléments hétérogènes de la population française (et quelques éléments étrangers, déjà), qu'elle leur a forgé une identité commune et les a préparés à un destin commun, de même on doit pouvoir imaginer un nouvel enseignement de l'histoire qui aurait les mêmes vertus d'intégration. Ce ne doit pas être chose impossible. Une telle entreprise a de quoi tenter des champions de l'ordre socio-politique ou, disons mieux, de l'ordre culturel. Il en est à droite comme à gauche.

2. A l'opposé de cette orientation se situe celle proposée par Suzanne Citron dans son récent livre *Enseigner l'histoire aujourd'hui* qui préconise une rénovation radicale (1). Il est vrai que notre enseignement ne se sauvera pas par une crispation sur l'histoire de France d'hier. Trop de dissonances sont apparues entre celle-ci et la réalité vécue par les enfants et les adolescents de 1984, ce que Suzanne Citron exprime avec force par cette formule : « résurgences des mémoires collectives, échec de l'histoire ». Je dirais plutôt : défi à l'histoire. Oui, il est temps que l'histoire scolaire s'ouvre sur la diversité de notre monde, diversité de l'ensemble – les cultures du monde – et diversité du détail – le devenir des groupes, y compris des plus petits. Mais l'idéal qui fut celui des *activités d'éveil*, dans la mesure où l'on veut y plier notre histoire scolaire, me paraît intenable. Je ne crois pas que l'éducation consiste d'abord et avant tout dans le libre épanouissement du *Sujet* (le mot est toujours écrit ici avec l'initiale majuscule, par ex. pp. 77, 123, 135...). Trop de contraintes pèsent sur lui dès la petite enfance, de contraintes culturelles notamment, telles que le langage ou le rythme du temps vécu et du temps pensé. La liberté d'un *sujet* (sans majuscule) n'a de chances de s'affirmer

(1) Suzanne Citron : *Enseigner l'histoire aujourd'hui - La mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Éditions ouvrières, 1984, 163 p. Le livre est centré sur la crise dont il retrace l'évolution (c'est le chapitre 7) depuis le colloque d'Amiens en 1968 jusqu'à celui de Montpellier en 1984, le premier riche d'espairs, tandis que le second serait plutôt l'occasion d'un bilan des promesses trahies.

qu'en s'appuyant sur ces contraintes, qu'en s'efforçant de les dominer et de les dépasser. Ne nous leurrions pas : l'école, pas plus celle de demain que celle d'hier, ne fabriquera des hommes et des femmes libres ; au mieux, elle tâchera, humblement, de leur procurer quelques moyens de le devenir. La méthode de l'histoire est d'abord contrainte et même ensemble de contraintes. Si sa rigueur devient tyrannie, comme cela a pu être le cas et comme certains le souhaiteraient peut-être encore, elle devient étouffante. Mais le mépris de ses règles la condamnerait sûrement à l'impuissance. La légèreté de certaines « enquêtes » proposées comme modèles par des pédagogues, et qui miment le travail de l'historien ou de l'ethnologue, ne peut qu'inquiéter, ou faire sourire. On ne s'improvise pas plus historien qu'ethnologue, ou même que reporter. Avec raison, S. Citron attache une grande importance à la collaboration inter-disciplinaire. C'était une des lignes directrices du rapport Legrand. Mais collaboration n'est pas confusion ; et l'originalité de chaque démarche intellectuelle doit être scrupuleusement sauvegardée quand elle se combine à des démarches convergentes, certes, mais différentes. Par ses appels à l'ouverture sur la diversité des cultures, au décloisonnement des disciplines, à l'expérimentation pédagogique, par sa franchise aussi et sa qualité d'écriture, le livre de S. Citron m'est sympathique. J'ai peur qu'en voulant aller trop loin et trop vite, qu'en voulant renouveler à peu près tout notre enseignement de l'histoire (voyez les inquiétantes propositions de son chapitre 11, *La mémoire retrouvée* : mémoire de l'espèce et de l'origine ; mémoire du temps long ; histoire immédiate des médias et du siècle), il n'irrite beaucoup de gens, historiens et enseignants, et ne les brâque contre ses suggestions les meilleures.

3. Il est à craindre que la mise au point, radicale ou prudente, d'un nouvel enseignement de l'histoire ne demande du temps, beaucoup de temps, qu'il faille procéder avec lenteur et empiriquement. On partira d'une analyse des besoins d'histoire et des réponses qui y sont spontanément apportées. On commencera par « casser » (je reprends le mot, mais sans connotation péjorative) le modèle ancien, cette espèce de coque durcie qui défendait et emprisonnait l'histoire scolaire d'hier, de la casser pour l'ouvrir, avec précaution, à la multiplicité des mémoires qui aspirent à devenir des histoires, qui voudraient être tolérées, comprises, si possible aidées, complétées, disciplinées, harmonisées. Cela implique, entre autres choses, qu'on renonce enfin, comme la décentralisation le suppose (mais le rapport Girault n'est pas tellement rassurant sur ce point), aux décisions globales qui engagent le système scolaire tout entier et qu'on autorise les expériences. L'enseignement de l'histoire y trouverait son profit comme l'enseignement en général.

Maurice CRUBELLIER
Université de Reims

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

LE PROJET DE PUBLICATION DES COURS DE L'ÉCOLE NORMALE DE L'AN III

Paradoxe de la Révolution française : alors que son héritage en matière d'institution scolaire, élémentaire ou secondaire, est des plus réduits, la réflexion qu'elle engage sur l'éducation, réflexion qui est au cœur de son projet, exerce une influence majeure pendant plus d'un siècle, jusqu'à l'œuvre scolaire de Jules Ferry et au-delà. De cette influence, l'École normale de l'an III en est une illustration exemplaire ; voilà une École qui ne fonctionne que quelques mois en 1795 et dont l'existence s'achève sur un cuisant échec mais dont l'enseignement, par l'intermédiaire des cours imprimés, exerça pour longtemps une influence considérable non seulement en France mais encore dans l'Europe entière.

Le projet de cette École avait été conçu au cours des mois précédant Thermidor et annoncé par Barère en prairial an II : il s'agissait de créer une institution temporaire destinée à faire surgir du sol de France l'organisation tout entière de l'instruction publique aussi vite qu'en avait surgi la défense nationale. La chute de Robespierre ne remit pas en cause ce projet et, le 9 brumaire an II, la Convention votait, sur proposition du Comité d'instruction publique, un décret créant à Paris une École normale, pour former de manière révolutionnaire, en quatre mois, 1 500 citoyens environ, choisis pour leurs compétences et leur esprit civique dans tous les districts de la République et chargés de créer, à leur retour dans les départements, des écoles normales d'instituteurs pour l'enseignement primaire.

Les cours commencèrent, non sans difficultés, le 1er pluviôse an III dans l'amphithéâtre du Muséum. Les professeurs étaient des savants prestigieux qui, pour la plupart, n'avaient jamais eu auparavant

l'occasion d'enseigner. Lagrange et Laplace étaient chargés d'enseigner les mathématiques, Monge la géométrie descriptive, Haüy la physique, Berthollet la chimie, Daubenton l'histoire naturelle, Buache et Mentelle la géographie, Thouin l'agriculture, Vandermonde l'économie politique, Volney l'histoire, La Harpe la littérature, Sicard l'art de la parole, Bernardin de Saint-Pierre la morale et Garat l'analyse de l'entendement. Sous l'influence de Garat, le projet initial avait beaucoup évolué et, sans crier gare, on était passé d'une école à vocation pédagogique, orientée vers l'instruction primaire à une école à vocation encyclopédique, orientée vers l'enseignement secondaire et même supérieur.

Chaque jour, en présence d'un représentant de la Convention et de leurs collègues, les professeurs présenteraient à tour de rôle leurs leçons. Les élèves devraient ainsi, sans aucun répit, suivre trois leçons différentes, les primidi et sextidi par exemple, un cours de mathématiques, suivi d'un cours de physique puis d'un cours de géométrie descriptive. Les professeurs s'étaient engagés à ne pas réciter leurs cours mais à improviser. Il était prévu des séances de débats, pendant lesquelles les élèves pourraient poser des questions aux professeurs. Des sténographes prendraient les cours et les débats, qui seraient imprimés aussitôt dans un *Journal des séances*, pour être distribués aux élèves et diffusés partout, en France et à l'étranger.

Le déroulement des cours ne répondit pas à ce que l'on en attendait. L'amphithéâtre ne pouvait contenir que la moitié des élèves, la plupart des professeurs se contentèrent de lire, avec plus ou moins de naturel, un texte déjà rédigé et les débats se perdirent trop souvent dans le brouhaha. Le rationnement, le froid et l'inflation monétaire rendaient très difficile la vie des élèves, dont l'attention était distraite par les graves événements politiques de l'an III. Le dernier mois, ce fut la débandade, beaucoup d'élèves avaient abandonné et étaient rentrés dans leur département, plusieurs professeurs n'assuraient plus leurs cours, le *Journal des séances* paraissait de plus en plus irrégulièrement et toujours avec retard. Le 30 floréal, à la veille de la terrible émeute de Prairial, alors que s'amplifiait la réaction thermidorienne, l'École fermait définitivement ses portes. Garat aurait voulu que l'École continuât au-delà des quatre mois prévus initialement, mais personne ne le soutint : le sentiment général était celui d'un échec.

Pourquoi, dans ces conditions, republier aujourd'hui les cours de l'École normale de l'an III ? Quelles raisons avons-nous de nous intéresser encore à cette tentative avortée ? Parmi toutes ces raisons, j'en retiendrai ici trois d'ordre général.

Sans prétendre corriger le jugement globalement négatif porté par les contemporains sur le fonctionnement effectif de l'École normale de l'an III (voir sur ce point l'article de Paul Dupuy dans le *Livre du centenaire de l'École normale supérieure*, 1895), nous mesurons mieux, aujourd'hui, l'intérêt d'une entreprise qui visait à rien de moins qu'à diffuser largement un nouveau modèle de culture générale, accordant la première place aux sciences aux dépens des humanités classiques. La création de l'École normale, avec celle, contemporaine, des écoles centrales, signifie le triomphe d'un courant d'idées qui va de l'Encyclopédie à l'Idéologie, en passant par l'Encyclopédie méthodique, les projets scolaires de Condorcet et l'action des condillaciens regroupés en l'an III autour de la *Décade philosophique*. Triomphe provisoire, évidemment, puisque l'École normale ne survivra pas à ses difficultés initiales et que tout sera balayé par Napoléon. Replacé ainsi dans la longue durée, l'épisode de l'École normale de l'an III marque une date importante dans l'histoire de la diffusion des Lumières et son échec annonce le grand reflux du premier XIXe siècle.

Considérée cette fois non dans la longue durée mais dans le cadre de l'histoire révolutionnaire, l'École normale mérite aussi d'être mieux connue ; la genèse de l'École a déjà été étudiée, et le rôle de Garat mis en évidence, mais l'attitude des milieux scientifiques, engagés à la même époque dans la création de l'École centrale des travaux publics, n'a jamais vraiment été examinée ; malgré les indications précieuses données par Dupuy, on sait peu de choses aussi du recrutement des élèves dans les districts ; le fonctionnement même de l'École entre le 1er pluviôse et le 30 prairial doit encore être précisé ; quant à son influence sur l'enseignement dans les Écoles centrales, elle n'a encore jamais été mesurée.

Enfin, les cours de l'École normale, réédités sous différentes formes au début du XIXe siècle (réédition complète, avec des modifications, en 1800 et 1808, réédition de certains cours sous forme séparée, par exemple sous forme d'un *Traité élémentaire de physique* pour Haüy, ou sous forme d'articles dans le *Journal de l'École polytechnique* par Lagrange), ont exercé une influence importante sur l'enseignement des sciences au cours du XIXe siècle. Comme l'écrit Arago dans son *Éloge de Fourier*, « à part quelques rares exceptions, les savants en possession de faire avancer les sciences formaient jadis en France une classe entièrement distincte de celle des professeurs. En appelant les premiers géomètres, les premiers physiciens, les premiers naturalistes du monde au professorat, la Convention jeta sur les fonctions enseignantes un éclat inaccoutumé, et dont nous ressentons encore les

heureux effets. Aux yeux du public, un titre qu'avaient porté les Lagrange, les Laplace, les Monge, les Berthollet, devint avec raison l'égal des plus beaux titres ». En faisant mieux connaître les cours de l'École normale de l'an III, nous contribuerons donc aussi à une meilleure connaissance de l'enseignement scientifique au XIXe siècle dont l'histoire, en France, reste pratiquement à faire. En outre, on ne sera pas indifférent au caractère particulièrement vivant des débats : il est si rare de disposer de telles informations...

C'est en juin 1984, avec le soutien de l'École normale supérieure et l'appui financier de la MIDIST et du Comité du bicentenaire de la Révolution, que Jean Dhombres, président de la Société française d'histoire des sciences et des techniques, a pu mettre en place un groupe de recherche interdisciplinaire chargé de préparer la réédition de ces cours. Ce groupe réunit des spécialistes des diverses disciplines concernées, des philosophes et des historiens et comprend aussi des élèves de l'ENS intéressés par une recherche qui peut être menée dans le cadre d'un doctorat. Le but est de rééditer avec un appareil critique les cours de l'École, du moins les plus intéressants, et les discussions entre élèves et professeurs qui nous sont restées et de réaliser une analyse de ces cours en comparaison avec ceux qui furent donnés un peu avant au Lycée, vers la même époque à l'École polytechnique, et juste après dans les écoles centrales. Cette entreprise n'est réalisable que dans un cadre pluridisciplinaire, d'où la structure d'organisation du projet avec un séminaire préparatoire sur deux ans, ouvert à tous ceux qui sont intéressés par cette recherche.

Au cours du premier semestre 1984/85, ce séminaire a commencé à se réunir, un jeudi par mois de 14 h. à 18 h., à l'Institut d'histoire moderne et contemporaine. Le semestre a été consacré à la définition du domaine de recherche, avec des exposés généraux sur les problèmes de l'enseignement et les projets éducatifs à la fin de l'Ancien Régime et pendant la Révolution (D. Julia), sur la situation politique en l'an III (D. Woronoff), sur les méthodes d'enseignement à l'École normale de l'an III (J. Dhombres) et sur les écoles centrales (P. Lamandé) et des exposés plus spécialisés sur le cours de Laplace (J. Dhombres), sur celui de Haüy (N. Hulin), sur l'œuvre de Lagrange (C. Houzel) et sur l'École centrale des travaux publics (B. Belhoste). Au cours du second semestre, sont prévus des exposés sur la carrière de Monge et sur son rôle dans la rénovation de l'enseignement (R. Taton), sur le cours de Berthollet (M. Goupil), sur Laplace, Volney et les probabilités (B. Bru et E. Coumet), sur la géographie à la fin du XVIIIe siècle et sur le cours de Buache et Mentelle (F. Labourie et D. Nordman).

Les premières interventions ont déjà permis aux participants de mesurer l'intérêt, pour l'histoire des sciences, des cours donnés à l'École normale de l'an III. C'est le cas, par exemple, du cours de Laplace (le seul enseignement que Laplace ait jamais donné) : les méthodes de démonstration y sont algébriques et les mathématiques y sont présentées, à la manière condillacienne, comme une langue des calculs. Laplace illustre cette primauté du langage algébrique sur la représentation géométrique par une démonstration de l'existence des cinq polyèdres convexes n'utilisant que l'analyse diophantienne.

C'est le cas, encore, du cours de Haüy, riche en remarques pertinentes sur la pédagogie et sur l'épistémologie de la physique. Le professeur doit fonder son enseignement sur quelques expériences décisives, dont il déduira les lois qui constituent la théorie et dont dépendent les phénomènes de la nature. Au système qui est « le roman de la nature », Haüy oppose la théorie, qui en est « l'histoire, et une histoire qui, sans jamais cesser d'être fidèle à la vérité, embrasse à la fois le passé, le présent et l'avenir ».

Les réunions du séminaire, ouvertes à toutes les personnes intéressées, se poursuivront au même rythme en 1985/86, avec déjà plusieurs interventions prévues sur les cours de Volney, de Sicard, de Monge, etc. Parallèlement se mettront en place des ateliers chargés de préparer l'édition des cours. Le premier volume des cours paraîtra fin 1986, suivi de quatre autres entre 1987 et 1989 et, pour finir, d'un volume introductif qui replacera l'École dans son cadre historique et par rapport aux autres institutions d'enseignement, et qui mesurera son influence culturelle, épistémologique, pédagogique et scientifique.

Dans l'esprit des participants (1), la réalisation de ce projet n'est que la première pierre d'un édifice plus vaste, qui reste presque entièrement à construire, à savoir l'histoire de l'enseignement et de la diffusion des sciences et des techniques en France au XVIIIe et au XIXe siècles. Seul, un travail interdisciplinaire, dont notre entreprise voudrait être un modèle, permettra, croyons-nous, de combler le retard pris en France dans ce domaine de la recherche historique.

Bruno BELHOSTE

(1) Parmi lesquels : R. Taton, E. Coumet, J. Roger, N. Hulin, M. Goupil, R. Laurent (Centre A. Koyré), J. Dhombres, P. Lamandé, A. Dahan (Centre d'histoire des sciences, Nantes), D. Woronoff, D. Nordman (IHMC), D. Julia, B. Belhoste - secrétaire du séminaire -, T. Hordé (EHESS).

**JULES FERRY, ENTRE LA RECHERCHE
ET LA PÉDAGOGIE (suite)**

A nouveau, trois dossiers de services éducatifs d'archives départementales nous amènent à prolonger cette rubrique, ouverte dans le n° 14 et continuée dans le n° 18 d'*Histoire de l'éducation*, preuve de l'inépuisable fécondité pédagogique du centenaire des lois scolaires.

Les archives départementales des Landes ont publié, en 1982, un recueil de documents intitulé *L'École d'autrefois*, qui fait suite à une exposition précédemment organisée sur le même thème. Après une (trop) longue introduction générale sur « l'école primaire » et sur « les écoles normales » – où le rôle positif de la loi Falloux est une nouvelle fois occulté – sont présentés 43 documents regroupés en six rubriques : *une école pour tous* (1-6, les textes fondateurs), *les locaux* (7-15), *la vie à l'école* (16-23), *les instituteurs* (24-34), *l'enseignement congréganiste* (35-43). La plupart couvrent le département des Landes et sont inédits, mais on n'échappe pas à une impression de déjà vu.

Plus original, parce que, au total, plus riche, est, par contre, le dossier du Service éducatif des archives départementales du Vaucluse, consacré à l'enseignement primaire dans ce département au XIXe siècle (préparé par M. Verdoire). Après une bibliographie sommaire (suffisante pour des enseignants du premier et du second degrés) et une brève chronologie législative, les documents sont présentés en cinq fascicules à la fois thématiques et chronologiques, précédés chacun d'une courte introduction : *vers l'école communale* (1789-1830) – 28 documents recto-verso –, *l'école du maire et du curé* (1830-1870) – 25 documents –, *l'école de la République* (1870-1914) – 33 documents –, *l'école normale* – 11 documents –, *salle d'asile et écoles maternelles* – 12 documents. Les textes réglementaires nationaux alternent avec des documents locaux originaux. De nombreuses cartes illustrent la situation scolaire aux différentes périodes (doc. 6 : les maisons d'instruction en l'an X ; doc. 17 : les communes sans écoles en 1822 ; doc. 26 : les écoles mutuelles en 1833 ; doc. 41 : l'enseignement congréganiste en 1860 ; doc. 105 : les écoles maternelles en 1833). Un grand souci didactique a guidé l'économie des textes retenus : ainsi, l'école normale est évoquée à travers son ouverture en 1832-1833, son recrutement, la vie des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses. Aucun aspect particulier n'est négligé, ni privilégié. Bref, un modèle de ce que peut offrir aux élèves (et aux maîtres) un service éducatif.

On retrouve les mêmes qualités, sous un aspect peut-être plus « magistral », dans la brochure de 200 pages préparée par Ph. Marchand, professeur à l'école normale de Lille, chargé du Service éducatif des archives départementales du Nord, sous le titre : *École et écoliers dans le Nord au XIXe siècle*. Après une introduction substantielle, les documents y sont organisés en quatre chapitres équilibrés : les progrès de la scolarisation – avec un retour sur la situation vers 1770 dans telle commune (16 documents), les maîtres d'école (30 documents, de 1764 à 1900), l'espace scolaire – le plus original (17 documents de 1833 à 1914) –, enfin l'enseignement (26 documents de 1822 à 1909, qui évoquent non seulement les contenus, mais aussi la discipline, les contrôles, les examens et même les vacances). L'auteur a regroupé en fin de chapitre les « sources et les notes explicatives » de ses documents – ce qui est peut-être plus un inconvénient qu'un avantage pour l'utilisateur – et ajouté à son dossier un tableau synoptique des grandes lois scolaires du XIXe siècle (de l'ordonnance de 1816 aux lois de 1889 et 1893 sur la prise en charge par l'État des traitements des instituteurs), une « frise chronologique » sur l'école primaire en France et dans le département du Nord de 1800 à 1914, et une bibliographie, qui en font plus qu'un dossier pédagogique, une véritable monographie départementale, enrichie d'illustrations inédites puisées dans des collections particulières. Avec des pédagogues tels que Ph. Marchand, Jules Ferry peut dormir tranquille : une histoire scolaire de l'école est née.

