

P 53 59

HISTOIRE DE L'EDUCATION

janvier

1986

n° 29



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° 29 — janvier 1986

Françoise MAYEUR : Jeunesse en mouvements	3
Alain CHOPPIN : Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. I : de la Révolution à 1939	21
Jean-Noël LUC : Du bon usage des statistiques de l'enseignement primaire aux XIXe et XXe siècles	59

Actualité scientifique

Septième colloque de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (P. Caspard) ; un colloque sur image et histoire ; l'instruction primaire dans l'arrondisse- ment d'Aurillac, de la Restauration à J. Ferry (M.N. Jemi- net) ; l'éducation en Espagne et en Amérique latine (J.L. Guereña).	69
---	----

Notes critiques

R. FEENSTRA, C.M. RIDDERIKHOFF (Ed.) : *Études néerlandaises de droit et d'histoire* (W. Frijhoff). F. SOURY-LAVERGNE : *Jeanne de Lestonnac, 1556-1640* (M. Sonnet). *Annales de démographie historique*, 1983 (Y. Knibiehler). J. BENTHAM : *Chrestomathia* (J. Hébrard). P. GIOLITTO : *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle, t. II* (J. Bourquin, J. Gavaille). *Editori a Firenze nel secondo ottocento* (A. Choppin). M. COLIN : *Éducation, culture et mentalités dans l'Italie libérale* (M. Ostenc). M. OZOUF : *L'École de la France*

(M. Crubellier). K.H. JARAUSCH : *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930* (C. Charle). G. PERVILLE : *Les Étudiants algériens de l'université française, 1880-1962* (Y. Turin). *Annales d'histoire des Facultés de droit, 1984* (L. Levan-Lemesle). 79

Comptes rendus

G. VIGARELLO : *Le Propre et le sale* (Y. Ripa). A. PECKER (Dir.) : *La Médecine à Paris du XIIIe au XXe siècle* (D. Julia). J.M. VALENTIN : *Le Théâtre des Jésuites dans les pays de langue allemande* (D. Julia). W. KUNDERT : *Katalog der Helmstedter juristischen Disputationen* (J.L. Le Cam). C. DUNETON : *L'Enfance du Roi Soleil* (S. Chassagne). *The Impact of Comenius on Educational Thinking and Practice* (J.N. Luc). *Les Lumières en Hongrie* (D. Julia). C. PANCERA : *La Rivoluzione francese e l'istruzione per tutti* (D. Julia). J.H. PESTALOZZI : *Comment Gertrude instruit ses enfants* (M. Grandière). *Bleuette et les poupées dans les périodiques enfantins* (M. Sonnet). P. PÉNIGAUULT-DUHET (Dir.) : *L'Enfance et les ouvrages d'éducation, t. I : avant 1800 ; t. II : XIXe siècle* (D. Julia, S. Chassagne). G. DE BROGLIE : *Madame de Genlis* (M. Sonnet). *Le Journal intime de Caroline B.* (S. Chassagne). D. YAGLIS : *Montessori* (J.N. Luc). *First meeting on the Early Childhood Education ; Historia Infantiae, 1984* (J.N. Luc). J. FERREZ, P. SCALABRE : *Le Collège ; R. PÉRIÉ : Organisation et gestion de l'Éducation nationale* (G. Caplat). 119

Les articles publiés sont indexés dans *Historical Abstracts*.

Illustration de la couverture : Scouts d'un établissement libre de Rouen, vers 1930.

Photo : Musée national de l'éducation.

Directeur de la publication : F. Best.

JEUNESSE EN MOUVEMENTS*

par Françoise MAYEUR

Voici déjà près de sept ans, une synthèse due à Maurice Crubellier : *L'Enfance et la jeunesse dans la société française* (1), s'attachait à décrire tout ce qui, dans la formation et la socialisation de la jeunesse, ne relevait pas de l'école. « L'étude historique d'un pareil sujet est sans doute prématurée », pouvait-on lire dans l'introduction. De fait, sur beaucoup de pistes indiquées ou entrevues, les sources se révélaient peu exploitées par les historiens, la bibliographie mince. Les conclusions à tirer de tel ou tel chapitre, dans l'état de la documentation, restaient donc fragiles, ténues, fragmentaires. Le contraste frappait entre l'immensité du thème et l'imperfection, voire l'insuf-

* À propos de trois ouvrages récents : G. Cholvy (Dir) : *Mouvements de jeunesse. Chrétiens et juifs : sociabilité juvénile dans un cadre européen, 1799-1968*. Paris, Cerf, 1985, 420 p. *Éducation populaire, jeunesse dans la France de Vichy, 1940-1944* / Sous la responsabilité de P. Galland. *Les Cahiers de l'animation* (Marly-le-Roi), n° 49-50, 1985 ; pp. 5-174. Ph. Laneyrie : *Les Scouts de France : l'évolution du mouvement des origines aux années 80*. Paris, Cerf, 1985, 430 p. Alors que cet article était sous presse, nous avons également reçu : *Les Organisations de jeunesse en Languedoc*. Extraits des actes du 110e Congrès national des Sociétés savantes, Montpellier, 1985, Histoire moderne et contemporaine, tome II, Paris, La Documentation française, 1985, pp. 340-460.

(1) Paris, Colin, coll. U, 1979. Cf. *Histoire de l'éducation*, déc. 1979, pp. 31-34.

finance des éléments permettant de l'aborder. Sommes-nous aujourd'hui mieux armés ? Deux livres et les actes d'un colloque sur la jeunesse au temps de Vichy viennent apporter, du moins pour les mouvements de jeunesse, la preuve d'un intérêt des chercheurs pour un domaine jusque-là assez négligé (1).

Le terrain avait été, est encore, peu exploré dans son ensemble, pour plusieurs raisons. Au premier rang figure l'absence de recul, ou les conflits d'interprétation au sujet des crises et des mutations qui, à la fin des années 1950 et, surtout, durant les années 1960, ont bouleversé ou emporté nombre d'organisations, en tout cas ont amené leur transformation. Les publications sur ce passé ont alors pris la forme de témoignages : ainsi du recueil de souvenirs publié par des anciennes de la JECF (2), ou de l'histoire des Éclaireurs de France vue par deux anciens responsables : Pierre Kergomard et Pierre François (3). Il semble, d'autre part, que peu de travaux universitaires ont été consacrés à cette forme particulière d'organisation de la jeunesse que constituent les mouvements. Une exception cependant : les mouvements d'origine religieuse, par exemple les mouvements d'action catholique, peuvent avoir été étudiés dans une perspective d'histoire religieuse. À cet égard, Gérard Cholvy, dans les travaux qu'il poursuit personnellement ou coordonne à Montpellier, Aline Coutrot, au fil de communications sur le guidisme, ont approfondi les suggestions qu'ils avaient émises en 1978 lors d'un colloque sur *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XXe siècle* (4). Ainsi s'explique la part importante qu'ils ont prise dans le livre sur les mouvements de jeunesse dont on voudrait parler ici.

Ce fruit d'une journée de débats tenue à Strasbourg en 1983 embrasse, avec deux douzaines de contributions, une aire fort large. À la fois dans le temps : plus de cent trente années, mais avec une forte prédominance du XXe siècle. Et dans l'espace, qui se dilate

(1) Selon l'inventaire de la production récente des chercheurs en histoire de l'éducation dressé par Martine Sonnet dans *Histoire de l'éducation*, mai 1985, pp. 17-37.

(2) *Témoignages pour une histoire de la Jeunesse étudiante chrétienne féminine, 1930-1965*, Paris, Les Amis de la JECF, s.d. (1981), 213 p. Bien des questions y sont à peine effleurées.

(3) *Les Éclaireurs de France de 1911 à 1951*, Paris, Éditions des Éclaireurs de France, 1983.

(4) *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XXe siècle*, éd. par F. Mayeur et J. Gadille, Lyon, L'Hermès, 1980, 212 p.

jusqu'à l'Europe de l'Est et à l'Espagne. Une Europe catholique surtout, à part trois communications sur les mouvements juifs et deux autres consacrées aux protestants. Il est regrettable que ni l'Italie ni l'Allemagne ne figurent au tableau. La problématique dominante apparaît bien celle des mouvements d'action catholique spécialisée, celle de leurs objectifs, et un mot-clef revient souvent : celui de crise (dans C. Robles Munoz et F. Montero Garcia pour l'Espagne, dans C. Molette, à la fin de sa contribution sur l'ACJF). L'objet principal d'étude, à l'inverse, consiste dans un pèlerinage aux origines : les débuts de l'ACJF (Association catholique de la jeunesse française), le Sillon (J. Caron) et son insertion dans la réalité normande (N.-J. Chaline), les Unions chrétiennes de jeunes gens de 1844 à 1878 et les premiers camps de vacances de la FFACE (Fédération française des Associations chrétiennes d'étudiants, par R. Ladous et R. Fabre), les débuts du guidisme en France (M.-T. Cheroutre), de la JECF, de la JOC, de la JMC – Jeunesse maritime chrétienne du P. Lebreton – (S. Fayet-Scribe et B. Mary, Michel Launay, J. Nizey et M. Lagrée). Ce sont aussi les débuts de mouvements juifs que décrivent D. Delmaire et Alain Michel pour la France, tandis que C. Iancu évoque la floraison à la même époque, mais évidemment sans lendemain, des jeunesses juives en Roumanie.

La première moitié du XXe siècle se taille donc une place de choix, surtout si l'on prend en considération les « états de la recherche » dressés pour la Pologne et la Belgique. L'apport est net surtout pour les appareils et les idées directrices de chacun des mouvements. On obtient ainsi, selon l'expression de M. Lagrée, « une histoire somnifère, par trop institutionnelle et idéologique ». Il existe en effet un problème des sources, « aux deux extrémités de l'éventail chronologique ». L'autorité civile a longtemps négligé ce type d'organisations ; mais il faut noter aussi l'« extrême pauvreté des archives diocésaines » en la matière, à laquelle on peut suppléer par les écrits du temps. La multiplication des imprimés à la fin du XIXe siècle permet, en revanche, l'étude des patronages. À mesure qu'on aborde la période tout à fait contemporaine, l'émiettement des mouvements, la dispersion des archives, la disparition d'une presse interne rendent nécessaire le recours au témoignage, dont on sait la richesse, mais aussi le caractère périlleux. C'est dire le prix des autres sources dont G. Cholvy fait l'inventaire : elles consistent essentiellement dans la presse. La liste des recherches faites met au jour des lacunes. Ch. Molette a fait l'histoire de l'ACJF jusqu'à 1914 ; il manque une étude de l'Association depuis cette date. Après la thèse de J. Caron sur le Sillon,

il faudrait des études sur les Sillons régionaux (1), sur les Équipes sociales nées dans les années 1920, sur les Fédérations diocésaines de jeunes filles, sur les groupes locaux de la FFACE, sur les Éclaireurs unionistes. Plus généralement, on manque des éléments qui permettent de saisir l'expérience vécue, la pédagogie, tout ce qui a trait au quotidien d'un mouvement. Une autre raison explique sans doute, aussi, l'intérêt privilégié porté aux idées directrices : elles touchent à des problèmes centraux d'histoire religieuse, ceux de la relation entre laïcs et hiérarchie, du partage entre temporel et spirituel et, aussi, de l'appréhension par l'Église des réalités profanes. Par delà les jeunes et les organisations qui leur sont proposées, l'Église découvre, avec les « milieux », les classes sociales ; ainsi se met en place l'Action catholique spécialisée.

Une approche plus anthropologique des mouvements de jeunesse, étudiés pour eux-mêmes, comme moyens d'éducation au sens large, risque alors d'être un peu sacrifiée. C'est pourquoi l'effort de définition et de classement accompli par Gérard Cholvy au début du volume témoigne de son utilité. La référence à H. Van Effenterre qui, à propos du scoutisme, évoquait l'instabilité constitutive d'un mouvement de jeunesse indique bien une difficulté qui n'a pas disparu et qui dissuade peut-être certains historiens. Le temps des synthèses n'est pas encore venu, mais des recherches sont en cours et permettent, pour la France mais pour d'autres pays aussi, par voie de comparaison, d'esquisser quelques lignes générales. Pour prendre du recul, pour dégager des continuités, G. Cholvy entend remonter des « mouvements » aux « organisations », expression qui, dit-il, l'autorise à inclure « un amont trop ignoré » (2). Comme en d'autres domaines de l'histoire des cultures, la tendance serait donc à réinsérer les modes de sociabilité récents dans le fond culturel ancien : en l'occurrence, la « Jeunesse organisée » des communautés rurales ou des quartiers.

(1) Il signale cependant deux articles : R. Clavié « Le Sillon de Toulouse, 1903-1910 », *Annales du Midi*, t. 78, 1966, pp. 83-114 et J. Ploton, « Le Sillon en Haute-Loire, 1904-1910 », *Cahiers de la Haute-Loire*, 1974, pp. 168-179.

(2) Et un ensemble plus vaste. Ainsi le Sillon est-il considéré comme une « organisation de jeunesse » : « par ses origines, initiative de collégiens et de jeunes étudiants ; l'accent mis sur l'éducation qui se donne mutuellement ; la visée, le bien général que les sillonnistes appellent la Cause » (p. 23). En 1902, le Sillon crée la Jeune Garde qui se rapproche du scoutisme, à peine naissant en Angleterre, par certaines méthodes : entraînement physique et promesse, et recrute dans les patronages. Des études prosopographiques montreraient, à coup sûr, du moins pour les organisations catholiques, des liens de succession ou d'interpénétration dus à l'identité des personnes.

Des recherches récentes en font foi, elle aurait laissé des traces jusqu'à notre siècle en certains endroits de la France (1). Quand ces vieilles formes dépérissent, elles sont remplacées par les organisations de type nouveau dont le modèle, G. Cholvy prend soin de le rappeler, vient d'ailleurs, d'où parfois des lenteurs d'installation, des résistances rencontrées dans un vieux monde qui n'a pas toujours fait table rase de son passé.

Une autre remarque liminaire s'imposait : il faut, pour parler de ces organisations, entendre la « jeunesse comme le faisait la société traditionnelle ». On y entrait après la première communion, au moment de l'entrée au travail, vers treize ou quatorze ans. Célibataire, on en faisait longtemps partie. De fait, l'imprécision est grande, et beaucoup de dirigeants de mouvements de jeunesse se sont perpétués à leur tête jusque dans l'âge mûr. Cette imprécision une fois admise, le chercheur se trouve confronté à une histoire où la richesse des thèmes possibles : histoire de la pédagogie, histoire de la sociabilité, histoire des femmes, histoire politique, contraste avec l'indigence des dépôts d'archives publiques.

La quête des origines amène à rectifier une erreur souvent commise : les Églises, lorsqu'elles ont commencé à organiser la jeunesse, ont été d'abord plus attentives à la bourgeoisie qu'à la classe ouvrière. Fidèles à l'idée que le modèle doit venir d'en haut, les sociétés pieuses qui naissent au tout début du XIXe siècle s'attachent à rechristianiser les jeunes gens des classes aisées, regroupés dans des congrégations. Pour la Société de Saint-Vincent-de-Paul, après 1830, « la visite des pauvres n'est qu'un but second ». Il en est de même pour l'YMCA (1844), organisation protestante anglaise, ou pour les débuts des UCJG. Les œuvres de charité en direction des classes populaires prennent ordinairement le nom de patronages. Les laïcs ne sont pas les seuls à les animer. L'objet de ces regroupements est, en effet, la persévérance, maintien de liens réguliers avec l'Église au-delà du temps, bien court, du catéchisme avant la première communion. Dès avant les patronages, existent, dès la Restauration, des congrégations de servantes, de jeunes ouvrières. Les Filles de la Charité ont créé, après 1830, des Associations d'Enfants de Marie, tandis que le patronage proprement dit semble avoir existé d'abord pour les garçons.

(1) G. Cholvy cite les travaux de Lucienne Roubin, Daniel Fabre pour la Province et le Languedoc et, surtout, P. Gutton : *La Sociabilité villageoise dans l'ancienne France*, Paris, Hachette, 1979, 294 p., sans oublier l'œuvre de Van Gennepe.

Il résulte de l'initiative de sociétés pieuses ou de congrégations enseignantes comme les Frères des écoles chrétiennes, sous la Monarchie de Juillet. Au début du Second Empire, l'abbé Timon David fonde à Marseille l'œuvre de la jeunesse populaire. Sa *Méthode de direction* (1859) inspire tous les directeurs de patronage.

Nés sous le Second Empire, les patronages catholiques prennent leur vrai départ dans les années 1880, après la loi de 1882 laïcisant l'enseignement. Le clergé séculier voit là le seul moyen d'assurer la persévérance. À côté de 2 531 patronages de garçons en 1900, il n'en existe que 1 827 de filles. Il serait sans doute inexact d'y voir un moindre intérêt pour celles-ci ; mais plutôt la preuve que l'Église, grâce au maintien, encore à cette date, de nombreuses écoles congréganistes féminines, grâce, peut-être aussi, à d'autres formes d'encadrement spécifiques aux filles, a gardé une plus grande « proximité » vis-à-vis d'elles. Chez les protestants, les UCJG et les UCJF, nées en 1859, s'efforcent de recruter en milieu ouvrier à la fin du siècle. Trait d'époque, les patronages introduisent la gymnastique dans leurs activités ; le sport s'y ajoute au cours des années 1890. La coordination des patronages catholiques est assurée par une revue depuis 1895.

Le début du XXe siècle marque une étape intermédiaire entre œuvres de jeunesse et mouvements, avec l'apparition de structures souples, telles l'ACJF ou les UCJG. L'initiative des laïcs est prépondérante. Né en 1902, le mouvement du Noël, destiné aux jeunes filles, devient l'un des piliers des Fédérations diocésaines de jeunes filles et compte 200 000 adhérentes en 1920. Selon G. Cholvy, peu de diocèses se seraient passés des Fédérations, « pratiquement ignorées » par l'histoire des mouvements alors qu'il serait assez facile de les étudier à l'échelle d'un diocèse ; c'est aussi bien leur seul ancrage institutionnel. À l'exemple de la jeunesse catholique italienne fondée en 1918, les Fédérations veulent dépasser le patronage vers l'apostolat paroissial. Elles constituent, non sans tensions, « la première brèche dans la prépotence qu'exerçaient les curés sur leurs paroissiennes ».

L'apparition, dans les années 1920-1930, des mouvements d'action catholique n'a pas fait disparaître les organisations précédentes. Les uns et les autres finissent par se superposer, donnant l'image du foisonnement mais aussi de l'adaptation à de nombreux types de « clientèle ». Les mouvements se spécialisent par l'âge, ce qui, à la vérité, n'est pas nouveau mais engendre désormais une pédagogie plus spécifique. C'est le cas du scoutisme. Les associations protestantes

d'étudiants prennent leur véritable départ en 1908. Regroupés d'abord en cercles, les étudiants catholiques constituent, en 1922, la Fédération française des étudiants catholiques (FFEC) ; l'année suivante se crée la Fédération française des étudiantes catholiques. Les lycéennes et élèves de pensionnats étaient déjà regroupées en Cercles catholiques de lycéennes. La spécialisation par milieux sociaux était donc une réalité nette au début des années 1920. Le rythme semble s'accélérer désormais : la JOC naît en Belgique en 1924, en 1926 en France, suivie en 1929 par la JAC et la JEC, en 1930 par la JMC. L'Action catholique était entrée dans la voie de « l'apostolat du semblable par le semblable » selon une formule lancée en 1898. L'ACJF se transforme. En 1935, est créée la JIC, Jeunesse Indépendance Chrétienne, qui prétend rassembler ceux qui ne relèvent pas des autres mouvements (1). La notion de milieu commence à régner sans partage en France, comme en Belgique. Elle préside à la formation des jeunes prêtres, à la rénovation des patronages : les mouvements Cœurs Vaillants (1935) et Ames Vaillantes (1938) s'attachent, eux aussi, à donner aux enfants des cadres issus de leur milieu.

Le modèle unitaire subsiste en Italie, et l'emporte en Espagne, comme l'illustre la communication de J. Balenciaga, sur les tentatives de spécialisation. Il apparaît que Pie XI, à part la JOC, n'a jamais manifesté la volonté d'une spécialisation. Les destins divers de la jeunesse catholique entre les deux guerres renvoient donc, pensons-nous, à des causes en partie externes au monde catholique, mais qui retentissent sur lui : les structures sociales de chaque pays considéré, la place qu'y occupe l'Église, l'état de développement des mœurs démocratiques. L'objet de l'Action catholique non spécialisée est alors de fédérer, d'harmoniser et de placer les mouvements sous la dépendance de l'épiscopat. Certains évêques français s'inquiètent déjà des « ingérences » dans leur diocèse. G. Cholvy évoque plusieurs interventions du P. Desbuquois, aumônier de l'ACF, « pour reporter l'accent du " hiérarchique " sur le " laïc " ». Les conflits de l'avenir, fondés sur l'interprétation divergente du rôle des laïcs, existent déjà en puissance. Mais il existe un autre partage : celui des responsabilités entre jeunes et adultes. À mesure que décline l'encadrement par les notables traditionnels, s'observe une montée de l'influence des clercs :

(1) Les évêques tiennent cependant à sauvegarder, sous le nom de Jeunesses catholiques, par le moyen de réunions annuelles dont G. Cholvy donne quelques exemples, une unité de principe de toutes les organisations de jeunesse du diocèse, sous leur patronage.

« La jeunesse et l'inexpérience de beaucoup, leurs fréquents départs, conduisaient inévitablement à faire reposer le mouvement [...] sur les épaules de l'aumônier ». L'indispensable médiation des adultes devient ainsi cléricale. L'hypothèse est même avancée, d'après Y.-M. Hilaire, que la hiérarchie s'est mieux accommodée de mouvements spécialisés par milieux que d'une puissante et unique organisation laïque.

Des directions de recherche que G. Cholvy indique à la fin de son introduction peuvent aider à définir des problématiques aussi bien que des champs prioritaires : par exemple, la géographie des mouvements, leurs méthodes, la spiritualité qu'ils développaient. Aux origines, le changement a-t-il été rupture ou, plus probablement, continuité en partie ? Quelle originalité accorder aux mouvements par rapports aux « œuvres » ? Quel fut le rôle de la concurrence avec les autres organisations, les autres confessions, à l'origine des mouvements, alors que la préoccupation : rechristianiser, rejudaiser, était commune ?

Ces communautés de vocabulaire, de démarche, d'intention, aisément perceptibles aussi d'un exemple national à un autre, autorisent, dans l'état actuel de nos savoirs, en France du moins, Aline Coutrot à tenter un essai de typologie des mouvements de jeunesse éducatifs entre les deux guerres, comme phénomène de sociabilité juvénile qui se généralise alors. « L'essor des mouvements de jeunesse, écrit-elle, ne peut s'expliquer que par une conjonction de phénomènes politiques, économiques, sociaux, idéologiques et religieux » (1). Elle insiste sur le rôle de la Première Guerre mondiale, et des exemples étrangers : réalité française, les mouvements sont les « pièces d'un réseau international ». Le pôle répulsif est l'école publique : il est une antinomie de terrain et de méthode entre elle et les mouvements, dont elle n'a jamais pris l'initiative. Les thèmes développés par les mouvements n'ont pas fait l'objet d'une étude. Leur parenté est pourtant grande avec l'« esprit de l'entre-deux-guerres » : rejet du passé, vivre des expériences inédites, retour à la nature, intention politique pour tous, même quand elle se traduit par l'« apolitisme », rejet de la politique politicienne, usage d'expressions symboliques : insignes, uniformes, étendards, défilés, manifestations développant le sentiment d'appartenance à une communauté : promesse scoute, remise du foulard JOC, slogans, devises... Le Sillon déjà en avait

(1) Elle renvoie, pour cette analyse, à J. Jousselin : *Jeunesse, fait social méconnu*, Paris, P.U.F., 1959 et *Une nouvelle jeunesse française dans un monde en mutation*, Toulouse, Privat, 1966.

usé, pour forger l'« âme commune ». Les jeux scéniques ont eu une féconde postérité, les formes de vie en plein air se sont popularisées avec les congés payés.