Serge CHASSAGNE

À PROPOS DU CENTENAIRE DU LYCÉE FÉNELON

Les circonstances de la fondation du lycée Fénelon illustrent à merveille les divisions qui se sont manifestées parmi les républicains quand il fallut passer du principe, adopté par tous, d'une forte instruction à dispenser aux filles, à son application. Les uns, essentiellement les républicains de gouvernement proches de J. Ferry, voient dans l'enseignement secondaire des jeunes filles, comme Camille Sée, le moyen d'arracher celles-ci à l'influence de l'Église, mais aussi l'instrument qui permettra de forger les femmes de l'élite nouvelle. A leurs yeux, cet enseignement n'est pas destiné au tout venant : si

l'on veut y voir venir des jeunes filles de la haute bourgeoisie, des jeunes filles du monde, l'accès devra leur en être réservé. De là l'insistance sur le caractère coûteux et désintéressé dans ses fins qu'il devra nécessairement revêtir. Une grande partie des hommes politiques républicains pensent pourtant différemment, même si, par discipline de parti, ils ont tous voté la loi Camille Sée. Ce sont, d'abord, quelques timides : ils ne souhaitent pas, au fond, de grands changements dans l'instruction féminine ; ils en veulent seulement la laïcisation. L'aile radicalisante, au contraire, voudrait voir instituer un enseignement unique pour toutes les filles qui fréquentent l'école au-delà de l'enseignement primaire. Ce serait un enseignement primaire supérieur, laïque et gratuit, le seul démocratique puisque rejetant les critères sociaux d'admission.

C'est dans cet état d'esprit que se trouvait, au début des années 1880, la fraction dominante du Conseil municipal de Paris. Dans un premier temps, celui-ci se déclara hostile à des lycées de jeunes filles, rejetés comme une « institution bourgeoise ». Quand les lycées commencèrent d'ouvrir en province, selon les règles établies par le décret organique du 28 juillet 1881, une telle position n'était plus tenable. Le Conseil municipal était généreux pour les écoles et établissements d'instruction de tous niveaux ; ainsi, en 1882, il fonde l'École de chimie. Il n'était donc pas dans la situation impécunieuse de ces petites villes de province qui hésitaient longtemps entre le collège ou l'école primaire supérieure et optaient finalement pour la seconde. Elles en retiraient une satisfaction financière, mais aussi politique, puisqu'elles répondaient ainsi aux aspirations égalitaires de la toute petite bourgeoisie qui formait la base électorale des municipalités républicaines.

De fait, l'attitude du Conseil municipal de Paris avait, elle aussi, des raisons politiques assez voisines. Il restait aussi attaché à des thèmes qui avaient été ceux de la Commune. Aussi bien, joignait-il à l'égalitarisme des républicains radicalisants, l'idée proprement radicale que la source du pouvoir résidait essentiellement dans la commune et non dans l'État qui pourrait imposer sa volonté à celle-ci. Aussi ne donna-t-il aucune suite à la lettre, signée par tous les parlementaires de la Seine, sauf deux, et envoyée par Camille Sée en 1881, au préfet de la Seine pour demander l'ouverture à Paris d'un lycée de jeunes filles. Des négociations eurent lieu cependant (qui ne laissent guère de traces dans les archives, moins encore dans les discours commémoratifs). Elles n'aboutirent pas, le Conseil mettant à son concours des conditions jugées « inacceptables ». Suivant en cela

sa majorité radicale, le Conseil entendait proscrire dans les futurs établissements toute instruction religieuse, ce qui était contraire à la lettre de la loi.

D'autre part, fidèle aussi en cela, à la doctrine communaliste, le Conseil voulait avoir droit d'avis sur la nomination du personnel enseignant. « N'est-il pas étrange, écrit Raoul Frary dans la *Revue de l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, en juillet 1883, qu'une assemblée locale revendique des droits que ni la tradition, ni la logique, ni la loi n'accordent aux Chambres nationales ? ». Il était aussi probable que le Conseil aurait aimé disposer, pour ses amis, d'une série d'emplois ardemment convoités, d'une sorte de « feuille des bénéfices » pour récompenser une clientèle.

Le Conseil savait qu'il ne bloquait pas la situation par le maintien de ses exigences : Sigismond Lacroix lui rappela que l'État pouvait agir seul. Aussi, dans l'ultime séance où fut évoquée la question, le 29 juin 1883, les conseillers, par 43 voix contre 14, décidèrent de ne pas céder. Ils avaient eu ainsi l'occasion de réaffirmer leurs principes, ils ne perdaient pas la face devant leurs électeurs démocrates, et ils laissaient ainsi à l'État le soin de financer une institution dont ils réprouvaient le caractère de classe.

Dès 1881, en effet, Jules Ferry avait rappelé devant la Chambre qu'il avait demandé qu'on réservât, sur le fonds de subvention, un cinquième à la disposition du ministre : « pour que, disait-il, sur les points qui paraîtront les mieux choisis, le gouvernement puisse fonder des établissements modèles sans avoir besoin d'y être incité par les municipalités ». L'État acheta ainsi un hôtel sis rue Saint-André-des-Arts, pour 1 638 000 F. Aux fêtes du vingt-cinquième anniversaire, le recteur Liard soulignait à quel point avait agi la volonté de son prédécesseur, Octave Gréard, sur le premier lycée de jeunes filles de Paris : « Il voulut qu'il fût non loin de la Sorbonne » ce qui place déjà très haut en dignité le futur établissement.

Le 18 septembre 1883, était publié le décret de fondation, qui constitue une réplique au Conseil municipal :

Le président de la République...

... Attendu qu'il est urgent d'organiser à Paris l'enseignement secondaire des jeunes filles, qui fonctionne déjà dans un grand nombre de villes des départements,

Considérant que l'État a acquis à Paris, rue Saint-André-des-Arts, n° 43 et 45, conformément aux décrets des 25 février et 21 juillet 1882, un local qui convient à l'installation d'un lycée de jeunes filles ;

le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :
art. 1er. Il est créé à Paris, dans le local précité, sous le nom de *lycée Fénelon*, un lycée national de jeunes filles qui recevra des externes libres, des externes surveillées et des demi-pensionnaires.
art. 2. Cet établissement comprendra des classes primaires et les cinq années d'études secondaires. Toutefois, les classes les plus élevées ne seront organisées qu'au fur et à mesure des besoins.

L'enseignement sera donné conformément aux arrêtés et programmes des 14 janvier et 28 juillet 1882.

art. 3. La composition du personnel administratif et enseignant sera réglée par le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts. Les taux des traitements de la directrice, des professeurs titulaires et des maîtresses-répétitrices seront conformes aux dispositions des articles 1 et 2 du décret du 13 septembre 1883. Le lycée Fénelon sera placé sous l'autorité du vice-recteur de l'Académie de Paris et sous la surveillance des inspecteurs généraux de l'Université.

Suivent les dispositions relatives à la rétribution pour les différents types et niveaux de scolarité, aux bourses et à la gestion du lycée Fénelon, « suivant les règles adoptées dans les lycées de garçons », et avec une commission administrative nommée par le ministre de l'Instruction publique.

art. 7. Le lycée Fénelon sera ouvert le 15 octobre 1883.

La rentrée se fit en effet, dans l'après-midi. « Beaucoup mieux qu'on n'osait l'espérer », déclarait vingt-cinq plus tard l'un des professeurs de la première heure, Mlle Butiaux. Le chiffre de cent-vingt élèves fut considéré comme un succès par les milieux officiels : « C'est qu'il a fallu bien de l'audace et du courage à vos parents, ajoutait Mlle Butiaux, pour amener leurs filles dans cette maison, cette maison qui est un lycée, un lycée de filles, le premier lycée créé à Paris, et sur lequel les ignorants, les mal intentionnés... et les autres, ont déjà déversé toute leur malice méchante (sic) et tout leur venin ». Le gouvernement avait tenu à rendre l'ouverture solennelle : Jules Ferry vint en personne faire visite au lycée, le jour même, accompagné du recteur Gréard.

On avait dû cependant emménager dans des locaux peu adaptés. Les premières générations connurent un lycée que l'on nous décrit « tout petit et tout vieillot, dans ses décors Louis XV, avec ses classes dorées, ses ors pâlis, ses médaillons sculptés ». Deux ans après, des transformations se sont déjà opérées. Dans son rapport de juillet 1885

sur les établissements secondaires de la Seine, l'inspecteur d'académie Perrens admire l'architecte de Fénelon pour avoir « remis à neuf les plus rebutantes vieilleries ». Parallèlement, le nombre des élèves s'est accru très vite : il est passé de 180 en 1884 à 260 en juin 1885. Contrairement aux assertions des adversaires, il n'est pas constitué essentiellement de boursières : celles-ci ne représentent que 16 % de l'ensemble. Si la croissance semble s'arrêter ensuite, c'est que d'autres lycées, Racine (1887), Molière (1888), Lamartine (1891), Victor-Hugo (1895) se sont ouverts à leur tour. Dès 1884, le lycée a été doté de deux sixièmes années, une scientifique, une littéraire, pour la préparation du concours de Sèvres : mais ces sixièmes ont, en tout, six élèves en 1885 ; il dispose aussi de quatre classes élémentaires. Le lycée a donc, dès les débuts, la structure d'un établissement de plein exercice : les classes les plus peuplées sont celles des première, deuxième et troisième années, chacune avec des effectifs qui dépassent de peu la vingtaine.

Mais déjà apparaît, en 1885 ce qui sera désormais l'une des fonctions essentielles du lycée Fénelon : il est la porte des examens et des concours de recrutement pour l'enseignement féminin. Deux élèves, déjà, sont reçues à l'École normale de Sèvres, une a obtenu le brevet supérieur et, sur vingt élèves présentées au brevet élémentaire en deux ans, dix-neuf l'ont obtenu. Avec les concours, le lycée prépare l'avenir, tandis qu'avec les brevets de l'enseignement primaire, il se coule dans l'usage alors en vigueur pour sanctionner l'éducation des jeunes filles. A cet égard, le lycée Fénelon a vécu dans l'ambiguïté commune à tout l'enseignement secondaire des jeunes filles. Faute de diplômes propres permettant de solliciter un emploi, les lycées et collèges de jeunes filles ont présenté leurs élèves aux brevets. Pour deux raisons au moins : la pression des parents qui veulent un diplôme « en cas de besoin » et celle des administrateurs eux-mêmes qui désirent exprimer le rendement de leur institution à l'aide d'un critère moins contestable que le diplôme de fin d'études, examen nouveau, dépourvu de sanction et, de surcroît, intérieur à l'établissement.

Le lycée a crû en réputation, sinon en effectifs, jusqu'à susciter la caricature. Voici comment le présente, en 1900, Gabrielle Réval (promotion 1890), dans son roman *Les Sévriennes* (elle décrit les candidates au concours d'entrée à l'École de Sèvres) :

« Elles sont là cinquante, soixante, quatre-vingts. Tout à l'heure, il y en aura plus de cent : ce sont les aspirantes littéraires et scientifiques au concours de l'École normale supérieure de Sèvres...

Premier groupe. — Lycée Fénelon

Celui-là très en vue, le plus nombreux, porte beau.

Une brunette sémillante, de jolie tournure parisienne, ... interpellant une de ses compagnes...

Dis donc, sommes-nous assez méduses ! Les pauvres petites, elles tremblent à nous regarder. Oui, Mesdemoiselles, c'est nous le Lycée Fénelon. A nous les premières places, à vous les autres... s'il en reste. »

(et un peu plus loin) :

« Tu sais ce qu'a dit la Directrice de Fénelon : Je veux que les cinq premières, qui entreront à Sèvres, sortent de mon lycée. »

De fait, premier en date à Paris, Fénelon s'est maintenu le premier des lycées de jeunes filles dans la hiérarchie édifiée à la fois par l'administration et la clientèle des hautes classes de la 4^e à la 6^e. On peut expliquer cette situation par l'extrême attention qui a été portée aux nominations. Devenir professeur à Fénelon était le couronnement de la carrière. Diriger Fénelon était le bâton de maréchal des directrices de lycées. Dans les commencements, sans doute, Fénelon a eu de très jeunes professeurs. Nommée répétitrice dès l'ouverture, Elisabeth Butiaux est âgée de 22 ans. C'est à peu près l'âge qu'ont alors ses collègues. On place à leur tête une directrice choisie dans l'élite des maîtresses de l'école normale de la Seine : Cécile Provost. Avec ses vingt-huit ans, elle est à peu près la doyenne de cette trentaine de personnes qui constituent le gros du corps enseignant et l'administration. Mais tout ce monde va rester sur place. Passées les années faciles où tous les postes étaient à pourvoir et ont été le plus souvent donnés à des débutantes, premières agrégées et premières sévriennes, vient l'immobilité. Quand Mlle Provost, vieillie prématurément, se retire après trente ans de direction, en 1913, on lui donne comme successeur Lucie Küss qui a 53 ans et qui après avoir dirigé le lycée de Besançon, était directrice du lycée Victor-Hugo depuis dix-huit ans. Ce sera désormais la règle. Quand Marguerite Caron succède à Lucie Küss, elle a derrière elle une longue carrière directoriale et est âgée de 55 ans. Mais, comme l'écrit un inspecteur général en 1928, c'est « notre meilleure directrice ».

Ainsi allait se continuer, pour le lycée Fénelon, une longue carrière d'excellence. Les quatre cents élèves de l'année 1900 paraissent bien suffisantes à l'administration, encore que le collègue Sévigné, assez proche, lui ait donné quelque ombrage. Mais, en 1908, le lycée reçoit plus de 750 élèves. Il peut jeter alors un regard attendri sur ses

débuts et sur l'œuvre accomplie : « Les jeunes filles dont on nous a confié l'éducation – le nombre en atteint presque cinq mille – ont emporté, avec une intelligence plus ornée, un goût plus sûr, un jugement plus sain, des habitudes de discipline d'esprit et de volonté, l'amour de la vie utile, de l'activité féconde », écrit Mlle Provost. Les batailles du début sont terminées, le discours militant a disparu. L'institution a réussi et le lycée Fénelon est l'exemple entre tous de cette réussite : un accord particulièrement heureux entre une institution éducative et les besoins sociaux apparemment exprimés. Mais un tel accord ne peut s'éterniser. Au moment même où parle Mlle Provost, forte de vingt-cinq ans d'efforts et de réussite, se prépare une crise de l'enseignement secondaire féminin. Crise qui sera d'adaptation à de nouvelles demandes, crise de croissance, aussi, qui aboutit à la disparition, comme institution du moins, de l'enseignement secondaire féminin.

Françoise MAYEUR

LA SCOLARISATION À LA GUADELOUPE

Présentation d'une thèse (1)

Aux Antilles françaises, le phénomène de scolarisation retient l'attention par son ampleur considérable et par le fait qu'il s'est accru dans des proportions remarquables en un temps relativement court. A la Guadeloupe, par exemple, on passe d'un taux de scolarisation négligeable dans la période esclavagiste à un taux voisin de 50 % dans les années 1920 ; aujourd'hui, dans l'ensemble de la population, plus d'un Guadeloupéen sur quatre est scolarisé, et cette scolarisation, dans l'enseignement primaire, est pratiquement intégrale. En dépit de cette importance manifeste, peu d'études encore concernent la question.

La situation de pays colonisé – et de colonisation spécifique, en ce sens que les Antilles françaises font partie des « vieilles colonies »

(1) *Un siècle de scolarisation à la Guadeloupe, 1848-1948*, thèse de 3e cycle soutenue le 25 janvier 1984 à l'Université Paris-V. Dir. : V. Isambert-Jamati, 2 vol., 763 pages.

d'importation qui furent départementalisées en 1946 – donne à la volonté de scolarisation un relief particulier. Si la question de l'école en pays colonisé peut paraître secondaire parce que la colonisation est avant tout une exploitation économique-politique, elle est cependant importante lorsqu'elle traduit l'intention du pays colonisateur d'assimiler le colonisé, de lui imposer ses valeurs et de les lui transmettre durablement ; lorsque, pour le colonisé, elle apparaît – au moins pendant un temps – comme le siège unique du savoir et du pouvoir et comme le moyen privilégié du changement de sa condition ; lorsque, pour l'« anticolonialiste », elle est dénoncée comme la source principale de la « décivilisation » et de l'aliénation.

Quels sont donc les rôles joués par l'école dans ce contexte ? Telle a été notre question de départ. L'intérêt de notre objet d'étude nous paraissait être le caractère particulièrement révélateur de la situation antillaise sur les problèmes posés par les rapports entre l'école et la société.

Nous avons pris la Guadeloupe comme terrain de recherche pour des raisons de commodité : nous y résidons. Quant au choix du cadre temporel, il s'explique par le fait que 1848 est la date de l'abolition de l'esclavage – c'est-à-dire le moment où 88 000 Noirs, représentant 70 % de la population et n'ayant reçu, au mieux, qu'une instruction religieuse élémentaire, accèdent à la citoyenneté de plein exercice – et que 1948 marque les premières applications de la loi du 19 mars 1946 qui fit passer la Guadeloupe, la Martinique, la Réunion et la Guyane française du statut de colonie à celui de département.

Notre façon de procéder a été déterminée autant par les questions posées que par les matériaux auxquels nous pouvions avoir accès : nous avons pensé qu'il était possible de dégager des éléments de réflexion sur le fonctionnement de l'école à la Guadeloupe en confrontant les finalités attribuées à l'école telles qu'elles sont explicitement exprimées par ceux qui en parlent et la « réalité » de la situation scolaire telle qu'elle est objectivée par des constats et des données statistiques.

Notre information provient essentiellement d'une importante monographie d'un ancien conservateur des hypothèques que nous avons préalablement éditée (1), de la presse locale, des débats des

(1) J. Ballet : *L'Instruction à la Guadeloupe, 1635-1897*. Basse-Terre, Archives départementales, 1979-1982, 3 volumes. (Compte rendu dans *Histoire de l'éducation*, avril 1981, pp. 55-56.)

conseillers généraux, des discours de distribution des prix, de divers rapports d'administration ou d'inspection et, pour la période la plus récente, de témoignages obtenus par une série d'entretiens.

L'ouvrage est présenté par parties qui découpent conventionnellement le temps en tranches de vingt-cinq ans. Par niveau et par secteur d'enseignement, chaque chapitre comporte d'une part une étude thématique des finalités de l'enseignement telles que les divers types de discours les révèlent, d'autre part un relevé des faits de scolarisation tels que les établissent les indicateurs ordinaires de la « rationalité » du système d'enseignement : implantation des établissements, importance relative des divers ordres d'enseignement, taux de scolarisation, taux d'alphabétisation, proportion des diplômés, etc.

A voir fonctionner l'appareil scolaire français en Guadeloupe, un ensemble d'observations intéresse les effets sociaux de ce fonctionnement : ce sont les réponses aux questions qui consistent à se demander dans quelle mesure l'école primaire est responsable d'une augmentation du taux d'alphabétisation, dans quelle mesure l'enseignement technique a favorisé un accès plus libre à la maîtrise économique, dans quelle mesure le lycée a permis un accès plus libre aux postes de commande, etc.

Au-delà de ces observations, la question posée est celle de la colonisation culturelle. Certes, l'école en Guadeloupe est une école d'importation, et cependant, on ne peut pas dire de manière juste qu'elle ait été importée. Les représentants de la Guadeloupe ont revendiqué la scolarisation massive — les discours en témoignent ; la population a envoyé ses enfants en classe — les statistiques en font foi ; l'État français n'a pas toujours aidé ce développement — les budgets le font apparaître. Cette situation complexe n'est pas exactement celle des pays, notamment dans le Tiers-Monde, où l'importation du système scolaire de pays industrialisés a été surimposée et, par là, a le plus souvent conduit à l'« échec ». Dans sa longue relation à la France, la situation guadeloupéenne est mêlée : la sociologie et l'histoire de l'enseignement contribuent à le montrer.

Antoine ABOU

**L'INSTITUT D'HISTOIRE
DES PÉDAGOGIES LIBERTAIRES**

Créé en 1984, l'IHPL « est né d'une curiosité insatisfaite : celle d'une confrontation — et peut-être d'un affrontement — entre la réalité théorique et quotidienne des expériences d'éducation libertaire du début de ce siècle et la connaissance militante des mouvements pédagogiques d'aujourd'hui ». Pour ce faire, l'IHPL veut organiser des rencontres et des colloques, et publier les textes qui permettront d'alimenter le débat, « à tous les niveaux : celui de l'affrontement des écoles libertaires avec les institutions, aussi bien que celui de la vie quotidienne des enfants et des adultes dans ces « lieux de vie » que furent La Ruche, Cempuis ou l'école de la calle Baylen ».

Bien que n'étant encore, selon les termes de son promoteur, Jean-Pierre Caro, qu'un « fantôme », l'IHPL existe, puisqu'il publie : un petit *Bulletin* dont les deux premiers numéros sont consacrés, notamment, à Francisco Ferrer et à Han Ryner (1) ; des *Cahiers de l'Institut d'histoire des pédagogies libertaires*, dont le premier numéro (2) contient une réédition de *Un martyr des prêtres : Francisco Ferrer*, publié par le Comité de défense des victimes de la répression espagnole au lendemain de l'exécution du célèbre pédagogue. Le deuxième numéro, à paraître au début de 1985, livrera une réédition du *Sphynx rouge*, de Han Ryner. Un numéro ultérieur devrait contenir une anthologie d'articles parus dans les revues libertaires, syndicales ou pédagogiques (*L'École rénovée*, *L'École émancipée*, *L'Éducateur prolétarien*, etc.). L'Institut appelle les responsables ou les héritiers spirituels de ces revues à travailler avec lui à cette anthologie.

**UN COLLOQUE SUR L'ÉDUCATION
DANS LE MONDE IBÉRIQUE ET IBÉRO-AMÉRICAIN**

Le groupe de recherches hispaniques de l'université de Tours organise à Tours, les 29 et 30 novembre 1985, un colloque sur *L'Instruction primaire et préprofessionnelle en Espagne et en Amérique latine*.

(1) Abonnement 1 an : 30 F. Rédaction : J.P. Caro, Caradeuc, La Harmoye 22320 Corlay.

(2) Éditeur : Ivan Davy, 49190 Denée. 1984, 92 p., 48 F.

Les communications, en français ou en espagnol, traiteront de ce sujet dans ses aspects institutionnels, idéologiques, pédagogiques, lexicologiques et littéraires. Les textes en seront publiés dans le volume VI de la « Série hispanique » des Publications de l'Université de Tours (École et Société II). En principe, les inscriptions ont été closes le 30 avril 1985. Tous renseignements peuvent être obtenus à l'Institut d'études hispaniques et portugaises, Université François-Rabelais, 3, rue des Tanneurs - 37041 Tours Cedex.