Les mouvements de jeunesse, non politiques, sont confessionnels. Ils se démarquent des œuvres au moment où les jeunes expriment une volonté d'autonomie et où les Églises sont traversées de remises en question. Beaucoup de dénominations communes se découvrent dans leur pédagogie du savoir-faire, la prise de responsabilité et la progression ; la formation religieuse étant intégrée dans la vie de tous les jours. Des traits qu'A. Coutrot réunit pour décrire le « type idéal » du mouvement de jeunesse, les plus frappants sont cette pédagogie, orientée vers l'action — les activités pouvant être très variées —, l'appel au militantisme, la prise de responsabilité au moins partielle par les jeunes, le fait que le mouvement, lieu de rencontre communautaire, prend en charge la totalité des aspirations et des problèmes des jeunes. Le rôle éminent que les adultes : aumôniers, pasteurs, commissaires scouts ont joué dans les mouvements ne vient pas contredire l'autonomie de ceux-ci : toute « forme globale d'expression de la jeunesse » aurait besoin d'un « espace social et de médiations que, seuls, les adultes peuvent assurer à condition qu'ils occupent eux-mêmes des positions stratégiques dans la société. »

Heureuse initiative, dont on voudrait espérer des prolongements, le numéro spécial des *Cahiers de l'animation* consacré à la « Jeunesse dans la France de Vichy » permet de vérifier la pertinence du modèle. Sur une courte période sans doute, mais dans des conditions telles qu'elles servent à éprouver les choix antérieurs. Ici aussi, Aline Coutrot présente une approche générale. La guerre a saisi les mouvements de jeunesse en pleine croissance numérique, en pleine vitalité, ce qui explique leur reconstitution immédiate après la défaite comme leur activité charitable durant l'exode. Tous ont proclamé leur apolitisme ; de fait, l'ACJF est « la seule organisation qui ait, en tant que telle, une pensée politique », elle a réfléchi sur le type de société vers lequel doivent tendre les mouvements, elle a pris position sur les grands problèmes. Un colloque récent l'a montré, une prise de conscience politique se produit à la JEC, tandis que la JAC et la JOC restent absorbées par leurs problèmes spécifiques. Les scouts restent dans un apolitisme et un patriotisme conservateurs qui expliquent les espoirs mis en Pétain. Une conscience politique commence à naître chez certains routiers, que rejoignent sur ce point, les Éclaireurs unionistes, tandis que les deux associations d'Auberges de la jeunesse se situent à gauche. Vichy se méprend cependant sur la nature

des mouvements de jeunesse en voulant les fondre dans une organisation unique et obligatoire (1) : le mouvement n'est pas une structure d'encadrement de la jeunesse, il repose sur l'adhésion volontaire.

Le désastre n'a pas brisé l'expansion des mouvements de jeunesse qui continuent à développer leur recrutement, en même temps qu'ils luttent pour leur indépendance et contre la menace d'une jeunesse unique. Le régime s'avère là-dessus divisé, irrésolu, dictatorial, mais point totalitaire, puisque les mouvements ont résisté avec succès, grâce à leur cohésion, pense A. Coutrot, mais aussi grâce à leur représentativité et à leur expérience pédagogique qui les rendaient irremplaçables. Les Églises ne sont pas intervenues officiellement après la déclaration épiscopale de 1941 ; mais on les sait opposées à la jeunesse unique. La période voit un rapprochement entre les mouvements confessionnels et les Églises, d'où le renforcement, chez les catholiques, de la notion de « mandat » donné par la hiérarchie aux mouvements (2).

Les attitudes vis-à-vis du régime ont été divergentes, ce qu'illustrent les positions des *Cahiers de notre Jeunesse*, organe d'un groupe au sein de l'ACJF : d'abord modérés, ils ne développent aucun thème du pétainisme ; après avoir pris un ton franchement résistant à la fin de 1942, ils se sabordent en 1943 sur un *non* au STO, Patriote, *La Route*, tout en restant antiallemande, se rallie en somme à la Révolution nationale, au Maréchal. Les références à Pétain s'espacent à partir de la fin de 1942, qui apparaît bien, ici aussi, comme le grand tournant ; les routiers sont invités à prendre la voie de l'ascèse et de l'intériorité. Le scoutisme, comme la JOC, opte pour le départ au STO, non sans déchirements. Dans tous les cas, l'épreuve de la guerre aura contraint les mouvements à renoncer à leur apolitisme initial et à dépasser leur particularisme.

Précédé et suivi d'utiles repères – le cadre historique tracé par Jean-Pierre Azéma et la chronologie établie par Raymond Labourie – l'ensemble des contributions est formé d'études entremêlées de témoignages – on les voudrait parfois plus longs – et de courtes mises au point qui touchent aux différents types de mouvements, à la pédagogie, à la presse pour la jeunesse (Alain Fourment). Plus que l'analyse

(1) Cf. William D. Halls, *The Youth of Vichy France*, Oxford, Clarendon Press, 1981. L'entourage du Maréchal apparaît divisé sur le thème de la jeunesse unique, comme l'observait déjà R. Paxton. Cf. la communication de Françoise Tétard qui analyse quelques discours de l'époque.

(2) Sur ce point, les études réunies ici se contentent d'allusions.

de la politique scolaire de l'État français, sans doute trop systématique eu égard à un processus qui a eu ses incohérences, mais juste dans ses conclusions (Vichy à la fois rupture et continuité), on retiendra le portrait de la JEC par Alain Michel, qui décrit le « pétainisme nuancé et prudent » de celle-ci : le fossé se creuse avec le gouvernement en 1942-1943, ce qui aboutit à une rupture consommée en mars, quand le mouvement s'associe à l'ACJF pour protester contre le STO. Rien, là, qui ne soit dans la logique de la JEC d'avant-guerre. Elle se proposait avant tout de christianiser la société, et rompt avec la Révolution nationale quand elle n'y voit plus le moyen d'y parvenir. La situation de la Ligue de l'enseignement et des œuvres complémentaires de l'école, évoquée par J.-P. Martin, apparaît en définitive plus ambiguë. Seules furent dissoutes la Ligue et la Fédération des Œuvres de vacances, mais en 1942 seulement. L'histoire de la Ligue durant cette période comporte des obscurités. Les indices, documents et témoignages réunis par J.-P. Martin lui permettent cependant quelques hypothèses. La défaite et le changement de régime entraînent la dissociation des « deux visages, administratif et politique », de la Ligue. Au Cercle parisien, toute une tendance milite pour une collaboration poussée avec le régime. En octobre 1940, le Cercle change de nom et quitte la Ligue : « Le poids des circonstances, les choix politiques de quelques hommes sont, certes, ici déterminants, mais il n'est pas interdit de penser que cette affaire réactive un conflit latent et récurrent entre la Ligue et le Cercle » depuis les années 1920. Le Cercle échoue dans cette tentative de dissociation puisqu'il est englobé dans le décret refusant l'affiliation de la Ligue à la structure mise en place par Vichy, en juillet 1942. Peu de traces existent d'une activité visible de la Ligue entre 1940 et 1942, non plus que du Cercle. La dissolution, qui n'est pas due aux Allemands ni aux milieux collaborationnistes, pourrait donc résulter d'une incohérence administrative ou d'un projet plus « totalitaire » d'encadrement de la jeunesse ; mais, plus probablement, du caractère de symbole revêtu par la Ligue et, surtout, de sa force d'inertie, frein au développement de l'Association vichyssoise. La politique cléricale et antilaïque, trait des débuts du régime, n'est donc pas en cause. Parallèlement, se révèle l'impossibilité où se trouva la Ligue, en tant qu'organisation, d'être résistante. Dans le cas de la Ligue comme dans celui des mouvements de jeunesse, se pose la question de la « légitimité » incarnée par les individus qui ont participé à la Résistance. Pour la Ligue, les choix personnels opérés par ceux-ci les mettaient en rupture avec une structure para-administrative prédisposée, observe J.-P. Martin,

à l'étatisation. L'hypothèse d'une « continuité républicaine », assise sur la dissolution, est en définitive largement mythique et résulte d'un télescopage des mémoires collective et officielle.

Pour mieux connaître ce que furent les mouvements, comment ils évoluèrent, il faudrait multiplier, comme y invite A. Coutrot, les monographies locales et régionales, déterminer l'influence de personnalités marquantes : ainsi, pour la période de Vichy, Albert Gortais pour l'ACJF, les théologiens de Fourvière qui pesèrent plus, peut-être, que les aumôniers des mouvements, Jacques Monod, président de la FFACE, Jean Gastambide, commissaire général des Éclaireurs unionistes, les pasteurs Boegner et Westphal, Pierre François chez les Éclaireurs de France.

Ce type d'études plus approfondies dans la mesure où elles veulent embrasser un mouvement dans nombre de ses aspects, et pas seulement la structure institutionnelle, trouve une illustration dans l'important travail de P. Laneyrie sur les Scouts de France. L'auteur se défend d'avoir fait œuvre d'historien. C'est pourtant une histoire qu'il nous livre là, nourrie, comme beaucoup de travaux historiques contemporains, aux sources d'autres sciences humaines et, notamment, de la sociologie. Tout, cependant, n'a pu être abordé. La vision, ici aussi, est celle de l'impulsion centrale, non de la base ; les louveteaux – la branche cadette – sont à peine évoqués : c'est que le scoutisme a été pensé d'abord pour des adolescents et que la Route présente un aspect singulier propre à la France. La guerre, comme pour les autres mouvements, constitue bien la césure majeure. Elle fait l'objet d'une seconde partie, après l'évocation historique de ce qui l'a précédée. La troisième partie occupe la plus longue partie du texte (pp. 175-414) et comporte une grande part d'« analyse interprétative », le mouvement étant alors le « lieu d'interactions complexes », ses contours se faisant moins repérables, tandis que croît, avec la proximité de l'objet, l'« implication même du chercheur ».

Après des débuts difficiles, dus aux réticences de l'institution ecclésiastique, le revirement de celle-ci, lié au changement de pontificat, à la concurrence des mouvements laïques, à la ténacité des dirigeants, le chanoine Cornette et le P. Sevin, entraîne le succès. De 5 à 6 000 en 1924, le nombre des adhérents passe à 51 000 en 1936, environ 72 000 en 1939 : cette croissance, inégale selon les régions, est surtout urbaine, liée à l'extension et à l'allongement de la scolarité propres aux années 1930. Ce n'est pas un mouvement de « milieux ». Les unités, très disparates d'abord, s'« embourgeoisent » après 1933, le lien est évident avec le développement de la JOC et des Cœurs Vaillants. Le discours

scout, qui privilégie les notions de discipline et de hiérarchie, n'est pas celui du milieu ouvrier. P. Laneyrie avoue la difficulté à définir ce qu'est alors le mouvement scout : essentiellement « réactionnaire », contre la laïcité, le matérialisme, les mœurs laxistes, la démocratie érigée en système, mais aussi récupération des tendances oppositionnelles des adolescents. Le projet *sur* l'enfant est présenté comme le projet *de* l'enfant. Ni mouvement d'action catholique, ni mouvement politique ou para-politique, le scoutisme de l'avant-guerre se caractérise surtout par sa visée éducative.

Les différents aspects qu'il peut revêtir se révèlent dans l'ébranlement de la défaite. Il est un scoutisme clandestin dans la zone occupée. En zone libre, l'institution adhère au Maréchal, tout en luttant contre la jeunesse unique. Des chefs scouts animent, comme individus, d'autres organisations. Ainsi, les Chantiers de jeunesse qui, avec La Porte du Theil, se présentent presque comme une transposition, ou encore les Compagnons de France. Des scouts sont présents à l'École des cadres d'Uriage qui emprunte beaucoup de sa pédagogie au scoutisme, mais s'en sépare nettement sur le plan idéologique en renonçant vite à cautionner le patriotisme d'union nationale, commun à leurs origines (1).

Les *Cahiers* consacrés à la jeunesse de Vichy rappellent, eux aussi, le rôle de l'année 1943, avec le problème du STO. Certains aumôniers partent volontairement pour l'Allemagne, parce qu'ils ont incité les jeunes à ne pas désobéir et pour leur assurer un encadrement scout. Pour des raisons morales, le P. Forestier déconseille la Résistance : aucune fin ne justifie des moyens indignes. Pour le P. Donœur, le Maréchal incarne la légitimité. Des scouts passent pourtant à la Résistance ; il semble qu'une partie du mouvement glisse vers une nouvelle perception des rapports avec l'ordre établi, sous l'influence de Jeunesse de l'Église qui, avec les PP. Montuclard, affirme la nécessité de communautés chrétiennes, dans une nette distinction entre spirituel et temporel. La réflexion sur la communauté est aussi le fait des Compagnons de France, de l'équipe d'Esprit autour d'E. Mounier, de syndicalistes chrétiens, de sympathisants socialistes qui tiennent congrès en 1943 au Mont-Dore. Ainsi naissent, autour d'A. Cruziat, fondateur des Compagnons, les Amitiés scoutées, quatrième branche du scoutisme, organe de réflexion désireux d'échapper aux déviations du mouvement décelées par E. Mounier : « l'activisme, l'anti-intellec-

(1) Cf. dans *Éducation populaire, Jeunesse, op. cit.*, la communication de Bernard Comte.

tualisme et le simplisme ». Réparti en « fraternités », le mouvement compte, au 1er avril 1944, un millier de membres. Initiative parallèle, les Amitiés guides viennent se joindre à lui après la Libération : ainsi naît la Vie nouvelle en 1947. La plus grande partie du scoutisme reste étrangère à cette évolution : les divisions de l'avenir se profilent déjà.

À la Libération, les effectifs, impossibles à évaluer précisément, ont augmenté. Les postes de responsabilité vont à des hommes qui ne se sont pas compromis, tandis que le P. Forestier, aumônier général du mouvement, en assure la direction occulte : il semble que la réconciliation interne des dirigeants ne puisse se faire que sur la base du catholicisme. Mais les laïcs ont fait l'expérience de l'autonomie, ce qui condamne, à terme, la suprématie de la hiérarchie sur le mouvement. Partant de là, P. Laneyrie s'interroge sur la tradition et la destination du scoutisme. Une contradiction existe, dès son berceau, entre la pensée de Baden-Powell, aux exigences modérées, prévoyant un scoutisme accessible à tous, et l'« héroïcité tendue » du P. Doncœur, pour qui la conquête se fait par rayonnement. Aggravé par des éléments externes, le débat s'exacerbe au long des crises : celle de la Route au milieu des années 1950, scission des Scouts d'Europe en 1963, des Scouts unitaires en 1971.

Le mouvement s'affirme cependant destiné aux adolescents, ce qui exclut implicitement les enfants et les jeunes gens : de fait, les louveteaux vivent une prospérité sans histoires, encadrés presque exclusivement et dirigés par des femmes jusqu'aux années 1970. Le principe de la mixité du mouvement s'est imposé difficilement. Il a failli entraîner la rupture avec les Éclaireurs de France laïques qui l'avaient adopté après la guerre. P. Laneyrie serait prêt à voir là une « incapacité radicale des scouts de prendre en compte l'élément féminin dans la définition même de leur méthode éducative ». Aussi bien, les guides, parallèlement, insistent-elles sur la spécificité féminine de leur projet pédagogique (1). Ici se discerne l'un des points de divergence avec les mouvements ajistes. De même, les scouts font l'économie d'une pédagogie destinée aux préadolescents que sont les éclaireurs de douze-treize ans : ils sont considérés en fonction de leur devenir. Quand ceux-ci affluent, le scoutisme les constitue en une branche séparée, les Rangers, sans proposition pédagogique particulière. La

(1) Cf., *ibid.*, Marie-Thérèse Cheroutre qui, à propos des débuts du guidisme, montre la difficulté d'un mouvement féminin nouveau à dégager son originalité.

position vis-à-vis des aînés, à l'inverse, ne saurait être aussi cavalière : parce que la Route, forte de sa présence dans la Résistance, apparaît comme la branche pilote du mouvement en 1945, parce que l'ambition de « scoutiser » la France ne peut s'accomplir qu'à l'aide d'hommes faits : la formation scoutie doit donc se prolonger jusqu'à l'âge adulte. Qu'en est-il, alors, du projet destiné aux adolescents ?

Les premières années après la guerre voient le scoutisme SdF, en proie à des difficultés institutionnelles et financières, partagé entre les options différentes des principaux dirigeants à l'égard du politique. La Route, qui perd la moitié de ses effectifs avant 1950, hésite, tandis que la branche Éclaireurs, avec Michel Menu, revient aux origines, définissant le scoutisme contre l'environnement social, et que l'aumônier général rejette les confusions entre spirituel et temporel, tout comme le « confusionnisme de gauche ». Le mouvement sépare alors son orientation de celle de la Vie nouvelle ou de l'Action catholique. P. Laneyrie définit le climat politique dans lequel se déroule bientôt la crise de la Route, parallèle à la crise qui entraîne la disparition de l'ACJF. Sous l'inspiration de Paul Rendu et du P. Liégé, la Route s'ouvre au social et au politique. Le congrès de 1954 aboutit à une certaine démocratisation interne ; près de la moitié des quelque 5 500 adhérents d'alors sont étudiants ou lycéens. En octobre 1956, la Route propose sa transformation en mouvement de jeunesse, avec une importante modification de ses structures, ce qui entraîne la démission de M. Menu. L'année précédente, le commissaire général, Michel Rigal, a obtenu l'éviction du P. Forestier, dont le maintien aurait sans doute entravé la mutation de la Route. M. Menu tient pour le scoutisme institution éducative et non mouvement, n'ayant donc pas à prendre de positions politiques ; le désaccord est, d'autre part, entier sur la place de la Route, prolongement de la branche Éclaireurs ou branche pilote du mouvement. La crise de la Route se prolonge en 1957 par un conflit, né indirectement du conflit algérien, qui entraîne la démission de Paul Rendu et du P. Liégé. À l'évidence, la Route a sous-estimé l'aspect institutionnel du problème ; mais la crise marque une étape dans l'évolution qui amène l'institution à devenir une instance plus souple.

La branche Éclaireurs va vivre alors ses plus belles années, passant de 40 000 cotisants en 1952 à 64 800 en 1962, soit plus de la moitié de l'effectif total des Scouts : 125 800. La pédagogie scoutie mériterait, à elle seule, une étude qui n'a pas été faite. P. Laneyrie donne cependant une idée de son évolution dans l'après-guerre, appuyée sur quelques documents iconographiques très parlants. Lentement,

l'image du responsable se dégage du modèle militaire initial. Les techniques et les activités scoutées se rénovent, avec l'apparition du « raider », de livres destinés à populariser les méthodes, et d'un effort sans précédent de formation des cadres : telle l'opération « cadres verts » à partir de 1955. Venus de l'extérieur, ces nouveaux cadres ont tendance, comme ceux qui sont passés par la Route, à contester l'autorité ecclésiastique. Durant les années 1960, le mouvement se livre à l'expérimentation : à la pédagogie spécifique des adolescents qui prévalait dans les années 1950 se substituent des perspectives de réflexion et d'action qui ne sont plus en coupure avec l'environnement « sociétal », font effort, même, pour l'intégrer. Pas de bouleversement dans ce processus : les traditionalistes sont encore puissants, les troupes scoutées déséquilibrées par l'afflux d'enfants plus jeunes à partir de 1959-1960. L'équipe dirigeante, avec Lebouteux, issu de l'enseignement, affiche des positions pédagogiques que P. Laneyrie estime contradictoires. Mais, en même temps, elle ne se replie pas sur des positions traditionalistes et continue d'évoluer comme a évolué l'adolescence. Le scoutisme propose un espace d'initiative, dans le livre de Lebouteux paru en 1964, *L'École du chantier*. Les scouts y sont invités à participer, de façon bénévole, à l'aménagement du territoire, d'où l'accusation de connivence avec le marxisme. L'auteur l'a bien senti : tout est à replacer, plus longuement qu'il ne l'a fait, dans le climat des années 1960, à mettre en relation avec l'existence ou non d'une politique de la jeunesse de la part du régime. Passé 1966, celui-ci renonce à ce grand dessein en direction de la jeunesse, auquel étaient associés les scouts.

1963 marque un tournant, à plusieurs égards. Après l'abandon des Raiders, la branche Éclaireurs se divise en deux tranches d'âge : Rangers (12-13 ans) et Pionniers (14-17 ans) tandis qu'un groupe traditionaliste constitue les Scouts d'Europe, qui représentent actuellement un quart ou un cinquième de l'effectif des Scouts de France, et que la scission de 1971 vient encore affaiblir ces derniers. Un graphique montre le déclin des effectifs depuis 1963 : le tournant de 1968 semble plus décisif que ces accidents, manifestation plus que cause du malaise. P. Laneyrie dit l'amertume des responsables du mouvement, déchirés entre une Église post-conciliaire dont une fraction les rejette et le traditionalisme qu'ils ne veulent ni ne peuvent plus rejoindre. Les scouts sont éliminés dans certaines paroisses où le clergé préfère l'apostolat missionnaire, notamment l'ACO. 1968 entraîne le départ de Michel Rigal qui cède le commissariat général à son adjoint, E.X. Visseaux. Celui-ci, entre les deux extrêmes, mène

une politique prudemment réformiste, qui n'empêche pas les effectifs de s'amenuiser, d'autant que des milliers de cadres, faute de cohérence au sommet, quittent le mouvement.

C'est en 1973, au moment où le mouvement était au plus bas, en proie au doute sur sa survie et sa raison d'être, que les dirigeants des Scouts et des Guides de France organisèrent une réunion commune à la Trivalle, dans l'Hérault ; un volume de réflexions en résulta, qui mettait à jour la crise d'identité scoute. Peu après, une assemblée générale du mouvement reprenait dans ses résolutions, en les synthétisant, les aspirations qui s'étaient alors manifestées pour changer les structures trop formelles en communautés vivantes, susciter un scoutisme dans les secteurs les plus défavorisés, intensifier l'effort de formation des responsables, aborder les problèmes politiques en fonction des situations locales et des grandes questions qui se posaient aux jeunes, entreprendre, enfin, une recherche de fond sur le problème de la mixité. Le caractère disparate de ces préoccupations se ressent de l'époque ; il peut indiquer aussi, par delà une récupération de la thématique alors en vogue, une incontestable survivance de l'identité scoute. La période qui s'ouvre alors et se poursuit jusqu'à nos jours pourrait être considérée, selon P. Laneyrie, comme celle de l'« équilibre retrouvé ». Est-ce simple coïncidence ? En 1977, date où, enfin, l'hémorragie des effectifs est stabilisée, où s'amorce une remontée, paraît *Baden-Powell aujourd'hui : actualité des méthodes du fondateur du scoutisme*, cosigné par l'équipe dirigeante, dont E.-X. Visseaux et son successeur Dominique Bénard. La dimension spirituelle est également présente, même si elle ne peut être mesurée que par des indices assez fragiles. L'auteur conclut surtout sur des questions qui confirment les liens nécessaires qu'entretient actuellement un mouvement de jeunesse avec le politique et la société environnante.

L'histoire des mouvements de jeunesse offre, on le voit, un terrain riche et des perspectives diverses. Un effort d'élucidation ne serait pas inutile : la notion même de mouvement, distinct de l'œuvre pour la jeunesse aussi bien que de l'institution éducative, ne se dégage pas encore, à lire nos auteurs, avec une limpidité parfaite. Elle dépend, en effet, à la fois de l'intention initiale, des activités effectivement pratiquées et de l'évolution de la doctrine sur ce point, sous l'effet du temps mais aussi des contraintes de l'environnement. Il est permis de s'interroger sur les raisons pour lesquelles l'histoire des mouvements d'origine confessionnelle semble mieux connue, même si elle

s'explique, en partie, par la sollicitude des spécialistes d'histoire religieuse. Si, d'autre part, le recul du temps permet tout juste un début d'analyse des crises qui ont bouleversé l'univers des mouvements durant ces trente dernières années, il est assez grand pour laisser voir, par delà les contrastes, les rivalités, les oppositions, ces traits communs qui nous frappent d'autant plus que nous en ressentons maintenant l'étrangeté. Parenté des attirails symboliques, uniforme, foulard, signes distinctifs ; ressemblance des discours initiatiques, parfois jusque dans leur forme extérieure mais aussi dans leur structure ; similitude des problématiques pour une époque donnée : ainsi, de cette opposition, dans la politique de recrutement, entre les « milieux » et d'autre part l'indifférenciation, d'où le brassage. Les pédagogies respectives gardent peut-être plus d'originalité ; elles prennent cependant leur source à des connaissances voisines, pour une époque donnée, sur l'enfant et l'adolescent et ce qui leur convient. Par-delà, donc, ces monographies et histoires immédiates dont on espère une meilleure connaissance des mouvements, il est loisible de souhaiter une histoire notionnelle qui permettrait de mieux connaître ce qu'on entend, par exemple, sous le mot de « nature », dans la pédagogie scoutte comme dans la pensée pédagogique des années 1930 et, en définitive, ce qui se cache au juste, durant la même période, derrière les termes d'« enfant » et d'« adolescent ».

Françoise MAYEUR
Université de Lille III

**LE CADRE LÉGISLATIF ET
RÈGLEMENTAIRE DES MANUELS SCOLAIRES
I. De la Révolution à 1939**

par Alain CHOPPIN

Quand les responsables successifs du système éducatif français, dont la centralisation remonte à la période révolutionnaire, ont cherché à transmettre aux jeunes générations les connaissances et les valeurs qu'ils jugeaient nécessaires à la préservation ou à l'évolution de la société, c'est au manuel qu'ils ont dévolu cette fonction de relai. Parce qu'il met en œuvre un programme préalablement défini au niveau national, parce qu'il peut être diffusé à un très grand nombre d'exemplaires, le manuel permet d'instaurer et de maintenir une certaine uniformisation du contenu éducatif sur l'ensemble du territoire ; en favorisant l'insertion de la jeunesse dans une même communauté linguistique et culturelle, il apparaît comme l'un des rouages essentiels de notre institution scolaire.

Mais le manuel, dont l'efficacité réside dans la clarté et la cohérence, est nécessairement *réducteur* : il opère certains choix et établit une hiérarchie dans le champ des connaissances ; il présente, d'une réalité complexe, une vision schématique et organisée ; il impose une langue et un style, des objectifs et une méthode pédagogiques ; il véhicule nécessairement tout un système de valeurs morales, philosophiques, religieuses ou politiques (1).

(1) Sur le statut du manuel, voir A. Choppin : « L'Histoire des manuels scolaires : une approche globale ». *Histoire de l'Éducation*, décembre 1980, pp. 1-25.

Sa nature même l'expose donc aux jugements variés que peuvent porter, suivant les époques et les lieux, les divers partenaires du système éducatif : le corps enseignant dont il constitue le principal outil de travail, les autorités politiques ou religieuses qui en imposent ou en surveillent le contenu, les parents et les collectivités locales auxquels, généralement, en incombent les frais d'acquisition (1).

Mais le manuel participe aussi du système économique : sa conception, sa fabrication, sa diffusion nécessitent compétences et moyens, et le marché du livre scolaire – marché obligé – n'a cessé de se développer avec, notamment, l'augmentation des effectifs scolaires, l'allongement de la scolarité obligatoire, la diversification des disciplines et des filières...

Symbole de l'institution scolaire, le manuel qui polarise des intérêts d'ordre pédagogique, politique, culturel, financier..., se trouve donc au centre des combats dont elle est l'enjeu. Pour éviter ces conflits ou pour les arbitrer, l'administration s'est engagée très tôt dans la voie de la réglementation : dès le 29 frimaire an II (19 octobre 1793) (2), les Conventionnels, par le décret Bouquier, instaurent un contrôle de l'État sur les ouvrages susceptibles d'être introduits dans les écoles. Inscrite depuis lors dans les textes officiels (lois, décrets, arrêtés, circulaires...), cette surveillance s'est traduite par toute une série de procédures plus ou moins complexes. C'est l'histoire de ces dispositions que nous nous proposons de retracer ici (3).

(1) Depuis la rentrée de 1977, l'État a progressivement pris en charge la fourniture des manuels scolaires pour le premier cycle de l'enseignement secondaire.

(2) « La Convention nationale charge son Comité d'instruction publique de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens, et déclare que les premiers de ces livres sont les droits de l'homme, la Constitution, le tableau des actions héroïques et vertueuses » (art. 1er).

« Les citoyens et citoyennes qui se borneront à enseigner à lire, à écrire, et les premières règles de l'arithmétique, seront tenus de se conformer, dans leurs enseignements, aux livres élémentaires adoptés à cet effet par la représentation nationale » (art. 2).

(3) Deux articles du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la direction de F. Buisson (Paris, Imprimerie nationale, 1887), sont consacrés à ce sujet. Le premier, copieux et documenté, est dû à J. Guillaume : il traite des livres élémentaires sous la Révolution. Le second, anonyme et lacunaire, concerne le livre scolaire au XIXe siècle.

On peut citer deux études plus récentes, mais de moindre intérêt : la thèse de droit de Jacques Grand Simon : *Les Manuels scolaires* (Paris, 1934) qui résume les articles précédemment cités, et l'étude de J.F. Chassaing : « Les Manuels de l'enseignement primaire de la Révolution et les idées révolutionnaires », in

Le principe et les modalités d'application de ce contrôle ont eu en effet des répercussions considérables sur le développement de la librairie classique et ont exercé une influence certaine sur l'évolution des méthodes pédagogiques. Aussi, au moment où se constitue à l'Institut national de recherche pédagogique une banque de données sur les manuels scolaires français de la Révolution à nos jours (Banque Emmanuelle) (1), nous a-t-il paru opportun de livrer, sur la législation et la réglementation qui se sont appliquées au choix des livres de classe, les informations nécessaires à l'utilisation optimale de ce nouvel instrument de recherche.

I. Les manuels sous haute surveillance (1793-1850)

Depuis la parution de l'article « Collège » de d'Alembert, dans l'*Encyclopédie* en 1753 et, surtout, depuis la fermeture des collèges jésuites ordonnée par le Parlement en août 1761, le besoin s'était fait sentir de rénover l'enseignement et, donc, de composer de nouveaux livres élémentaires pour l'instruction de la population. Ainsi, dans un des nombreux plans qui furent rédigés à cette époque, l'*Essai d'éducation nationale*, paru en 1763, Caradeuc de la Chalotais prévoyait d'ouvrir un concours pour la composition de livres élémentaires. Cette préoccupation revint périodiquement dans les dernières années de l'Ancien Régime : un essai – peu concluant – d'uniformisation des livres scolaires fut même tenté alors avec les ouvrages de l'abbé Charles Batteux (2).

J. Morange et J.F. Chassaing. *Le Mouvement de la réforme de l'enseignement en France 1760-1798*. Paris, 1974, qui pâtit d'un repérage des sources très déficient.

(1) La banque de données Emmanuelle, produite par le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP, recense l'intégralité des manuels scolaires publiés en France et dans les territoires sous contrôle français de la Révolution jusqu'à nos jours, quels que soient la discipline et le niveau d'enseignement. Le volume de la banque avoisinera 80 000 références, regroupant plusieurs centaines de milliers d'éditions. La banque Emmanuelle est interrogeable sur le site informatique de l'INRP ; des répertoires par discipline seront publiés à partir de cette année.

Dans le cadre de cette recherche, ont été répertoriés l'intégralité des textes officiels concernant les livres scolaires, au sens large du terme (manuels, livres de bibliothèque, livres de prix...). Ce corpus, qui comprend près d'un millier de textes, donnera lieu prochainement à publication.

(2) Voir D. Julia : *Les Trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris, Belin, 1980.

La période révolutionnaire

La question des livres scolaires devait être reprise par les assemblées révolutionnaires (1) : plusieurs projets furent déposés, plusieurs décrets pris sans être suivis d'effet. Ce n'est que le 29 frimaire an II (19 décembre 1793) que le décret Bouquier la régla enfin. Ce décret distinguait deux catégories de livres à l'usage des écoles : les uns étaient destinés à l'enseignement des connaissances élémentaires — notamment dans un souci d'alphabétisation et de francophonie — les autres devaient former la base d'une instruction civique et morale conforme à l'idéal républicain. Obligation était faite aux maîtres de s'y conformer dans leur enseignement. Un rapport de Grégoire aboutit, le 9 pluviôse an II (28 janvier 1794), à l'adoption d'un décret prescrivant l'ouverture d'un concours pour la composition de ces ouvrages. Les résultats de ce concours amenèrent, le 14 brumaire an IV (5 novembre 1795), l'adoption de sept ouvrages qu'il fut prévu de faire imprimer et distribuer aux frais de l'État (loi du 28 pluviôse an IV - 17 février 1796).

Les efforts des autorités n'eurent guère de succès : l'arrêté du 17 pluviôse an VI (5 février 1798) rappela l'obligation faite à chaque administration municipale de s'assurer que les maîtres particuliers utilisaient les livres adoptés par la Convention, mais il ne fut pas respecté et des plaintes s'élevèrent jusqu'à la fin du Directoire. De plus, ces ouvrages se révélèrent vite insuffisants (2) et le ministre François de Neufchâteau jugea nécessaire, le 15 vendémiaire an VII (6 octobre 1798) d'instaurer un Conseil d'instruction publique, « chargé d'examiner les livres élémentaires, imprimés ou manuscrits, les cahiers, etc. ». Ainsi, à la fin de l'an VIII, la tentative d'uniformisation des livres scolaires, souhaitée par les révolutionnaires, avait échoué : c'est le Consulat qui devait la réaliser partiellement.

Le Consulat et l'Empire

Lorsque la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802) eut institué les lycées et les écoles secondaires (collèges), les consuls prirent un arrêté

(1) Sur la période révolutionnaire, voir, pour plus de précision, l'article de J. Guillaume in *Dictionnaire de pédagogie... op. cit.*

(2) Ainsi, les livres d'arithmétique n'étaient pas en rapport avec le système des poids et mesures adopté depuis peu ; il n'y avait ni livre de lecture, ni alphabet.

en date du 19 frimaire an XI (10 décembre 1802) relatif à l'enseignement dans les lycées, qui prévoyait la création de deux commissions, chargées de préparer à la fois un programme d'études pour les lycées et une liste des livres qui devaient être employés dans les classes.

« Il sera nommé deux commissions, l'une pour les lettres, l'autre pour les mathématiques. Elles dresseront une instruction qui déterminera d'une manière précise les parties qu'on doit enseigner dans chaque classe et les cours qu'on doit suivre... ; elles s'occuperont de la réimpression des auteurs classiques, et la disposeront de manière qu'il y ait autant de volumes qu'il y a de classes, en réunissant dans un seul et même volume tout ce que doit montrer le professeur pour une classe de latin, ainsi que tout ce qui appartient à une classe de mathématiques. On pourra diviser les volumes, selon les parties de l'enseignement, pour l'usage des élèves. Le professeur ne pourra, sous quelque prétexte que ce soit, enseigner d'autres ouvrages » (art. 11).

Instituées par un arrêté du 27 frimaire an XI (18 décembre 1802), ces commissions furent composées chacune de trois membres : Fontanes, le futur grand-maître de l'Université, Domairon, ancien professeur de Bonaparte à Brienne, et Champagne, ancien proviseur du collège Louis-le-Grand constituaient la commission littéraire ; les mathématiciens Laplace, Monge et Lacroix formaient la commission scientifique. Cette dernière présenta au ministre la liste des ouvrages qu'elle proposait d'adopter ou de faire composer pour l'enseignement des sciences le 20 germinal an XI (10 avril 1803) ; la commission des lettres remit ses conclusions le 25 floréal an XI (15 mai 1803) (1). Le catalogue des livres qui devaient entrer dans les bibliothèques des lycées fut achevé et imprimé vers la fin de l'an XII (1804) (2).

Un arrêté du ministre de l'Intérieur, Chaptal, en date du 4 brumaire an XII (27 octobre 1803) confia alors à la commission des lettres le soin de surveiller l'impression des ouvrages classiques qu'elle

(1) *Rapport de la Commission nommée par arrêté du gouvernement, du 27 frimaire an XI, pour le choix des livres classiques des lycées, dans chaque classe de latin et dans celles de belles-lettres*. Fain, impr. de l'Université impériale. 23 p. (*Bulletin universitaire* n° 47). On y trouve la liste arrêtée par chacune des deux commissions.

(2) *Catalogue des livres qui doivent composer la bibliothèque d'un lycée*. Paris, impr. de la République, an XII = 1804 (v.s.) Le catalogue porte la signature de Fourcroy.

était chargée de désigner, de « présenter, à cet effet, à l'approbation du ministre de l'Intérieur une liste d'imprimeurs-libraires, et une note des conditions à régler et des mesures à prendre pour l'impression des livres (art. 4) ».

Il était en outre précisé que « l'usage des livres ci-dessus était ordonné à toute école communale ou particulière portant le titre d'école secondaire... » (art. 7) et qu'« aucun ouvrage ne pourrait être admis dans les écoles publiques, ni porter le titre « à l'usage des lycées ou Écoles secondaires », si l'édition n'en avait été faite ou adoptée par les Commissaires-Éditeurs » (art. 8). Une estampille était prévue à cet effet (1).

Dès le 24 brumaire (16 novembre), la commission soumettait à l'approbation du ministre un projet d'arrêté qui comportait une liste de onze libraires (2). Nous ignorons quelle suite lui fut donnée. Nous savons seulement qu'en juillet 1806, fonctionnait au ministère de l'Intérieur un « jury des livres classiques », dont Champagne faisait partie, chargé d'examiner les ouvrages qui lui étaient adressés. Il est, en revanche, exclu que la commission scientifique, dont les conclusions succinctes et définitives ne nécessitaient guère de prolongement, eût à procéder de même.

Le décret organique du 17 mars 1808 remit au Conseil de l'Université le choix des ouvrages classiques : « Le Conseil admettra ou rejettera les ouvrages qui auront été ou devront être mis entre les mains des élèves ou placés dans les bibliothèques des lycées et des collèges : il examinera les ouvrages nouveaux qui seront proposés pour l'enseignement des mêmes écoles » (art. 80).

Cette attribution du Conseil de l'Université, et l'obligation de recourir dans tous les établissements d'instruction publique aux seuls ouvrages prescrits par cette juridiction supérieure fut rappelée à plusieurs reprises sous l'Empire (3). Pour faciliter la tâche du Conseil, le Grand-maître de l'Université prit, le 23 février 1809, un arrêté par lequel il instituait un bureau pour la composition des livres clas-

(1) Le même arrêté nommait Arnault, Dumouchel, Roger et de Wailly éditeurs adjoints à la Commission. (A.N.F¹⁷ 1557 et *Manuel des lycées*. Paris, Dufour, 1805).

(2) Cette liste était constituée des libraires suivants : Heran-Renouard, Didot du Louvre, Levraut, Baudoin, Ballant, Mignères, Denonville, Pongeur, Haquart, Colas-Pankoucke et Le Normand (A.N. F¹⁷ 1557).

(3) Dans le Règlement sur l'enseignement dans les lycées du 19 septembre 1809 ; dans les arrêtés du Conseil de l'Université des 17 septembre 1811 et 29 octobre 1813.

siques ou élémentaires. Présidé par Desrenaudes, conseiller titulaire de l'Université, ce bureau comprenait, lors de sa première réunion, le 26 mai 1810, une douzaine de membres (1). Il précisa ses attributions dans son règlement intérieur :

« s'occuper de la révision des anciens ouvrages et de l'examen des nouveaux qui pourraient être proposés au Grand-maître et au Conseil de l'Université comme dignes d'être mis à l'usage des classes dans les divers établissements d'instruction publique ou placés dans les bibliothèques des lycées et collèges, ou enfin donnés en prix aux distributions qui doivent se faire dans le courant ou à la fin de l'année ; s'occuper de la composition des ouvrages ou *excerpta* que le grand-maître jugerait nécessaires ou utiles » (2).

En application de ces dispositions, des listes d'ouvrages furent publiées au *Bulletin universitaire* en 1809, 1811 et 1813. Ce bureau, qui devait se réunir chaque semaine au chef-lieu de l'Université, ne tint cependant que soixante-six séances (3). Il fut convoqué pour la dernière fois le 22 juillet 1813, mais sa dissolution, motivée par « les circonstances qui ne permettaient d'employer les fonds de l'instruction publique qu'à des objets d'absolue nécessité », ne fut prononcée que sous la Restauration, par un arrêté de la Commission d'instruction publique en date du 5 octobre 1815.

Sous le Consulat et l'Empire, 685 ouvrages avaient été prescrits pour l'usage des établissements d'instruction publique (4). Bien que l'arrêté du 29 octobre 1813 eût spécifié que « serait dénoncée à l'autorité toute édition d'ouvrages annonçant par leur titre qu'ils sont prescrits pour l'instruction publique ou qu'ils sont à l'usage des lycées, collèges, institutions, pensions, écoles primaires, s'ils n'ont été spécialement adoptés par le Conseil de l'Université », aucun livre ne fut

(1) Ce bureau comprenait, lors de sa création : Desrenaudes (président), Joubert, Ambroise Rendu, Gueneau de Mussy, Chabot de l'Allier, Roger, Royer-Collard, d'Andrezel, Adry, Gallard, Boissonade et Auger. Ducler faisait fonction de secrétaire. Y furent adjoints par la suite Petitot, Poinsoy, Feletz et Dussaux.

(2) Règlement d'ordre intérieur de la Commission des livres classiques (art. 1). Procès-verbal de la séance du 18 juin 1810 (A.N. F¹⁷ 2782).

(3) Dans sa séance du 29 mai 1811, le bureau décida de ne plus examiner les manuscrits. Cette décision ne fut jamais transgressée tout au long du XIX^e siècle : l'imprimeur ou le libraire devenait donc l'*intermédiaire obligé* entre l'auteur et l'administration.

(4) Statistiques reconstituées d'après les documents conservés aux Archives nationales, F¹⁷ 6883.

désigné pour l'usage spécifique de l'enseignement primaire (1). Cette carence est caractéristique de la politique scolaire napoléonienne : le décret du 17 mars 1808, qui organisait l'Université impériale, avait en effet confié aux Frères des écoles chrétiennes le soin de pourvoir aux besoins de l'instruction primaire (art. 109), tandis que les lycées et les écoles secondaires étaient l'objet d'une sollicitude toute particulière dont témoignent le nombre et la minutie des textes réglementaires.

La Restauration

La Restauration maintint l'Université, non sans lui apporter d'importantes modifications : le pouvoir de décision fut concentré entre les mains d'une Commission d'instruction publique, présidée par Royer-Collard. Jusqu'au 1er juin 1822, date à laquelle fut rétablie la fonction de Grand-maître, la désignation des ouvrages scolaires fut donc du ressort de cette Commission qui prit, le 1er novembre 1820, le nom de Conseil royal de l'Instruction publique.

À la chute de l'Empire, les nouvelles autorités commencèrent par confirmer les dispositions relatives au choix des livres classiques jusque-là en vigueur : l'article 131 du statut portant règlement sur la discipline et les études des lycées et des collèges, du 28 septembre 1814, indique que « Les leçons de tout genre se feront d'après les livres classiques choisis dans une liste publiée, chaque année, par le Conseil de l'Université ». Et quand, le 5 octobre 1815, après les Cent-jours, le bureau des livres classiques fut officiellement supprimé, la Commission d'Instruction publique chargea provisoirement, par un arrêté du même jour, l'abbé Adry, ancien oratorien qui était membre du bureau depuis sa création, de l'examen des livres élémentaires et des nouvelles éditions d'auteurs classiques. Il exerça seul cette charge jusqu'à sa mort, en 1818.

C'est sous la Seconde Restauration que se manifesta le souci de ne pas négliger l'instruction primaire. L'ordonnance royale du 29 février 1816 contient, pour la première fois, des dispositions concernant exclusivement les ouvrages destinés à cette catégorie d'enseignement ; elle prévoit, en effet, que « La Commission d'Instruction publique fera les règlements généraux sur l'instruction primaire et indiquera les méthodes à suivre dans cette instruction, et les ouvrages dont les

(1) Excepté le *Catéchisme impérial*.

maîtres devront faire usage » (art. 30), et qu'« il sera fait annuellement, par le trésor royal, un fonds de cinquante mille francs pour être employé par la Commission d'Instruction publique, soit à faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles modèles, etc. » (art. 35).

La Commission d'Instruction publique demanda aux recteurs, par une instruction en date du 15 mars 1816, de lui faire savoir si l'on employait dans les écoles de leur académie « quelques ouvrages plus propres que d'autres à former le cœur des jeunes gens et à leur imprimer d'une manière durable les sentiments de leurs devoirs envers Dieu, le roi et leurs semblables » et, le cas échéant, de lui en adresser un exemplaire. Le 8 février 1817, elle faisait publier une liste de dix-sept ouvrages destinés aux écoles primaires du royaume « en attendant que les ouvrages élémentaires qu'elle fait composer aient pu être portés au degré de perfection désirable ».

Nous n'avons pas trouvé trace des ouvrages dont la composition était ainsi annoncée ; nous ignorons même si le fonds de 50 000 F qu'évoque l'ordonnance du 29 février 1816 fut jamais appliqué à la publication de livres propres à l'instruction primaire. Cela paraît douteux car nombreux sont les textes officiels ultérieurs qui regrettent l'absence d'ouvrages adaptés à cet ordre d'enseignement. Par ailleurs, la réaction qui suivit l'assassinat du duc de Berry, le 13 février 1820, réaction qui devait aboutir à la nomination de l'abbé Frayssinous comme grand-maître de l'Université, puis comme ministre secrétaire d'État des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique en 1824, n'était pas favorable au développement de l'instruction élémentaire et, en particulier, aux écoles d'enseignement mutuel, alors particulièrement dynamiques. Cette désaffection du pouvoir se traduisit par l'ordonnance du 8 avril 1824 qui livrait l'enseignement primaire « à la discrétion de l'autorité ecclésiastique et du pouvoir diocésain » (1). Elle apparaît nettement dans le nombre des ouvrages prescrits pour l'instruction primaire : 21 ouvrages pour les années 1817, 1818 et 1819, mais seulement 12 pour la période 1820-1828 ; aucun en 1824, 1826 et 1827.

À la mort de l'abbé Adry, en 1818, deux examinateurs furent nommés, Fauriel et Mablin, qui demeurèrent en poste, semble-t-il, jusqu'en 1823. À partir de cette date, des nominations successives

(1) E. Meyer : *L'Enseignement primaire de 1815 à 1850*. Elbeuf, 1932, p. 43.

constituèrent un corps d'examineurs particuliers qui prit, improprement, l'appellation de Commission d'examen des livres classiques (1). En effet, cette commission qui comptait, en 1828, neuf membres (2) ne se réunissait jamais, contrairement aux usages du bureau qui l'avait précédée sous l'Empire : les examinateurs travaillaient isolément, sans liens les uns avec les autres ; les livres leur étaient adressés directement par l'administration à laquelle ils renvoyaient des rapports écrits. En principe, cette commission devait examiner des ouvrages destinés à tous les ordres d'enseignement. Dans la pratique, elle se préoccupa surtout des livres d'enseignement secondaire : de 1815 à 1828, ses activités aboutirent à la prescription de 163 ouvrages pour les collèges, de 33 ouvrages pour les écoles primaires.