PAEDAGOGICA HISTORICA

Revue Internationale d'Histoire de la Pédagogie – International Journal of the History of Education

Articles, comptes rendus, notes critiques, dissertations récentes, chronique internationale, bibliographie systématique de l'histoire de la pédagogie

Edité par le

Professeur **K. De Clerck**

Centre pour l'Etude de l'Histoire de la Pédagogie

A. Baertsoenkaai 3, 9000 Gand (Belgique)

Conseil de Rédaction

W.W. Brickman/Philadelphie – K. De Clerck/Gand

S.E. Fraser/Bundoora, Vic. – M. Gontard/Aix-en-Provence

J.A. Lauwerys/Londres – A.D. Leeman/Amsterdam

J.-C. Margolin/Tours – T. Nagao/Tokyo

P. Riché/Paris – K. Schaller/Bochum

W. Sjöstrand/Uppsala – B. Suchodolski/Varsovie

O. Vág/Budapest – L. Volpicelli/Rome

Chaque volume se compose de deux livraisons. Celles-ci forment ensemble un tome de quelque 540 à 600 pages.

Abonnement annuel (2 numéros) : 1200 BF

Pour tous renseignements complémentaires, s'adresser à :
Paedagogica Historica, Service Abonnements, A. Baertsoenkaai 3, 9000 Gand, Belgique.

NOTES CRITIQUES

HUPPERT (George). — *Public schools in Renaissance France*. — Urbana ; Chicago : University of Illinois Press, 1984. — XVII-157 p.

George Huppert a découvert un beau sujet d'études : l'enseignement des humanités au XVI^e siècle dans les villes françaises. Cette période était obscurcie par la tradition historiographique largement tributaire des travaux des Jésuites sur leur propre ordre ; elle méritait, à coup sûr, de revenir en pleine lumière. G. Huppert s'est donc attaqué à cette entreprise de salubrité historique qui consistait à mettre en valeur, dans la vie des collèges, leurs débuts laïcs, contemporains d'une sécularisation de l'enseignement dans ses buts et dans sa clientèle : il ne s'agit plus seulement de former des clercs mais d'immerger dans l'Antiquité latine et grecque les fils des citoyens qui se sentent « gens de bien ».

Les meilleures pages du livre sont sans doute celles où l'auteur puise dans la littérature pédagogique produite par des praticiens de l'enseignement, humbles disciples d'Erasme, pour évoquer le nouveau sentiment à l'égard de l'enfance désormais protégée dans sa fragilité, entourée de la tendresse des maîtres, gage aussi d'une régénération par l'instruction et l'éducation.

Mais, emporté dans son élan, G. Huppert tient à systématiser son propos : son ouvrage se veut une thèse. Non content de réhabiliter une période sans doute malmenée dans l'historiographie, il en fait un âge d'or qu'il situe entre 1530 et la fin du siècle. La décadence, accélérée par la prise en mains des collèges par les congrégations et ordres religieux, est irrémédiable après le règne de Henri IV. Aux maîtres laïcs, fins lettrés et pénétrés de bienveillance, succèdent des générations sans savoir ni savoir-faire. Les élèves, qui accouraient en foule, se raréfient. L'institution stable fait place au chaos.

Malheureusement, la démonstration n'est pas à la mesure de l'ambition de l'ouvrage. Trop d'affirmations non fondées (par ex., p. 110 : tous les collèges français sont exclusivement municipaux, sauf ceux de Paris ; p. XIV : les collèges sont nés par centaines au

XVI^e siècle), trop de jugements péremptoires émaillent le texte. Un anticléricalisme sommaire sous-tend l'ensemble qui oppose irréductiblement entre eux institutions et groupes sociaux : les conseils de ville sont éclairés et généreux, les évêques et les chapitres obscurantistes et avarés (pp. 29-38) ; les maîtres laïcs, *a fortiori* les mariés, sont progressistes sur le plan pédagogique, les prêtres et les moines rétrogrades (p. 27) ; les gradués en arts, médecine et droit sont savants, les gradués en théologie ignorants (pp. 61-62). Les Jésuites n'ont aucune chance de se voir attribuer un quelconque mérite (pp. 104-115).

La volonté provocatrice, sans doute conforme aux règles du jeu universitaire en usage outre-Atlantique, finit par irriter nos sensibilités européennes soucieuses du travail bien fait. Mais ne jetons pas le bébé avec l'eau du bain : la conjoncture restituée par Huppert mérite examen, même si on doit finalement en nier la validité. Des interrogations surgissent qui bousculent, à bon droit, les idées reçues. S'agissant, par exemple, du financement des établissements, était-il plus onéreux aux villes vers 1540, comme l'affirme G. Huppert, que lorsqu'elles passèrent contrat avec une congrégation, quelques décennies plus tard ? Voilà une question, parmi d'autres soulevées dans l'ouvrage, qui attend une réponse enfin solidement argumentée.

Marie-Madeleine COMPÈRE



CAPUL (Maurice). — *Internat et internement sous l'Ancien Régime : contribution à l'histoire de l'éducation spéciale*. — T. 1 et 2 : *Les enfants placés*, t. 3 et 4 : *La pédagogie des maisons d'assistance*. — Paris : CTNERHI, 1983-1984. — 4 vol. — (Les publications du CTNERHI : documents.)

Praticien de l'enseignement spécialisé, Maurice Capul a demandé à l'histoire d'éclairer une interrogation qu'il porte en lui à partir de son expérience professionnelle : d'où vient la mise en pension des enfants en difficulté ou, plutôt, comment se fait-il qu'elle ait résisté, au fil des siècles, à tant de critiques ?

Pour répondre à cette question, il a pris le parti d'étudier deux types d'internats sous l'Ancien Régime : les pensionnats des collèges et les maisons d'assistance destinées aux enfants abandonnés. L'immensité de la tâche ne l'a pas fait reculer. Il a d'abord très largement exploré la bibliographie du sujet, depuis les traités anciens qu'on

pourrait qualifier de morale sociale, jusqu'aux ouvrages les plus récents de pédagogie et d'histoire. Son investigation a surtout porté sur les sources imprimées et, à ce titre, sa collecte est exemplaire : elle concerne aussi bien les témoignages sur la vie des collèges aux XVI^e et XVII^e siècles que les œuvres de pédagogues même peu reconnus, comme ces deux évêques d'Agen du XVII^e siècle, Claude Joly et Mascaron ; elle s'est surtout concentrée sur l'arsenal particulièrement fourni des règlements, tant au niveau des ordres enseignants pris dans leur ensemble (comme la *Ratio studiorum* jésuite), que des établissements particuliers. Cette gigantesque moisson de textes littéraires est confrontée à une histoire institutionnelle plus précise qui résulte de la consultation approfondie des fonds d'archives du Lot-et-Garonne.

M. Capul a choisi de s'effacer derrière tous ces textes. Il les cite largement, organisant ses extraits selon le plan suivant : les désordres de la jeunesse à l'origine de son « enfermement » (t. 1) ; la description des populations d'enfants ainsi mis en pension (t. 2) ; la pédagogie mise en œuvre à leur égard (t. 3 et 4). Le recours systématique au texte lui-même met le lecteur au contact direct de ceux qui réfléchissaient alors aux problèmes de l'éducation, comme de ceux qui y étaient concrètement affrontés. Le caractère répétitif de ces discours engendre une certaine lassitude qui a aussi sa valeur : l'obsession de la surveillance, par exemple, est bien rendue par la juxtaposition de tous les textes qui en proclament indéfiniment la nécessité. Le mutisme des principaux intéressés, les pensionnaires eux-mêmes, n'a, bien sûr, pas pu être forcé : l'auteur regrette, en particulier, celui des enfants placés après abandon de leur famille.

Laisser parler les textes a aussi un inconvénient, celui de reléguer leur traitement dans des analyses timides et hâtives, et l'ouvrage de M. Capul est tout à fait justiciable de cette critique. Ses difficultés à affirmer une pensée personnelle se traduisent même dans l'opposition entre le style des chapitres, prolixes, détaillés, voire répétitifs et celui des conclusions, formulées comme de simples propositions, énoncées sans lien entre elles, sans argumentation charpentée. L'abondance et la richesse des textes collectés ne sont pas seules à avoir inhibé M. Capul : il ne pense jamais devoir s'écarter de son hypothèse de départ, décalquée de l'ouvrage de G. Snyders (*La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, 1965), qui empruntait lui-même l'essentiel de ses thèses à Durkheim : l'éducation vise alors à isoler l'enfant derrière une double clôture, celle qui le sépare du monde et celle qui le dépouille de sa nature originelle. Tout son ouvrage tend à renforcer ces affirmations. Aussi, les mêmes critiques

que les historiens pouvaient adresser au maître peuvent-elles s'appliquer au disciple : entre l'explicitation des anciennes pratiques pédagogiques et leur condamnation diffuse au nom des savoirs psychologiques actuels manque un chaînon fondamental, leur remise en place dans la cohérence de la société qui les a vu naître. A cet égard d'ailleurs, la préface de Michel Serres, sorte de poème en prose sur l'enfance malheureuse, relève du même aplanissement atemporel.

Je regrette, quant à moi, l'élargissement que M. Capul a donné à son sujet. Il posait dans son introduction, ainsi que dans une note publiée ici même (*Histoire de l'éducation*, avril 1982, n° 14, pp. 74-78), le sens de sa démarche en termes clairs et précis. Mais il ne suit pas, en fait, le chemin qu'il semblait s'être tracé. Au lieu de traiter, comme il l'annonçait, de la mise en pension des enfants « pas comme les autres », abandonnés, rejetés, il aborde toutes les formes de séparation de tous les enfants hors de leur milieu familial, à commencer par la simple scolarisation. D'où un flou conceptuel, une impression de mal êtreindre en embrassant trop, qui crée indéniablement un malaise chez le lecteur. La confusion trop souvent entretenue entre les pédagogies en vigueur dans les classes et dans les pensionnats me paraît particulièrement préjudiciable. Ainsi, opposer l'ordre des lasalliens, militarisé, uniforme, anonyme, aux rapports personnels, presque amicaux, préconisés par les pédagogues d'autres congrégations, relève d'une négation de la réalité historique (t. 3, p. 226 et suiv. ; t. 4, p. 249) : dans le premier cas, il s'agit des cohortes d'enfants pauvres rassemblés dans une salle pour apprendre leurs lettres ; dans le second, de groupes surencadrés de jeunes aristocrates qui font leur apprentissage d'hommes du monde (le Jésuite le plus cité est le Père Croiset qui s'adresse, en l'occurrence, aux pensionnaires du très sélect collège de Lyon).

Qu'on ne croie pas que ces critiques proviennent des visées impérialistes qu'aurait la corporation des historiens sur les productions qui touchent leur discipline. L'origine professionnelle de M. Capul, l'orientation de sa problématique ne disqualifient en rien sa recherche. Bien au contraire, c'est son manque d'audace à s'exprimer en son propre nom qu'on pourrait lui reprocher. Au lieu de tirer parti de son expérience pour aborder son analyse en termes concrets, il a trop souvent préféré deux échappatoires : soit le silence abrité par les discours des hommes du passé, soit l'excès d'abstraction d'un raisonnement désincarné.

CONDORCET (M.J.A.N. Caritat de). — *Réflexions et notes sur l'éducation*. / A cura di Manuela Albertone. — Naples : Bibliopolis, 1983. — 166 p. — (Istituto italiano per gli studi filosofici : série Testi ; VII).

Manuela Albertone qui s'est fait connaître au cours des dernières années par deux ouvrages tout à fait suggestifs consacrés, l'un aux théories éducatives des physiocrates (1), l'autre aux projets scolaires débattus sous la Révolution française (et particulièrement celui de Condorcet) (2) nous offre aujourd'hui l'édition — annotée, et précédée d'une excellente introduction — de l'ensemble des notes inédites, conservées aujourd'hui à la Bibliothèque de l'Institut, rédigées par Condorcet sur les problèmes éducatifs dans les années 1772-1782. On avait pris l'habitude de considérer les *Mémoires de l'Instruction publique* (publiés en 1791 dans la *Bibliothèque de l'Homme Public*) et le rapport présenté les 20 et 21 avril 1792 à l'Assemblée législative comme des produits achevés, nés de la conjoncture politique créée par la chute de l'Ancien Régime. La publication des fragments antérieurs à la Révolution permet de reconstituer la genèse de la pensée de Condorcet sur les questions d'éducation. Celle-ci s'élabore dans une période particulièrement défavorable au clan philosophique : les Parlements qui, depuis l'édit de 1763, s'étaient chargés de l'application de la réforme administrative des collèges et avaient assumé une surveillance de l'enseignement par l'intermédiaire des commissaires désignés à cet effet, se voient supprimés par la réforme judiciaire du chancelier Maupeou (1771). Si le parti philosophique — et notamment Voltaire, le défenseur de Calas et de Sirven — a des raisons de se réjouir de l'écrasement de ses puissants adversaires, cette victoire s'acquiert au prix de défaites sur d'autres terrains, et notamment celui de l'éducation.

Le Clergé profite de la nouvelle conjoncture politique pour réclamer en faveur des évêques une inspection directe sur les collèges et plusieurs projets sont élaborés dans les années 1774-1776 soit pour reconstituer en France la congrégation des jésuites dissoute par un bref du pape en 1773, soit pour créer une congrégation nationale enseignante. La réflexion de Condorcet s'organise autour de deux axes principaux : face à l'offensive cléricale, elle vise à définir une position extrêmement ferme du parti philosophique d'une part ; elle

(1) Manuela Albertone : *Fisiocrati, Istruzione e Cultura*, Turin, Fondazione Luigi Einaudi, Studi, 26, 1979, 211 p.

(2) Manuela Albertone : *Una scuola per la Rivoluzione. Condorcet e il dibattito sull'istruzione 1792/1794*, Naples, Guida, 1979, 245 p.

s'enracine, d'autre part, dans les débats pédagogiques du moment et dans une distance de plus en plus grande prise à l'égard des positions de Jean-Jacques Rousseau. Sur le premier terrain, Condorcet dénie aux évêques tout droit à contrôler l'enseignement, aussi bien en ce qui concerne le choix des études (puisqu'ils se borneront à recommander l'étude du latin, de la philosophie scolastique ou de la métaphysique cartésienne qui conduisent à la théologie et que l'histoire enseignée sera infestée de « bigoterie ») qu'en matière de choix des maîtres (puisque les prélats privilégieront des prêtres de leur diocèse, élevés dans leur séminaire, « instruits à déraisonner et à persécuter »). Le combat mené par Condorcet contre l'éducation donnée par les prêtres et les moines s'inscrit dans la tradition des reproches faits par d'Alembert à l'enseignement des collèges (article *Collèges* de l'*Encyclopédie*), mais débouche plus fondamentalement sur un refus systématique de la morale chrétienne, fortement inspiré de *La Contagion sacrée* du baron d'Holbach (1768). On peut voir dans cet athéisme militant qui prend pour centre de sa réflexion le concept d'utilité sociale, le noyau du refus, dans le *Rapport sur l'instruction publique* de 1792, d'un enseignement d'opinions ou de croyances obligatoires.

L'autre axe de la réflexion de Condorcet se situe au cœur des débats pédagogiques du temps. Les préférences initiales de l'académicien vont à l'éducation particulière, parce que celle-ci dispose de trois ressorts : « le besoin de connaître les choses qui nous entourent et dont nous nous servons, l'usage que nous pouvons tirer de nos connaissances et, enfin, le désir de savoir » (p. 73) ; l'éducation publique n'a, au contraire, qu'un seul ressort, l'émulation, contre lequel Condorcet, tout comme Rousseau, s'élève avec vigueur : elle donne aux enfants une idée exagérée de leurs talents dans des exercices qu'il est « ridicule de couronner avec pompe » (p. 130), et l'ambition d'être le premier « n'est bonne que dans ceux qui peuvent prétendre au premier rang » (p. 129).

L'accent mis par Condorcet sur le plaisir de l'étude, la nécessité d'étudier le goût et les facultés de chaque enfant pour y proportionner la durée de ses études, manifeste également sa convergence de vues avec les thèmes évoqués dans *l'Émile*. En revanche, Condorcet refuse de plus en plus nettement l'antiintellectualisme et l'utilitarisme de Rousseau qu'il juge impraticables dans un système d'instruction publique. Celui-ci s'exerce sur des esprits naturellement inégaux et il est impossible de convaincre chacun des élèves de l'utilité des connaissances acquises : il faudrait à chaque instant recommencer la démonstration. L'individu doit ici abandonner son intérêt personnel pour

l'utilité collective. Aux yeux de Condorcet, deux choses seulement sont absolument utiles dans l'enseignement : d'une part, l'acquisition d'habitudes dans l'exercice des facultés de l'esprit (raisonnement, mémoire) et l'on ne convaincra pas facilement les enfants de cette utilité. D'autre part, « la connaissance de ces vérités familières et pratiques des sciences et des arts qui rendent les hommes plus indépendants, plus capables de subvenir à leurs besoins et de se rendre plus habiles, qui les empêchent d'être les dupes des autres hommes sur tout ce qui n'est pas l'objet de leurs travaux » (p. 138). On a là l'esquisse de la définition de l'égalité qui apparaît dans le *Premier mémoire sur l'Instruction publique* de 1791.

La publication des notes inédites de Condorcet est donc un instrument tout à fait précieux pour dégager avec précision ce que sa réflexion doit à l'impact de l'événement, et comment elle s'enracine dans tout le mouvement des Lumières dont le secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences n'a cessé, jusqu'à son dernier souffle, de se réclamer (1).

Dominique JULIA



TODD (Emmanuel. — *L'Enfance du Monde. Structures familiales et développement*. — Paris : Le Seuil, 1984. — 254 p. — (Empreintes)

Le « développement » dont il est question dans le sous-titre est défini comme « un mouvement culturel et anthropologique de très longue durée [dont] l'aspect le plus important n'est pas la croissance industrielle mais la montée du taux d'alphabétisation, de 0 à 99 % » (p. 12). L'objet du livre est d'expliquer les, ou plutôt *la* raison (car « il faut réduire l'apparente (sic) complexité des phénomènes observés à la simplicité d'une loi sous-jacente » (p. 12) qui explique cette « montée des taux », à l'échelle des siècles et de la planète.

Ce facteur explicatif unique tient à l'existence de types familiaux dont l'auteur dresse une typologie. A l'une de ses extrémités, on trouve le type *patrilinéaire non vertical*, ni autoritaire ni féministe (« dominant les pays arabes ») qui possède « la puissance de dressage minimale », alors qu'à l'autre extrémité, le type *bilatéral vertical*, féministe et autoritaire (Allemagne, Suède, Japon) a une puissance

(1) On regrettera seulement quelques erreurs dans la transcription du manuscrit, qui auraient pu être facilement évitées.

de dressage maximale ». Cette puissance de dressage est la clé qui explique la plus ou moins grande précocité de l'alphabétisation, c'est-à-dire du « développement culturel », dont la croissance économique n'est qu'une manifestation induite. Le livre consiste, tout entier, dans la tentative de corrélation, chiffrée et cartographiée, entre types familiaux et taux d'alphabétisation, du Moyen Age à nos jours.

Que dire d'un tel ouvrage ?

Passons sur le fait que, pour vérifier à tout prix son équation « famille autoritaire = alphabétisation », l'auteur est réduit à des contorsions effroyables. Par exemple, page 72, la carte des types familiaux montre que la moitié Nord de la France possède majoritairement des familles de type « nucléaire absolu », théoriquement peu propices à l'alphabétisation, alors que le Sud connaît la fameuse « famille autoritaire » (de type germano-japonais) fortement alphabétisante. Voilà qui ne concorde guère avec ce que nous savons de l'histoire de l'alphabétisation de la France, mais qu'à cela ne tienne ! E. Todd nous explique que « le Bassin parisien (sic) a subi, entre (sic) le XVIIe et le XVIIIe siècle, la pression de la culture allemande » (d'où alphabétisation du Bassin, alors qu'il n'aurait pas dû...), tandis que le Sud-Ouest fut « méthodiquement purgé (sic) de ses élites culturelles par la politique de la monarchie absolue » (d'où pas d'alphabétisation, alors que le Sud-Ouest aurait dû...). Le cas de la Grande-Bretagne ne trouble pas davantage l'auteur. Normalement, sa structure familiale « nucléaire absolue » n'aurait pas dû en faire le pays de la Révolution industrielle. Mais elle possédait « trois atouts — la mer [une rareté !], le fer, le charbon — » qui vinrent suppléer aux carences de ladite structure familiale... Et de toutes façons, il ne s'est agi là que d'un pur accident de l'histoire : « l'affaiblissement ultérieur du Royaume-Uni » resituant ce pays à sa juste place — médiocre — dans la course au développement.

On l'a compris, le livre d'E. Todd défie l'analyse. Nous nous bornerons à deux remarques.

1. Le concept d'alphabétisation est théoriquement central dans le livre. En réalité, il s'agit, tout au long, d'un mot vide de sens. L'auteur ne songe à nous expliquer ni en quoi les structures familiales qu'il définit ont *concrètement* pu avoir une incidence sur les *processus réels* d'alphabétisation, ni quelle incidence *réelle* a pu avoir, de son côté, l'alphabétisation sur le développement économique (ou sur n'importe quel autre fait social). En fait, l'ouvrage ne contient que des essais de corrélation statistiques et cartographiques, sans jamais nous livrer ni l'analyse ni, a fortiori, l'explication d'aucun fait relatif à

l'histoire de l'alphabétisation. Il est d'ailleurs à noter que E. Todd ignore ostensiblement toute la problématique relative à cette histoire qui se résume, pour lui, dans les ouvrages anciens de C. Cipolla. Ainsi, concernant le problème très controversé des rapports entre alphabétisation et développement économique, la littérature anglo-saxonne récente (dont l'auteur est pourtant friand) est-elle passée sous silence (1).

2. Plus profondément, la conception même de l'histoire qui se fait jour dans l'ouvrage laisse rêveur. Même dans *Les Étapes de la croissance économique* qui sert de référent – par ailleurs honni, mais qu'importe – à l'auteur, W.W. Rostow n'avait pas poussé aussi loin la conception ferroviaire du devenir historique, qui s'affirme ici sans retenue : pour E. Todd, les pays sont comme des trains circulant sur des voies parallèles ; il ne s'agit pour eux que d'être à l'heure, en avance (mais attention aux « faux départs » que notre chef de gare sanctionne impitoyablement (cf. p. 81, p. 78) ou en retard (2). C'est d'ailleurs cette même conception qui permet à l'auteur de nous livrer, avec beaucoup d'aplomb, ses pronostics de développement à l'horizon 2 100.

En ouvrant *L'Enfance du monde*, on aurait pu s'attendre, concernant l'alphabétisation, à une utile confrontation entre ethnologie et histoire : on n'a droit qu'à l'*Indicateur Chaix*, revu par Nostradamus.

Pierre CASPARD



DAYEN (Daniel). – *L'Enseignement primaire dans la Creuse, 1833-1914*. – Clermont-Ferrand : faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Clermont-Ferrand II, 1984. – 230 p. – (Publication de l'Institut d'études du Massif Central).

Le lecteur de Daniel Dayen a de la chance : voici des caractères bien lisibles, des tableaux et des cartes placés là où on les attend, très peu de coquilles et de scories langagières. Merci encore pour les treize

(1) Cf., par ex., H.J. Graff (Ed.) : *Literacy and social development in the West : a reader*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981, 342 p.

(2) Par exemple, la Réforme luthérienne, que l'auteur caractérise finement comme une « tuerie de transition », accompagne le franchissement, par l'Allemagne du cap des 50 % (!) d'alphabétisés, faisant ainsi passer ce pays de « l'ère paléobureaucratique » à « l'ère démocratique » ; le régime khomeyniste sera, en Iran, son exact équivalent, mais avec quatre siècles de retard...

pages où, parmi les sources et les travaux utilisés, le spécialiste pourra glaner quelque cote ou quelque titre qui lui aura échappé. D'emblée, cependant, un regret : l'absence — peut-être révélatrice — d'une belle et bonne carte de la Creuse qui superposerait les limites cantonales aux régions naturelles.

Ce travail s'inscrit dans une vaste entreprise, malheureusement non concertée et à peine commencée, qui, en couvrant le territoire national de monographies départementales, permettrait de renouveler l'historiographie de l'école au XIXe siècle. Des idées neuves sortiraient sans doute de la confrontation d'expériences particulières. Pour sa part, Daniel Dayen nous invite à découvrir un département pauvre et anticlérical.

Dans la Creuse, l'attachement à la République et la déchristianisation précoce ont imprimé leur marque à l'histoire scolaire. En 1877, il y a seulement 7 écoles congréganistes de garçons et 13 de filles dans l'enseignement public qui est fortement majoritaire depuis longtemps du côté masculin, depuis peu du côté féminin. Par ailleurs, le clergé s'est montré relativement discret sous le régime de la loi Falloux, et peu nombreux furent les instituteurs sacristains. La question scolaire n'eut donc jamais beaucoup de place dans le débat politique et les lois de laïcisation y trouvèrent un terrain favorable.

Avec l'étude de la scolarisation, nous plongeons dans les ténèbres qui s'étendirent longtemps au Sud de la fameuse ligne Maggiolo : un tiers de conscrits « lettrés » vers 1830. Certes, il y a pire dans la région, mais cela ne console pas les amis de l'instruction ! En 1833, la moitié des communes n'ont pas d'école malgré de récents progrès, les deux tiers des garçons et les neuf dixièmes des filles ne sont pas scolarisés, les maîtres sont sous-qualifiés et les méthodes archaïques. Les statistiques sont peu sûres à cause du grand nombre d'écoles clandestines, et les situations diverses : on compte de 5 à 86 % d'enfants scolarisés selon les cantons et de 0 à 82 % de conscrits lettrés selon les communes. Tableau classique, mais ici particulièrement sombre, à peine éclairé par l'espoir que fait naître la création d'une école normale d'instituteurs en 1830.

Suivant en cela ses sources, l'auteur attribue le retard de la Creuse à la pauvreté générale. Cependant, celle-ci introduit une donnée particulière : l'émigration temporaire qui affecte plus particulièrement une zone Sud-Est / Nord-Ouest, de part et d'autre de la vallée de la Creuse. La superposition de plusieurs cartes communales permet de constater que les zones d'émigration sont aussi celles où l'alphabétisation et la scolarisation sont les plus poussées : savoir lire et écrire

comporte pour les migrants une utilité immédiate, le témoignage de Martin Nadaud en apporte ici la preuve.

Est-ce sous cette influence que la Creuse rattrape son retard entre 1830 et 1880, alors que les départements voisins, sauf le Puy-de-Dôme, voient l'écart s'agrandir entre eux et la Creuse ? Nous aurions aimé avoir l'opinion de l'auteur sur cette question. Vers 1880, en effet, 95 % des garçons et 90 % des filles d'âge scolaire sont scolarisés, à une date où la moitié des mères de famille et le tiers des hommes sont encore analphabètes. Pour les régions déshéritées autour de Boussac et de Bourganeuf, ce demi-siècle constitue une période de rattrapage, sans que l'écart entre elles et la zone médiane privilégiée soit complètement supprimé. Le retard encore sensible des filles sur les garçons, révélateur d'un démarrage tardif, est comblé au cours de la période suivante qui va jusqu'à la guerre.

Y contribuent l'avènement de la gratuité totale (après son extension de 1837 à 1880 : de 30 à 47 % pour les garçons et de 1 à 48 % pour les filles), l'augmentation du nombre des écoles (d'abord pour les garçons jusqu'en 1852, puis pour les filles à partir de 1862 surtout), l'apparition des adjoints et des écoles de hameau dans les années 1870, le nombre limité des communes « réunies », enfin, après Ferry, l'établissement de nouvelles écoles surtout de filles, et encore plus l'allègement des effectifs moyens (1882 = 58 élèves, 1905 = 42), grâce à la multiplication des classes et au déclin démographique. Malheureusement, la fréquentation estivale qui a toujours été mauvaise dans ce pays rural le reste après la loi d'obligation.

Comme ailleurs, les autorités comptent moins sur les sanctions, qui apparaissent, au moins dans les textes, à partir de 1882, que sur la persuasion. Mais l'école n'offre guère d'attraits. Les bâtiments souvent loués (ce qui est mauvais signe) sont pour la plupart « des bouges infects privés d'air et de lumière » avant que la loi de 1878 ne vienne améliorer la situation. L'instituteur est « entre la gêne et la misère » qu'il quitte, après Jules Ferry, pour la médiocrité. Cependant, dans ce pays pauvre, le recrutement n'en souffre guère. La qualification moyenne s'améliore lentement : moitié de « brevets supérieurs » en 1914. L'école normale fournit la grande majorité des instituteurs. Quant à l'école normale d'institutrices, elle ouvre tardivement ses portes, en 1889.

Daniel Dayen ne laisse échapper aucun des moyens employés, avec plus ou moins de succès, pour aider les familles (caisses des écoles, cantines, modification des horaires scolaires...), pour les convaincre (concours, certificat d'études et institutions auxiliaires...), pour

encadrer les maîtres (inspecteurs, conférences pédagogiques, bulletin départemental, société de secours mutuel...). Quand nous aurons signalé d'intéressants développements sur le personnel et sur les matières enseignées, on mesurera mieux l'utilité de ce travail qu'aucune synthèse ne pourra désormais ignorer.

Il faut, cependant, exprimer un certain nombre de regrets.

Les uns sont ponctuels. Chaque citation est accompagnée de sa cote d'archives, mais pas toujours du nom de son auteur (par ex. : p. 73). Les tableaux n'indiquent pas avec assez de précision quelle source et quel mode de calcul ont été utilisés. La comparaison des moyennes départementales avec les moyennes nationales n'est pas toujours établie. Les calculs concernant le certificat d'études nous paraissent contestables : on ne peut rapporter, nous semble-t-il, le nombre des reçus à celui des enfants recensés de 11 ans, car les heureux lauréats avaient de 11-12 ans à 15 ans au moins, et l'âge minimum réglementaire a changé au cours de la période. Les variations du nombre des plus de 13 ans et des moins de 6 ans s'expliquent, à notre avis, par la demande sociale mais aussi par les règlements en vigueur (p. 135). L'élimination de ces tranches d'âge pour le calcul du taux de scolarité nous paraît possible (p. 52). Les écoles mixtes auraient pu, au moins pour certaines périodes, être distinguées de celles des garçons : les statistiques le permettent et on sait que la mixité pose des problèmes spécifiques.

D'autres regrets vont plus loin. D'abord, ceux que provoque l'absence d'une problématique de l'antériorité. L'alphabétisation précède-t-elle la scolarisation et pourquoi ? L'émigration temporaire implique-t-elle ou explique-t-elle l'alphabétisation ? ou dépendent-elles toutes deux d'une troisième donnée ?

On ne cesse de répéter que l'histoire de l'école est une histoire sociale qui s'inscrit donc dans la longue durée. Cependant, les études qui lui sont consacrées continuent, trop souvent, à être découpées en tranches chronologiques traditionnelles, et à ne traiter que de manière superficielle les relations entre l'école et le milieu. Il en va ainsi du travail de Daniel Dayen. A notre avis, la coupure qu'il impose en 1880 ne se justifie pas. Presque tous les problèmes se retrouvent après cette date, ce qui impose au lecteur de rechercher pour chacun d'eux la continuité entre la seconde et la troisième partie.

Mais notre plus vif regret concerne les liens entre l'école et le milieu local. Certes, leur étude n'était pas absente des préoccupations de l'auteur. Nous avons déjà évoqué la relation alphabétisation / scolarisation / migrations, qui a été établie après un beau travail de recherche

conduit au niveau de la commune. Mais les exceptions ne trouvent guère d'explications. L'hostilité des grands propriétaires à l'instruction est seulement évoquée. La question de la dispersion de l'habitat apparaît à plusieurs reprises, sans que soient prises en compte des différences locales qui doivent bien exister. On peut en dire autant du climat, du métayage, des revenus et, dans le domaine scolaire, des avantages attachés aux postes, de la prolongation de la scolarité après 13 ans (localisée, elle, mais non expliquée), des écoles congréganistes, des influences locales réactionnaires et de la déchristianisation.

Ainsi, de nombreuses pistes sont indiquées, mais peu explorées. Dans sa conclusion, l'auteur s'achemine vers la notion, capitale à notre avis, de types de scolarité. Avec prudence, il croit pouvoir en discerner un, qui lie émigration, alphabétisation, déchristianisation et orientation à gauche. Mais il en existe d'autres certainement. Leur connaissance aurait permis d'avancer des hypothèses explicatives que l'auteur se garde bien de formuler. Il termine d'ailleurs sur le regret de n'avoir pu prendre en compte la répartition de la propriété foncière, la vente des communaux, l'émigration définitive...

Tout en s'associant à ses regrets et en approuvant sa prudence, on peut se demander si, en bon connaisseur de la Creuse, il ne pouvait pas aller plus loin. Il fallait réunir, au moins pour une date, le maximum de données concernant l'école et les facteurs qui l'affectent de l'extérieur ; ce travail pouvait être fait au niveau des cantons, même si ceux-ci n'étaient pas homogènes ; une analyse factorielle aurait organisé l'ensemble de ces données et fourni à l'auteur des matériaux plus faciles à exploiter. Mais les recherches sont longues et le chercheur souvent isolé. On peut supposer que Daniel Dayen aurait employé ces méthodes si elles avaient été à sa portée au moment et dans le lieu où il a entrepris ses recherches.

Jacques GAVOILLE



LEJEUNE (Xavier-Édouard). — *Calicot*. / Enquête de Michel et Philippe Lejeune. — Paris : Arthaud-Montalba, 1984. — 366 p.

Après le *Journal de Ménétra* (1), voici, dans la même collection, une nouvelle autobiographie passionnante pour l'historien : celle de

(1) Cf. *Histoire de l'éducation*, n° 17, décembre 1982, pp. 104-105.

Xavier-Édouard Lejeune, né en 1845, vendeur dans les magasins de nouveautés à Paris à partir de 1858, d'où le surnom générique de *calicot*, que ses descendants ont donné ici pour titre au récit des « Étapes de sa vie », rédigé entre 1860 et 1868. Premier intérêt évident : le besoin (physique ? psychologique ? mystique ? en tout cas, toujours mystérieux) d'écrire et de se raconter, succédané chez maint enfant des classes populaires de la littérature entr'aperçue en fin de scolarité primaire (ici *Le Génie du christianisme*, reçu en prix de rédaction à 13 ans). La langue de Calicot – celle d'un adolescent de 15-23 ans – est d'une pureté et d'une qualité qui font assurément honneur à ses maîtres, mais révèle aussi la fascination qu'exercent les « belles lettres » sur les enfants privés de culture littéraire dans leur milieu d'origine.

L'histoire individuelle de Xavier-Édouard Lejeune est banale et, à ce titre, exemplaire. Issu d'une liaison rompue aussitôt qu'il fut conçu (mais il le cache sous une fiction romancée qu'éventent ses descendants perspicaces), il est élevé par ses grands-parents (papa Charles, maman Marianne) à Laon. Son grand-père, « droit, loyal », lecteur enthousiaste de J.J. Rousseau, indifférent et tolérant en matière religieuse, vétéran des campagnes de 1813-1815, sa grand-mère « d'une constitution forte et vigoureuse », plus affligée « des malheurs d'autrui que de ses propres peines », le marquent à jamais. De cinq à sept ans, il fréquente « l'école enfantine » de Mme Bénit : une garderie de 8 h du matin à 6 h du soir, d'où il était néanmoins possible de « s'évader » pour explorer, parfois dangereusement, la campagne péri-urbaine. A sept ans, le voici à l'école des Frères, rue des Cordeliers (« une prison »), dont il dresse de mémoire le plan (p. 45). Chaque élève assis sur de grands bancs – sans tables – doit acheter les trois livres en usage : un abécédaire, un évangile et un recueil de prières, base de l'enseignement de la lecture, de l'orthographe, de la morale et de la religion. « Chacun se levait à tour de rôle pour lire dans son livre ou pour répondre à une question écrite sur le grand tableau noir ». Si un élève perd un livre (ou se le fait voler, ce qui arrive à notre héros), il reçoit « une volée de coups de baguette » sur les doigts et subit un enfermement de plusieurs heures dans la cave. En 1855, année de l'exposition universelle qu'il voit, sa mère, couturière (une honnête grisette, semble-t-il), le prend avec elle à Paris, et le met pour quelques mois dans une autre école de Frères, impasse Saint-Guillaume. « Les heures de la journée se passaient en leçons de catéchisme, en conférences religieuses auxquelles de petits êtres de 8 à 12 ans ne comprenaient rien, en cantiques chantés par toute la

classe, en prières récitées à genoux sur les bancs le matin en arrivant, à midi avant de partir déjeuner, à une heure de l'après-midi en rentrant en classe, le soir avant de quitter l'école » (p. 88). Lorsque sa mère déménage, il entre pour ses deux dernières années de scolarité à l'école communale du faubourg Montmartre dirigée par un laïc, M. Badoureau. Certes, on y fait encore les prières du matin et du soir « pour obéir au programme dressé par l'Université », mais on n'y chante plus de cantiques et l'on épargne aux enfants les fastidieuses conférences religieuses. « Chose étrange pourtant : les punitions corporelles étaient en usage dans cette école comme chez les Frères » (p. 95). « L'école était divisée en deux classes, la première de cinquante élèves répartis en trois divisions, et la seconde de cent à cent vingt élèves répartis en trois divisions (...). Dans la première classe, les cinq longues tables (avec pupitres) s'alignaient avec leurs bancs dans toute la largeur de la haute salle largement éclairée par de grandes fenêtres. Le bureau du maître était placé sur une estrade encadrée dans une sorte d'alcôve avec un escalier de cinq marches de chaque côté pour y parvenir. A droite et à gauche de cette tribune étaient les bureaux des deux moniteurs qui secondaient M. Badoureau pour l'administration des études (1). Cet ensemble ressemblait à un tribunal avec président et assesseurs » (p. 96). On aura compris que cette école, « à peu près unique en son genre » à cette date, applique encore les méthodes de l'enseignement mutuel, dont Xavier-Édouard loue les effets. « On y faisait de rapides progrès. Elle était fréquentée non seulement par des enfants du peuple comme moi, mais encore par des fils de la petite bourgeoisie et des commerçants ». « Les leçons de M. Badoureau étaient claires, précises, intéressantes et se fixaient facilement dans la mémoire même quand il s'agissait de sujets abstraits » (p. 99). Dans sa deuxième année, il suit les cours de catéchisme, le jeudi, à l'église paroissiale pour préparer sa première communion. Mais ce n'est pas pour lui « le grand jour » : seule sa mère, agnostique, l'accompagne à l'église, et « nul repas de gala » ne l'attend au retour. Seule satisfaction : avoir un costume traditionnel (« pantalon et gilet blancs, veste de drap noir, souliers vernis et cravate en satin blanc »), qui lui sert bientôt de tenue de travail dans les magasins de nouveautés. Mais avant de gagner sa vie, il bénéficie toutefois d'un complément d'éducation original : des leçons particulières de musique,

(1) On reconnaît là le style des écoles mutuelles construites par Bouillon, cf. B. Toulieu : « L'Architecture scolaire au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, *ibid*, p. 9.

trois fois la semaine, par un comptable, socialiste, fils de prolétaire, « habillé comme un ministre », Prosper Guerre, auteur d'une méthode musicale « basée sur la science du son et du rythme ». Grâce à ces leçons et à sa belle voix, il est admis (avant la mue) à l'Orphéon des Enfants du Conservatoire, dirigé par Gounod, puis à la maîtrise de la paroisse Saint-Eugène (ce qui lui vaut ses premiers gains). Ce bref passage dans le monde musical lui donne pour toujours le goût du *bel canto*, dont il connaît le répertoire par cœur.

Au moment où il quitte l'école pour entrer chez Dayfous, maison de tissus en gros de la rue du Sentier, le voilà « pris d'une folle ardeur de tout connaître, de tout apprendre : sciences physiques, morales et sociales, littérature, histoire, voyages, découvertes, philosophie, enfin tout ce qui avait trait au progrès de l'esprit humain ». Sa personnalité est donc déjà constituée : un caractère indépendant, ombrageux, autodidacte, qui le fait ensuite changer très souvent d'employeur, se convertir (à 23 ans) au judaïsme par amour d'une belle couturière, Rachel Wolff, participer dans la Garde nationale aux combats du siège de Paris à l'automne 1870, se ranger sans hésitation — au moins verbale — du côté des insurgés du 18 mars, mais quitter Paris le 7 avril devant les réquisitions de l'Hôtel de Ville. « Le principal est de sauver sa peau et d'avoir un peu de tranquillité » écrit-il alors. Le destin politique et social de Lejeune s'inscrit, au total, entre celui de Martin Nadaud et celui de Norbert Truquin, deux autres témoins autobiographiques célèbres du XIXe siècle, également issus des classes populaires ; hostile aux monarchistes et aux réactionnaires comme aux « dictateurs du Comité central », profondément patriote, anti-clérical, mais non anti-religieux, assoiffé de culture et de considération, attaché aux progrès matériels (le train plutôt que la diligence, l'éclairage au gaz plutôt que la chandelle) et intellectuels (l'école gratuite et obligatoire, les livres bon marché) de son siècle. Un républicain, en somme, par tradition (grâce à son grand-père) et par adhésion personnelle.

Serge CHASSAGNE



LÉVY (Marie-Françoise). — *De Mères en filles : l'éducation des françaises, 1850-1880*. — Paris : Calmann-Lévy, 1984. — 188 p.

Pour étudier l'éducation féminine au XIXe siècle, M.-F. Lévy a choisi la période du Second Empire où elle voit l'apogée du modèle

d'éducation familiale des femmes, tel que l'a élaboré la « bourgeoisie », appuyée sur l'Église catholique. Aussi laisse-t-elle de côté l'instruction éventuellement reçue dans les pensionnats. Il n'est pas question non plus d'établir des distinctions sociales à l'intérieur de cette éducation bourgeoise. L'essentiel, aux yeux de l'auteur, est ailleurs : c'est « ce qui s'apprend dans l'intimité du foyer ». Aussi pourra-t-on « saisir en un moment historique précis quels sont les valeurs et les principes autour desquels se structure l'éducation des femmes ». Les recherches effectuées en vue d'une thèse soutenue antérieurement (1) fournissent un matériau imposant : outre quelques journaux intimes de jeunes filles, dont l'un inédit, un corpus de quatre-vingt-dix ouvrages, livres d'éducation écrits par des femmes à l'usage des petites ou jeunes filles ou de leurs mères (2), sans compter les écrits contemporains de clercs sur la vie et les devoirs de la femme chrétienne.

Ce livre court, avec des bonheurs d'écriture, préfère aux dénombrements ou analyses trop précis une manière impressionniste. Il commence par une série de tableaux : « Fragments d'enfance » qui évoquent notamment les travaux à l'aiguille, occasion de remarques fines. Leur fonction est ambiguë, comme celle de la poupée, jouet proposé et même imposé qui est à la fois projection dans le futur, apprentissage de l'amour maternel, mais aussi du travail. Choisie par la mère comme son propre double pour plus tard, l'amie de la petite fille mériterait de plus longs développements, tant son rôle peut être déterminant dans l'existence féminine d'alors.

L'éducation religieuse occupe cependant la plus grande place. L'éveil religieux est confié à la mère, dans l'intense atmosphère de culte marial attestée par la profusion de publications et de rééditions d'ouvrages d'édification à l'usage des femmes. Toutes les initiations aux vérités religieuses ne se ressemblent pourtant pas. Aux manuels qui se fondent sur l'autorité et sur la peur répondent les ouvrages féminins qui proposent d'imiter la vie du Christ et de la Vierge, « laissant plus volontiers de côté le dogme et la doctrine ». Dans le même temps se fait « l'éducation du corps dans sa dénégation » (3).