L'arrivée à la Chambre d'une majorité libérale, incarnée au ministère de l'Instruction publique par Vatimesnil restitua à l'Université son droit de surveillance sur l'enseignement primaire (ordonnance du 21 avril 1828). Jusque-là, il n'y avait jamais eu d'examineurs spécialement chargés des livres destinés à l'instruction primaire. Le 6 décembre 1828, le Conseil royal, « considérant que les ouvrages publiés jusqu'à ce moment pour les écoles primaires ne satisfont pas complètement aux besoins de l'instruction et de l'éducation de nombreux élèves de ces écoles », prit, conformément à l'article 35 de l'ordonnance royale du 29 février 1816, l'arrêté suivant :

« Art. 1er : Une commission nommée par le Grand-Maître et composée de quatre membres et d'un inspecteur général, président, sera chargée :

- 1) de rassembler et d'examiner les livres actuellement en usage dans les écoles primaires des diverses académies, comme aussi ceux qui seraient employés dans les pays étrangers.
- 2) de faire un rapport sur le mérite de ces livres, leur suffisance ou leur insuffisance.
- 3) d'indiquer les ouvrages qu'il serait à propos de faire composer, soit pour les maîtres mêmes, soit pour les élèves, sous le double rapport des objets d'instruction et des méthodes d'enseignement.

(1) Campenon (en 1823), le savant Ampère, l'abbé d'Andrezel et l'abbé Thibault (en 1824), Ordinaire (en 1825), Létendard (en 1826), Delebecque (en 1827).

(2) Campenon, Ordinaire, Thibault, Ampère, Létendard, Delebecque, Mablin, Fabien Pillet et Rio.

4) de rédiger des programmes d'après lesquels devront être composés les différents ouvrages qui manquent encore à l'instruction primaire.

Art. 2e : Les divers ouvrages que le Conseil jugerait convenable de faire composer seront mis au concours. Le Conseil déterminera ultérieurement les conditions de ce concours, et le mode de jugement des ouvrages qui auront été composés. »

Le ministre nomma les membres de la Commission par un arrêté en date du 18 décembre 1828 : la présidence était confiée à l'inspecteur général Blanquet du Chayla, le secrétariat à Laurent de Jussieu, l'auteur de *Simon de Nantua* (1). Le rapport que la Commission rendit au ministre insistait sur la nécessité de faire composer rapidement un ouvrage de lecture courante :

« L'ouvrage dont le besoin se fait le plus sentir est un livre de lecture courante, propre à être mis entre les mains des élèves immédiatement après le syllabaire. Le motif qui le fait particulièrement désirer est la nécessité d'écarter des écoles primaires la variété infinie des productions que le hasard, bien plus que le choix, y a introduits, variété doublement fâcheuse, puisqu'elle est un obstacle à la propagation de bonnes méthodes d'enseignement et qu'elle n'est pas sans danger pour les mœurs de la jeunesse » (2).

Sur sa proposition, un concours fut donc ouvert pour la composition d'un livre de lecture courante, doté d'un prix de 10 000 F (3). Le terme en était fixé au 1er mai 1830. À cette date, un nouveau ministre, le comte Guernon de Ranville, était aux affaires. Bien qu'« ultra », il eût sans doute donné suite aux intentions de Vatimesnil, puisque l'ordonnance du 14 février 1830 qu'il avait inspirée et soutenue portait qu'une somme annuelle serait inscrite au budget pour encourager l'instruction primaire et qu'une partie de cette somme serait réservée « à faire composer, imprimer et distribuer des livres élémentaires ». Mais les événements de l'été 1830 ne permirent pas d'y donner suite : la Commission se sépara à la fin du mois de

(1) Elle comprenait, en outre, Frédéric Cuvier, l'abbé Guillon, Bertaut et Jomard.

(2) A.N. F17 1557.

(3) Programme pour la composition d'un livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires (*Bulletin universitaire* n° 8, avril 1829).

juillet. Elle avait, en moins de deux années, été à l'origine de l'adoption de vingt-deux nouveaux ouvrages pour les écoles primaires.

La Monarchie de Juillet

Le nouveau régime allait donner à l'instruction primaire une impulsion décisive ; dès avant la promulgation de la loi Guizot, le 28 juin 1833, les autorités avaient pris des dispositions relatives au choix des livres destinés aux écoles primaires. Par une décision royale en date du 12 août 1831, le ministre de l'Instruction publique fut, en effet, autorisé à former une commission chargée de choisir les livres pour les écoles primaires et de dresser le catalogue d'une bibliothèque centrale de ces ouvrages qui devait être établie à Paris (1). Le personnel de cette commission fut nommé par un arrêté ministériel du 28 août 1831 : la présidence en était confiée au baron de Gérando ; Théodore Soulice qui, après le départ de Delebecque, en assura le secrétariat, était chargé de la rédaction du catalogue (2). Des onze membres qui composaient la nouvelle commission, deux seulement avaient appartenu à la commission instituée en 1828 : Jomard et Laurent de Jussieu (3). D'autres membres lui furent adjoints par la suite, parmi lesquels Michelet (4).

Cette commission ouvrit ses séances le 1er septembre 1831 ; un règlement intérieur annexé au procès-verbal de la séance du 8 septembre précise l'ordre de ses travaux (5) :

- « 1°. La révision des livres précédemment approuvés par l'Université, et qui auraient besoin de subir des modifications pour être mis en harmonie avec nos nouvelles institutions ;
2°. L'examen des livres dont les auteurs ont été récompensés, soit par les corps savants ou littéraires, soit par les sociétés qui

(1) Ainsi apparaît la nécessité d'une bibliothèque centrale de l'instruction primaire dont la création n'interviendra que le 13 mai 1879 : c'est l'actuelle bibliothèque de l'Institut national de recherche pédagogique (I.N.R.P.).

(2) Une partie de ce catalogue, manuscrit, est conservé à la bibliothèque de l'I.N.R.P.

(3) Elle comprenait en outre Eugène Burnouf, Lebas, Étienne fils, Lorain, Alfred de Wailly, et Camille Villemereux.

(4) Georges Ritt, Michelet, Ordinaire, Lamotte, Michelot, René et Faugere. Le baron de Gérando, démissionnaire, fut remplacé à la présidence de la Commission par Gueneau de Mussy, frère de l'inspecteur général et ancien directeur de l'École normale, en 1838.

(5) A.N. F¹⁷ 1557.

s'occupent spécialement de l'amélioration de l'enseignement élémentaire ;

3°. L'examen des livres désignés par les recteurs comme étant en usage dans les écoles de leurs académies respectives ;

4°. Enfin, la recherche et l'examen des collections systématiques et, en général, des ouvrages d'éducation publiés en France ou à l'étranger. »

Les ouvrages remis à la Commission faisaient l'objet d'un rapport qui était lu et discuté lors de ses séances hebdomadaires ; ils étaient répartis, après examen, en six catégories suivant leur mérite et leur degré d'utilité ; les rapports et les conclusions de la Commission étaient transmis au ministre.

Parallèlement aux travaux de la Commission, il fallait parer au plus pressé : une somme de 300 000 F, portée en définitive à 700 000 F, fut allouée en 1830, sur le budget de l'État, en faveur de l'instruction primaire. Elle était en partie destinée à « répandre le plus possible, et avec uniformité pour chaque école, des livres élémentaires propres tout à la fois à exercer les enfants sur la lecture et à leur transmettre des principes solides, des idées justes et raisonnables » (1). Le 2 novembre 1831, Montalivet reprenait, dans une circulaire adressée aux recteurs, un constat dressé deux ans plus tôt par Vatimesnil : « Les livres de lecture manquent de toutes parts dans les écoles primaires, surtout pour les enfants pauvres ; le dénuement qui m'a été signalé à cet égard est une des causes principales qui ont retardé jusqu'ici les progrès de l'instruction. Une des premières pensées du gouvernement devait être d'y remédier, en faisant composer, imprimer et distribuer dans les écoles des ouvrages destinés à communiquer et à répandre les premières connaissances ». Le ministre annonçait l'envoi de 500 000 exemplaires d'un *Alphabet et premier livre de lecture*, composé de telle façon qu'il pût être employé indistinctement dans toutes les écoles primaires, quelle que fût la confession des élèves. Il ajoutait que l'administration allait envoyer et distribuer de la même manière des livres destinés à l'instruction morale et religieuse des principales confessions (catholique, protestante et israélite). Tous ces ouvrages devaient être fournis gratuitement aux élèves indigents. 137 233 F furent utilisés à cette fin en 1832 ; 80 000 F en 1833 (2).

(1) Instruction aux recteurs du 2 juin 1831 relative aux propositions de subventions sur les fonds accordés pour l'instruction primaire.

(2) *Rapport au roi sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833 relative à l'instruction primaire*. Paris, Dupont et Hachette. Nouvelle édition. 1834, p. 47.

En trois années, 1 351 000 exemplaires avaient été distribués dont 1 000 000 pour le seul *Alphabet et premier livre de lecture* (1).

Guizot allait procéder de même, mais avec des moyens bien supérieurs : il commença par chercher à préciser quels étaient les ouvrages en usage dans les écoles primaires, l'administration ne possédant que des listes insuffisantes dressées en 1829. C'est l'objet de la circulaire qu'il envoie aux recteurs le 8 juillet 1833, les priant de lui adresser le plus promptement possible une liste complète et détaillée des livres en usage dans les écoles de leur académie, avec leurs observations « sur l'utilité respective de chacun de ces livres » (2).

L'inspection générale de toutes les écoles primaires du royaume, effectuée à l'automne 1833 à l'instigation du ministre, lui permit de déterminer, en outre, quelles écoles étaient pourvues de livres en nombre suffisant : sur les 33 695 écoles visitées, 14 503 étaient partiellement ou totalement démunies d'ouvrages (3). Muni de ces informations précises et récentes, Guizot poursuivit donc l'effort entrepris par son prédécesseur :

« L'expérience a prouvé que la première condition du succès est la distribution de bons livres élémentaires [...] Je me suis donc empressé de faire composer cinq manuels : 1) livre d'instruction morale et religieuse ; 2) alphabet et premier livre de lecture ; 3) manuel d'arithmétique ; 4) manuel de grammaire et d'orthographe ; 5) manuel d'histoire et de géographie. Quatre de ces manuels sont déjà publiés ; le cinquième ne tardera pas à paraître : ils sont tous assez simples pour être employés dans les écoles élémentaires. » (4)

Par une circulaire en date du 13 décembre 1833, le ministre annonçait aux recteurs l'envoi du *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles élémentaires*. Ces distributions ne rencontrèrent cependant pas, auprès des instituteurs, tout le succès que l'administration en avait escompté : dès le 2 juin 1834, Guizot, tout en réaffirmant sa détermination, demandait aux recteurs, dans une nouvelle circulaire, de l'informer des causes de la défaveur qu'avaient connue ces ouvrages, « soit que ces causes proviennent de la routine des institutions, des

(1) Circulaire aux recteurs du 2 juin 1834 relative à l'envoi de livres élémentaires pour les élèves indigents des écoles primaires communales (le texte détaille le nombre d'exemplaires par année et par titre).

(2) Les réponses à cette enquête, qui devaient parvenir au ministère avant le 15 août suivant, sont conservées aux Archives nationales (F¹⁷ 2782).

(3) *Rapport au roi sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833 relative à l'instruction primaire*. Paris. Imprimerie royale, avril 1834, p. 425.

(4) *Rapport au roi ...* - Nouvelle édition. *op. cit.* p. 11.

préjugés ou de la parcimonie des familles, soit qu'elles doivent être attribuées à quelques circonstances particulières ».

La loi du 28 juin 1833 mettait fin au monopole de l'Université, en consacrant la liberté de l'enseignement primaire : coexistaient désormais deux types d'école, des écoles primaires publiques, entretenues en tout ou en partie par les communes, le département ou l'État, et des écoles primaires privées qui ne recevaient aucune subvention : ces dernières furent essentiellement des écoles de Frères.

Jusqu'à cette date, tous les établissements d'enseignement, primaires et secondaires, devaient utiliser les seuls ouvrages autorisés par l'administration. Le statut portant règlement des écoles primaires élémentaires, en date du 25 avril 1834, commença par maintenir ces dispositions, spécifiant que « Les livres dont l'usage aura été autorisé pour les écoles primaires sont seuls admis dans ces écoles » (art. 9).

Cependant, l'abolition du monopole de l'Université sur l'instruction primaire devait amener le ministère à modifier l'état de choses établi. C'est le règlement relatif aux inspections des écoles primaires en date du 27 février 1835 qui exposa les nouvelles dispositions : « L'inspecteur primaire examinera spécialement quels livres élémentaires sont en usage ou manquent dans les écoles [...] Il s'assurera qu'il n'est fait usage, dans les écoles publiques, que des ouvrages autorisés par le Conseil royal, et que les livres employés dans les écoles privées ne contiennent rien de contraire à la morale. » C'était opérer une discrimination entre les ouvrages élémentaires suivant le type d'école qui les utilisait : les écoles publiques (22 641 en 1833) étaient soumises au régime de l'*autorisation* (seuls pouvaient être introduits dans les classes les ouvrages qui avaient reçu l'aval du Conseil royal), les écoles privées (11 054 en 1833) à ce qu'on appellera plus tard le système du *veto* (tout ouvrage non frappé d'interdiction — ici, pour des questions de morale — pouvait être mis entre les mains des élèves). L'administration renonçait ainsi à l'uniformisation du contenu éducatif en acceptant qu'un même ouvrage fût banni ou adopté suivant les écoles. Cette distinction, qui s'étendra en 1850 aux ouvrages destinés à l'enseignement secondaire, est une des causes de l'évolution bipolaire de la librairie classique dans la seconde moitié du XIXe siècle.

Par voie de conséquence, la commission instituée le 12 août 1831 pour la révision des livres destinés à l'instruction primaire n'avait plus légalement de raison d'être pour un tiers des écoles. Mais l'administration ne se désintéressa pas pour autant des ouvrages utilisés dans les écoles privées : à défaut d'imposer, elle chercha à persuader. C'est le

sens de la circulaire que le ministre Salvandy adressa aux recteurs, le 22 juin 1837 :

« Si le principe de la liberté d'enseignement consacré par la loi du 28 juin laisse aux instituteurs privés une grande latitude pour le choix des méthodes et des ouvrages d'éducation, l'autorité supérieure ne saurait renoncer à son droit et manquer à son devoir. Elle doit éclairer et diriger les instituteurs, même privés, par tous les moyens qui sont en son pouvoir. En communiquant aux comités d'arrondissement la liste des ouvrages adoptés par le Conseil royal, vous les inviterez, monsieur le recteur, à la répandre dans les communes de leur ressort, de manière que les instituteurs privés puissent y puiser les renseignements qui leur seront nécessaires. Il leur importe tout autant qu'aux instituteurs publics de mériter la confiance des familles et de mettre à l'abri leur responsabilité personnelle. L'usage dans une école privée des livres adoptés par le Conseil royal est déjà une présomption en faveur de la bonne tenue de l'école : c'est une première garantie pour les parents et pour les autorités préposées à la surveillance de l'enseignement. »

La commission poursuit donc ses travaux, mais les publications se multipliaient, certains membres s'abstenaient de siéger, et les délais d'examen s'allongeaient : des plaintes s'élevèrent parmi les auteurs, les imprimeurs, les éditeurs (1) et on alla même jusqu'à suspecter l'impartialité des examinateurs dont la plupart avaient eux-mêmes composé des ouvrages d'enseignement élémentaire (2). La loi s'en trouvait ouvertement transgressée, comme l'expose avec franchise l'imprimeur-libraire Jules Delalain dans une lettre qu'il adresse au ministre le 16 juin 1838 :

(1) « Dans l'état où sont actuellement ces commissions, avec le long temps qu'elles mettent à faire leur rapport sur les ouvrages soumis à l'adoption, la librairie classique se trouve gravement compromise... Quelques personnes obtiennent bien des rapports plus prompts, mais elles les doivent à des recommandations pressantes ou à des sollicitations faites dans les bureaux et par les bureaux. Les faits à ce sujet sont patents ; il est tel livre qui a été adopté deux ou trois mois après son dépôt, et tel autre déposé antérieurement qui attend un an six mois et quelquefois toujours un rapport, qui ne lui viendra pas, s'il n'a aide et protection dans l'administration. »

(A.N.F.¹⁷ 1557 - Lettre de Delalain au ministre en date du 16 juin 1838).

(2) « Les auteurs voient avec peine siéger parmi les juges de leurs productions des hommes qui ont eux-mêmes composé des ouvrages d'enseignement élémentaire et sont disposés, à tort sans doute, à suspecter leur impartialité... » (A.N.F.¹⁷ 1557. Note au ministre, datée de janvier 1840).

« De là est venue pour la librairie classique l'habitude de ne pas présenter à l'adoption ses publications nouvelles, puisqu'elle n'en était pas plus avancée [...] ; elle a employé ses prospectus, ses annonces, ses voyageurs, qui ont abordé les plus petits villages... Les livres non adoptés par l'Université se sont trouvés bientôt plus nombreux et plus répandus que ceux adoptés et prescrits. »

Ces circonstances amenèrent Victor Cousin à prendre, le 5 février 1840, un arrêté qui réorganisait la commission ; elle serait désormais composée de douze membres, dont la liste serait révisée chaque année (1).

Villemain, par un arrêté du 6 février 1840, nommait les membres de la nouvelle commission : Guéneau de Mussy en gardait la présidence et Théodore Soulice le secrétariat. Ordinaire, Villemereux et Ritt étaient remplacés par Navarre, Lesieur et Gaillardin. D'autres nominations furent prononcées par la suite, dont celle de Victor Duruy.

L'arrêté du 30 décembre 1836 avait ordonné la publication d'une liste quinquennale des ouvrages autorisés pour les écoles primaires. Dès le lendemain, le ministre Guizot publia effectivement la liste annoncée, mais ses successeurs négligèrent de faire de même : rapidement, la confusion s'installa et un notable parisien (2) pouvait regretter, en 1840, que la recherche des titres autorisés fût « longue, laborieuse et sujette à erreur ».

Ce n'est qu'en 1845 que la liste officielle des ouvrages approuvés fut envoyée à tous les comités d'arrondissement (3). Dans l'intervalle,

(1) Cette mesure ne fut pas toujours appliquée.

(2) Rapport général sur les travaux de la Commission livres et méthodes par Boulay de La Meurthe, président de cette commission, au Comité central d'instruction primaire de la ville de Paris dans sa séance du 29 août 1840, cité dans la *Gazette spéciale de l'Instruction publique* du 10 décembre 1840.

(3) Les comités d'arrondissement étaient composés de notables : c'est à eux – et non aux instituteurs – qu'incombait de choisir les ouvrages que les maîtres emploieraient parmi ceux qui figuraient sur les listes officielles. La circulaire que Salvandy adresse aux recteurs, le 22 juin 1837, est très éclairante à cet égard : « L'une de leurs attributions les plus importantes consiste à surveiller l'enseignement et, par conséquent, à examiner quels livres sont mis entre les mains des enfants. Le choix des ouvrages ne saurait être *abandonné* sans direction à la volonté des instituteurs publics qui, le plus souvent, n'ont ni le temps ni les ressources nécessaires pour se décider en connaissance de cause. »

quelques listes de livres avaient bien été adressées aux recteurs (circulaires du 17 septembre 1839, du 5 novembre 1842), mais ces envois ne concernaient que les livres classiques destinés aux collèges. C'est seulement le 5 juillet 1845 que Salvandy décida de la publication d'une liste annuelle comprenant les ouvrages de tous les ordres d'enseignement.

Il convient, enfin, de signaler le projet formé par Salvandy vers la fin de 1847, de faire composer un livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires. Un concours doté d'un prix de 6 000 F fut ouvert (arrêté du 24 décembre 1847). Il connut le même sort que celui qu'avait tenté d'organiser Vatimesnil dix-huit ans plus tôt : il fut emporté par une Révolution.

Au début de la Monarchie de Juillet, la situation de l'instruction primaire et celle de l'instruction secondaire étaient bien différentes, comme le souligne Guizot dans ses *Mémoires* :

« Dans l'instruction primaire, tout était à fonder, l'établissement public aussi bien que le droit privé ; il fallait créer les écoles de l'État en même temps que garantir la liberté des écoles particulières [...]. Dans l'instruction secondaire, au contraire, j'étais en présence d'un grand établissement public tout fondé, systématique, complet, en pleine activité. » (1)

Les procédures d'examen des ouvrages destinés à l'enseignement secondaire ne subirent donc guère de modifications. La Commission d'examen des livres classiques qui, depuis 1815, était composée d'examineurs isolés, continua jusqu'en 1848 à produire des rapports écrits sur les ouvrages que lui adressait le ministre. Mais l'augmentation des effectifs de l'enseignement secondaire, qui doublèrent entre 1820 et 1850, et l'introduction de disciplines nouvelles, avaient amené un accroissement du nombre des productions classiques : le nombre des examinateurs apparut vite insuffisant. Dès 1826, on prit donc l'habitude de faire appel à des examinateurs choisis en dehors de la commission pour leur compétence, inspecteurs généraux, inspecteurs de l'Académie de Paris, professeurs de faculté... En 1836, on en comptait 26 : sur les 182 rapports remis cette année-là au ministre, ils en avaient rédigé 90, c'est-à-dire la moitié ! (2). Le Conseil royal finit par institutionnaliser ce recours par un avis du

(1) F. Guizot : *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*. Paris, Michel Lévy. 2e édition, 1860, pp. 87-88.

(2) A.N.F¹⁷ 1557.

27 mars 1840 en attribuant une indemnité à ces examinateurs, jusque-là bénévoles.

Mais les délais excessifs apportés à la rédaction des rapports – une des tares permanentes de ces commissions – ainsi que les modalités mêmes de l'examen, provoquèrent l'institution, le 18 février 1848, d'une véritable commission pour l'examen des livres d'instruction secondaire et supérieure dont la présidence fut confiée à l'inspecteur général Rousselle. Six jours plus tard, Louis-Philippe abdiquait et l'arrêté demeura sans exécution.

La Seconde République

Dès le 14 mars 1848, le ministre provisoire de l'Instruction publique, Carnot, manifestait un certain conservatisme en invitant, dans une circulaire, les recteurs à répandre autour d'eux « toutes les assurances nécessaires au rétablissement de la librairie universitaire » ; il leur faisait savoir, en particulier, son « intention qu'aucun des livres d'études rangés dans le catalogue de l'année 1847-1848 n'en soit éliminé ». Le régime républicain fut cependant amené, pour des raisons d'économie, à réduire les crédits affectés à l'examen des ouvrages scolaires ; les commissions existantes furent donc remplacées par une commission unique, instituée par un arrêté du 3 janvier 1849 et chargée de l'examen des ouvrages des divers degrés. Présidée par l'inspecteur général honoraire Bourdon, elle comprenait onze membres (1) et devait se réunir le jeudi de chaque semaine. Mais trois mois plus tard, l'Assemblée nationale retrancha du budget de l'Instruction publique l'allocation applicable aux dépenses de cette commission qui se sépara donc, le 15 avril 1849, en n'ayant effectué qu'une centaine de rapports.

Entre 1802 et le 1^{er} septembre 1850 – date à laquelle l'administration supérieure cessa d'examiner les rapports qui lui étaient soumis – 2 779 ouvrages (dont 167 rééditions) avaient fait l'objet d'une autorisation : 893 pour le service de l'instruction primaire, 1 886 pour celui de l'instruction secondaire et supérieure (2).

(1) Bourdon (président), Lorain, l'abbé Daniel, Rossignol, Pécelet, La Ferrière, Langlois, Bouchitte, Cayx, Ritt, Faivre (secrétaire).

(2) A.N.F¹⁷ 6883 (ces statistiques ont été établies en 1853). La liste des livres approuvés pour l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, de 1802 au 1^{er} septembre 1850, se trouve publiée au *Bulletin officiel* de 1851, à la date du 28 février 1851 ; la même liste pour l'instruction primaire a été publiée au même *Bulletin*, le 31 mai 1851.

II. Incertitudes et palinodies administratives (1850-1875)

La fin de la Seconde République et le Second Empire

La loi du 15 mars 1850 ou « loi Falloux » conservait l'Université mais permettait à l'Église d'y accroître son influence. Elle établissait notamment la liberté de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire qu'elle étendait à cet ordre d'enseignement la distinction, déjà opérée pour l'instruction primaire en 1833, entre deux types d'établissements : les écoles publiques, fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'État, et les écoles libres, fondées ou entretenues par des particuliers ou des associations.

Dans son article 5, la loi précisait les nouvelles dispositions applicables au choix des livres de classe, qui prévoyaient que « le Conseil supérieur était nécessairement appelé à donner son avis sur les livres qui pouvaient être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui devaient être défendus dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois ». On constate donc que, contrairement à la législation antérieure, c'était au ministre, et non plus au Conseil de l'Université qu'appartenait la décision définitive ; mais cette modification apparaît purement formelle car le Conseil supérieur était nécessairement appelé à donner son avis au préalable.

Bien plus considérable, en revanche, est l'extension aux établissements secondaires libres du droit de choisir eux-mêmes leurs livres d'enseignement, sous réserve qu'ils ne contiennent rien de contraire à la morale, à la constitution et aux lois, privilège jusque-là réservé aux seuls établissements d'instruction primaire privés. Cette partition du système éducatif devait favoriser le dualisme du monde éditorial que révéla nettement, à la fin du siècle, le vote des lois laïques. Mais, dans la pratique, l'application de ces dispositions suscita bien des hésitations et créa bien des difficultés et, pendant dix années, de 1849 à 1859, aucune nouvelle liste de livres autorisés ne fut publiée par l'administration (1). Un des motifs de cette carence réside dans la surcharge de travail que cet examen imposait au Conseil supérieur (2).

(1) L'absence de publication de nouvelles listes empêchait pratiquement les conseils académiques de remplir une des charges que leur attribuait le décret du 24 mars 1851 : « Chaque année, le Conseil académique désigne les livres qui seront mis à la disposition des élèves. Ces livres sont exclusivement choisis parmi ceux dont l'introduction aura été autorisée conformément à l'article 5 de la loi du 15 mars 1850 » (art. 5).

(2) Cf. la *Revue de l'Instruction publique*. 7 août 1851, p. 1952.

Les ouvrages commencèrent donc à s'accumuler, dans l'attente d'un hypothétique, mais nécessaire examen, dans les bureaux du ministère. Un avis — assez ambigu — paru au *Moniteur* du 26 octobre 1850 pouvait même laisser entendre que tous les ouvrages déjà autorisés devaient être à nouveau examinés afin de « continuer à profiter de l'autorisation précédemment obtenue ». L'administration fut rapidement assaillie par les réclamations mais aussi les suggestions des auteurs et des éditeurs dont les intérêts se trouvaient, de ce fait, gravement lésés :

« Comment cette prévoyance du commerce qui, sur tous les points de la France, tient à la disposition immédiate des écoles et des maisons d'éducation les produits les plus variés de la librairie classique pourra-t-elle s'exercer, quand [...] certains journaux intéressés donnent à tous les consommateurs l'avis perfide de cesser tout approvisionnement de livres menacés du retrait de l'autorisation ? » (1).

C'est surtout en 1853 et 1854 que la question des livres scolaires préoccupa les autorités, soit qu'il s'agît de mettre au concours des ouvrages de classe rédigés d'après les nouveaux programmes, soit qu'il fût question d'examiner des livres dont l'introduction dans les écoles publiques était sollicitée. Sur le second point, on balançait entre deux projets : le rétablissement de deux commissions (l'une pour l'enseignement secondaire et supérieur, l'autre pour l'enseignement primaire) ou le recours à une commission unique ; dans les deux cas, leur rôle aurait consisté à examiner préalablement les ouvrages et à mettre ainsi le Conseil impérial à même de se prononcer avec toute la célérité désirable.

Ce fut en définitive un projet élaboré par le Conseil impérial lui-même et adressé au ministre le 10 mars 1854 qui fut retenu. L'arrêté pris par le ministre Fortoul le 24 décembre 1855 inaugurerait, après plus de cinq années d'incertitudes sur le mécanisme à adopter pour mettre à exécution l'article 5 de la loi du 15 mars 1850, un nouveau mode d'examen des livres scolaires, le système de l'*essai préalable* : on préparait le travail du Conseil impérial en soumettant à une épreuve préalable les ouvrages qui en paraîtraient dignes. Sur l'avis du Comité

(1) Lettre collective des auteurs, éditeurs et imprimeurs classiques au ministre en date du 10 novembre 1850. (A.N.F¹⁷ 2872.) Voir aussi, entre autres : *De l'examen des livres scolaires au ministère de l'Instruction publique*. Paris, Dezobry et Magdeleine, avril 1853.

des inspecteurs généraux le ministre pourrait « introduire provisoirement et à titre d'essai, pour un temps déterminé, comme livres de classe, dans un ou plusieurs établissements publics expressément désignés, des livres non encore soumis à l'examen du Conseil impérial » (art. 1). Les recteurs proposaient au ministre, sur l'avis des conseils académiques, les livres jugés dignes d'être mis entre les mains des élèves ; la liste en était communiquée au Conseil supérieur ; les chefs d'établissements où les ouvrages étaient mis à l'essai devaient adresser chaque année un rapport détaillé sur les résultats de l'épreuve au recteur qui y joignait son avis et le transmettait au ministre. S'il résultait des épreuves faites qu'il y eût lieu de soumettre les livres qui en avaient été l'objet à l'examen du Conseil, le ministre saisissait ledit conseil qui, après examen, émettait l'avis que ces ouvrages pouvaient ou non être définitivement introduits dans les établissements d'instruction publique.

Une circulaire fut adressée aux recteurs afin que cet arrêté pût être communiqué aux conseils académiques avec les instructions nécessaires. Mais, que ces derniers aient rempli correctement ou non la mission d'examen préparatoire qui leur était confiée (1), il est indéniable que le règlement du 24 décembre 1855 resta lettre morte : le Conseil impérial, qui ne tenait que deux sessions d'une durée de quinze jours chaque année, se sépara toujours sans avoir eu le temps de prendre connaissance des rapports et des ouvrages qui lui étaient déférés. La situation devenait donc intolérable : le 26 décembre 1858, sous le ministère Rouland, un arrêté, délibéré en Conseil impérial, instituait enfin une commission chargée de procéder à l'examen des livres dont on sollicitait l'introduction dans les établissements d'instruction publique. Il prévoyait que :

« les ouvrages déposés, si le ministre estimait qu'il y avait lieu, seraient renvoyés pour être examinés à une commission composée des inspecteurs généraux des trois ordres et de sept membres nommés par le ministre » (art. 2).

(1) « Parmi les conseils académiques, les uns ont décliné la mission qui leur était attribuée ; les autres ne l'ont remplie que partiellement. (Exposé des motifs présenté au Conseil impérial de l'Instruction publique sur la création d'une commission d'examen des livres en 1858.) En sens inverse : « Malgré le zèle consciencieux des conseils académiques dans l'examen préparatoire des livres classiques, les résultats du règlement du 24 décembre 1855 ne répondaient pas aux espérances qu'on avait conçues » (A.N.F¹⁷ 6883). Voir en A.N.F¹⁷ 2784 et A.N.F¹⁷ 2785 les listes d'ouvrages classiques soumises aux instances supérieures par les conseils académiques.

Chaque ouvrage était l'objet d'un rapport écrit ; la commission, après délibération, émettait l'avis qu'il y avait ou non lieu d'autoriser son introduction dans les écoles publiques, avis qui était transmis, avec la copie de chaque rapport, au ministre. Ce dernier envoyait la liste des ouvrages susceptibles d'être admis aux membres du Conseil impérial en même temps que la lettre portant convocation pour la prochaine session. Pendant ses sessions, le Conseil impérial, sur le rapport d'un de ses membres, donnait son avis sur l'admissibilité des ouvrages. Le ministre statuait définitivement.

La liste des membres de la commission fut précisée le 28 décembre 1858 ; le président, l'inspecteur général J.B. Dumas et le secrétaire, Auguste Nisard, furent nommés par l'arrêté du 12 février 1859 (1). Une circulaire, en date du 15 février, invitait les recteurs à donner toute la publicité possible aux nouvelles dispositions. La commission se mit immédiatement au travail pour combler le retard accumulé pendant près de dix années. Elle ne put y parvenir. Dès le 16 juin, elle attirait l'attention du Conseil impérial sur les difficultés qu'elle rencontrait (2). L'attribution d'un crédit de 18 000 F destiné à rémunérer ceux des examinateurs qui ne recevaient jusque-là aucune indemnité (3) permit seulement de ne pas accroître son arriéré : dès son installation, en effet, la commission avait reçu 822 ouvrages ; quand elle se sépara, en novembre 1864, 910 ouvrages attendaient dans les magasins qu'on les examinât (4).

De fait, bien des auteurs et des éditeurs avaient renoncé à attendre une autorisation incertaine pendant deux, trois et quatre ans, pour introduire leurs ouvrages dans les classes, d'autant que les statistiques

(1) Au moment de son institution, la commission comprenait, sous la présidence de l'inspecteur général J.B. Dumas, les inspecteurs généraux Désiré Nisard, Giraud, Ravaisson, Le Verrier, Brongniard, Laferrière, Denonvilliers, Alexandre, Alfred de Wailly, Hervé de La Provostaye, Riant, Roustan, Danton, Faye, Ritt, Magin, Vincent et Villemereux ; les membres nommés par le ministre étaient l'abbé Darboy, l'abbé Cruice, Loudrière, Girard, Chervel, Serret et Quicherat. Auguste Nisard, inspecteur de l'académie de Paris, assurait les fonctions de secrétaire. La composition de la commission devait subir quelques modifications.

(2) « La révision des livres anciennement autorisés et l'examen des nouvelles publications exigeront donc un travail considérable dont il est difficile de prévoir la fin, si on ne trouve pas quelque moyen d'alléger le fardeau qui pèse sur la commission récemment instituée. » Note pour le Conseil impérial, en date du 16 juin 1859. Imprimerie impériale, juillet 1859 (Épreuve conservée dans A.N.F¹⁷ 6882).

(3) Arrêté du 2 février 1861.

(4) A.N.F¹⁷ 6882.

montrent que pour dix ouvrages adressés à la commission, un seul réussissait à obtenir l'autorisation si patiemment attendue (1). Si, pendant dix ans, la loi n'avait pas été appliquée par l'administration, dans les cinq années qui suivirent, elle fut ouvertement transgressée par les auteurs et les éditeurs.

Aussi longtemps, en effet, que fonctionnèrent au ministère des commissions d'examen, l'édition classique dut non seulement subir les lenteurs des procédures, mais compter aussi avec la sévérité des rapporteurs. Si l'on se fonde sur les rapports des examinateurs ou sur les minutes des séances des diverses commissions qui se succédèrent (2), on constate que les critères d'appréciation qui furent appliqués aux ouvrages scolaires – critères dont l'importance relative varia avec l'époque, la discipline ou le niveau d'enseignement – étaient très nombreux : d'ordre pédagogique (clarté, équilibre, progression, conformité aux méthodes en vigueur, correction du style, adéquation au niveau des élèves, etc.), d'ordre scientifique (condamnation des erreurs, des omissions, des doctrines obsolètes, etc.), d'ordre technique (prix, esthétique, lisibilité...), mais aussi d'ordre moral, religieux ou politique (3). Mais comme la teneur du rapport rédigé, faute de temps et de moyens, par un juge unique, n'était jamais communiquée à l'auteur ou à l'éditeur, il était aisé – et tentant pour certains – d'écarter ou de favoriser un ouvrage, sous couvert de critères objectifs, pour des raisons personnelles ou dans un souci de spéculation commerciale.

La nécessité d'obtenir le label universitaire, source de profits importants, imposa rapidement aux maisons d'édition de se rapprocher des lieux où se décidait le devenir universitaire de leurs productions : le recours au système de l'autorisation fut ainsi une des causes de la concentration de l'édition classique dans la capitale, et l'occasion

(1) De février 1859 au 1er novembre 1864, la Commission avait reçu environ 2 200 ouvrages ; elle avait rédigé près de 1 300 rapports. En définitive, 224 ouvrages avaient été admis, pour toutes les branches de l'instruction primaire, secondaire et supérieure, 2 avaient été frappés d'interdiction, 101 attendaient que le Conseil impérial statuât sur leur sort. (A.N.F¹⁷ 6883.)

(2) Un grand nombre de ces documents ont été conservés aux Archives nationales, sous-série F¹⁷.

(3) Ainsi, sous le Second Empire, le Conseil impérial proposa l'interdiction de plus de la moitié des livres d'histoire de France et d'histoire sainte en usage dans les écoles publiques et libres (39 sur 71). Ces ouvrages, examinés par les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, avaient été signalés comme périlleux sous le rapport politique et hostiles à la dynastie impériale (Rapport au ministre du 29 décembre 1857. A.N.F¹⁷ 6883).

pour quelques éditeurs bien introduits auprès de l'administration – ces mêmes éditeurs qui publiaient les ouvrages composés par les examinateurs – d'utiliser au mieux de leurs intérêts une procédure dont le manque de transparence faussait le libre jeu de la concurrence.

C'est le ministre Duruy qui abandonna un système que condamnaient sa lenteur et les abus qu'il engendrait. Mesure technique, certes, mais plus profondément, à un moment où « la faim d'instruction [...] gagne toutes les couches de la population » (1), affirmation de sa foi dans un libéralisme qui ne peut être qu'une source de progrès :

« Cette intervention de l'État, avec les retards que l'examen entraîne, est une gêne pour un commerce considérable, celui de la librairie, et le privilège que l'autorisation accordée par le ministre constitue en faveur des livres approuvés entrave la production, diminue la concurrence et prive la littérature classique d'un élément d'amélioration [...].

Il serait accordé complète satisfaction au commerce, qui demande plus de liberté ; à l'opinion publique, qui n'aime pas ces entraves établies au nom de l'État ; à l'administration qui a le devoir de surveiller et, au besoin, de réprimer, mais non de diriger comme par la main toutes choses et toutes personnes si, comme le veut la loi pour les écoles libres, l'autorisation était remplacée par le *veto* » (2).

C'est l'arrêté du 11 janvier 1865 qui régla le nouveau système :

« Art. 1 : le recteur et les inspecteurs d'académie, le premier pour les livres d'enseignement secondaire, les seconds pour les livres d'enseignement primaire, doivent, sous leur responsabilité, déférer soit au Conseil académique, soit au Conseil départemental, les ouvrages publiés ou circulant dans leur académie ou dans leur ressort d'inspection, qui leur paraissent contraires à la morale, à la constitution et aux lois.

Art. 2 : Si le Conseil académique, ou le Conseil départemental est d'avis qu'il y a lieu d'interdire les ouvrages ainsi déférés, il le déclare par une délibération motivée.

(1) A. Prost : *L'Enseignement en France (1800-1967)*. Paris, Colin, 1968, p. 183.

(2) Note présentée au Conseil impérial dans sa session de novembre 1864 (citée par F. Buisson, *op. cit.*).

Art. 3 : Les délibérations intervenues en vertu des articles ci-dessus sont, dans tous les cas, soumises à l'approbation du Conseil impérial de l'Instruction publique.

Art. 4 : Le ministre présente, chaque année, au Conseil impérial qui donne son avis, la liste des ouvrages nouveaux qui peuvent être introduits dans les écoles publiques. »

La Commission d'examen des livres qu'avait instituée l'arrêté du 26 décembre 1858 se trouvait, en conséquence, supprimée. Le nouveau système, dit système du *veto*, harmonisait les procédures de choix des livres scolaires dans tous les établissements d'instruction, publics ou privés, primaires ou secondaires. Il resta en vigueur, à la satisfaction de toutes les parties, et malgré les changements politiques qui suivirent la chute de l'Empire, jusqu'en 1873.

La Troisième République

La défaite de Sedan avait gravement altéré le prestige de l'Université, et les troubles qui s'ensuivirent profondément divisé le corps enseignant (1). Pour mener à bien une rénovation pédagogique que beaucoup jugeaient indispensable à la régénération morale et intellectuelle du pays, le ministre Jules Simon choisit de faire largement appel à la collaboration des enseignants. Dans une circulaire en date du 27 septembre 1872, il invitait les proviseurs à réunir une fois par mois tous les professeurs de leur établissement, soit en assemblée générale, soit par groupes :

« Vous voudrez bien, Monsieur le Proviseur, faire en sorte que tous les professeurs aient été réunis en assemblée générale ou par groupes dans la quinzaine qui suivra la rentrée des classes. [...] Je désire [...] laisser chacun libre de choisir sa méthode, ses livres de classe, et même de faire son règlement particulier, à la seule condition d'en rendre compte à ses collègues et d'obtenir leur approbation ».

Le ministre estimait que ces réunions de professeurs « auraient pour résultat de resserrer les liens qui les unissaient, et d'augmenter leur influence, leur sécurité et leur dignité ».

(1) Paul Gerbod : *La Condition universitaire en France au XIXe siècle*. Paris, PUF, 1965, pp. 520-527.

Quelques mois plus tard, l'Assemblée nationale eut à discuter le projet de loi portant réorganisation du Conseil supérieur de l'Instruction publique : ce projet contenait un article 4 qui était la reproduction exacte de l'article 5 de la loi de 1850 dont l'application avait suscité tant de difficultés. Dans la séance du 16 janvier 1873, J. Simon rappela les inconvénients que comportait le recours à des procédures d'autorisation et, faisant référence à sa circulaire du 27 septembre précédent, insista sur la nécessaire autonomie dont devaient jouir les enseignants dans le choix de leurs instruments de travail. Il proposa un amendement qui eût définitivement consacré l'extension du système du *veto* à l'ensemble des établissements d'enseignement public, puisqu'il prévoyait que le Conseil supérieur « délibérerait sur les livres qui devaient être interdits dans les écoles publiques ou libres ».

Le lendemain, le rapporteur de la loi, le vicomte de Meaux, fit observer que l'ancien texte ne s'opposait nullement à ce que le Conseil supérieur adoptât, pour exercer son contrôle, tel mode qui lui conviendrait. Le ministre n'insista pas pour l'adoption de son amendement et le texte initial fut maintenu dans la loi du 25 mars 1873 (1). Mais le Conseil supérieur issu de la nouvelle loi fut acquis au parti conservateur : dès sa première session, il nomma une commission qui se prononça contre la libre admission des ouvrages, arguant que ce système était concevable dans des temps paisibles et dans un pays où l'esprit public serait fortement trempé par un usage long et régulier des libertés de toutes sortes, mais que les circonstances ne se prêtaient pas à l'abandon de telles garanties (2).

Le retour au système de l'autorisation préalable exigeait que fût déferé à une commission spéciale l'examen des livres qui seraient proposés pour être introduits dans les écoles publiques, le Conseil supérieur ne pouvant se charger d'une tâche aussi lourde. Malgré tous les inconvénients qu'avait comportés le recours à une telle procédure, le ministre Batbie, successeur de Jules Simon, institua donc, par un arrêté du 22 juillet 1873, une nouvelle commission d'examen des livres classiques, fortement inspirée, dans sa composition et son

(1) Discussion du projet de loi sur le Conseil supérieur de l'Instruction publique. Séances des 16 et 17 janvier 1873. *Recueil des lois et actes de l'Instruction publique*. T. 26, n° 17, pp. 273-278.

(2) *Rapport présenté par M. de Montesquiou au nom de la commission chargée d'examiner la question des livres scolaires sous le régime de la loi du 19 mars 1873*. Paris, Imprimerie nationale, 1874, p. 13.

fonctionnement, de celle qui l'avait précédée sous l'Empire. Elle était partagée en trois sections. La liste de ses membres fut arrêtée le 4 août (1).

Ce fut, dans les milieux éditoriaux, un tollé d'indignation, d'autant que le système jusque-là en vigueur, en accordant une grande latitude aux initiatives des éditeurs et en permettant à la concurrence de s'exercer pleinement, avait nettement favorisé le développement de la librairie classique (2).

Bien que l'administration eût précisé que l'application de la nouvelle réglementation ne serait effective qu'à la rentrée de 1874 (3), les membres du Syndicat de la librairie classique demandèrent à plusieurs reprises au ministre que la surveillance des autorités s'effectuât par voie d'élimination et non d'autorisation (4).

Les difficultés prévisibles engagèrent le Conseil supérieur à instituer, à la fin de sa première session de 1873, une commission chargée spécialement de déterminer la nature des attributions qui lui étaient conférées en ce domaine et de lui proposer les mesures propres à en assurer l'exercice (5). Le 19 janvier 1874, M. de Montesquiou présenta au Conseil supérieur, au nom de cette commission, un rapport dont la conclusion était que « le rôle du Conseil supérieur devait se borner, comme par le passé, à donner son avis directement ou en appel sur l'exclusion des livres dangereux » (6). Mais, dans sa séance du 24 janvier, le Conseil supérieur adopta un système intermédiaire, celui de l'élimination : il consistait dans l'examen de tous les livres *en usage* dans les divers établissements et dans l'exclusion de ceux qui sembleraient dangereux ou mauvais. Le Conseil supérieur institua une commission dont les membres étaient pris en son sein pour effectuer cet examen (7), et le ministre de Fourtou demanda aux recteurs

(1) Outre les inspecteurs généraux des trois ordres, elle comprenait, sous la présidence de l'inspecteur général Dumas – qui avait déjà exercé cette fonction dans la précédente commission – Levêque, Loudierre, Auguste Nisard, Gervais, Girardin, Focillon, Chassang et Serret. Goepp en assurait le secrétariat. La composition de la commission devait subir des modifications importantes puisqu'elle comptait, en juin 1875, 21 inspecteurs généraux et 18 membres nommés par le ministre.

(2) Lettre du président du Cercle de la librairie, G. Masson, au ministre, en date du 30 août 1873 (A.N.F¹⁷ 13955).

(3) *Journal officiel* du 10 septembre 1873.

(4) A.N.F¹⁷ 13955.

(5) Cette commission était composée de Patin, président, Egger, secrétaire, du cardinal archevêque de Paris, de Martel, Wallon et de Montesquiou, rapporteur.

(6) *Rapport présenté par M. de Montesquiou... Op. cit.*, p. 16.

(7) Elle était composée de Dumas, Patin, Ravaisson, l'évêque d'Angers,

(circulaire du 21 mai 1874) de lui faire parvenir la liste des livres classiques en usage dans les divers établissements d'instruction publique de leur ressort, en joignant aux avis motivés des professeurs leur appréciation personnelle sur ces ouvrages.

Les résultats de cette enquête, limitée aux lycées et aux collèges, furent communiqués au Conseil supérieur au mois de novembre : il apparaissait que les manuels en usage étaient « en général irréprochables, sinon au point de vue du mérite et du soin des auteurs ou des éditeurs, du moins en ce qui concerne les mœurs » ; le nombre de livres utilisés était, par ailleurs, « fort restreint relativement à la production totale de la librairie classique ». Le rapporteur affirmait que « dans la grande majorité des cas, la pratique des membres du corps enseignant concordait avec les jugements motivés, émis à diverses époques, par les commissions d'examen » (1).

L'année suivante, le ministre adressait une circulaire aux inspecteurs d'académie aux fins de faire établir la liste des ouvrages d'enseignement primaire mis entre les mains des enfants qui fréquentaient les écoles publiques de leur département (2). La commission instituée en 1873 n'en continua pas moins consciencieusement une tâche désespérée : le 10 juin 1875, elle avait reçu 7 649 ouvrages... et en avait examiné 750 ! (3).

III. Les chemins de la liberté (1875-1939)

Ce fut sous le ministère Wallon que la décision du Conseil supérieur fut inscrite dans les textes : un règlement en date du 2 juillet 1875 exposait le nouveau système :

« Art. 1 : Il est dressé chaque année une liste des livres en usage :

- 1° - Dans les lycées et collèges ;
- 2° - Dans les écoles normales primaires ;
- 3° - Dans les écoles primaires publiques.

Art. 2 : À cet effet, les professeurs de chaque lycée, collège et école normale primaire se réunissent dans la première quinzaine du mois d'avril, sous la présidence du proviseur, principal ou

Fallot, de Montesquiou, Renouard, Faye, Egger, Wallon, Milne-Edwards et Aubert.

(1) A.N.F¹⁷ 13955.

(2) Circulaire aux inspecteurs d'académie du 10 avril 1875.