(1) Janvier 1983, Paris-VII.

(2) On ignore les critères qui ont fait retenir ces titres parmi les 256 recensés dans la période considérée ; on fait seulement observer la « réelle cohérence » des écrits produits entre 1850 et 1870.

(3) Le livre était sans doute déjà prêt quand a paru *Le Corps et l'âme*, d'Odile Arnold (Seuil, 1984), excellente étude sur la vie dans les couvents de religieuses au XIX^e siècle, qui aurait confirmé quelques indications brèves de M.-F. Lévy.

Après la communion solennelle, la jeune fille et sa mère deviennent des amies. Alors que la vie religieuse se prolonge et se fortifie par le catéchisme de persévérance et la méditation journalière, se déroulent « les années silencieuses » au bout desquelles se choisira une vocation. Il n'est pas rare que la jeune fille, partagée entre l'angélisme de cette éducation et les dangers du siècle, songe à une vocation religieuse. C'est l'époque où, entourée de rites et de prescriptions, elle fait son entrée dans le monde, tandis que se poursuit sa formation de futur « ministre de l'intérieur ». Un trait frappe, qui rejoint les études déjà faites en ce domaine : la présence dans les consciences, mais aussi dans la réalité, de la mort. Mort fréquente, mort à la fois désirée, appelée et redoutée. Par la faute d'une éducation qui ne souffre pas le partage, la jeune fille se trouve en effet « inadaptée au réel ». Son unité intérieure se trouve menacée par le passage de l'état de jeune fille idéalement pieuse à celui de femme chrétienne « compromise » avec le siècle.

Les ennemis de l'éducation religieuse affectèrent de croire que cette inaptitude à la vie, qu'elle engendrait, risquait de mettre en danger l'ordre familial. Il aurait fallu ajouter que leurs raisons profondes étaient autres : il s'agissait pour eux bien moins d'un meilleur gouvernement des ménages que d'une autre direction à donner à l'esprit public. Reste une question fondamentale que l'auteur se pose en conclusion, sans la résoudre : ces éducations romancées, même illustrées, comme elles le sont ici, par des documents « vrais », témoignent-elles du mode d'être des femmes ? Les foudres brandies dans les écrits cléricaux contre les femmes à la « piété mondaine » fournissent peut-être un indice. Il est probable que, sans donner pour autant dans la libre pensée, une grande partie des femmes apportait, à l'usage, sa synthèse personnelle dans le conflit possible entre une éducation religieuse trop bien « réussie » et la vie quotidienne. Il serait, d'autre part, excessif de penser que les valeurs développées dans l'éducation féminine étaient toutes spécifiquement religieuses. Ainsi s'explique que la création d'un enseignement secondaire laïque des jeunes filles ne s'accompagne pas d'une révolution des valeurs. Le but, former de bonnes mères et de bonnes épouses, reste le même, les moyens : l'obéissance, le travail, la maîtrise de soi, l'esprit de sacrifice, ne sont pas très différents. Seule est tombée l'enveloppe religieuse. C'est l'ennui de telles analyses du discours, quel que soit leur charme en l'occurrence : à être conduites dans un esprit trop systématique, elles risquent de privilégier la norme, la « thèse », au détriment de la pratique, « l'hypothèse ».

Françoise MAYEUR

CLARK (Linda L.). — *Schooling the Daughters of Marianne : Text-books and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*. — Albany : State University of New York, 1984. — 224 p.

Traduction du titre et du sous-titre : Marianne (c'est-à-dire nos Républiques III, IV et V) met ses filles à l'école — les manuels et la *socialisation* des filles dans les écoles primaires (et primaires supérieures) de la France contemporaine (exactement de 1871 à 1980).

Les manuels scolaires sont la source première de l'historienne américaine mais non la source unique ; elle a utilisé aussi des cahiers d'élèves, des rapports d'inspection, des mémoires et autres confidences d'enseignantes... Parmi les manuels, elle a retenu surtout les livres de morale et d'instruction civique, les livres de lecture courante, les livres de sciences qui font place, parce qu'ils sont destinés aux fillettes, à des leçons d'hygiène, d'économie domestique, de puériculture. L'idée maîtresse de l'ouvrage ne surprendra personne : c'est la confirmation de la longévité extraordinaire d'un discours scolaire, solidement enraciné dans les esprits et les cœurs, qui s'impose bien au-delà du temps où il pouvait paraître adapté aux besoins de la société française. Mais son mécanisme est bien mis en lumière : l'école, privée comme publique, postule une *nature féminine* qu'elle a charge de développer et d'épanouir ; et le succès même de son action, renforce la croyance à cette nature et, donc, à un rôle social particulier, à un destin de la femme. Le cercle apparaît noué dès le premier chapitre consacré à l'apport de la tradition, une tradition qui remonte à Fénelon notamment, à peine corrigée par quelques innovations, fortifiée plutôt tant par un catholicisme inquiet que par le nouveau laïcisme, d'un Jules Payot, par exemple, qui invite les institutrices à acculturer les pauvres paysannes. Pour cela, le modèle de la famille bourgeoise idéale est disponible.

La période 1880-1914 est étudiée à travers les manuels que Linda Clark analyse longuement au chapitre 2, puis à travers la diffusion du modèle et les réactions qu'il provoque, au chapitre 3, soumission en général, chez les meilleures élèves surtout, comme cette fillette de Lyon qui déclarait préférer aux autres matières qu'on lui enseignait, « la morale qui m'apprend à être une fille modèle et vertueuse, qui apprendra à ses enfants l'honnêteté, l'économie, le travail et beaucoup d'autres qualités ». La contestation est rare ; elle émane d'une Pauline Kergomard ou de cette fontenaisienne choquée par une causerie de l'helléniste Alfred Croiset, en 1888 : celui-ci avait affirmé que « le premier rôle d'une femme était de plaire aux autres et d'embellir la

vie privée » ; or, cette fontenaisienne pensait, elle, qu'une femme avait avant tout besoin d'une « culture d'esprit » plus rationnelle.

La période de l'entre-deux-guerres (chapitre 4) n'apporte pour ainsi dire aucun changement d'esprit, ni dans les manuels, ni dans les programmes de 1923 et 1938, ni dans les mentalités. L'école de Jean Zay s'ouvre et se démocratise ; elle ne se féminise guère. Vichy ne pouvait que restaurer et durcir l'image traditionnelle de la femme, qu'insister encore un peu plus sur son rôle d'épouse, de mère et de ménagère. La libération ne produisit pas le choc qu'on aurait pu espérer. Des sondages, analysés par l'auteur (chapitre 5), prouvent l'incroyable lenteur de l'évolution, notamment dans les milieux populaires, et chez les hommes encore plus que chez les femmes, bien entendu. Même celles qui souhaitent un métier pour les femmes, justifient leur souhait par le besoin d'argent et le désir de donner une meilleure éducation aux enfants, dans l'habituelle perspective familiale ; des raisons comme l'intérêt d'un métier ou la menace de l'ennui à la maison ne viennent que loin derrière.

Une transformation profonde s'esquisse aujourd'hui — pas seulement en France, en Angleterre et aux États-Unis également — c'est le dernier chapitre. La tâche n'est pas facile si l'on songe que c'est aussi dans les livres de grammaire et de vocabulaire, dans les habitudes invétérées du langage, qu'il faut pourchasser le *sexisme*. L'auteur, pour finir, donne quelques indications très suggestives et qui méritent une réflexion sérieuse. La « femme au foyer » d'hier, l'épouse soumise et dévouée, ne va-t-elle pas être relayée tout simplement par la femme consommatrice, experte en consommation ? Un socio-pédagogue s'inquiète : « les femmes représentées dans les manuels des années 1970 consacrent un temps excessif, incroyable, au *shopping*, à la télévision, à l'organisation des loisirs de la famille » (cité p. 158).

Maurice CRUBELLIER

Catalogue de l'exposition *L'image de piété en France, 1814-1914* / Préface de Jean-Pierre Seguin. Notes conjointes de Michel Albaric, Catherine Rosenbaum-Dondaine, Jean-Pierre Seguin. — Paris : Musée-galerie de la Seita, 1984. — 199 p.

Ce livre est le catalogue, abondamment illustré de reproductions en couleurs, d'une récente exposition (avril-septembre 1984) organisée

conjointement par J.P. Seguin et C. Rosenbaum-Dondaine, à l'aide des collections du département des Estampes (qu'ils connaissent bien) et du couvent dominicain du Saulchoir, pour lesquelles ils ont bénéficié du concours du Frère Michel Albaric. « Le propos de cette exposition, prévient J.P. Seguin, n'est pas de porter au pinacle l'image de piété du XIXe siècle [...] ni de prôner un retour aux formes particulières de dévotion et de morale qu'elle véhicule. Il est d'attirer l'attention d'un vaste public, héritier direct des utilisateurs de cette imagerie, mais oublieux de sa signification, sur l'intérêt d'une recherche attentive, réfléchie [...]. L'extraordinaire diffusion de l'image de piété – des centaines de millions d'exemplaires, en un siècle – en fait une plate-forme (!) idéale pour l'étude du sens et du pouvoir de l'image et de l'évolution des mentalités, dans le contexte d'une société qui était encore massivement chrétienne ». Avis aux historiens de l'éducation : voilà une nouvelle source, ô combien extraordinaire, à exploiter. Car l'histoire de cette énorme production pieuse reste bien à faire, en dépit de ce catalogue, au vrai plus un commentaire de linguiste-iconographe (1) qu'un travail d'historien. Qui les produit et à quel tirage, qui décide des illustrations et de leurs légendes (des bonnes sœurs ? ou des marchands ?) qui les vend (des libraires ? des épiciers ? des colporteurs ? des sacristains ?), à combien et avec quel profit, à quelles occasions (sacramentelles, baptême, confirmation, communion ?) les achetait-on et toutes les classes sociales en achètent-elles également ? Autant de questions pertinentes qui attendent une réponse.

L'évolution de l'image de piété que proposent exposition et catalogue traduit naturellement celle du catholicisme français au XIXe siècle (question subsidiaire : les protestants ont-ils aussi leurs images ? et en quoi ressemblent-elles ou diffèrent-elles de celles qu'on nous présente ?). Elles participent activement à la reconquête catholique de la Restauration, en reprenant tous les thèmes de l'apologétique de la Contre-Réforme – ce que l'auteur, apparemment, n'a pas vu : le *memento mori* (certitude de la mort et incertitude de son heure, 1 à 6), la nécessité de prier pour les âmes du Purgatoire (8-9), l'imitation de Jésus-Christ et des saints (moins les saints thaumaturges que les apôtres et martyrs). A partir de la Monarchie de Juillet (l'apparition de la Vierge à Catherine Labouré, rue du Bac, date de novembre

(1) « Leurs images étaient-elles plus que de pieux gris-gris ? » s'interroge C. Rosenbaum-Dondaine, p. 38, qui paraît ignorer la longue tradition iconographique chrétienne.

1830), se développent la « mariolâtrie » et toute la sublimation de la virginité (avec, notamment, le culte de Sainte-Philomène, chère au curé d'Ars) dont a parlé Ph. Boutmy. Lorsque s'accélère la modernisation de la France, l'Église accentue son discours doloriste et mystique : « pour posséder des trésors dans le ciel, il faut dédaigner ceux de la terre », proclame telle image, qui oppose à l'avare enchaîné à son coffre – et placé sous le signe de la chouette – le clerc chantant au lutrin la gloire de Dieu (69). Au « pervers » assailli par l'hydre à plusieurs têtes et « frappé de la foudre » pendant son sommeil, dont l'image est entourée d'une chaîne, répond, séparée par un confessionnal, la jeune fille innocente, paissant ses brebis, nimbée de lumière et de colombes, que « Dieu introduit aux Cieux après quelques instants de légères souffrances » (61).

« Vierges,

Ne cherchez point le monde, aimez la solitude,

Faites vous du silence une longue habitude

Ce n'est que hors du bruit, que trouvant votre époux

Vous serez toute à lui, qu'il sera tout pour vous », recommande l'image 63, qui n'est qu'un carton calligraphié. L'image-signet, en effet, peut n'être alors que texte orné, ou simplement encadré (59 à 62). Elle s'adresse donc à un public déjà alphabétisé, et suffisamment cultivé pour assimiler les sentences proposées à sa méditation.

D'autres séries, intitulées *sentences emblématiques* (éditées par Letaille, Paris) mettent en images leurs maximes destinées à imprégner le cerveau des jeunes enfants (67). L'enfant devient au milieu du siècle la cible privilégiée des publicistes, qui l'invitent à s'identifier au « petit Jésus » ou au « petit saint-Jean » (88 à 130). La première communion (147-149) offre bientôt un moment exceptionnel d'enthousiasme mystique avant l'adolescence. L'imagerie opère mieux ainsi la conquête des âmes que le catéchisme ou la morale religieuse transmis à l'école, car cet « enseignement »-là se surimpose à celui des écoles publiques ou privées multipliées par la loi Falloux. « Ton intelligence est un champ qu'il faut cultiver » affirme cette image (144) qui représente un ange gardien enseignant, « l'invisible et fidèle ami ». L'Église adapte donc à son usage les transformations socio-culturelles contemporaines. Prolifèrent alors les « billets d'entrée pour le ciel » (181), ou les « correspondances particulières de l'Adorable Enfant Jésus » (180), voire les belles images, qui démarquent les techniques de récompense scolaire. Après la perte du pouvoir temporel des papes et le triomphe, en France, de la République, l'image pieuse entretient pour longtemps le souvenir de la céleste patrie. Dans ce « Kitsch dévôt » (p. 154), le

Sacré-Cœur occupe une place importante (208), et la mystique dégénère en bondieuserie. De l'*Introduction à la vie dévote*, on passe à l'histoire édifiante de Thérèse de l'Enfant-Jésus.

La récapitulation d'un siècle d'imagerie religieuse que nous présente ce travail invite, au total, à une redécouverte, et une analyse scientifique, d'un imaginaire « enfantin » dont nous sommes tous, à un titre ou à un autre, les héritiers. L'inconscient collectif que véhiculaient, et que nous révèlent ces images aujourd'hui désuètes, a-t-il en effet entièrement disparu ?

Serge CHASSAGNE



ADLER (Gilbert), VOGELISEN (Gérard). — *Un siècle de catéchèse en France. 1893-1980. Histoire, déplacements, enjeux*. — Paris : Beauchesne, 1981. — 704 p. (Théologie historique ; 60.)

Le catéchiste inexpérimenté qui, au tout début des années 1970, recevait comme instruments de travail des manuels comme *Amis de Dieu* (1) ou *Maxi 5* (2) en retirait facilement l'impression d'une rupture complète avec le catéchisme tel qu'il l'avait connu dans son enfance. Il pouvait en conclure à un abandon des « contenus », assorti d'une démarche déconcertante. La « somme » des PP. Adler et Vogelisen vient expliquer maintenant la nature et la profondeur de la mutation survenue au cours des années 1960 dans le mouvement catéchétique. En même temps, se trouve proposé un schéma d'interprétation de l'histoire du catéchisme depuis Léon XIII, que suivent des propositions et des réflexions.

Les auteurs sont, depuis 1963, des formateurs de « cadres ou de professionnels de la pédagogie religieuse » qui ont travaillé à l'Institut de pédagogie religieuse de Strasbourg ; mais la première source de leur entreprise réside dans « une pratique catéchétique directe » et variée. Les développements théoriques sont donc toujours fondés sur une ample pratique. Ils sont accompagnés d'un véritable déploiement d'érudition, dans les notes infra-paginales aussi bien que dans une bibliographie de cinquante pages.

(1) Manuel d'auteurs de la région parisienne, « pour enfants de milieu culturellement simple ou d'une déficience intellectuelle légère », publié en 1968.

(2) Manuel pour la classe de 5e, publié en 1971 (Région nord).

Laissons de côté l'essentiel de la troisième et dernière partie : « L'articulation d'une parole », qui s'attache à poser les « fondements actuels d'une théorie de l'acte catéchétique » et sort du domaine proprement dit de l'historien. Restent plus de trois cents pages : le passé du catéchisme depuis 1893, date de l'érection en archiconfrérie de l'Œuvre des catéchismes par Léon XIII, passé évoqué de telle manière qu'il montre bien le « déplacement » de « l'objet de la foi exposé », titre de la première partie, vers « la préoccupation du sujet », titre de la seconde. C'est ce déplacement qui constitue la thèse des auteurs. Par une démarche récurrente, ceux-ci posent comme point de départ le catéchisme à l'usage des diocèses de France édité en 1947, dernière version officielle d'un genre classique. Cette instruction par questions et réponses sur les principes de la foi chrétienne relève, en effet, d'une tradition vieille de trois siècles. Le catéchisme de 1947 n'est, en fait, qu'une réédition du catéchisme unifié de 1937 : l'idée était ancienne d'unifier les catéchismes diocésains afin de permettre un enseignement religieux continu et homogène, en dépit de la mobilité des populations. Comme ses modèles du XIXe siècle, le catéchisme unifié se répartit en trois volets : les vérités à croire, les commandements à observer et les sacrements à recevoir, le tout distribué en 68 leçons, questions et réponses sans commentaires ni notes. Dès sa naissance, il apparaît comme un catéchisme « en retard », par sa formulation obsolète et sa pédagogie « désastreuse », au moment où Françoise Derkenne vient de publier *La Vie et la joie au catéchisme* et alors que tout un courant cherche à faire le « catéchisme par l'Évangile », selon l'expression du chanoine E. Charles. Le souci de recueillir l'approbation du plus grand nombre d'évêques a contraint au conformisme.

Les critiques furent telles que les cardinaux et archevêques décidèrent, dès 1941, la révision. Elle fut limitée. En 1947, le formulaire est plus simple, on revient à l'ordre du catéchisme du Concile de Trente : Dogmes, Sacrements et Morale. La personne de Jésus-Christ a plus de relief. Apparaît un timide commentaire pédagogique, avec des notes comportant des citations bibliques. Mais l'Ancien Testament reste absent. Le Dieu présenté est le Dieu de la raison, l'homme est « raisonnable ». La foi n'est pas en marche, elle est complète d'emblée. Imprimé chez plusieurs éditeurs, le catéchisme fut présenté chez Mame par Quinet et Boyer. Chaque leçon était assortie d'un récit, d'une illustration et d'un petit questionnaire. L'ensemble était très directif. Bref, ce catéchisme aboutissait à un « durcissement abrégé » de la doctrine chrétienne, il n'était jamais qu'un compromis entre des

courants très différents et les urgences de la pastorale. Anonymes, rarement datés, les catéchismes restaient aussi peu situés que leurs destinataires. Parallèlement, le catéchisme paru à Strasbourg en 1947, biblique et christocentrique, montrait qu'un tel exposé de la doctrine pouvait être tout autre ; il est vrai que, par tradition locale, il intégrait les meilleurs acquis de la réflexion catéchétique allemande. Mais il restait, lui aussi, dans la perspective traditionnelle.

Le catéchisme s'est, en effet, voulu comme une arme contre l'ignorance religieuse. Le Directoire de 1963-1964 (1) serait le premier texte officiel à ne plus assigner la réduction de l'ignorance religieuse comme seul but au travail catéchétique. D'après J.-C. Dhôtel (2) et Elisabeth Germain (3) les auteurs montrent les conséquences de l'attention quasi exclusive apportée au contenu de la foi : dans cette logique, « seul l'adulte est conçu comme un croyant authentique » et « l'enfance ne représente que le nécessaire temps de passage vers cet état d'achèvement ». La « progressivité », c'est-à-dire l'aménagement qualitatif selon les âges et adapté aux étapes du développement, apparaît alors comme subversive, jusque dans la crise de 1957, tandis que le catéchisme reste profondément individualiste. Mais, restreint à l'instruction, dans un milieu qui n'est plus porteur de la foi, il risque la rupture entre foi et vie, parallèle à la rupture entre Église et monde. Contre ces ruptures s'insurge la première vague du mouvement de renouveau catéchistique.

C'est l'histoire de ce mouvement que retrace la seconde partie. Dans l'immense littérature de pédagogie catéchétique, les auteurs ont choisi la France, qui fut un foyer essentiel, et les seuls 8-12 ans. Après un inventaire des archives disponibles, de consultation parfois difficile, ils distinguent « le temps des germinations » (1893-1945) marqué par l'irruption de plusieurs courants de catéchèse qui s'unifient après 1945. Dans les années 1930, les méthodes actives font leur apparition dans la littérature catéchétique avec Marie Fargues, professeur à l'École des Roches, tandis que l'évêque de Dijon, Mgr Landrieux, dans la lignée de son prédécesseur Mgr Dadolle, s'élève contre la méconnaissance de l'Évangile par le catéchisme. En référence explicite aux mé-

(1) D.P.C., Paris, Centre national de l'enseignement religieux, 1964, n° 37, p. 25.

(2) J.-C. Dhôtel : *Les Origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Aubier-Montaigne, 1967, 471 p. (Théologie)

(3) *Parler du Salut ? Aux origines d'une mentalité religieuse. La catéchèse du salut dans la France de la Restauration*, Paris, Beauchesne, 1968, 689 p.

thodes actives, le courant liturgique, illustré par Françoise Derkenne, désire utiliser pour la formation religieuse le procédé du centre d'intérêt (1). En 1946, l'Assemblée des cardinaux et archevêques crée le Centre national du catéchisme qui joue désormais un rôle moteur, en organisant des journées pour les cadres diocésains et des Congrès de catéchisme. L'Institut supérieur de catéchétique, créé en 1950 à l'Institut catholique de Paris, vient couronner l'édifice. Le courant catéchétique s'enrichit cependant de la perspective missionnaire née dans d'autres milieux, ceux des mouvements d'action catholique spécialisée, la J.O.C. surtout.