(3) A.N.F¹⁷ 13955.

directeur. Ils dressent la liste des livres qui ont été en usage pendant la dernière année et arrêtent, de concert, la liste de ceux qu'ils se proposent de mettre entre les mains des élèves dans la prochaine année scolaire.

Les instituteurs communaux transmettent aux inspecteurs de l'enseignement primaire la liste des livres en usage dans leurs écoles respectives. »

Ces listes étaient envoyées aux recteurs qui en dressaient un tableau récapitulatif qu'ils transmettaient au ministre avec leurs observations après avoir pris l'avis des conseils académiques ou départementaux. La liste générale des livres d'instruction publique était soumise à une commission composée des inspecteurs généraux et de membres désignés par le ministre. Cette commission dressait à son tour la liste des ouvrages qu'elle jugeait ne pas pouvoir être introduits dans les établissements publics, et de ceux dont il y avait lieu de prononcer l'interdiction dans les écoles libres. Le Conseil supérieur était saisi par le ministre de la liste générale et des propositions de la commission d'examen. Une circulaire aux recteurs, en date du 16 juillet, précisait que la Commission n'avait pas à proposer des approbations, mais des éliminations : « elle prépare l'index des livres défendus, non la table des livres approuvés. Tout livre qui n'est pas explicitement défendu est implicitement permis ».

Le 27 septembre, le Syndicat des libraires classiques faisait connaître au ministre sa satisfaction quant aux mesures prises :

« Ce nouvel arrêté, qui répond pleinement aux vœux exprimés à différentes reprises par la librairie classique, a rendu aux auteurs la confiance en l'équité de leurs juges et, à notre industrie, la sécurité, si nécessaire à nos entreprises. Nous avons l'honneur, Monsieur le Ministre, de vous offrir l'expression de notre gratitude, pour une mesure que nous devons en grande partie à votre loyale et bienveillante intervention » (1).

De nombreux éditeurs s'étaient en effet déjà lancés dans le marché du livre scolaire, et la librairie classique connaissait, bien avant les lois Ferry, un essor spectaculaire dont témoignent les statistiques :

(1) *Ibid.*

Année	Nombre de titres	Année	Nombre de titres	Année	Nombre de titres
1867	188	1875	781	1883	933
1868	200	1876	835	1884	845
1869	184	1877	710	1885	865
1870	145	1878	683	1886	742
1871	118	1879	751	1887	688
1872	427	1880	734	1888	744
1873	602	1881	818	1889	569
1874	504	1882	805	1890	732

LA PRODUCTION DES MANUELS SCOLAIRES FRANÇAIS DE 1867 À 1890.

(Exprimée en nombre de titres, nouveautés
et rééditions confondues (1)).

Un arrêté en date du 14 octobre 1875 nomma les membres de la nouvelle commission (2) et un autre arrêté, du même jour, précisa ses attributions et régla l'ordre de ses travaux. L'arrêté du 2 juillet 1875 ne fut cependant appliqué que très imparfaitement. C'est ce qui ressort, notamment, d'un rapport que le directeur de l'enseignement primaire, Ferdinand Buisson, adressa le 6 novembre 1879 au nouveau ministre, Jules Ferry, au vu des résultats d'une enquête demandée aux recteurs par une lettre circulaire du 10 juin précédent ; il constatait que, « dans près de quatre-vingts départements, aucun examen de livres scolaires n'avait été fait, aucune liste n'avait été dressée ou révisée depuis 1876 ». Le développement considérable de la production classique excluait que l'on revînt à l'un des systèmes précédemment expérimentés :

« L'idée d'un manuel unique, ou d'un petit nombre de manuels adoptés par l'État pour chaque enseignement, a pu séduire en d'autres temps des intelligences d'élite : c'est de nos jours une

(1) Sources : Banque Emmanuelle et Tables systématiques de la *Bibliographie de la France*.

(2) Cette commission, présidée par Dumas, comprenait, outre les inspecteurs généraux des trois ordres : Levêque, vice-président, Du Mesnil, Mourier, Boutan, le baron de Watterville, Gervais, Gérardin, Magnabal, Dupaigne, Auguste Nisard, Loudierre, Betolaud, l'abbé Thenon, et Focillon. Goepp remplissait les fonctions de secrétaire.

chimère. L'incessante, l'interminable production des livres classiques suffirait, à défaut d'autres motifs, et il y en a de plus graves, pour faire définitivement abandonner le régime de l'autorisation préalable [...].

D'autre part, réduire le rôle de l'administration à un simple *veto* contre les ouvrages absolument ineptes ou immoraux, ce n'est pas opposer une digue assez résistante à l'invasion des livres médiocres, lancés dans la circulation par des spéculations de librairie plutôt que par la concurrence sérieuse des méthodes et des procédés pédagogiques. »

Aussi, après avoir manifesté sa confiance dans les mesures récemment prises en faveur du recrutement et de la formation du corps enseignant, F. Buisson concluait qu'« il y aurait de graves inconvénients à imposer aux maîtres leurs instruments d'étude, et qu'il n'y en avait aucun à leur laisser librement indiquer ceux qu'ils préféreraient ». En conséquence, le ministre signa, le 16 juin 1880, un arrêté qui concernait l'instruction primaire et qui, conformément aux conclusions de ce rapport, faisait largement appel à l'initiative des enseignants :

« Art. 1 : Il est dressé, chaque année et dans chaque département, une liste des livres reconnus propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques élémentaires et supérieures.

Art. 2 : À cet effet, les instituteurs et institutrices titulaires de chaque canton munis du brevet, réunis en conférence spéciale, établissent, au plus tard dans la première quinzaine du mois de juillet, une liste de livres qu'ils jugent propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques.

Art. 3 : Toutes les listes ainsi dressées sont transmises à l'inspecteur d'Académie. Une commission siégeant au chef-lieu du département et composée des inspecteurs primaires, du directeur et de la directrice des écoles normales et des maîtres adjoints de ces établissements, réunis sous la présidence de l'inspecteur d'Académie, révisé les listes cantonales et arrête le catalogue pour le département.

Art. 4 : Sont rapportés, en ce qu'ils ont de contraire au présent règlement, les arrêtés du 27 juillet 1873 et 2 juillet 1875 ».

Dans une circulaire du 7 octobre suivant, Jules Ferry exposa aux recteurs les principes de ce nouveau système et l'esprit qui avait présidé à son adoption, soulignant qu'il respectait à la fois la libre concurrence des éditeurs, et le libre choix du personnel enseignant.

Le ministre leur faisait également part de sa « certitude que cet examen en commun deviendrait un des moyens les plus efficaces pour former l'esprit pédagogique de nos maîtres, pour développer leur jugement, pour les façonner à la discussion sérieuse, pour les accoutumer, surtout, à prendre eux-mêmes l'initiative, la responsabilité et la direction pratique des réformes dont leur enseignement est susceptible ».

La révision au chef-lieu du département des listes établies lors des conférences cantonales d'instituteurs laissait, certes, place à de possibles abus : J. Ferry ayant précisé, dans sa circulaire du 7 octobre, que cette révision pourrait notamment avoir lieu « si des omissions graves ou systématiques paraissaient s'être produites », les membres des commissions départementales pouvaient être en butte à des sollicitations ou à des pressions de la part d'auteurs qui occupaient de hautes fonctions administratives ou qui jouissaient d'une certaine influence auprès de l'administration départementale, tels les inspecteurs généraux (1).

Quoiqu'il en soit, les listes départementales furent insérées chaque année dans les bulletins départementaux de l'instruction primaire dont la création avait été entreprise sous le Second Empire et qui finissaient de couvrir l'ensemble du territoire (2).

Le principe en vertu duquel le choix des livres de classe devait être remis aux enseignants eux-mêmes, réservé tout d'abord aux seules écoles primaires, ne tarda pas, en toute logique, à être étendu aux établissements d'enseignement secondaire. Le 20 novembre 1878, le ministre fit entreprendre une grande enquête auprès des recteurs afin que fût dressée la liste des ouvrages classiques en usage dans les lycées et collèges (3). Le 12 mars 1879, un arrêté réunit la commission d'examen qu'avait instituée le règlement du 2 juillet 1875 à la commission consultative des livres destinés à être donnés en prix dans les lycées et collèges et placés dans les bibliothèques de quartier, commission dont la création remontait au 11 janvier 1862. La nouvelle commission, qui prit le nom de Commission d'examen des livres

(1) *Les Inepties et le monopole de quelques livres scolaires officiels adoptés dans les écoles publiques de Paris et recommandés par M. le Ministre de l'Instruction publique pour les lycées et les collèges*, par un délégué cantonal. Marseille, 1884, p. 72.

(2) Les années passant, l'insertion de ces listes dans ces publications fut très inégalement effectuée suivant les départements.

(3) Les réponses à cette enquête sont conservées aux Archives nationales sous la cote F¹⁷ 6888.

classiques (1) fut chargée de l'examen des ouvrages destinés à l'enseignement secondaire, classique et spécial (arrêté du 19 juin 1879) : elle élaborait notamment le *Catalogue des livres classiques pouvant être introduits dans les lycées et collèges*.

À l'occasion de la publication de ce document, en octobre 1880, une note fut transmise au ministre réclamant pour le personnel enseignant du secondaire le droit qui avait été reconnu, quelques mois auparavant, pour les maîtres de l'enseignement primaire. Le 13 octobre 1881, une circulaire adressée aux recteurs établit, pour les professeurs des lycées et collèges, des réunions mensuelles et leur confia, entre autres attributions, le choix des livres de classe ; une circulaire du même jour accompagnant le nouveau *Catalogue des livres recommandés pour l'usage des lycées et collèges*, indiquait comment ils devaient procéder à cet égard. Les ouvrages placés sur la liste officielle, « objet(s) d'une étude spéciale et d'un rapport motivé discuté en assemblée générale », étaient recommandés et non imposés par la commission d'examen : les professeurs pouvaient donc « désigner des ouvrages qui ne figuraient pas au catalogue », sous réserve de motiver leur décision par un rapport succinct. Dans une circulaire encore plus libérale, en date du 10 décembre 1881, le nouveau ministre, Paul Bert, accordait enfin aux enseignants du secondaire réunis en assemblées de choisir librement non seulement leurs livres de classe, mais également les ouvrages destinés à être donnés en prix ou placés dans les bibliothèques de classe, et supprimait le rapport motivé.

Le dispositif mis en place par le ministère pouvait se résumer ainsi : dans les écoles primaires publiques, le choix effectué librement par les instituteurs réunis en conférences cantonales était soumis au contrôle de la commission départementale ; dans les établissements secondaires publics, la désignation des ouvrages appartenait aux enseignants réunis en assemblées de professeurs : la publication d'une liste d'ouvrages recommandés, nullement limitative, avait pour seul objet de faciliter leur choix. L'interdiction des livres contraires à la morale, à la Constitution et aux lois pouvait être prononcée après avis de la section permanente du Conseil supérieur pour les établisse-

(1) Il n'y eut donc plus qu'une commission unique, « chargée d'examiner les ouvrages destinés à être introduits dans les écoles publiques, dans les bibliothèques de quartiers et à être décernés en prix dans les lycées, collèges et écoles » (arrêté du 12 mars 1879).

ments publics, du Conseil supérieur pour les établissements privés, en vertu des articles 4 et 5 de la loi du 27 février 1880.

Cette réglementation rencontra dans son application bien moins de difficultés que celles qui l'avaient précédée : elle ne devait guère subir de modifications jusqu'à la fin de la Troisième République. Elle avait, en effet, le mérite de préserver les intérêts de l'édition classique en la libérant de l'arbitraire, de la versatilité et des lenteurs de l'appareil administratif, et de conserver au ministère un rôle de surveillance et d'assistance dans le choix des ouvrages destinés aux classes. En confiant aux enseignants le libre choix de leurs instruments d'étude, l'administration leur témoignait certes une réelle – et récente – considération, mais elle leur conférait aussi des responsabilités nouvelles : le pouvoir de décision dont ils étaient investis les exposait personnellement aux sollicitations des courtiers de librairie dont ils devenaient les clients directs et souverains – c'est l'origine des *specimens* – ainsi qu'aux critiques parfois vives des pères de famille ou des collectivités locales, souvent prompts à juger du maître et de son enseignement d'après le contenu du manuel qu'il avait choisi.

C'est, cependant, essentiellement dans l'enseignement primaire que la lutte qui opposait partisans et adversaires de la laïcité trouva dans le manuel scolaire un terrain de prédilection (1). Une première « guerre des manuels » fut provoquée par la mise à l'index, le 15 décembre 1882, de plusieurs manuels d'instruction civique et morale en usage dans les écoles publiques, accusés d'avoir violé la neutralité religieuse garantie par la loi du 28 mars 1882. Devant l'agitation qui s'ensuivit, Jules Ferry envisagea, un moment, de soumettre les ouvrages de cette nature à la formalité d'une autorisation spéciale (2), mais le

(1) Le fossé se creusa donc entre les éditeurs « cléricaux » (Mame, Vitte...) et les autres, plus enclins aux idées laïques : « Il y a deux catégories de publications scolaires, comme il y a deux catégories d'écoles ; et ce n'est qu'à défaut de livres correspondant à telle ou telle matière dans la collection des ouvrages de la librairie de piété, qui a pris place dans la librairie classique, que les écoles privées s'adressent, pour les fournitures scolaires, aux autres maisons classiques. Parmi celles-ci, les unes, de création plus moderne, ont publié des ouvrages plus en rapport avec les idées dominant aujourd'hui dans l'enseignement de l'État ; les autres, d'existence plus ancienne, avaient [...] marqué davantage leurs publications de sentiments dont le respect leur était naturellement commandé et que la loi elle-même prescrivait avant 1882 ». Eugène Delalain : « La Librairie scolaire ». *Recueil de monographies pédagogiques*, Tome III, Paris, 1889, pp. 55-56.

(2) Jules Ferry, « Discours prononcé le 31 mai 1883 devant le Sénat », cité par F. Buisson, *op. cit.*

Conseil supérieur fut d'avis de maintenir les dispositions en vigueur, sous cette réserve que des circulaires ministérielles assureraient le complément de contrôle devenu nécessaire par le respect de la neutralité. La polémique s'acheva donc sur une circulaire apaisante du ministre aux instituteurs et institutrices publics, en date du 17 novembre 1883, qui ne remettait pas en cause les principes antérieurs.

L'arrêté organique du 18 janvier 1887 reprit donc l'ensemble des dispositions de l'arrêté du 16 juin 1880, en ajoutant toutefois que le catalogue départemental serait désormais soumis à l'approbation du recteur de l'académie (art. 22). Les règlements modèles des écoles maternelles et primaires du 18 janvier 1887 et celui des écoles primaires supérieures du 28 décembre 1888 prescrivirent en outre qu'aucun ouvrage étranger à l'enseignement ne pourrait être introduit sans autorisation dans les écoles. Et ce n'est que le 29 janvier 1890 qu'un décret prescrivit le nombre minimum et la nature des livres qui devaient être mis entre les mains des élèves dans les différentes sections des écoles primaires élémentaires (1).

Une seconde « guerre des manuels », qui dura plus de deux ans, devait éclater au début du siècle suivant (2). Elle prit son origine dans la mise à l'index, par une lettre collective des évêques en date du 14 septembre 1909, de quatorze manuels scolaires en usage dans les écoles primaires publiques. La polémique qu'elle suscita entraîna une modification de la réglementation en vigueur : aucun texte ne précisait, en effet, la procédure par laquelle le ministre ou la section permanente du Conseil supérieur pouvaient être régulièrement saisis d'une demande d'interdiction, ni les personnes qui avaient le droit de les saisir. Le 1er juillet 1913, le ministre Barthou promulgua un décret qui, tout en maintenant le principe de base qui présidait au choix

(1) « Dans les écoles primaires élémentaires, tout élève doit être muni au minimum des objets classiques ci-après énumérés :

Dans le cours élémentaire (6-8 ans) : [...] Un premier livre de lecture.

Dans le cours moyen (9-10 ans) : [...] Un livre de lectures courantes approprié au programme du cours moyen ; Une grammaire élémentaire avec exercices ; Une arithmétique élémentaire ; Un petit atlas élémentaire de géographie ; Un livre d'histoire de France.

Dans le cours supérieur (11-12 ans) : [...] Un livre de lectures courantes approprié au programme du cours supérieur ; Une grammaire française avec exercices ; Une arithmétique ; Un livre d'histoire de France ou d'histoire générale conforme au programme ; Un atlas de géographie ; Un livre d'instruction morale et civique. »

(2) Ch. Amalvi : « Les Guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914) ». *Revue historique*, oct.-déc. 1979, pp. 359-398.

des ouvrages – les propositions étaient présentées par les conférences cantonales d'instituteurs – introduisait le droit pour les pères de famille de réclamer contre l'inscription d'un ouvrage pendant un délai d'un mois à compter de la publication de la liste départementale. Au terme de ce délai, le recteur arrêtait définitivement la liste.

Devant les protestations des instituteurs, le nouveau ministre, Viviani, prit, le 21 février 1914, un décret qui abrogeait cette disposition et introduisait dans la commission départementale deux délégués cantonaux et les délégués des instituteurs et des institutrices au conseil départemental. La révision des listes s'effectuerait lors des conférences pédagogiques, le choix définitif des manuels étant laissé à l'initiative des instituteurs réunis en Conseil des maîtres dans les conditions prévues par une circulaire du 15 janvier 1908. Un arrêt de la cour de cassation rendu le 23 juillet 1918 spécifia cependant que l'interdiction pouvait être demandée au ministre par les parents qui estimaient qu'un livre mis en usage dans une école publique était rédigé en violation du principe de neutralité.

Signalons enfin qu'une disposition introduite dans le décret du 1er juillet 1913 ne fut pas abrogée par celui du 21 février 1914 : l'obligation de présenter un rapport motivé pour toute suppression ou adoption d'ouvrage. Cette prescription avait pour objet de pallier le manque de discernement de certains instituteurs signalée dès le 16 février 1900 par une circulaire du ministre Leygues (1).

Dans l'enseignement secondaire, en revanche, la réglementation mise en place par Jules Ferry et Paul Bert ne connut aucune modification jusqu'à ce que l'arrêté du 24 juillet 1939 créât les conseils d'enseignement et leur attribuât le choix des manuels :

« Art. 3 – Dans chaque établissement d'enseignement secondaire, il est institué quatre conseils d'enseignement, présidés par le chef d'établissement : un pour les disciplines littéraires (français, latin, grec) ; un pour les disciplines scientifiques (mathématiques, sciences physiques et naturelles) ; un pour l'histoire et la géographie ; un pour les langues vivantes [...].

Art. 4 – [...] Ils choisissent les livres et le matériel d'enseignement, répartissent les auteurs à expliquer de classe en classe [...] ».

(1) « D'après les renseignements que j'ai recueillis, les prescriptions de cette circulaire du 16 juin 1880 ont été parfois perdues de vue. Si le nombre des livres scolaires n'a cessé de s'accroître, ce ne sont pas toujours les meilleurs qu'on trouve entre les mains des élèves. »

Depuis l'abandon, à la fin de la Révolution, du recours aux manuels d'État, la production des livres scolaires avait été laissée à l'initiative privée. Mais l'augmentation considérable des effectifs scolarisés et l'attrait pécuniaire que représentait le marché du livre de classe devait bientôt rendre de plus en plus difficile l'application, de la part de l'État, d'une réglementation autoritaire : pendant les trois premiers quarts du XIXe siècle, le pouvoir tenta de canaliser la production croissante du monde éditorial, mais, soit qu'il ne s'en donna pas véritablement les moyens, soit que l'application de la réglementation fut une source d'injustices – et de profits pour certains – ses décisions furent rapidement et ouvertement transgressées.

La réglementation libérale qui se mit en place au début de la Troisième République répondait à la fois aux aspirations des éditeurs et à la pratique de nombreux enseignants : le nouveau régime mettait ainsi la réglementation en accord avec les faits. S'ouvrit alors pour le livre scolaire une période de stabilité que vinrent à peine troubler la Première Guerre mondiale et les aléas de la vie politique : le libéralisme qui caractérisait les procédures de choix, la concurrence qui s'exerçait entre les éditeurs, la meilleure formation dont bénéficiaient les enseignants, contribuèrent à mettre l'accent sur des préoccupations d'ordre essentiellement pédagogique.

Les événements de l'été 1940 allaient bouleverser tout cet équilibre et la suspicion dont le corps enseignant fut alors l'objet de la part des autorités d'occupation s'étendit aux manuels en usage. D'outil pédagogique, le manuel devint instrument de propagande : de nouvelles règles du jeu s'imposaient (1).

Alain CHOPPIN

Service d'histoire de l'éducation

(1) Un second article traitera de la période qui s'étend de 1940 à nos jours.

**DU BON USAGE DES STATISTIQUES
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
AUX XIX^e ET XX^e SIÈCLES**

par Jean-Noël LUC

Depuis une quinzaine d'années, les historiens et les sociologues utilisent fréquemment les statistiques collectées sur l'enseignement primaire à partir du début du siècle dernier. Plusieurs de ces travaux apprécient différemment le processus de scolarisation, l'impact de la législation nationale et celui des initiatives locales ; mais cette diversité cache un point commun : tous, ou presque, interprètent les statistiques officielles sans prendre en considération leur mode de fabrication. Or, depuis les premières enquêtes régulières organisées sous la Restauration, le *système de collecte des données*, le *territoire national de référence*, le *champ des investigations* et, surtout, les *catégories d'élèves recensés* ont plusieurs fois changé.

Si certains auteurs font allusion au caractère approximatif des résultats ou à la disparité des modes de recensement, la plupart n'en pipent mot. Les plus prudents (A. Prost, F. Mayeur..., pour s'en tenir aux auteurs de travaux de synthèse) limitent leurs analyses aux effectifs d'élèves, et leurs conclusions à des tendances générales souvent suggestives. D'autres, plus audacieux ou moins informés, cèdent à la tentation de raffiner. L'informatique aidant, ils constituent des séries insolites, calculent – pour toutes les époques – de prétendus taux de scolarisation, recourent aux tests de proba-

bilité et, forts de leur logistique, dressent le palmarès des départements au point de pourcentage près (1) ...

Comment ne pas être séduit ? Le foisonnement des indices rassure, le dégradé des cartes fascine, la nouveauté des conclusions impressionne. Hélas, le vers est dans le fruit : sous plusieurs résultats étonnants, se cachent des comparaisons abusives, des séries incohérentes, des valeurs erronées... Car le bon usage des statistiques de l'enseignement primaire exige de considérer, au préalable, tous les facteurs susceptibles de déterminer la nature et l'authenticité des résultats (2).

Le système de collecte des données et la qualité des investigations.

Les enquêtes réalisées avant l'organisation de l'inspection primaire, à partir de 1835, sont les moins satisfaisantes car l'administration ne peut pas contrôler les déclarations des municipalités et des comités de surveillance des écoles. La nomination des inspecteurs départementaux puis leur implantation dans chaque arrondissement, en 1850, suppriment certaines causes d'erreurs sans résoudre tous les problèmes. Jusqu'en 1859, par exemple, date de la diffusion systématique – mais dans les seules écoles publiques – d'un registre matricule adapté aux exigences de l'enquête, les effectifs d'élèves sont souvent calculés à l'aide de documents incomplets ou imparfaits. Enfin, et bien qu'il n'ait pas l'exclusivité des fautes et des abus, l'enseignement privé demeure un facteur d'inexactitude permanent dans la mesure où ses statistiques d'élèves reposent sur des bases équivoques ou énigmatiques (élèves présents et dénombrés par l'inspecteur le jour de sa visite, ou effectif déclaré par le chef d'établissement..).

(1) L'exemple le plus récent – et le plus caricatural – de cette tendance est fourni par l'article de R. Grew, J.P. Harrigan, J.B. Whitney, « La Scolarisation en France, 1829-1906 », *Annales ESC*, janvier 1984, pp. 116-157. Voir notre étude critique de ce travail dans « L'illusion statistique », à paraître dans les *Annales ESC* en 1986.

(2) Cet article résume certains chapitres d'un ouvrage paru en 1985 : J.-N. Luc, *La Statistique de l'enseignement primaire aux XIXe et XXe siècles, politique et mode d'emploi*, Paris, INRP-Economica, 244 p. On trouvera, dans cet ouvrage, des explications complémentaires, les calculs permettant d'aboutir aux résultats présentés ici et les références aux archives et aux sources imprimées consultées. Un second volume (par A. Prost, F. Huguët, J.P. Briand, J.M. Chapoulié et J.-N. Luc) paraîtra en 1986 et présentera un annuaire rétrospectif commenté des effectifs scolarisés depuis le XIXe siècle aux niveaux préélémentaire, élémentaire et primaire supérieur ainsi que dans les enseignements spécial et technique.

D'autres facteurs, conjoncturels, peuvent aussi fausser les résultats des investigations officielles : si l'on en croit les aveux des autorités elles-mêmes, les enquêtes de 1846, 1850, 1861 et 1872 sont incomplètes ou défectueuses.

Les frontières mouvantes de la statistique des « écoles primaires ».

Au début du XIXe siècle, la notion d'école est encore floue, les structures d'enseignement primaire sont protéiformes et les mailles de l'enquête, plutôt lâches. Jusqu'aux années 1840, sinon après, une partie des actes et des institutions scolaires échappe aux investigations : la plupart des écoles clandestines ou temporaires et de nombreux établissements privés, entre autres ceux qui sont réservés aux filles. Les métamorphoses de la notion d'« écoles primaires » ajoutent encore à la confusion : jusqu'au début de la Troisième République, selon les époques – et, sans doute, selon les habitudes des agents du recensement – les écoles primaires supérieures, les écoles de hameaux, les classes élémentaires des établissements secondaires, les écoles des hôpitaux, les ouvroirs et, plus largement, les pensions et les maisons d'éducation de jeunes filles sont *officiellement* pris en compte ou négligés par les enquêtes.

À partir de 1876, à l'initiative de la Commission Levasseur, la statistique se resserre sur certaines écoles de l'ordre primaire administrées par le ministère de l'Instruction publique : les écoles maternelles (recensées à part) et les écoles primaires ordinaires, élémentaires et supérieures (y compris les écoles de hameaux). Les classes élémentaires des établissements secondaires et les classes ou écoles spécialisées, créées à partir de 1909, sont ultérieurement – mais, parfois, épisodiquement – prises en considération.

D'après les variations du champ officiel de l'enquête et son organisation réelle, on peut estimer les nombres d'écoles primaires – et d'enfants scolarisés – inférieurs à la réalité dans la première moitié du XIXe siècle, puis légèrement surestimés, jusqu'à la fin des années 1870, par le recensement des institutions secondaires de jeunes filles et de certains ouvroirs.

Les variations du territoire national de référence.

De la Restauration à nos jours, l'extension ou la réduction du territoire métropolitain renforce ou atténue artificiellement, dans trois

circonstances, l'évolution des effectifs nationaux des écoles primaires et des élèves.

1860 : Rattachement de la Savoie et du Comté de Nice.

- Proportion des écoles des trois nouveaux départements dans l'effectif national en 1863 : 2,5 %.
- Croissance du nombre d'écoles entre 1850 et 1863 : + 13,5 % à partir des données brutes, + 10,6 % à partir de données rapportées au même territoire, + 9,6 % à partir de données rapportées au même territoire et à l'année scolaire (1).

1871 : Perte de l'Alsace-Lorraine.

- Proportion des écoles d'Alsace-Lorraine dans l'effectif national : + 6,5 % en 1866 ou en 1868-69 et + 1,7 % en 1872.
- Estimation de la perte représentée par la réduction du territoire en 1871 : 4,9 % (2).
- Croissance du nombre d'écoles entre 1866 et 1876-77 : + 1,2 % à partir des données brutes et + 7,4 % à partir des données rapportées au même territoire et, pour la seconde date, à l'année civile.

1919 : Récupération des territoires perdus en 1871.

- Proportion, dans l'ensemble national, des écoles des trois départements alsaciens-lorrains, récupérés en 1919 : 3,8 % en 1924-25 et 3,9 % en 1938-39.
- Évolution du nombre d'écoles entre 1912-13 et 1938-39 : + 0,6 % à partir des données brutes et - 2,9 % à partir des données rapportées au même territoire.

(1) Sauf exception, les effectifs nationaux d'écoles se rapportent, jusqu'en 1859, à l'année scolaire puis, de 1859 à 1874 à l'année civile. Le nombre d'écoles attribué à une année civile est forcément supérieur à ceux des deux années scolaires correspondantes puisqu'il additionne des établissements en activité au cours de la première (et parfois fermés lors de la rentrée suivante) et les nouvelles écoles ouvertes au début de la seconde.

(2) Pourcentage estimé en supposant que les écoles d'Alsace-Lorraine auraient représenté en 1872, comme auparavant, 6,5 % du total national.

Les métamorphoses des catégories d'élèves recensés.

L'inventaire des établissements et l'identification du territoire national ne renseignent pas automatiquement sur la population de référence des statistiques d'élèves. Selon les époques et les préoccupations des autorités, plusieurs catégories d'enfants ont été dénombrées dans des écoles de même nature.

1. *Jusqu'à l'année 1854-55 : « nombre moyen » d'élèves ou enfants ayant « fréquenté » l'établissement, généralement pendant « l'hiver » (1) et « l'été » d'une année scolaire ou de deux années scolaires successives (2).*

Dans la première moitié du XIXe siècle, les instructions officielles et les questionnaires diffusés aux autorités ne définissent pas *exactement* les catégories d'élèves recensés. D'après les témoignages, parfois postérieurs, de quelques inspecteurs, les statistiques saisonnières recueillies avant 1855 correspondent, selon les endroits, à plusieurs populations :

- les inscrits pendant le mois maximum.
- le maximum du nombre d'enfants simultanément présents.
- les enfants qui ont « fréquenté l'école dans le mois maximum » (sans que l'on sache comment est appréciée cette fréquentation).
- le nombre « moyen » des élèves inscrits, présents ou « ayant fréquenté » pendant l'hiver ou pendant l'été (3).

(1) Jusqu'en 1855-56, les états de situation et les rapports publiés indiquent les effectifs d'hiver et d'été. Le maximum d'hiver est généralement l'effectif de référence des comparaisons effectuées par les historiens.

(2) Voir, dans l'ouvrage précédemment cité (pp. 110-112), le cas des statistiques publiées sur les « années » 1837, 1840, 1843, 1846 et 1850.

(3) La durée des saisons de référence varie sans doute selon les endroits et les agents de recensement. En Charente-Inférieure, d'après des informations retrouvées depuis la parution de notre ouvrage, l'effectif hivernal correspond, jusqu'en 1840-41, aux mois de décembre, janvier et février. Ce sont les mois les plus favorables, explique l'inspecteur qui décide, en 1841-42, de relever le « nombre moyen des enfants qui ont fréquenté les écoles pendant les mois de novembre, décembre, janvier, février et mars ». La moyenne calculée d'après cette nouvelle base sera plus faible, reconnaît-il, mais « elle permet de mieux apprécier la véritable situation de l'instruction primaire ». A l'avenir, la saison d'été sera, elle aussi, étendue à cinq mois : avril, mai, juin, juillet et août (Rapport général sur l'instruction primaire du 1er juillet 1842, Arch. dép., Charente-Inférieure, 1 T 323).

2. *De 1855-56 à 1858-59 : « maximum d'hiver », moyenne des « fréquentations » hivernale et estivale, enfants présents le jour de l'inspection...*

Les questionnaires relatifs à ces années réclament un seul nombre d'élèves au lieu des deux effectifs saisonniers. En l'absence d'instructions explicites, les inspecteurs continuent de recenser la population « annuelle » des écoles de diverses manières. Cette disparité ne doit pas surprendre : elle concorde bien avec les tâtonnements de la statistique scolaire jusqu'au milieu du Second Empire. Selon les endroits, les effectifs saisonniers ou annuels attribués aux établissements publics correspondent à l'une des catégories d'élèves précédemment citée – peut-être en est-il encore d'autres... –, ceux des écoles privées s'appliquent aux enfants présents le jour de l'inspection ou à des populations dont les chefs d'établissement – ou les administrateurs chargés du travail d'estimation – possèdent, seuls, le secret...

3. *De 1859 à 1877 (à l'exception de l'année 1868-69) : élèves inscrits sur le registre matricule pendant l'année civile.*

En 1859, le ministère décide d'uniformiser le dénombrement des élèves en faisant relever le total des enfants « qui ont paru à l'école depuis le 1er janvier jusqu'au 31 décembre, quel que soit le temps pendant lequel ils auront fréquenté la classe » (circulaire du 30 décembre 1859). Jusqu'en 1877, à l'exception d'un questionnaire relatif à l'année scolaire 1868-69, les inspecteurs dressent des états de situation correspondant à l'année civile.

4. *De 1875-76 à 1913-14 : élèves inscrits sur le registre ou sur la liste annuelle pendant l'année scolaire.*

La réunion, dans un même total, d'enfants appartenant à deux fractions d'années scolaires successives provoque un excédent. Pour éviter cet inconvénient, la commission Levasseur décide, en 1876, de faire recenser les élèves inscrits au cours d'une seule année scolaire. La première enquête organisée par la Troisième République sur cette nouvelle période de référence porte bien sur l'année 1875-76 (1).

(1) Dans les faits, cependant, quelques inspecteurs ont transmis à l'administration des nombres d'élèves relatifs à la seule année 1875. C'est pourquoi le total d'élèves disponible au niveau national (4 809 728) est supérieur à celui

5. Depuis 1917-18 : élèves inscrits à un jour déterminé du premier trimestre :

- de 1917-18 à 1958-59 : au premier jour scolaire de décembre.
- de 1959-60 à 1967-68 : entre octobre et décembre.
- depuis 1968-69 : dans la deuxième ou troisième semaine de la rentrée.

Les limites des études diachroniques.

Les métamorphoses de la statistique scolaire imposent la prudence : on ne peut pas comparer sans réserve des nombres correspondant à des institutions, des populations et des territoires différents. Dès 1860, des inspecteurs dressant – pour la première fois – la statistique de l'année *civile* donnent l'alarme : aucun rapprochement n'est possible avec les chiffres des années antérieures relatifs à l'inscription ou à la fréquentation *hivernales*. Dans certains arrondissements, la réforme du mode de recensement hausse la croissance annuelle des effectifs d'élèves à deux, quatre ou cinq fois sa valeur réelle !

L'exagération est aussi sensible au niveau national : entre 1850 et 1863, soit pendant les treize premières années d'application de la loi Falloux, le nombre global d'élèves augmente beaucoup moins que les chiffres bruts le laissent présumer :

- Croissance constatée en comparant des effectifs relatifs à des territoires différents (France avec ou sans la Savoie et le Comté de Nice) et à des populations hétérogènes (effectif d'hiver et effectif de l'année civile) : + 30,5 %.
- Différence constatée entre des effectifs relatifs au même territoire et à des populations voisines (1) : + 10,4 %.

Entre le vote de la loi Duruy et le début des grandes réformes républicaines, l'usage des chiffres bruts travestit, une fois encore, l'évolution de la population scolaire, mais dans un sens contraire :

de l'année suivante 1876-77 (4 716 935) qui se rapporte, au moins dans une plus forte proportion, à l'année scolaire. Plusieurs sources imprimées officielles prolongent abusivement – et sans explication – la série relative à l'année civile jusqu'à l'année « 1875 » incluse.

(1) Pour les besoins de la comparaison avec la statistique de 1850, l'effectif hivernal de 1863 a été estimé à partir de l'écart constaté, en 1877, entre le maximum national de janvier et le total des inscrits pendant l'année civile.

- Croissance constatée en comparant des effectifs relatifs à des territoires différents (France avec ou sans les départements perdus en 1871) et à des populations hétérogènes (inscrits pendant l'année *civile* 1866 et l'année *scolaire* 1876-77) : + 4,4 %.
- Différence constatée entre des effectifs relatifs au même territoire (France sans les départements perdus en 1871) et à des populations identiques (inscrits pendant les années *civiles* 1866 et 1877) (1) : + 15,1 %.

Ces exemples mettent en évidence les distorsions consécutives aux variations de l'assiette des statistiques scolaires. De la Restauration à la Première Guerre mondiale, les catégories d'élèves recensés ont changé à quatre reprises (en 1859, 1869 pour un intermède, 1876 et 1918) et, parfois, au même moment que le territoire national. Comment interpréter les écarts repérés entre les effectifs d'élèves relatifs à des années antérieures et postérieures à ces ruptures successives ? Ils n'expriment pas seulement l'extension ou la réduction des capacités d'accueil et de la demande sociale d'instruction ; dans une certaine mesure, ils résultent aussi du mode de fabrication des données (2).

Les statistiques recueillies au XIX^e siècle sur l'enseignement primaire constituent une source d'information tout à la fois irremplaçable et limitée. Notre propos n'est pas de les récuser *a priori*, mais de mettre en garde contre leur utilisation aveugle et leur interprétation hâtive.

Première démarche souhaitable : retrouver – ou élaborer – des données précises et des séries homogènes. Inutile de le dissimuler : l'entreprise est délicate et, parfois, impossible. Il faut alors tenter d'identifier les facteurs d'incertitude ou de distorsion, accidentels ou permanents ; ils permettent d'éliminer les informations trop dépendantes des variations du champ de l'enquête et de déterminer le degré de vraisemblance des conclusions tirées de chiffres défectueux.

(1) Parallèlement à l'enquête organisée sur l'année scolaire 1876-77, les inspecteurs primaires dressent, pour la dernière fois, la statistique des années *civiles* 1876 et 1877.

(2) Voir une tentative de récapitulation de ces distorsions dans les *grilles d'analyse comparée des nombres d'écoles et des effectifs nationaux d'élèves* qui figurent dans l'ouvrage dont cet article résume quelques-unes des conclusions.

Reste le cas particulier des effectifs d'élèves et, plus précisément, de leur population de référence. Gardons présent à l'esprit comment elles se situent les unes par rapport aux autres : les nombres de la seconde période (1859-1874) sont exagérés au regard des précédents ; ceux de la troisième période (1875-76 à 1913-14) sont plus modérés que ceux de la seconde ; quant aux effectifs relevés à partir de 1917-18, ils sont assurément moins excessifs que tous les résultats antérieurs.

Demeurons, enfin, vigilants devant les multiples indices – parfois très sophistiqués – qui exigent, pour être pleinement significatifs, l'emploi de données relativement exactes. La mathématique et l'informatique – si précieuses soient-elles pour l'historien – sont impuissantes à corriger toutes les imperfections des statistiques scolaires. À quoi bon introduire dans la mémoire d'un ordinateur des valeurs fausses ou des séries incohérentes ? Lorsqu'elles ressortent sous forme de taux de scolarisation ou de coefficients de corrélation, elles n'ont pas été améliorées...

Ne négligeons pas ce travail de réflexion : il permet d'utiliser, à bon escient, une partie des chiffres recueillis au siècle dernier. Une bonne histoire de la scolarisation à partir des statistiques exige, au préalable, une histoire des statistiques de la scolarisation.

Jean-Noël LUC
École normale supérieure de Saint-Cloud

Christophe CHARLE

**DICTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE
DES UNIVERSITAIRES
AUX XIX^e ET XX^e SIÈCLES**

Vol. I : La Faculté des lettres de Paris (1809-1908)

Ce dictionnaire entend fournir un instrument de travail commode et clair (d'où une présentation analytique et sténographique) qui permette à l'utilisateur de situer socialement et intellectuellement chaque professeur considéré.

De plus, au-delà de cet aspect documentaire, ce livre, grâce à son introduction ou aux exploitations ultérieures dont il pourra faire l'objet, permettra de jeter les bases d'une histoire sociale et intellectuelle d'une élite chargée de la conservation de la culture mais aussi, de plus en plus, de l'innovation et de la recherche. L'historien, le sociologue, le philosophe, le littéraire ou le lecteur curieux de mettre un visage sur ces noms célèbres mais méconnus pourront donc y trouver un point de départ pour leurs études ou leurs réflexions.

*Institut National de Recherche Pédagogique
Éditions du C.N.R.S.*

1 vol. de 182 p. Prix : 140 F.

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

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

SEPTIÈME COLLOQUE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Salamanque, qui abrite la plus ancienne université d'Espagne (1218), avait logiquement proposé pour thème du septième colloque annuel de l'AIHE l'histoire de l'enseignement supérieur. Pendant trois jours, du 10 au 12 septembre 1985, les congressistes, parmi lesquels une majorité de représentants de pays ibéro-américains (1) ont présenté et discuté plus d'une centaine de communications (2).

S'agissant d'un sujet auquel n'avait été assignée aucune limitation chronologique ou thématique, il est intéressant d'observer quels ont été les points forts et les lacunes, puisqu'ils reflètent, jusqu'à un certain point, l'état présent des forces à l'œuvre sur l'histoire de l'enseignement supérieur.

Chronologiquement, la période contemporaine apparaît comme très largement surreprésentée dans les communications : 1 % d'entre elles ont porté sur l'Antiquité, 2 % sur le Moyen-Age, 16 % sur la période moderne, 25 % sur le XIXe siècle, 9 % sur les XIXe-XXe

(1) Étaient représentés les pays suivants : Argentine 1, Australie 2, Autriche 1, Belgique 5, Canada 4, Colombie 1, Espagne 72, États-Unis 9, Finlande 5, France 6, Grande-Bretagne 10, Hongrie 4, Irlande 1, Israël 1, Italie 9, Japon 2, Mexique 3, Norvège 1, Pays-Bas 5, Pologne 6, Portugal 3, RDA 1, RFA 6, Suisse 2, Tchécoslovaquie 1.

(2) Cent dix d'entre elles ont été publiées dans les actes du colloque : *Higher education and Society. Historical perspectives*. Salamanque, Université de Salamanque, 1985, 2 vol. 691 + 731 p.

siècles, 44 % sur le seul XXe siècle, 3 % se situant dans la longue durée. À titre de comparaison, une analyse de la production française récente portant sur l'histoire de l'enseignement supérieur donne une proportion de 36 % pour le Moyen-Age, 25 % pour les XVIe-XVIIIe siècles et 38 % pour les XIXe et – loin derrière – XXe siècles (1). Il faut sans doute voir là le reflet de profondes différences dans le cadre institutionnel des recherches, celles-ci étant caractérisées, dans de nombreux pays, par un ancrage nettement moins « historisant », au sens disciplinaire du terme, qu'en France et étant davantage tournées vers des préoccupations actuelles, voire prospectives.

Thématiquement, les communications se sont situées, pour une part notable, dans deux courants historiographiques traditionnellement dominants : l'histoire des idées et des théories sur l'enseignement supérieur (20 % des communications) et l'histoire institutionnelle, monographique ou non (17 %). En revanche, un autre courant traditionnellement fort, la prosopographie enseignante ou étudiante, a été entièrement délaissé au bénéfice d'analyses plus globales sur la sociologie et la condition étudiantes (13 %) ou sur le recrutement et la composition du corps professoral (9 %). L'importance de l'approche sociale, aujourd'hui dominante, apparaît également dans la place globalement consacrée aux fonctions sociales de l'université (26 %). Mais il faut observer que cette approche présente elle-même des lignes de force et de faiblesse : ainsi, l'étude de la formation professionnelle se réduit pratiquement à celle de la formation des maîtres (9 %) ; les universités populaires (5 %) et l'accès des femmes à l'université (4 %) sont bien étudiés, mais une seule communication porte sur le rôle économique de l'université ! De même, les études générales sur les fonctions sociales de l'université (9 %) ne s'insèrent que rarement dans une perspective qui prenne en compte les processus de mobilité sociale dans leur ensemble. Enfin, l'histoire des contenus d'enseignement apparaît comme très délaissée (7 % des communications, seulement) ; encore s'agit-il, le plus souvent, d'études sur les cursus, notamment en liaison avec leurs implications idéologiques ou politiques, et non, à proprement parler, d'analyses de la production et de la transmission de contenus de savoirs ; en particulier, l'histoire des disciplines universitaires scientifiques n'a été abordée par quasiment aucune des communications présentées. Au total, le colloque a sans doute été relati-

(1) D'après un comptage effectué dans la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France*, Paris, CNRS, 1979-1982.

vement fidèle – pour le meilleur et pour le pire – à l'historiographie actuellement dominante ; mais il conviendrait sans doute qu'à l'avenir, par une politique plus volontariste, l'AIHE oriente les débats scientifiques vers des thèmes, des sujets ou des approches qui apparaissent déficitaires, au regard des exigences les plus neuves de la recherche.

Les 9 et 12 septembre se sont également tenus le comité exécutif et l'assemblée générale de l'AIHE. Les principales décisions qui ont été prises sont les suivantes.

Prochains colloques : Parme, Pécs, Paris.

Le prochain colloque de l'AIHE aura lieu du 3 au 6 septembre 1986 à Parme. Il sera organisé conjointement par l'Institut de pédagogie de l'Université de Parme et par le CIRSE (Centro italiano per la ricerca storico-educativa). Le thème en sera l'histoire de l'introduction, du développement et de l'extension de l'obligation scolaire. Les communications devront plus particulièrement porter sur : 1. Les débats relatifs à l'obligation scolaire ; 2. Les effets de l'obligation scolaire sur la population scolarisée et le corps enseignant ; 3. Les constructions scolaires, les programmes et les méthodes d'enseignement ; 4. Les inter-actions entre économie, société et enseignement obligatoire ; 5. Les réformes et mouvements de réformes postérieurs à l'instauration de l'obligation ; 6. La mesure de la scolarisation : statistiques et méthodologie.

Les demandes d'inscription doivent parvenir au secrétariat du colloque avant le 1er mars 1986. Les formulaires d'inscription seront publiés dans la prochaine *Newsletter* de l'AIHE, que reçoivent les particuliers abonnés à *Histoire de l'éducation* ; ils peuvent également être obtenus auprès du Service d'histoire de l'éducation ou, directement, en écrivant au président de la conférence : Prof. Giovanni Genovesi, Conference Office, Istituto di Pedagogia, Università di Parma, Borgo Carissimi 10, 43100 Parma (Italie). Les communications, rédigées en anglais, français ou italien, seront publiées dans un numéro spécial du Bulletin du CIRSE ; le sujet en devra être proposé avant le 1er mars 1986, le texte lui-même devant parvenir au secrétariat du colloque le 15 avril au plus tard.

Le neuvième colloque de l'AIHE aura lieu en 1987 à Pécs sur le thème : « Histoire des relations internationales en éducation ». L'organisateur en est le Prof. Sándor Komlósi, Mikszáth Kálmán u. 16/a 7625 Pécs (Hongrie). Le colloque qui devait se tenir en juillet 1986 à Plattsburgh (U.S.A.) sur l'éducation des minorités, a dû être annulé.

Enfin, le groupe qui travaille, au sein de l'AIHE, sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance, organisera son troisième colloque (1) à Paris sur le thème « Jeu et jouet dans l'histoire de la petite enfance ». Le colloque se déroulera dans les locaux de l'Université Paris-V et à l'INRP, des visites du musée du Jouet de Poissy et du Musée national de l'Éducation (Rouen) étant également programmées. Tous renseignements peuvent être encore demandés à E. Plaisance, Université Paris-V, 28, rue Serpente 75006 Paris, ou au Service d'histoire de l'éducation.

Renouvellement du Comité de l'AIHE.

Trois membres élus voyaient leur mandat s'achever à Salamanque : M. De Vroede, président (Belgique), P. Caspard, secrétaire (France) et O. Vág (Hongrie). L'assemblée générale a élu pour leur succéder : O. Vág, président, W. Frijhoff, secrétaire (Pays-Bas) et C. Majorek (Pologne). La prochaine *Newsletter* contiendra une proposition d'amendement aux statuts instaurant, à côté du Comité exécutif, un Conseil international de l'AIHE où la totalité des pays membres seraient représentés.