L'épanouissement de la période ultérieure aboutit au Directoire de Pastorale catéchétique de 1964. Il est marqué par la présence de Joseph Colomb (1902-1979) qui, directeur du C.N.C., fut limogé en 1958 et dirigea neuf ans l'Institut de Strasbourg. Le catéchisme, selon lui, est inadapté au climat de la laïcité : il faut faire retour à l'Écriture et à la liturgie. Dans l'idée que les textes sont le lieu d'une révélation lente et progressive de Dieu, réside une nouvelle façon de concevoir le « catéchisme progressif ». Le catéchisme ne pourrait aller au-delà de la mémoire et des habitudes si l'expérience religieuse des enfants ne s'enracinait dans les groupes chrétiens. Dans une œuvre abondante, J. Colomb propose un *Catéchisme progressif* (2), inductif, qui laisse sa place à la créativité de l'éducateur, dans la recherche d'un progrès plus psychologique que logique.

En plein succès (le Congrès de 1957 réunit 3 000 personnes sur le thème « Foi d'enfant, foi d'adulte ») survient la crise. Victime d'attaques intégristes qui trouvent un écho à Rome, en cette fin du pontificat de Pie XII, Colomb doit quitter le C.N.C., en septembre 1957. L'épiscopat avait cédé devant un procès de tendance, tandis que se poursuivait, avec les ouvrages mêmes qui avaient été incriminés, le renouvellement catéchétique. Les évêques entreprirent d'ailleurs de préparer ce qui fut le Directoire de 1964, promulgué pendant le Concile de Vatican II. Publié en 1965, un formulaire commun, le Fonds obligatoire, témoigne du souci d'allier l'unité de la proposition chrétienne et la diversité de situation des auditeurs. Dans les adapta-

(1) Cf. de F. Derkenne : *La Vie et la joie au catéchisme*, Paris, De Gigord, 1ère année 1935, 250 p., 2e année, 1939, 253 p.

(2) Publié en 1950, en 3 volumes. C'est en 1948-1949 que se situent les débuts de *Vérité et Vie*, fiches de pédagogie religieuse publiées sous la direction du futur évêque de Strasbourg, Arthur Elchinger, en 1949 que commence à paraître la revue des Frères lasalliens, *Catéchistes*.

tions, on raisonne en âge scolaire et non en année de catéchisme préparatoire à la communion solennelle, ce qui va dans le même sens que l'Éducation nationale pour faire se correspondre les classes et les âges. Le catéchisme peut donc évoquer la vie à l'école. D'autres critères, d'ordre socio-culturel ou socio-pédagogique, apparaissent plus flous, mais ils font naître des manuels adaptés aux « milieux » différents auxquels appartiennent les enfants : urbain, rural... Compte est également tenu de la situation chrétienne des enfants.

Ainsi apparaît, entre 1968 et 1972, une floraison de nouveaux manuels, dont les contenus, adaptés à leur public, suivent l'ordre de la confession de foi trinitaire. Ils usent d'une « pédagogie des signes » : « événements et paroles bibliques, liturgie, tradition et vie de l'Église, événements et situations de la vie humaine, particulièrement de la vie des enfants » (1). L'apprentissage de la langue liturgique, la familiarisation avec les textes scripturaires n'excluent pas des simplifications jugées « heureuses » : la traduction en *Basic French* d'un passage de l'Évangile de Luc, cité en exemple, peut cependant laisser rêveur.

La crise de 1957 avait mis en cause l'« expérience religieuse », notion qui est remplacée dans le catéchisme de 1968 par celle d'« expérience humaine ». Les auteurs évoquent les origines de cette expression et l'engouement dont elle a été l'objet. Ainsi arrivent-ils à ce qu'ils considèrent comme le fil conducteur de leur thèse : le catéchisme de 1968 est un modèle de transition. Il est en effet victime d'une désaffection croissante après 1970 (2) : les manuels sont victimes d'une « rapide désadaptation ». Leur pratique quotidienne a été victime d'une dérive à la fois anthropocentrique, optimiste et intellectualiste, où la raison est plus mobilisée que l'affectivité ou l'activité. Des confusions demeurent dans les rapports entre sujet et objet, sur la notion d'expérience humaine et la manière d'en parler, qui est dogmatique. Ici encore peut se saisir la rencontre entre ce moment de la pédagogie religieuse et la pédagogie profane. La vogue de Rogers semble avoir été plus grande, en définitive, dans le monde de l'enseignement catholique que dans les milieux laïques. Les auteurs proposent une explication par le désarroi des éducateurs devant la nouveauté du monde adolescent : ils trouvaient là une « connivence certaine

(1) Fonds obligatoire, cité p. 246.

(2) P. 273, tableau des chiffres de vente du manuel de l'élève de 1968 à 1978, en CM1 et CM2 : de 610 567 en 1969, le livre de CM2 descend continûment jusqu'à 199 240 en 1978. La baisse doit être atténuée par la prise en compte de l'arrivée des classes creuses au catéchisme et de la baisse du taux de catéchisation.

avec une pensée chrétienne résolument tournée vers les valeurs humaines ». Les limites du nouveau catéchisme reposaient cependant sur un « idéalisme inconscient » : on s'adressait à un homme fantasmé par une volonté généreuse, non tel que les sciences humaines permettent de l'appréhender.

Sous les coups de boutoir de celles-ci, le paysage change. Un vocabulaire de la présence au monde remplace le vocabulaire de la conquête. Les tenants du nouveau catéchisme s'enthousiasment pour les valeurs humaines, mais vient le désenchantement qui les réduit au silence ou bien amène le religieux à s'investir dans le politique. Au terme de la série de déplacements du mouvement catéchétique, de l'objet au sujet, d'une foi donnée une fois pour toutes à une foi en devenir, d'un endoctrinement à une action de « conversion », le mouvement connaît une oscillation qui va des excès de « centration » sur l'objet à l'excès contraire qui centre l'effort sur le sujet, dans un climat d'engouement pour les valeurs humaines et de préoccupation missionnaire. La catéchèse devrait donc sortir de cette double polarisation pour échapper à l'impasse où conduit le « modèle de transition ».

Il apparaît que le monde de la catéchèse et de l'enseignement catholique, durant ces vingt dernières années, a voulu se forger une conception pédagogique qui lui soit spécifique. La recherche d'un renouveau par la dynamique de groupe et la non directivité d'un rogéisme parfois simpliste ou hâtif aboutit à la centration sur la relation maître-élève. Mai 68 n'a cependant pas atteint directement le catéchisme, dont la pratique pédagogique était « en avance sur la pratique pédagogique dans les autres disciplines scolaires ». Mais il aurait eu le mérite d'attirer l'attention, chez les catéchistes, sur la dimension sociologique des activités éducatives. C'est l'époque où la pratique catéchétique intégra l'apport de sociologues tels que Bourdieu et Passeron ou Michel Crozier.

Une étape fut encore franchie lorsque le même milieu fit connaissance de la pédagogie institutionnelle, à travers Michel Lobrot, lors d'une rencontre de cadres diocésains responsables de la catéchèse des adolescents (1). A la non-directivité succède le projet institutionnaliste qui vise l'inversion du rapport autoritaire au sein des groupes. Une session de l'Institut supérieur de pastorale catéchétique, en juin 1969, met en lumière la distinction entre les institutions et la fonction : distinction qui connaîtra la fortune durant quelques années. Le

(1) En janvier 1969.

diagnostic que portent G. Adler et G. Vogeleisen semble être, à ce point du parcours, celui d'une certaine usure. Beaucoup de responsables maniaient encore mal le langage de l'institutionnel et du politique. Lourds par nature à se mouvoir, les corps constitués étaient à peine en train d'assimiler l'étape précédente de l'« expérience humaine ». Ces deux raisons expliquent aussi le peu d'écho durable des théories d'Illich.

Les années 1970 voient donc des « crises d'identité en cascade » dans le monde des catéchistes. Aux phénomènes d'engouement et de déception suscités par l'irruption des sciences humaines peuvent être cherchées d'autres explications que celles qui sont données par les auteurs. On pourrait en effet en voir la cause dans une fragilité du monde de l'enseignement catholique, et pas seulement des milieux catéchétiques, devant les sciences profanes. En un temps d'incertitudes théologiques, n'y aurait-il pas aussi une sorte de sentiment de non-légitimité qui ferait adhérer sans trop de réflexion et de préparation à tout schéma proposé par le dehors ? L'Église ne paierait-elle pas ainsi, à retardement, un conformisme ancien de pensée qui aurait engourdi les esprits au point de les livrer sans défense à des analyses séduisantes parce que globales et simples (1) ? Jusqu'à une date récente au moins, elle aura pâti de la défiance où elle a longtemps tenu les sciences humaines.

Françoise MAYEUR



MARCEL (Odile). — *Une éducation française*. — Paris : PUF, 1984. — 200 p.

Un document de plus à verser au dossier de l'histoire de l'éducation des filles de France ? De George Sand à Simone de Beauvoir, les « histoires de ma vie » et les « mémoires » de toutes sortes nous en ont fourni de nombreux, de très précieux parfois. Mais ce n'est pas exactement de cela qu'il s'agit cette fois-ci.

Certes, Odile Marcel nous livre des souvenirs — dans la première partie surtout : *petite histoire d'une enfance modèle* — mais pas sous

(1) Plutôt que de recourir directement aux sources, le monde catholique a souvent préféré s'en remettre aux rares spécialistes qu'il comptait en son sein. De là l'influence exercée, par exemple, en pédagogie par un Daniel Hameline.

la forme habituelle du récit. Ses souvenirs, elle les a regroupés, sans beaucoup de rigueur, sous des titres de chapitres généraux : manières de table, savoir-vivre, spiritualité, devoir... On s'attendrait presque à une illustration de la tradition des petits traités de civilité puérile et chrétienne. On entrevoit un milieu où l'affection ne fait pas défaut, où les enfants jouissent de « la plus grande liberté de mouvement » (p. 77), où sont nombreux « les plaisirs permis » (p. 83). Y règne cependant une règle discrète et omniprésente : c'est la plus stricte morale chrétienne intériorisée jour après jour.

A bien des égards, l'expérience évoquée dans le livre est très particulière. Plus que les parents apparaissent les grands-parents : du côté paternel, Gabriel Marcel, philosophe et écrivain de premier plan dans l'entre-deux-guerres (qui le lit encore aujourd'hui ?), fils du politicien radical Henry Marcel et de Laure Mayer, elle-même fille d'un banquier juif allemand ; du côté maternel, des Bœgner, issus de familles de pasteurs et d'industriels. Ces grands-parents, par rapport à leurs propres parents, ont consommé une rupture profonde ; ils ont répudié la république et le protestantisme ; ils ont adhéré au catholicisme romain et même, du côté maternel, au monarchisme d'Action française. Or, cette rupture a commandé l'éducation des petits-enfants, d'Odile Marcel et de ses frères.

Cette éducation renchérit sur la pratique des meilleures familles de tradition catholique. Un jugement sévère court à travers toutes les pages du livre. La nature enfantine a été forcée par « les cruautés de l'idéal » (p. 75). Mais ces bons enfants ont joué le jeu : « Entre nous, c'était de temps en temps à qui serait le plus exemplaire : nous étions vaillants et enthousiastes, nous étions dressés... » (p. 35). Ils se sont engagés dans les chemins de la sainteté. « Œuvrer pour le salut ! Nous y employons notre vie, convertissant les autres et les édifiant au nom de ce mandat mystique qui nous oblige à l'action » (p. 45).

Dans la seconde partie se marque avec de plus en plus de force, ou plutôt d'amère violence, avec peut-être une part d'injustice, l'interprétation socio-culturelle qu'Odile Marcel donne de son éducation. Le plus important, c'était ce qu'on ne disait pas : *les silences de l'éducation française* – titre de cette seconde partie – ou, formule à l'usage des enfants encore petits : « Si on te le demande, tu diras que tu n'en sais rien ». Si les grands-parents sont au cœur du livre, c'est parce que c'est eux qui avaient accompli la rupture ou, dans leur langage, qui était aussi celui du temps, la *conversion*. Conversion sociale et morale, plus que religieuse. Elle impliquait le rejet, la négation du passé familial, la substitution d'une culture à une autre,

l'adoption d'un passé qui était celui d'un autre milieu, noble et clérical, un passé idéaliste, tout cela payé d'un prix élevé : « ... la bourgeoisie [celle-là, du moins] a payé sa trahison d'un mensonge qui a ruiné sa santé » (p. 176) ; « la piété, l'ascétisme et le puritanisme sont l'envers gris de l'hypocrisie bourgeoise et de sa soif de régner » (p. 178). L'idéal est finalement devenu intenable pour Odile Marcel et c'est pour le dire qu'elle a écrit son livre : « Je ne saurais faire table rase de ce passé même s'il est difficile ; j'ai à le dire, à le comprendre et à le décrire car c'est avec une mémoire qu'on invente l'avenir » (p. 145).

Est-il juste, est-il exact surtout, de prêter à son expérience, comme le fait ici l'auteur, une généralité que je ne crois pas qu'elle ait eue ? Une partie de la bourgeoisie, notamment intellectuelle et lettrée, avait basculé comme avaient fait les grands-parents d'Odile Marcel, avait dressé entre la démocratie en devenir et ses privilèges le rempart d'une morale sévère et d'une histoire d'emprunt. Ce n'était pas, à beaucoup près, toute la bourgeoisie. Et d'autre part, je me demande si le moralisme laïque de l'école républicaine n'a pas participé, au moins d'intention, à la rigueur cruelle, voire au pharisaïsme, du moralisme des familles bien-pensantes, comme celle d'Odile Marcel.

Maurice CRUBELLIER

PIERRARD (Pierre), LAUNAY (Michel), TRÈMPÉ (Rolande). — *La JOC, regards d'historiens*. — Paris : Les Éditions ouvrières, 1984. — 235 p.

C'est à la demande des dirigeants actuels du mouvement jociste en France que cet ouvrage collectif a été écrit. Pour ce faire, les auteurs ont bénéficié de riches archives qui, dans l'avenir, rendront sans doute de grands services à qui voudra saisir de l'intérieur certaines des réactions d'une fraction militante de la jeunesse ouvrière française.

Pierre Pierrard s'attache à planter le décor, avec une insistance particulière sur la législation concernant le travail des enfants : lois de 1841, de 1874 en progrès très sensible sur la précédente ; de 1892, qui fixe l'âge d'admission au travail à 13 ans pour les adolescents qui n'auraient pas obtenu le certificat d'études avant cet âge. L'agriculture, le commerce ne sont pas concernés. Comme en Italie dans une période toute récente, la législation se heurte à la résistance des mœurs : jusqu'en 1914, parents, ouvriers, employeurs bénéficient du silence

tacite des pouvoirs locaux. Il n'était pas difficile de cacher les enfants quand survenait l'inspecteur. On ne doit pas oublier, par ailleurs, qu'à Londres, en 1864, la Première internationale ne craignait pas de recommander le travail des enfants à partir de 9 ans au nom du droit au travail. C'est au sein des Églises et de la philanthropie que se sont manifestés d'abord des sentiments contraires. Il n'eût pas été inutile de le dire.

L'instruction professionnelle ? C'est, on le sait, l'une des carences les plus visibles du système d'enseignement français. En 1913 sur 1 845 000 adolescents de 13 à 18 ans ayant une profession, 150 000 seulement ont reçu cette formation. P. Pierrard évoque, de façon succincte mais précise, cette carence prolongée.

A Michel Launay, il revient d'étudier la naissance (1927) et la croissance du mouvement, puis la période 1940-1944. Il s'interroge sur la méthode jociste et étudie l'évolution de la spiritualité au-delà de 1945, donnant en annexe trois biographies des fondateurs. Elles laissent le lecteur sur sa faim, en particulier pour les deux dirigeants laïcs cités, Jeanne Aubert et Georges Quiclet.

M. Launay montre que la J.O.C., née dans la mouvance d'un catholicisme social qui gagnerait à être mieux connu qu'à partir des préjugés « anti-réformistes » conduisant beaucoup d'auteurs à minimiser son rôle réel, s'ouvre après la guerre sur le mouvement ouvrier et s'imprègne « de manière volontaire de son héritage historique ». Comme le « mouvement ouvrier » n'a jamais représenté qu'une fraction du monde ouvrier — cf. les analyses pertinentes d'E. Poulat — il en résulte que le mouvement jociste éprouve, lui aussi, de la difficulté à rejoindre ceux des ouvriers qui sont restés réfractaires aux analyses du « mouvement » ouvrier : et sans doute en trouve-t-on des exemples dans les strates de certaines immigrations récentes, comme les Portugais. De ce parti pris, il résulte aussi la cassure de 1956 avec les autres mouvements de jeunesse catholique : la J.A.C. et la J.E.C. principalement, avec la structure qui leur donnait un esprit commun, l'A.C.J.F. (Association catholique de la jeunesse française) : cette crise est expliquée ici du seul point de vue de la J.O.C.

On mesure les inconvénients d'une histoire « officielle » qui reconstitue, occulte, en fonction de l'image que le mouvement d'aujourd'hui veut donner de lui-même. Des exemples : il n'est dit nulle part que, pour l'essentiel, la J.O.C. se recrute d'abord dans le vivier des patronages et ses dirigeants, parmi les ouvriers des écoles des Frères. Ceci pour mieux affirmer la rupture avec un style « d'œuvres »

récusé, la chose étant beaucoup moins claire dans les premières années. On lit que les résistances à accepter la J.O.C. vinrent uniquement de l'opposition des classes dirigeantes (p. 54, lire *Mlle du Roster* pour du Roster), alors que le fonctionnement en petites unités pose le problème du caractère paysan ou ouvrier de la population dans de nombreux bourgs ; alors que la spécialisation est loin d'épuiser la diversité du réel, comme le montre le cas de la *Jeunesse maritime chrétienne* qui n'a guère atteint que les pêcheurs. La J.O.C., par exemple, mordit peu parmi les travailleurs du bâtiment. L'adhésion de la J.O.C. à la Révolution nationale, l'appui notable qu'elle reçut des autorités au début du régime de Vichy — ce qui lui permit de tenir des congrès régionaux réunissant des milliers de participants — sont sobrement abordés en raison de l'explication qui est donnée de la naissance du nouveau régime.

S'il y eut, cependant, un quasi consensus en 1940-1941 autour de certains thèmes, il faudra bien les étudier dans le détail et vérifier à la base — dans les bulletins imprimés des mouvements — comment le message était reçu et dans quelles limites. Mais on ne peut pas faire comme si, dès le départ, les jocistes avaient rallié les positions d'un Charles de Gaulle.

Sur la géographie et la sociologie du recrutement, on ne trouvera ici que quelques pierres d'attente. Les cartes des pages 210-211 sont détestables : quel peut bien être l'intérêt d'avoir le nombre de jocistes par département, si ce nombre n'est pas rapporté à la population ouvrière de 15 à 24 ans au recensement de 1936 ? De là des confusions : Paris n'est pas « la région la plus industrialisée », c'est le Nord-Est, etc.

Les structures du mouvement sont bien présentées de même que ses méthodes. Mais on voit fort mal le rôle exact qu'ont pu jouer les aumôniers aux différentes périodes. L'ouvrage est d'ailleurs trop sobre en noms propres et, ce faisant, il manque de ce qui aurait donné chair à l'action des militants et des dirigeants.

Ces remarques appellent à plus de rigueur dans l'analyse ; à renoncer à une tendance trop fréquente qui consiste à considérer comme intouchables des mouvements qui auraient toujours et partout représenté un « progrès en soi », mais elles n'enlèvent rien au fait évident des années 1950 : « Aucun mouvement de jeunesse n'a réussi à ce point à pénétrer en profondeur parmi les jeunes travailleurs... avec la volonté de prendre en charge la totalité de leur vie ». Comme la J.A.C., la J.O.C. a été une « école du pauvre », complétant les lacunes d'une instruction trop abstraite donnée à l'école. Elle a contribué à

redonner une fierté à celui qui travaille de ses mains. Elle a formé de nombreux militants « exigeants vis-à-vis du respect des formes démocratiques », entraînés, par la révision de vie, à l'autocritique. A défaut d'avoir christianisé le *mouvement ouvrier*, du moins a-t-elle contribué, avec d'autres (les prêtres-ouvriers, dont il n'est pas question ici) à faire reculer l'anticléricalisme de naguère. Quant aux prises de position des jocistes dans le domaine politique, elles traduisent, sur un registre particulier, des conflits identiques ailleurs, conflits qui provoquent maintenant des clivages à l'intérieur des communautés chrétiennes.

Une liste des travaux entrepris sur le mouvement aurait été la bienvenue.

Gérard CHOLVY

COMPTES RENDUS

MAGNIN (Charles). – *La Naissance de l'école dans la Genève médiévale. De l'enseignement cathédral à l'école communale (1179-1429)*. – Genève : Service de la recherche sociologique, 1983. – 227 p. – (Cahiers du Service de la recherche sociologique ; 19).

Il est un peu difficile de rendre compte sans quelque malice du livre de Charles Magnin. Spécialiste, si j'ai bien compris, de l'histoire contemporaine et de la sociologie de l'éducation à Genève, l'auteur a eu la curiosité de se tourner vers les origines médiévales de son sujet habituel de recherches. Souci sympathique, certes, mais valait-il la peine d'en tirer un livre de 227 pages qui, de l'aveu même de l'auteur, ne nous mène trop souvent que de « digressions aléatoires » en « considérations trop hypothétiques » ? Car si le style de Charles Magnin est souvent fort lourd, sa documentation, elle, est légère puisqu'elle se ramène à quelques travaux modernes sur l'histoire de Genève au Moyen Age et à quelques documents publiés, essentiellement des actes officiels, que l'auteur reconnaît n'avoir pu, par ignorance du latin, consulter qu'en traduction. A cette incompétence avouée sont évidemment imputables, outre de multiples naïvetés, un certain nombre d'erreurs (par exemple, sur le sens du mot « discipline », pp. 152-155) ou de bizarreries (le XVe siècle aurait ignoré l'art de partager un bâtiment en plusieurs pièces par des cloisons intérieures, pp. 165-167). Ceci dit, il est vrai que le récit général que nous donne Charles Magnin n'est pas inexact et les étapes principales de l'évolution qu'il retrace font, en effet, du cas de Genève un exemple non certes unique (je le rapprocherais volontiers de celui de sa voisine, Lyon) mais, à coup sûr, intéressant : jusqu'au milieu du XIVe siècle, une école cathédrale sans éclat – en 1365 et 1419-20, deux tentatives de fondations universitaires, qui échouèrent pour des raisons surtout politiques – en 1428-29 enfin, la création, réussie, d'un collège urbain important, le collège de Versonnex, qui visait à rassembler les diverses écoles de grammaire et de logique jusqu'alors dispersées dans la ville. Mais tout cela se trouvait déjà, en moins de pages, dans des livres

anciens, comme celui de Charles Borgeaud, *Histoire de l'Université de Genève. L'Académie de Calvin*, Genève, 1900, et, en guise d'interprétations, Charles Magnin n'y ajoute guère que quelques considérations fort banales et générales, qu'il emprunte principalement à Philippe Ariès et Michel Rouche (sur la relative laïcisation de l'enseignement à la fin du Moyen Age, la découverte de l'enfance, le souci croissant de mise en ordre des mœurs et de la société, etc.). Mais comment aurait-il pu en aller autrement, s'agissant d'un ouvrage qui ne repose que sur l'exégèse, de surcroît fort maladroite, d'un tout petit nombre de textes officiels et ne tente jamais, faute d'avoir fait l'effort documentaire indispensable, d'analyser tant soit peu le fonctionnement concret des institutions, le recrutement de la population scolaire ou la demande éducative de la société genevoise ou savoyarde du temps ? Ce n'est qu'à la lumière de telles données que les actes officiels eux-mêmes prennent sens.

Le projet, pourtant, — étudier sur la longue durée médiévale les divers types d'institutions éducatives qui se sont succédé dans une ville donnée, en rapport avec les mutations et les phases de plus ou moins grand dynamisme de la société urbaine — était intéressant et il est vrai que les enquêtes de ce type, dont les éléments sont souvent inédits ou dispersés dans des monographies urbaines générales, ne sont pas, à ce jour, si nombreuses. Mais pour mener celle-ci à bien, il eût fallu posséder les rudiments du métier de médiéviste, ce qui n'était pas le cas de notre auteur.

Jacques Verger

Historical Compendium of European Universities, Répertoire historique des universités européennes. — Ed. Lubor Jùlek, Genève, CRE (Conférence permanente des Recteurs, présidents et vice-chanceliers des universités européennes), 1984. — 348 p.

Cette production, réalisée dans le cadre des entreprises historiques de la Conférence des recteurs des universités européennes (CRE), comporte deux parties : une courte synthèse par pays, distribués selon la géographie politique actuelle, et un répertoire alphabétique des universités. L'espace ainsi couvert va de l'Oural à l'Atlantique et le temps parcouru nous conduit du XIIe siècle à nos jours. On devine les difficultés suscitées par une telle ambition, ne serait-ce que sur le plan des critères susceptibles d'identifier, sur une aussi longue période,

les établissements universitaires. Celui qui a été retenu est le plus traditionnel : la délivrance des grades.

Inégal, incomplet, forcément expéditif, un tel répertoire peut susciter toutes les récriminations ; mais si on n'espère pas y trouver un véritable instrument de travail, il permet du moins de faire un voyage évocateur dans notre vieille Europe intellectuelle, dont les solidarités tissent cette histoire et éveille des idées de recherche d'autant plus fructueuses que la bibliographie nécessairement essentielle qui clôt chacune des notices historiques par pays révèle bien l'inégalité des historiographies nationales en la matière.

Marie-Madeleine Compère

DAUVEGIS (Jean). — *Quinze siècles d'écoliers cambrésiens*. — Cambrai : Les Amis du Cambrésis ; chez l'auteur : 20, rue de Maubeuge, 59400 Cambrai, 1983. — 104 p.

Cette vaste fresque d'histoire scolaire locale adopte un parti chronologique scandé par la vie politique : 30 p. pour les origines (du monastère Saint-Géry fondé à la fin du VI^e siècle, à la Révolution), 38 p. pour la période 1789-1870, 31 p. de 1870 à nos jours. Mais à l'intérieur de ses « tiroirs », l'auteur bouscule un peu la chronologie pour traiter thématiquement de tel établissement, ou de tel enseignement spécialisé (comme l'école municipale de dessin, dont il omet de nous donner la date de fondation). On est surpris de lire (p. 22), à propos du séminaire de Cambrai, au XVIII^e siècle, qu'« en France, la progression du nombre d'élèves des séminaires a été parallèle à celle de l'industrialisation » (??), ou de voir l'*ouvroir* fondé par Mlle Badar, en 1719, pour les jeunes filles pauvres, considéré comme une banale école. Quand l'auteur parle à diverses reprises des illettrés (*sic*, p. 57), emploie le subjonctif imparfait en guise de passé simple, ou attribue l'institution de l'enseignement secondaire féminin à Louis Sée (p. 90), on serait fortement tenté de le renvoyer... à l'école. Mais on doit surmonter ces irritations passagères pour glaner çà et là maints détails sur les rythmes quotidiens et les contenus de l'enseignement, notamment dans les pensionnats privés (ainsi du règlement de l'école catholique élémentaire en 1820, p. 54 ; du prospectus de la pension Alvin à la même époque, pp. 50-51). En bref, de la matière première à retraiter pour les historiens de l'éducation.

Serge Chassagne

BRÜGGEMANN (Theodor), EWERS (Hans-Heino). — *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1800*. — Stuttgart : J.B. Metzler, 1982. — 1 724 colonnes.

Voici une source bibliographique qui laisse le lecteur français pantois d'admiration devant le travail prodigieux qu'elle a demandé et la minutie érudite avec laquelle elle a été constituée. L'ouvrage de Th. Brüggemann et H.H. Ewers restera, pour des générations, un instrument de travail et un ouvrage de référence indispensable à toute recherche sur les livres pour enfants et la littérature à l'intention de la jeunesse. Une longue introduction retrace d'abord, avec précision, les limites du corpus étudié et de la période envisagée, les courants principaux et les tendances qui traversent cette littérature (en soulignant le rôle essentiel qu'y joue le philanthropisme et ses conceptions pédagogiques), esquisse ensuite les cinq genres principaux suivant lesquels le corpus peut être scientifiquement découpé : 1) écrits de divertissement dans lesquels sont inclus almanachs et livres de lecture, périodiques et journaux, recueils de vers, de poésies, de chants et de fables, anecdotes et contes moraux, romans, récits et romans d'aventure, recueils de lettres et de correspondance, dialogues et pièces de théâtre, récits de voyage ; 2) livres d'instruction morale ; 3) livres religieux (catéchismes, livres de lecture religieux, histoires saintes, récits ou extraits bibliques, livres de prières et de chants) ; 4) livres d'enseignement de la lecture et de l'écriture, œuvres pour l'enseignement de la langue, de la poétique et de la rhétorique allemandes ; 5) livres relatifs à des matières spécifiques d'enseignement : encyclopédies (parmi lesquelles, au premier chef, l'*Orbis pictus* et ses différents remaniements), histoire, mythologie, politique, géographie, histoire naturelle, mathématique, physique, livres relatifs aux soins d'hygiène et à l'entretien de la santé, économie domestique. La première partie de l'ouvrage, dite historique, présente, suivant ce classement par genre, 177 notices différentes consacrées aux œuvres les plus importantes de la période (61 pour les livres de divertissement, 28 pour les écrits de morale, 20 pour les livres religieux, 23 pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, 45 pour les matières spécifiques). Nous avons là de courtes synthèses, précises, bien informées, directement utilisables qui, agrémentées d'illustrations empruntées aux textes étudiés, fournissent une analyse détaillée du contenu de chaque œuvre, de sa place dans l'ensemble de la littérature, de son originalité et de son influence. Il est possible de prendre ainsi une connaissance rapide des œuvres de Basedow, Campe ou Salzmann.

Nous pouvons suivre le destin en Allemagne du *Magasin des enfants* de Madame Le Prince de Beaumont, les différentes versions de *Robinson Crusoe* proposées à la jeunesse, ou encore le *Kinder Freund* de Rochow (1776) qui était lu en France par les élèves de l'école militaire de Tournon. Une courte biographie de chaque auteur de ces œuvres, fort utile, clôt la première partie. La seconde partie, strictement bibliographique, présente d'abord, par ordre alphabétique, la totalité des livres pour enfants et de la littérature à l'intention de la jeunesse, parus entre 1750 et 1800, soit 1 036 unités. Chaque œuvre est signalée par son titre exact et une description bibliographique précise (lieu d'édition, format, nombre de pages, vignettes et illustrations), une analyse succincte du contenu de huit à dix lignes, le lieu de conservation (bibliothèque ou collection privée). Une série d'index (par ordre de dates, par genres de livres, par lieux d'édition et, à l'intérieur de ceux-ci, par éditeurs, par illustrateurs, par mots-vedettes, rend l'usage du volume particulièrement aisé. Enfin, une bibliographie des ouvrages consacrés à la littérature destinée aux enfants et à la jeunesse (classée en deux séries avant 1850 et après 1850) clôt le livre que l'on peut, sans exagération, qualifier de monumental (plus de 1 700 colonnes...). A cette lecture, le recenseur ne peut que mesurer l'immense chemin qui reste à parcourir par la recherche française pour parvenir au pair des travaux de nos collègues d'outre Rhin. La littérature pour enfants a toujours été, en France, un secteur relativement délaissé, traité sur le mode anecdotique ou amusant. Puisse la parution de ce livre susciter des vocations et ouvrir, enfin, un champ de travail trop longtemps abandonné.

Dominique Julia

CARBONELL (Charles-Olivier). — *L'Autre Champollion : Jacques-Joseph Champollion-Figeac (1778-1867)*. — Toulouse : Presses de l'Institut d'études politiques de Toulouse, 1984. — 331 p.

On sait quelle vieille méfiance nourrit l'historien vis-à-vis du genre biographique qui semble tracer de tout destin individuel une route exceptionnelle. Jadis, la vie des grands était censée assumer les vicissitudes de nations entières ; aujourd'hui, celle des humbles devient exemplaire dans sa banalité. Entre deux, Champollion-Figeac — frère aîné du premier lecteur de la pierre de Rosette — occupe une place moyenne, par définition inconfortable : savant honorable de son temps en grec et archéologie, aux convictions libérales opportunément

affirmées. La consultation des archives familiales a permis à l'auteur de décrire en détail les différentes situations successivement occupées par son personnage au gré des régimes politiques, suivant un plan étroitement chronologique. La précision des informations, la clarté de l'exposé joignent l'utile à l'agréable dans la lecture de ce livre. Malheureusement pour nous, son activité enseignante est la plus mal traitée : tout se passe comme si le professeur de littérature grecque à la faculté des lettres de Grenoble (1809-1815) et celui de paléographie et diplomatique à l'École des Chartes (1830-1848) n'avait fait aucun cours devant aucun étudiant. Même s'il en était ainsi, on regrette que la question n'ait pas été posée.

Marie-Madeleine Compère

Il Progetto della scuola in Italia. Testi e documenti dalle origine al fascino / Raccolti e commentari da Mauro Mugnai. — Florence : Cesis (Centro Studi sulle infrastrutture di Carattere Sociale), 1984. — 4 vol., 67 p. + 115 p. + 167 p. + 239 p.

En dépit de son titre, cette étude ne rassemble pas seulement tous les textes et documents illustrés qui concernent la maison d'école en Italie depuis l'Antiquité (vol. 1 : des origines au XVIIIe siècle ; vol. 3 : de l'Unité à l'avènement du fascisme ; vol. 4 : la période fasciste). Elle envisage aussi la situation « en France et dans les autres pays au XIXe siècle » (vol. 2). A ce titre donc, elle ne doit pas rester ignorée de tous ceux qui s'intéressent aux formes matérielles de l'espace scolaire. Bien au fait des plus récents travaux parus au moment de sa publication, nourri d'une solide érudition, le travail de M. Mugnai restera ainsi une référence obligée d'histoire comparative intelligente, ne serait-ce que pour rappeler le caractère international de l'architecture scolaire au siècle dernier, quelle que soit la situation politique propre à chaque pays.

Serge Chassagne

Catalogue d'exposition *180e anniversaire du lycée André-Theuriet de Civray (Vienne) 1805-1985*. — Civray, 1984. — 112 p.

Saluons ce travail collectif réalisé par le Club Histoire de ce lycée de province, sous la direction de trois enseignants. Le choix et le commentaire de plusieurs centaines de documents exposés (avec leurs

références précises) sont du plus haut intérêt. Si vous ne connaissez ni l'écrivain (plutôt oublié) André Theuriot, ni la petite ville de Civray, lisez vite ce catalogue. Vous ne le regretterez pas.

Serge Chassagne

RAUCH (André). — *Le Souci du corps. Histoire de l'hygiène en éducation physique*. — Paris : PUF, 1983.

André Rauch poursuit la réflexion amorcée, en 1982, dans *Le Corps en éducation physique*. Ce sont quelques grands thèmes de l'éducation physique du XVIIIe au XXe siècle qui sont ici abordés. La conjonction avec l'hygiène, surtout. On y retrouve cette dynamique d'une éducation physique comprenant, au XVIIIe siècle, l'ensemble des soins du corps (de la friction au bain ou à l'aération, par exemple), avant de se « spécialiser » sur la motricité : préoccupation d'abord diffuse qui se spécifie et se particularise.

A. Rauch sait étudier la « fantasmagorie » culturelle sous-tendant les motricités. Il montre bien comment se met en place, au XIXe siècle, par exemple, la crainte d'une « détérioration » des corps, celle de leur « déstructuration » et de leur faiblesse « moralisée » ; le tout lié à un nouveau codage des forces et des énergies. C'est bien parce que le monde bourgeois se met à s'évaluer, voire à chiffrer des dynamismes physiques, c'est bien parce que se constitue une physiologie de la puissance organique que grandit, en contrepoint, cette image alarmée de déchéances diffuses.

Impossible d'éviter le social. A. Rauch montre, en quelques pages, la stratégie de diffusion de telles images, leur répercussion sur une éducation du peuple, devenue la grande préoccupation de la fin du XIXe siècle.

Le thème est connu. A. Rauch y ajoute une large revue des sources, une allusion à l'Allemagne, à la Suisse et, quelquefois, à la Grande-Bretagne. Quelques thèmes moins connus, dans ce texte essentiellement historique : le rapport des gymnastiques privées et des gymnastiques publiques au XIXe siècle, par exemple. Une occasion de montrer que « l'idéal gymnastique » s'inscrit, aussi, dans une entreprise individuelle. La gymnastique en chambre constitue la panoplie de travail sur soi : elle a su capter l'aspiration aux réussites individuelles. Elle a su s'adapter à l'horizon des concurrences et du *struggle for life*. Autre thème moins connu : les réflexions sur le « loisir » au début du XXe

siècle ou émerge, encore prudemment, une pratique de « plaisir » jusqu'ici peu étudiée.

A. Rauch ajoute, avec ce texte, une contribution supplémentaire à une histoire de l'E.P.S. qui, heureusement, n'a pas fini de se transformer.

Georges Vigarello

DURING (Bertrand). — *Des jeux aux sports : repères et documents en histoire des activités physiques.* — Paris : Vigot, 1984. — 110 p. — (Sports + enseignement.)

La définition d'une méthode appliquée à l'histoire de leur discipline continue d'être la grande préoccupation-obsession des chercheurs en éducation physique et sportive. Ce qui nous vaut ce petit livre de réflexion et de documents de Bertrand During animé, comme nombre de ses collègues, du souci de dépasser le stade de l'histoire chronologique et des principales personnalités.

Dans une première partie, l'auteur expose la problématique générale de l'histoire. On y découvre que la recherche en histoire de l'E.P.S. est bien décidée à épouser les options des historiens en général. Le manifeste de B. During révèle une bonne maîtrise des données, même si le ton est très souvent celui du néophyte. Faut-il rappeler que les *Annales*, éternelle référence de la grande rupture, ont déjà fêté leur cinquantenaire ? Ajoutons que voilà dix ans au moins que la biographie fait un retour en force, sans être récusée par la « nouvelle histoire ». Les personnalités ne sont-elles pas, elles aussi, un bon indicateur des idées, de la mentalité, de la société à un moment donné ?

A bon droit, l'auteur relève ensuite trois orientations de l'histoire présente de l'E.P.S. : celle qui procède de l'histoire des idées (Ulmann), celle qui se situe dans le courant de l'histoire des mentalités (Thibault, Vigarello, Rauch) et, enfin, celle qui se veut histoire sociale.

B. During s'interroge aussi sur les raisons de l'indigence de l'histoire des sports par rapport à celle de l'éducation physique. Il y voit deux raisons : la première est liée à l'affirmation du caractère universel et permanent, donc anhistorique, attribué au jeu par Coubertin. La seconde découle d'une attitude des chercheurs d'abord spécialistes de l'éducation physique, mais peu ouverts aux sports qui se développent hors du système scolaire où ils se trouvaient intégrés. Il conviendrait d'y ajouter une troisième raison qui concerne le milieu des

historiens « classiques » qui dédaignent l'histoire des sports pour des raisons culturelles (voir, à ce propos, les observations de C. Pociello dans *Le Rugby ou la guerre des styles*).

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à un choix de textes classés en trois rubriques et commentés : jeux traditionnels et les raisons de leurs critiques, pratiques physiques et travail et, enfin, éducation et pratiques physiques.

Alfred Wahl

MIKAL-MI-MIKAL (Jérôme). — *L'Enseignement au Gabon de 1842 à 1920*. — Thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Reims, 1983.

Un gros travail de près de 600 pages, sérieux et imparfait, mais neuf, suggestif, qui appelle une suite, un approfondissement. On disposait d'études générales sur l'histoire de l'éducation en Afrique noire et de quelques études particulières à tel pays, la Côte-d'Ivoire par exemple (voir le livre de Paul Désalmand qui fournit une abondante bibliographie) (1) ; on n'avait rien sur le Gabon.

Dans une première partie, l'auteur s'attache à la mise en place du réseau d'écoles : œuvre d'évangélisation d'abord, par les missionnaires protestants nord-américains puis par les missionnaires catholiques français, de 1840 à 1880 ; après 1880, et concurremment avec l'extension des missions catholiques, action de l'enseignement officiel laïque. La seconde partie est consacrée à ce qu'il appelle : « fonctionnement et résultats », c'est-à-dire aux contenus éducatifs. La thèse soutenue est celle de la destruction d'une culture bantoue (mais y en avait-il une seule ?) par l'école occidentale. Elle appelle d'importantes réserves.

S'il est vrai que les colonisateurs ont longtemps ignoré le point de vue des colonisés, il est juste de reconnaître que les choses commencent à changer, chez les historiens comme chez les ethnologues. Le colonisé d'hier, de son côté, se doit de comprendre le point de vue de son colonisateur et de lui rendre justice. Je ne pense pas qu'on ait inventé une pédagogie à l'usage des colonisés — et, en un sens, ce fut

(1) P. Désalmand : *Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire. T. 1 : Des origines à la Conférence de Brazzaville (1944)*. Abidjan, Ed. CEDA, 1983. Compte rendu dans *Histoire de l'éducation* n° 21, janvier 1984, pp. 116-118.

sans doute dommage. Le pouvoir politique et économique a tout simplement essayé de tirer parti des habitudes métropolitaines en vue d'une exploitation plus efficace des hommes et des choses. Instituteurs missionnaires et laïques ont appliqué les méthodes qui leur étaient habituelles. Ainsi, du côté catholique : depuis le XVII^e siècle, les « petites écoles » avaient été les écoles des pauvres, des enfants démunis matériellement, moralement et religieusement ; tout devait être mis en œuvre pour les sauver, c'est-à-dire, pour, à la fois, les préparer au Ciel et les intégrer à la société bourgeoise en cours d'édification. La situation africaine n'a pas paru différente aux missionnaires. Mikal-mi-Mikal ne le dit pas, mais cela se voit dans mainte de ses pages. Quelques exemples : l'encadrement le plus strict possible des enfants offrait les meilleures conditions de reculturation, d'où la préférence accordée à l'internat. La lutte contre le fétichisme répétait la lutte d'hier contre les superstitions si vivaces dans les campagnes françaises. A deux reprises, Mikal-mi-Mikal parle de la volonté d'inculquer « les bonnes manières des Blancs » : rappelons-nous la place tenue par les *traités de civilités* dans les écoles françaises jusqu'au cœur du XIX^e siècle, et qu'on y apprenait à lire.

Il n'en alla pas autrement, à partir de Ferry, pour l'école laïque, dont la morale n'était guère différente, sinon dans sa source, de la morale contre-réformée. Aux petits Gabonais comme aux petits paysans français, le maître apprendrait la soumission au positivisme scientifique, au progrès irrésistible — qui condamnait donc tout particularisme culturel —, aux valeurs de travail, d'économie, de modération dans les désirs — de travail surtout pour ces populations réputées indolentes, sinon paresseuses —, le respect de la langue française, universelle comme la pensée dont elle était le véhicule privilégié. On a raillé l'emploi mécanique (mais exceptionnel) de la formule : « Nos pères les Gaulois » ; on a méconnu la transplantation beaucoup plus redoutable de l'ensemble des systèmes pédagogiques métropolitains.

La conclusion parle de « déclassement » comme résultat objectif de l'enseignement français, déclassement du petit nombre, élargi et aggravé plus tard du fait de l'urbanisation. Mais l'enseignement n'était pas seul en cause et à beaucoup près — 10 % d'enfants scolarisés au maximum, et combien de temps ? et avec quel succès ? Il n'est pas honnête de vouloir lui faire porter une trop grosse part des méfaits de la colonisation.

TOURÉ (Abdoulaye Jabali). — *Les Bâtisseurs de l'enseignement en Côte-d'Ivoire, 1942-1958*. — Abidjan : CEDA, 1984. — (Témoignage.)

Abdoulaye Jabali Touré nous offre comme une suite au livre de P. Désalmand, mais une suite plus lyrique que documentaire. Un *témoignage*, dit-il, ému et émouvant, qui transforme les souvenirs de temps encore très proches, pourtant, en récits à demi mythiques. Il peint ses instituteurs avec des traits qui les font ressembler très fort aux « hussards noirs de la République » de Péguy. Mais, dans la jeunesse de Péguy, la République française était déjà faite ; en 1950, l'Afrique libre restait à faire — l'Afrique : Frafinah, un nom répété avec amour. L'instituteur de village est alors l'homme à tout faire : « ... éducateur, officier d'état-civil, conseiller des villageois, militant infatigable, l'instituteur fut tout cela à la fois » (p. 19). Et, pour commencer, il tâche de donner un complément de nourriture à ses élèves. Enseignant le jour, militant le soir, rallié au *Rassemblement démocratique africain*, il encourt, pour l'amour de ses frères, le risque très réel de la révocation et de la prison ; « prendre la carte du parti était un acte quasi-suicidaire » (p. 15).

Le plus étonnant, dans ce témoignage, c'est la marque qu'on y retrouve, profonde et constamment présente, de l'exemple français. Dans la forme comme au fond, le modèle idéal de l'instituteur ferryste anime chacun des héros d' A.J. Touré. Discipline linguistique : il inflige le « symbole » (on disait la « vache » en Bretagne), une ardoise attachée au cou du gamin qui s'est oublié à parler malinké à l'école. Le certificat d'études : pas de plus grande satisfaction pour le maître de Kabadougou que d'avoir amené au succès onze de ses treize candidats (p. 106). Mais, surtout, ces champions de la renaissance de la culture africaine trouvent leur plus ferme appui dans l'idéal de la République française. Le colonisé ne cesse de retourner contre le colonisateur la belle leçon qu'il lui a enseignée. Tous les thèmes de la morale laïque et républicaine y passent : le culte du livre, déjà préparé par l'Islam (« Que béni soit celui qui nous a enseigné l'usage de la plume », sourate du Coran, citée p. 136) ; la science « éminemment libératrice » (p. 142) ; « l'irruption de la lumière » (p. 38 et passim) qui dissipera les ténèbres des préjugés et de la superstition (p. 46, ce mot étonnant d'un chef de canton : « parce que connaissance, c'est comme soleil, nous tous ont besoin ») ; et la fraternité universelle (p. 98).

L'avant-dernière phrase donne le ton et résume l'esprit du livre : « Rassure-toi, anonyme pionnier, au rendez-vous de la renaissance

culturelle et sociale de l'immense Frafinah, ton école remodelée, continuera de jouer son rôle dans l'histoire » (p. 148).

Maurice Crubellier

DEROISIN (Sophie). — *Petites filles d'autrefois, 1750-1940*. — Paris : Épi, 1984. — 254 p. : ill.

Dans son texte liminaire, Sophie Deroisin — pseudonyme dissimulant un écrivain célèbre en Belgique, révèle la quatrième page de couverture (Suzanne Lilar ?) — se propose de confectionner un patchwork d'enfances féminines, entre quatre et dix-huit ans, cousu à grands points d'émotion et d'amour. Les chapitres qui suivent proposent effectivement un collage d'instantanés de vies enfantines, petites filles en situations familiale, scolaire, religieuse, ludique, etc., empruntées à la littérature et, surtout, aux autobiographies.

C'est essentiellement l'Europe nordique et slave que l'on visite, particulièrement les demeures de l'aristocratie et de la bourgeoisie, omniprésentes dans l'ouvrage, sauf au chapitre consacré aux petites ouvrières, seules pages où les filles du peuple s'insinuent. Le livre, d'une grande élégance d'écriture, est assez inclassable ; l'on hésite entre le rayon des témoignages et confessions (éventuellement déguisés) et celui des pamphlets contre la cruauté des marâtres, l'indifférence des mères névrosées et la bonne réputation souvent usurpée des grands-mères. L'auteur hésite étrangement entre la nostalgie et l'accusation d'un monde perdu : nostalgie des enfances au château et au couvent dont les anciennes élèves gardaient leur vie durant « une fraîcheur naïve à jamais disparue », dénonciation, par exemple, des gouvernantes toutes plus sadiques les unes que les autres (anglaises lunatiques, allemandes impitoyables, françaises hystériques). L'historien de l'éducation, s'il goûte le style, reste quelque peu déconcerté par les généralisations abusives ou les jugements hâtifs et désorienté par des citations sans origine.

Martine Sonnet

L'École primaire supérieure de jeunes filles de Commercy (Meuse), 1893-1942. — S.I. : Imp. Ly Mont, 1982. — 120 + 8 p. : ill.

Dépourvu de prétention scientifique, cet ouvrage ne se veut que le témoignage conjoint de la nostalgie et du patriotisme d'établissement, érigé sous l'impulsion de l'une de ses anciennes élèves. Pourtant, il peut intéresser l'historien, au moins à un double titre. D'abord, par les nombreux documents anciens réunis — photographies, textes d'élèves — qui, en l'absence d'archives de l'établissement, détruites en 1940, fournissent une riche matière à cette ethnologie du patrimoine scolaire, chère à S. Chassagne. Ensuite, par l'annuaire très précieux — on devine le travail de fourmi qui l'a rendu possible — qui clôt l'ouvrage, recensant (pp. 92-120 et suppl.) 346 anciennes élèves des promotions d'avant-guerre (décennie 1931-1940, surtout). La profession que 262 d'entre elles ont eue en fin de carrière est indiquée. Sous réserve d'une reprise plus attentive de ces données, on peut y voir la confirmation que les E.P.S. de jeunes filles étaient massivement destinées à fournir des cadres petits et moyens de la Fonction publique, la part du lion revenant aux enseignements primaire (56,4 %, parmi lesquelles 45 % d'institutrices et 9 % de directrices d'écoles) et secondaire (6,1 % ; il s'agit surtout d'enseignantes de collèges), la moitié des autres se répartissant entre diverses administrations : Postes (7,2 %), Santé publique (5,3 %), Trésor, S.N.C.F., etc. (4,6 %). On compte encore, parmi les anciennes élèves, 8 % de secrétaires et d'employées, 8 % de commerçantes et 3,4 % d'agricultrices. On est frappé, au total, de l'extraordinaire homogénéité du destin social de ces anciennes élèves : elle traduit l'adéquation entre les fonctions théoriquement assignées à ce type d'école, et celles qu'il a effectivement remplies (1).

Pierre Caspard

JAMET (Michel). — *Les Élèves-inspecteurs de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, 1921-1974*. — Saint-Cloud : Société amicale des anciens élèves de l'ENS de Saint-Cloud, 1983. — 93 p.

La célébration du centenaire de l'ENS de Saint-Cloud a suscité un ensemble de travaux historiques dont il n'y a sans doute pas eu,

(1) On rapprochera ce chiffre de celui que donne, dans une étude récente, P. Arches pour l'E.P.S. de garçons de Parthenay : de 1934 à 1938, 48,1 % des élèves sont devenus instituteurs. Cf. Pierre Arches : « Le collège et l'école primaire supérieure à Parthenay (Deux-Sèvres) de 1920 à 1939 : étude socio-historique ». *Bull. de la Soc. hist. et Scient. des Deux-Sèvres*, juillet 1983, pp. 195-233.

récemment, d'équivalent pour d'autres établissements d'enseignement. L'histoire des élèves-professeurs de l'école avait notamment fait l'objet d'une étude dont il a été rendu compte ici-même (1). Michel Jamet l'a complétée en consacrant un volume, de présentation plus modeste, à une catégorie particulière d'élèves de l'ENS : les élèves-inspecteurs de l'enseignement primaire. De 1921 à 1974, ils furent 1 366 à suivre une scolarité à l'école, à la suite de procédures de recrutement totalement distinctes de celle des élèves-professeurs (mais certains anciens élèves-professeurs revinrent préparer l'inspection primaire à l'école, ce qui complique l'analyse et suscite, au sein de l'école, de graves débats : qui a droit, au juste, au label « Ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud » ? Voir les éléments du dossier et la réponse, pp. 21-23).

Dans un article récemment paru, M. Jamet avait déjà montré comment l'ancienne affinité entre les instituteurs et les inspecteurs primaires, anciens élèves de Saint-Cloud, eux-mêmes « primaires sursélectionnés », s'était progressivement estompée devant la transformation de l'ENS en voie d'accès aux enseignements secondaire, puis supérieur, et l'élévation concomitante de l'origine sociale des inspecteurs primaires (2). Ces analyses sont ici largement reprises, et développées sur quelques points, notamment dans une intéressante conclusion (pp. 61-68) consacrée à la crise que connaît aujourd'hui, dans son rôle et son idéologie, la fonction même d'inspection primaire.

Pierre Caspard

COMBES (Patrick). — *La Littérature et le mouvement de Mai 68. Écriture, mythes, critique, écrivains, 1968-1981*. — Paris : Seghers, 1984. — 319 p.

C'est un livre qui va un peu dans tous les sens. L'auteur convient d'ailleurs qu'il « mêle les genres, les analyses », en se bornant parfois à « mettre à plat un certain nombre d'éléments, pour inventaire ».

(1) J.N. Luc, A. Barbé : *Des Normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*. Paris, Presses de la FNSP, 1983, 323 p. Compte rendu dans *Histoire de l'éducation*, avril 1983, pp. 42-44.

(2) M. Jamet : « Contribution à une sociologie de l'inspection primaire : les élèves-inspecteurs de l'ENS de Saint-Cloud (1921-1974) ». *Revue française de pédagogie*, janvier 1984, pp. 39-54.

Ceci nous vaut, en tous cas, une série de chapitres, souvent bien documentés, consacrés à des sujets divers : l'attitude des écrivains (ou des intellectuels ? le doute est parfois permis) envers le Mouvement de mai (pp. 33-66) ; la production des « inscrivains », auteurs de graffiti mémorables sur les murs de Paris (pp. 114-122) ; ou l'image de Mai dans les romans qui, dans la décennie suivante, évoquèrent ces événements sur des modes divers : l'auteur en a recensé une cinquantaine, dont la majorité sont « des romans de professeur sur des professeurs » (pp. 139-194).

L'historien de l'éducation retiendra plus particulièrement les pages où l'auteur évoque l'influence qu'a eue la « révolution culturelle » de Mai sur l'enseignement de la littérature. A côté de formes de contestation radicales, telle celle qui émanait de l'Internationale situationniste, apparut ou, plus exactement, cristallisa « une critique de type universitaire, plutôt réformatrice, qui voyait dans l'institution littéraire le fondement exemplaire d'une culture, d'un enseignement mis en question et qui devait être, à ce titre, passé au crible » (pp. 73-74). Cette critique s'exerça sur tous les piliers de l'enseignement littéraire traditionnel : le latin ; le primat des auteurs classiques (« dont l'enseignement a stérilisé pour toujours le goût des Français », écrit Pierre Emmanuel) ; l'orthographe (qui est une « mandarine ») ; les concours de recrutement ; les manuels (1) ; la monodisciplinarité et la coupure avec les disciplines connexes (linguistique, psychanalyse...).

Patrick Combes conclut, assez justement que, sur presque tous ces points, Mai 1968 « a moins créé un courant qu'il ne l'a avivé et étendu, en en hâtant le passage dans l'enseignement, c'est-à-dire en le démocratisant » (p. 200). Mais le problème est justement de savoir si, dans l'enseignement secondaire et, plus encore, primaire, toutes les conditions étaient réunies pour qu'y fût « démocratisé », massivement et

(1) Au lendemain de Mai, les études, notamment historiques, consacrées aux manuels scolaires ont poussé comme champignons après la pluie. P. Combes cite une intéressante mise en garde de Roland Barthes, toujours d'actualité, alors que, près de vingt ans après, tant de ces travaux se poursuivent : « J'ai vu des motions d'étudiants en français qui avaient le souci, très louable, de démystifier les manuels scolaires et universitaires et de montrer que ces manuels étaient bourrés d'idéologie bourgeoise. Il est très bon que les étudiants eux-mêmes fassent ce travail, à condition qu'ils sachent que c'est un problème en fait déjà très ancien ; *et aussi très difficile*, malgré l'évidence du but, pour lequel on a déjà cherché bien des méthodes d'analyse ; depuis Marx, Nietzsche, Freud, la critique, la déchirure des enveloppes idéologiques dont notre société entoure le savoir, les sentiments, les conduites, les valeurs, est le grand travail du siècle. Il ne faudrait pas chaque fois repartir de zéro » (p. 91).

soudainement, ce que l'enseignement supérieur avait concocté, au premier chef, pour son usage particulier. Comment comprendre, autrement, le paradoxe qui voit P. Combes qualifier d'« enrichissement des études littéraires » (p. 201) une évolution qui s'est pourtant produite dans des conditions telles que, la réforme Haby aidant, et malgré l'action d'organisations comme l'AFEF, les enseignants de lettres soient rapidement retombés, selon l'auteur, des « grandes perspectives critiques » aux « bilans navrés, aux petites recettes personnelles » ou aux « séminaires de recyclage dans la pédagogie « scientifique » du français » (p. 203). A partir d'un angle d'approche original, extérieur à l'Éducation, il y a donc là un élément de plus à verser au dossier, toujours ouvert, des conditions de diffusion de l'innovation dans l'institution scolaire.

Pierre Caspard

DEPAEPE (Marc). — *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy. An Introduction to the West German Discussion on the Significance of the History of Education (1950-1980)*. — Leuven : Leuven University Press, 1983. — 106 p. — (Studia paedagogica ; new series 6.)

Puissance d'un fleuve ! A peine franchi le Rhin, l'historien français de l'éducation peut ressentir comme le choc de l'exotisme culturel absolu : il lui suffit, pour cela, de prendre connaissance des thèmes et des problèmes dont ont débattu, depuis des lustres, des auteurs appartenant à une espèce à peu près inconnue chez nous : les théoriciens de l'histoire de l'éducation. La littérature allemande dans ce domaine est fort abondante, alors même que l'on ignore, en France, jusqu'à son existence. Deux raisons, sans doute, expliquent cette ignorance, la première étant d'ordre linguistique, la seconde tenant au désintérêt que manifestent les historiens français pour les problèmes théoriques. En abaissant le premier obstacle, l'ouvrage de Marc Depaepe offre donc au lecteur français — mais anglophone — une occasion inespérée de pénétrer dans un débat qui, au premier abord étrange, ne manquera pourtant pas de rappeler quelques problèmes familiers à ceux qui s'interrogent, par exemple, sur le fonctionnement et le statut de leur discipline, dans ses rapports avec les sciences de l'éducation et la recherche pédagogique (1).

(1) Sur ce sujet, voir également : M. Depaepe : « L'apport de l'histoire de

Dans ce livre, issu d'une thèse de doctorat, M. Depaepe analyse les quelques dizaines d'ouvrages qui, au cours des trente dernières années, ont traité des rapports entre *histoire* et *théorie* de l'éducation. La variété des thèses en présence lui permet de les classer en pas moins de dix-huit (!) courants. Il est impossible de présenter ici en détail cette typologie, qui distingue les courants idéalistes (chap. I, pp. 5-29), les théories influencées par la phénoménologie, l'existentialisme et le personnalisme (chap. II, pp. 31-41), les théories « empiriques, pragmatiques et socio-historiques » (chap. III, pp. 43-75), les positions « idéologiques et critiques » et « néo-marxistes » (chap. IV, pp. 77-87), tandis qu'un dernier chapitre recense, pour ne rien oublier, les « concepts latents, les formes intermédiaires et les essais de synthèse éclectiques » (pp. 89-92). A titre indicatif, on remarquera que, pour les uns, l'histoire de l'éducation est une « collection d'exemples » (p. 9) destinés à illustrer des « principes éducatifs éternels » ; c'est le cas du courant que M. Depaepe qualifie de « normatif et problématique » (normative problem - historical vision) et qui remonte, *via* les néo-kantiens, à F.H.C. Schwarz (1766-1857), considéré comme le père de l'histoire de l'éducation allemande. Chez d'autres, l'histoire de l'éducation est un « réseau d'hypothèses » (p. 45) ; c'est la fonction que lui assigne, par exemple, Wolfgang Brezinka (1), dans une perspective que M. Depaepe qualifie d'« empirique et analytique » : si l'histoire est, en elle-même, incapable de formuler des lois générales, elle permet d'élargir la base d'observation sur laquelle les théories pédagogiques peuvent se fonder.

Par delà l'énoncé des thèses en présence, que M. Depaepe a le grand mérite de formuler avec autant de clarté que la matière même le lui permettait, une chose ne peut manquer de frapper l'historien français : c'est l'ampleur que revêtent, en Allemagne, les débats sur l'histoire de l'éducation. On peut l'expliquer par l'ancienneté de la discipline, qui s'est formellement constituée, en tant que telle, il y a tout juste un siècle (c'est en 1884 que K. Kehrbach fonde la « Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte »),

l'éducation à la définition des politiques éducatives. Quelques réflexions méthodologiques » in *L'Offre d'École. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle*. Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1983, pp. 15-31.

(1) W. Brezinka : *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. Munich, 1978.

par ses accointances avec la philosophie, mais aussi par l'ancrage, inconnu chez nous au même degré, de l'histoire de l'éducation dans le monde de la pédagogie et de la formation. Resterait, d'ailleurs, à analyser les rapports entre les débats théoriques sur l'histoire de l'éducation et l'évolution de l'historiographie allemande elle-même : même si ce n'était nullement l'objet du livre, on regrette un peu que ces rapports ne soient évoqués ici qu'incidemment.

Pierre Caspard

T A R I F S
(au 1^{er} janvier 1985)

Abonnement annuel (4 numéros)

France 75 FF TTC

Etranger 87 FF TTC (surcharge aérienne en sus)

Vente au numéro 25 FF ; 50 FF le numéro double

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

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

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

M., Mme ou Mlle

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal [][][][][][]

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

M., Mme (ou établissement)

N° Rue

Localité

Code postal [][][][][][]

Date

Signature

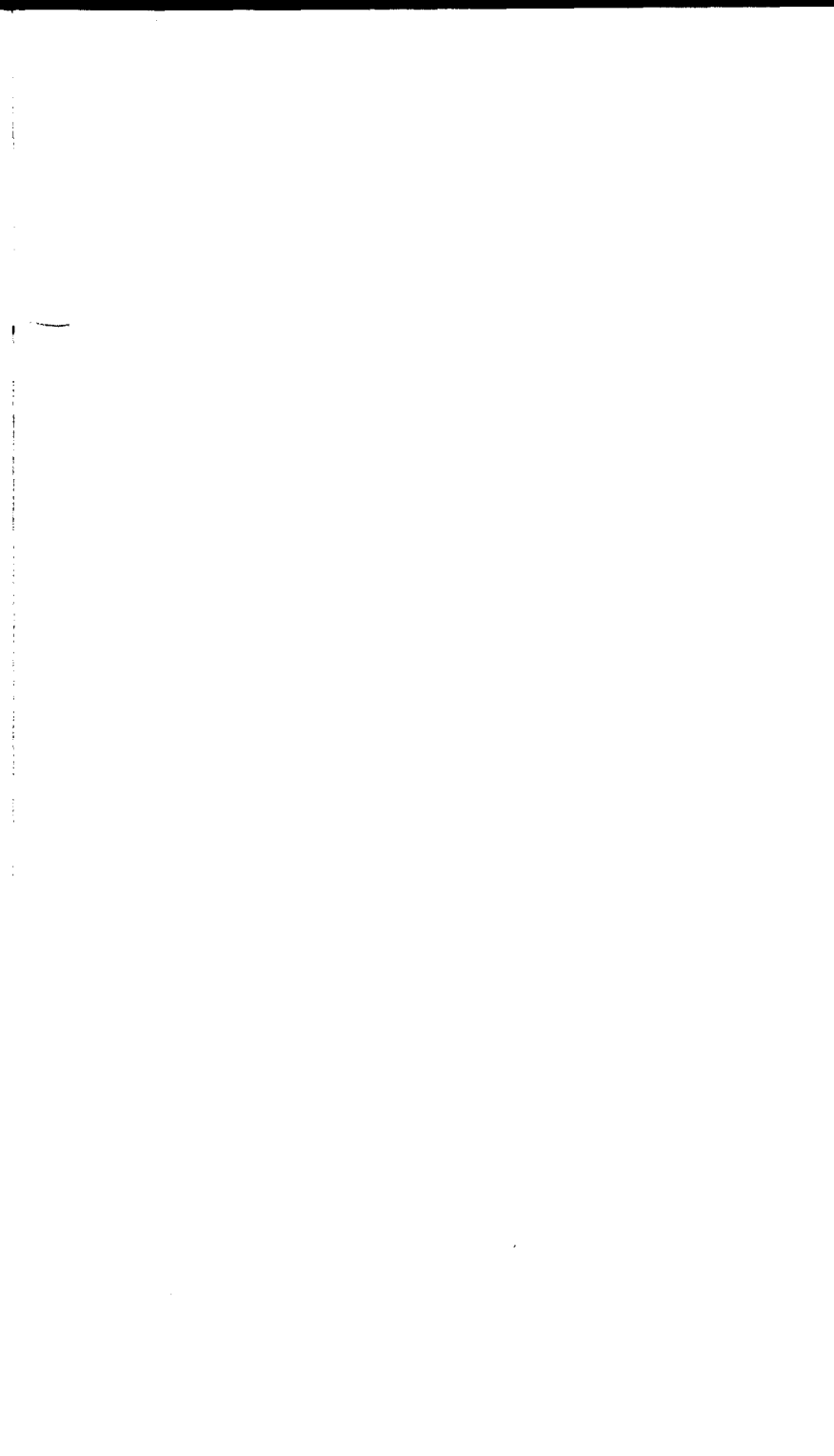
**Prière de ne joindre aucun titre de paiement : une facture
vous sera envoyée**

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

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

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

Imprimé en France. — JOUVE, 18, rue Saint-Denis, 75001 PARIS
N° 14477. Dépôt légal : Juillet 1985





service d'histoire de l'éducation