Pierre Caspard

UN COLLOQUE SUR IMAGE ET HISTOIRE

Les images semblent être entrées en force, depuis une dizaine d'années, dans le champ des investigations historiques. Certes, d'autres sciences humaines s'étaient intéressées aux images, à leurs rapports avec les textes et la manière dont on pouvait essayer de les lire. Mais, si les historiens utilisaient déjà les images avec une perspective illustrative, ils furent confrontés aux interrogations qui émergeaient de ces autres disciplines. L'image devenait multiple, elle ne pouvait plus être l'objet d'un questionnement innocent et positif. Il fallait aussi s'interroger sur sa spécificité.

(1) Les actes du premier colloque (Bamberg, 1984) ont été publiés (cf. *infra*, pp. 138-139) ; ceux du deuxième colloque (Empoli, 1985) viennent de l'être également : *Twentieth Century Pre-School Education. Times, Ideas and Portraits*. Edited by Enzo Catarsi. Milan, Franco Angeli, 1985, 260 p. (Collana Centro Studi « Bruno Ciari », 2).

L'intérêt que la revue *Sources, travaux historiques* (1) porte aux questions de méthode l'a donc conduite à organiser un colloque sur « Image et histoire ». Ce colloque, qui se tiendra les 23, 24 et 25 avril prochains à l'université Paris III, ambitionnera d'aborder de front une question centrale : *que font les historiens quand ils travaillent à partir de sources iconiques ?*

Les communications s'articuleront autour de trois thèmes : le premier portera sur les techniques de lecture des images que les historiens mettent en œuvre quand ils travaillent sur des sources principalement iconiques ; il conviendra, notamment, de s'interroger sur les fonctions de la représentation et du représenté en histoire. Le deuxième thème s'attachera à définir, pour les années 1980, les différentes utilisations de l'image à des fins historiques : quelles images aident à recréer le passé ? Quelles formes prennent ces créations (du film de fiction à la bande dessinée, en passant par le montage d'images d'archives) ? Enfin, parce que les historiens ne peuvent isoler les images des sociétés qui les produisent, il faudrait traiter des conditions matérielles de leur émergence à une époque donnée, en se limitant aux images produites en série. Ce dernier thème permettrait de mesurer le rôle des industries de l'image.

Face à un savoir émietté entre les différentes disciplines, ce colloque pourrait tenter de « faire le point » en 1986. Il devrait être un lieu de confrontations et apporter aux historiens, et à tous ceux qui sont concernés par les utilisations des images, sinon des certitudes, du moins un état des acquis récents, des questions actuelles et des méthodes possibles. Pour tous renseignements sur ce colloque, s'adresser à Jean-René Louvet, 163, rue de Bagnolet 75020 Paris.

**L'INSTRUCTION PRIMAIRE
DANS L'ARRONDISSEMENT D'AURILLAC
DE LA RESTAURATION À JULES FERRY**
Présentation d'une thèse (2)

L'histoire de l'instruction primaire au XIXe siècle a souvent privilégié un homme et son action, Jules Ferry et ses lois, éclipsant la marche antérieure dont les textes de 1881 et 1882 sont un aboutis-

(1) 54, rue d'Enghien 75010 Paris.

(2) Marie-Noëlle Jeminet : *L'Instruction primaire de la Restauration à Jules Ferry dans l'arrondissement d'Aurillac*. Thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Clermont-Ferrand, 1984, 395 ff. et annexes.

sement. En parcourant l'évolution de cette institution dans l'arrondissement d'Aurillac (Cantal) de la Restauration à Jules Ferry, nous pouvons en dessiner l'itinéraire dans un milieu rural traditionnel ancré dans une immuabilité que la notion de scolarisation, à l'origine, effleure plus qu'elle n'attire. Sans faire de l'histoire locale un schéma national, il est justifié d'en retenir les conclusions.

À l'aube du XIXe siècle, le cadre scolaire cantalien manque de dynamisme : une école primaire faiblement et irrégulièrement implantée dans l'espace, peu et mal fréquentée par les enfants, inefficace dans ses maîtres et méthodes. Ce tableau, s'il traduit le désintérêt local en matière d'instruction, laisse apparaître aussi une inégalité subordonnée à des critères économiques et démographiques. En effet, richesse et nombre d'habitants déterminent l'existence ou non d'une école au même titre que la volonté propre des populations. Dans ce contexte peu glorieux, quel sera l'impact de la politique scolaire inaugurée par Guizot, en 1833, et poursuivie par ses successeurs ?

La première direction de recherche privilégie des données quantitatives destinées à évaluer l'évolution des créations d'écoles et leur fréquentation (1). Dès 1872, les 95 communes de l'arrondissement d'Aurillac permettent à leurs enfants, filles ou garçons, d'être scolarisés dans des écoles primaires publiques. Le mouvement survient après la loi Guizot pour les écoles de garçons, mais vingt-cinq années sont nécessaires pour les implanter dans toutes les communes. Pour l'enseignement féminin, la progression est différente : les créations s'amorcent plus tardivement, vers 1840, mais sont bien antérieures à la date (1867) à laquelle Victor Duruy rend leur entretien obligatoire pour les communes. En 1867, 78 communes de l'arrondissement ont une école publique de filles, 6 n'ont qu'une école privée, 10 en sont démunies. Ces dénombrements traduisent un fait majeur quant au comportement des populations : là où la loi de 1833 connaît un délai d'application, où l'on perçoit des difficultés et des réticences à vaincre, la multiplication des écoles de filles, avant 1867, dénote cependant qu'un courant en faveur de la scolarisation naît et s'accroît au fil des années.

(1) Cette partie de l'étude est axée sur des dénombrements traduits en graphiques et en cartes à l'échelle cantonale et communale, permettant de visualiser les faits dans le temps et l'espace, et mettant en évidence l'évolution différentielle au niveau de l'arrondissement.

L'examen de la fréquentation des écoles reproduit un profil analogue au précédent, mais plus lent. En 1875, une infime minorité d'enfants demeure encore éloignée des écoles, 82 garçons et 56 filles de 7 à 13 ans pour 14 900 enfants scolarisés. Ils ne sont pas pour autant analphabètes. La gratuité absolue, déjà fort répandue dans l'arrondissement depuis 1867, et l'obligation résoudront-elles ces ultimes cas ?

Les progrès de la création d'écoles et de leur fréquentation ne s'apprécient pas seulement au niveau de la globalité des résultats, mais aussi dans le nivellement des inégalités au sein de l'arrondissement. La richesse et la démographie disparaissent comme facteurs déterminants, non sans avoir marqué les rythmes de progression. Lorsqu'une école privée préexistait à la loi de 1833, une école communale est plus rapidement créée. En compensation, ces dernières sont souvent à l'origine du développement scolaire dans les zones déshéritées de l'arrondissement d'Aurillac. La rupture entre monde rural et milieu urbain, évidente avant 1833, trois fois plus d'enfants étant scolarisés dans les établissements aurillacois, s'atténue. L'arrondissement rural opère un rattrapage, mais ne peut compenser les atouts de la ville d'Aurillac qui bénéficie d'une infrastructure scolaire ancienne et entièrement gratuite depuis le début du siècle.

Si la fréquentation des écoles n'a pu se généraliser à tous les enfants, il est un succès à noter : l'augmentation du temps de présence en classe. La désertification estivale, suscitée par la participation des élèves aux travaux agricoles, s'amenuise sous l'effet d'une prise de conscience parentale et d'aménagements des rythmes scolaires conciliant les deux impératifs. Mais surtout, un constat surprend et contredit les schémas habituels : filles ou garçons, les Cantaliens ont les mêmes chances d'être scolarisés. Aucune sous-estimation de l'instruction féminine ne transparait ; au contraire, les faits démontrent qu'en ce domaine, un mouvement spontané précède la loi. Est-ce lié à l'importance de la fonction socio-économique de la femme au sein des exploitations agricoles ?

Le chemin parcouru entre 1833 et 1880 ne se mesure pas seulement en quantité : on progresse aussi vers une école plus instructive. Les instituteurs et institutrices des années 1860 et 1870 n'ont plus rien de commun avec ceux du début du siècle. Ce sont des hommes et des femmes formés à leurs fonctions qui remplacent des personnages improvisés, sachant à peine lire et écrire, misérables et ignorés de leurs contemporains. Cependant, le rôle de ces premiers maîtres et maîtresses doit être mis en valeur. Quel qu'ait été leur peu d'effi-

cacité en matière d'instruction, ils ont été à l'origine de la mise en place de l'école et de son acceptation progressive par les Cantaliens, notamment pour les institutrices occupant des postes peu lucratifs, en des lieux reculés qui, sans elles, seraient longtemps restés étrangers au mouvement de scolarisation du siècle.

L'installation d'un personnel compétent est lente, elle s'achève peu avant 1860. Doit-on accuser un manque de formation ? Celui-ci est évident pour les instituteurs, malgré l'existence d'une école normale départementale à Salers, depuis 1831, laquelle ne devient efficace que transférée à Aurillac, en 1840, et confiée aux Frères des Écoles Chrétiennes. Les institutrices, quant à elles, n'ont pas d'école normale avant 1880, mais une institution privée aurillacoise assure cette fonction de manière satisfaisante, retardant l'ouverture d'un établissement à la charge du département (1). Indépendamment de la formation initiale, l'isolement des maîtres et maîtresses, durant leur carrière, les cantonne dans des systèmes et méthodes routiniers modérant les améliorations.

La pratique pédagogique est une des failles de l'ensemble. Longtemps éclipsée par les questions de création et de fréquentation, elle devient souci majeur vers 1855 et, surtout, dans les années 1860. À compter de cette période, les réalisations sont nombreuses : la méthode d'enseignement individuel disparaît au profit d'un enseignement simultané, les classes se structurent, les notions de programmes, d'emploi du temps sont introduites, livres et matériel scolaire se multiplient. Toutefois, l'enseignement souffre d'une ignorance des besoins matériels de l'école mal perçus et trop souvent négligés par les responsables communaux.

En conclusion, les insuffisances persistantes, en 1880, sont peu de chose par rapport aux acquis depuis 1833 : d'une école quasi absente avant Guizot, nous passons à une institution reconnue en 1880. L'école a désormais sa place au sein de la communauté rurale au même titre que l'église et la mairie. Ces progrès résultent de l'interaction de phénomènes indissociables : l'action des pouvoirs publics qui stimulent et structurent le mécanisme, le fait humain qui provoque une réponse aux premiers. Obstacle à la scolarisation à l'origine, celui-ci ralentit d'abord la marche pour devenir force motrice dans la

(1) Sujet régulièrement abordé par le Conseil général du Cantal dans ses délibérations.

seconde moitié du XIXe siècle. Au fil des années, les habitants ont modifié leur perception de l'école, ils lui accordent un rôle de plus en plus affirmé. Si des points de résistance persistent, ils ne sont plus que sectoriels, résultants de comportements spontanés, d'une certaine pesanteur issue de traditions plutôt que d'une opposition délibérée au système scolaire. Les pouvoirs publics ont donné une impulsion à une institution dont le besoin a ensuite été entretenu et augmenté par les transformations de la société locale tout entière. L'ensemble de ces éléments se meut dans une interdépendance, dans une association d'influences réciproques, pour aboutir à la scolarisation du Cantal entre 1830 et 1880.

Marie-Noëlle Jeminet

L'EDUCATION EN ESPAGNE ET EN AMÉRIQUE LATINE

Activités du Centre de Recherche de l'Université de Tours

Le colloque international « Apprendre et enseigner », consacré à l'enseignement primaire et préprofessionnel en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours, s'est déroulé les 29 et 30 novembre 1985 dans les locaux de l'Université de Tours. Cette manifestation scientifique a permis la rencontre entre chercheurs français et étrangers (une quarantaine, espagnols pour la plupart), à l'intérieur des neuf séminaires organisés : pour l'Espagne : « Lumières et réformes au XVIIIe siècle », « Politiques éducatives et éducation populaire aux XIXe et XXe siècles », « Réalités régionales et locales aux XIXe et XXe siècles », « Ile République et Guerre civile (1931-1939) », « De 1939 à nos jours », « Images littéraires de l'école » ; pour l'Amérique latine : « Stratégies éducatives », « École et sociétés rurales », « Éducateurs ».

Parmi les thèmes abordés, soulignons l'étude des processus d'alphabétisation, que ce soit dans l'Espagne des XVIIIe et XIXe siècles ou dans les pays d'Amérique latine de nos jours ; la notion de « demande d'éducation » (nature, formes, extension) ; les maîtres d'école (nombre, formation, rôle social) ; la signification du phénomène associatif dans la formation d'un réseau d'éducation populaire ; l'étude de manuels scolaires de différents pays et des images littéraires (témoignage ou accusation) laissées par tel ou tel écrivain sur le monde

scolaire. La diversité des méthodes employées et des points de vue abordés, propre à un colloque ouvert, a montré la richesse du thème. Les participants ont souhaité une utilisation variée des sources et la nécessité d'approches locales pour mieux saisir la nature et la complexité des phénomènes éducatifs dans les différentes réalités étudiées.

Ce colloque, le premier organisé par le groupe de recherche animé par les professeurs de l'Institut d'études hispaniques de l'Université François-Rabelais (Tours), Jean-René Aymes, Eve-Marie Fell et Jean-Louis Guereña, poursuit le travail sur l'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine amorcé par le volume V de la série « Etudes hispaniques » (*École et société en Espagne et en Amérique latine XVIIIe-XXe siècles*, 1985, 185 p.). Le succès du colloque, l'élargissement de l'équipe, l'établissement de liens avec les chercheurs espagnols, autorisent la continuation du programme de travail sur des points plus précis : en 1986, sont prévues deux journées d'étude (les 10 mai et 25 octobre 1986) sur « La scolarisation dans l'enseignement primaire et préprofessionnel en Espagne et en Amérique latine (extension, diversification, obligation scolaire, absentéisme, gratuité) » ; en 1987 (au printemps), un deuxième colloque international tentera de faire le point sur « École et Église dans le monde ibérique et ibéro-américain » ; enfin deux nouvelles journées d'étude sont prévues en 1988 sur « Maîtres et élèves ».

Pour mieux développer ce programme, l'équipe vient de se doter d'un nouveau statut en constituant le « Centre interuniversitaire de recherche sur l'éducation dans le Monde ibérique et ibéro-américain » (C.I.R.E.M.I.A.), composé pour l'instant de 28 chercheurs de différentes universités, et qui se propose de mener des recherches interdisciplinaires et coordonnées sur l'éducation dans le Monde ibérique et ibéro-américain : approches historiques, sociologiques, institutionnelles, pédagogiques et images littéraires, dans une perspective comparative. La publication des Actes du colloque de 1985, envisagée pour la fin de l'année 1986 (une souscription est ouverte : s'adresser au C.I.R.E.M.I.A., Institut d'études hispaniques, Université François-Rabelais, 3 rue des Tanneurs, 37041 Tours Cedex), permettra de faire connaissance avec un monde encore mal connu du lecteur français.

Jean-Louis Guereña

NOTES CRITIQUES

FEENSTRA (Robert), RIDDERIKHOFF (Cornelia M.). — Études néerlandaises de droit et d'histoire présentées à l'université d'Orléans pour le 750^e anniversaire des enseignements juridiques. — Numéro spécial du *Bulletin de la Société archéologique et historique de l'Orléanais*, nouv. série, tome IX, n^o 68, avril 1985 ; pp. 1-201 : tabl., ill.

Les liens entre l'ancienne université de droit d'Orléans et les Pays-Bas (au sens large) remontent bien au-delà de la bulle de 1235 par laquelle Grégoire IX autorisa l'enseignement du droit civil à Orléans. Le canoniste frison Emo de Huizinghe, futur abbé de l'ordre de Prémontré en Groningue, n'y étudia-t-il pas vers 1200, avant de se rendre à Oxford où il fut peut-être le tout premier étudiant étranger ? Du XIII^e au XVI^e siècle, l'influence de l'enseignement des juristes orléanais fut considérable sur la formation juridique des Néerlandais, qui s'y rendirent en grand nombre. D'autre part, au XVII^e siècle, la Nation germanique d'Orléans était la véritable plaque tournante du *grand tour* que les futurs praticiens de la République des Provinces-Unies ou les nobles et grands bourgeois de l'Allemagne et des Pays-Bas méridionaux entreprirent par milliers.

Les liens ne se sont pas démentis par la suite, comme le montre R. Feenstra dans l'excellent état des recherches orléanaises depuis 25 ans qui ouvre le recueil (pp. 13-29). En feuilletant les pages consacrées à Orléans dans la *Bibliographie de l'histoire des universités françaises* de Simonne Guenée, t. II (Paris 1978), pp. 296-321, l'on découvre rapidement qu'une bonne partie des études de qualité publiées sur cette école de droit provient d'auteurs néerlandais, parmi lesquels on remarquera en particulier les juristes E.M. Meijers et, plus récemment, R. Feenstra lui-même. Par ailleurs, en publiant patiemment les registres de la Nation germanique, augmentés d'une prosopographie des étudiants aussi érudite qu'exemplaire, H. de Ridder-Symoens et C.M. Ridderikhoff (en collaboration avec l'historien allemand D. Illmer) sont en train de créer un instrument de travail

pour l'histoire socio-culturelle qui ne connaît pas son pareil pour d'autres universités françaises. Ajoutons que les hasards de l'histoire ont fait survivre aux destructions massives de la dernière guerre quasiment les seuls registres de la Nation germanique. Ce fait risque de créer à l'avenir, plus encore que dans le passé, l'impression qu'il n'y eut sous l'Ancien Régime que des Germaniques à Orléans (1). Rien n'est moins vrai, cependant, et si l'on peut se réjouir d'un volume d'origine néerlandaise à l'occasion du 750^e anniversaire de la fondation officielle de l'ancienne université, ce sera pour plaider en même temps la cause de l'université en tant que centre d'enseignement français, demeuré jusqu'au XVII^e siècle le recours privilégié des civilistes parisiens.

A vrai dire, cet aspect n'est pas absent du recueil en question. L'aspect néerlandais de la plupart des études juridiques qu'il contient, se réduit même à l'appartenance des auteurs à un groupe de chercheurs qui – non seulement par habitus historique mais aussi en raison de la présence dans les bibliothèques néerlandaises d'importants manuscrits provenant de l'ancienne école d'Orléans – s'intéressent aux travaux des professeurs orléanais du Moyen Age. C'est ainsi que H. van de Wouw publie des additions de Guido de Cumis (XIII^e siècle) à la Glose d'Accurse sur le Digeste Vieux ; aussi bien J.M.J. Chorus que E.J.H. Schrage se penchent sur des textes de Jacques de Révigny, une des gloires d'Orléans ; F.P.W. Soetermeer s'interroge fort ingénieusement sur les relations entre les écoles de Bologne et d'Orléans à travers le passage à Orléans des trois fils du grand maître bolonais Accurse, que les Orléanais ne se sont d'ailleurs pas gênés d'interpréter à leur manière ; L. Waelkens brosse un portrait biographique élogieux du canoniste Raoul de Chennevières d'après un manuscrit de la Bibliothèque nationale de Paris. Nous restons toujours dans le XIII^e siècle avec C.H. Bezemer qui s'interroge sur le pourquoi de l'existence d'une consultation orléanaise dans un manuscrit cistercien flamand, témoignant, selon lui, du rayonnement précoce de l'école d'Orléans. M. Duynstee arrache à un oubli qui semble assez mérité un professeur du XV^e siècle, Jean Noaillé. L'impression qui se dégage de cette suite de contributions, à savoir celle d'un déclin

(1) Signalons que la parution de ce recueil s'est accompagnée d'une petite exposition sur Orléans organisée par les éditeurs du recueil à la bibliothèque de l'Université de Leyde sous le titre *Orléans en Leiden. De universitaire geschiedenis van Orléans vanuit Leiden belicht* (Leyde: Universiteitsbibliotheek, 1985) 30 p.

inéluçtable de l'enseignement orléanais, commencé dès avant la fondation officielle de l'université, est heureusement contrebalancée par une étude de W.D.H. Asser relevant l'influence de Pothier, professeur à Orléans au XVIIIe siècle, sur la définition de la responsabilité d'associés commerciaux établie par les codificateurs néerlandais du XIXe siècle.

Moins nombreuses, les études historiques du recueil ont un caractère assez ponctuel. À la lumière du droit et de l'histoire, P. Leupen étudie les mesures prises par le roi Philippe le Bel après les troubles antiscolaires suscités par les bourgeois d'Orléans à la suite de la promulgation de la bulle pontificale de 1306 instituant une *universitas* à Orléans sur l'exemple de celle de Toulouse. On remarquera, au passage, dans les notes de cette contribution, l'utilité d'un répertoire des sources comme celui qu'a établi pour Orléans M.H. Jullien de Pommerol. C.L. Heesakkers analyse la pérégrination du Néerlandais Obertus Giphanius (utilisant notamment la belle gravure d'un dolmen près de Poitiers, parsemé de graffiti d'étudiants, p. 136) et, surtout, l'impact de sa procure (1566-1567) sur la vie de la Nation germanique d'Orléans : élargissement du territoire de recrutement de la Nation, sécularisation de la fête annuelle, établissement de la bibliothèque, surtout. C.M. Ridderikhoff retrace dans l'œuvre de Lambert Daneau, futur professeur de Leyde, quelques réminiscences personnelles et érudites de ses études de droit à Orléans. H. de Ridder-Symoens, enfin, examine brièvement les conditions de la fin de la Nation germanique (12 septembre 1689) et estime qu'il faut y voir une conséquence non pas de la Révocation de l'Édit de Nantes, mais plutôt des guerres de Louis XIV qui ont fait perdre aux Néerlandais leurs privilèges et ont fait passer aux Allemands l'envie de se rendre dans la patrie du dévastateur du Palatinat. Explication plausible (1), qui n'interdit cependant pas le cumul avec d'autres facteurs, qu'ils soient d'ordre religieux, scientifique ou culturel.

C'en était fini, en effet, de la réputation scientifique d'Orléans : les circuits de socialisation des futurs cadres s'étaient déplacés vers d'autres modèles éducatifs, et l'idéal européen avait, pour un bon temps, fait long feu. On aurait donc aimé apprendre davantage sur

(1) Le dernier Germanique prit son grade à Caen le 26 octobre 1688, mais des universités comme celles de Paris et, surtout, de Reims n'ont jamais cessé d'attirer des Allemands et des Néerlandais, essentiellement des catholiques, d'ailleurs. Pont-à-Mousson, longtemps resté hors du royaume, constitue évidemment un cas particulier dans ce contexte.

le modèle culturel que représentait, pour les pérégrinants, la vie orléanaise, apparemment si attirante. On regrettera surtout que l'occasion n'ait pas été saisie de présenter aux lecteurs francophones une ébauche de quantification du recrutement orléanais, fondée sur les recherches en cours. Et après tant d'érudition qui se noie parfois dans le détail, le lecteur éprouve le grand besoin d'une esquisse d'ensemble permettant de mettre toutes ces contributions ponctuelles dans un contexte global (1). Pour Orléans, justement, une telle étude fait encore cruellement défaut. Je sais bien que le retour galopant de l'événement, voire de l'anecdotique dans l'histoire, que l'on retrouve un peu partout, et surtout dans des pays comme les Pays-Bas qui n'ont jamais été convertis au sériel, rend une telle entreprise peu attractive. Mais il faudra bien la mener à terme un jour si l'on veut dépasser l'érudition pointilliste sur des thèmes, des étudiants ou des professeurs choisis, pour montrer les rôles et fonctions véritables de l'université d'Orléans qui était aussi, et peut-être même avant tout, celle du grand nombre. Derrière ce recueil se profile donc la question bien actuelle du rapport entre le singulier et le collectif dans l'histoire universitaire : suffit-il d'en rester à une approche « exemplaire » pour saisir toute l'épaisseur d'une institution ?

Willem FRIJHOFF



SOURY-LAVERGNE (Françoise). — *Chemin d'éducation : sur les traces de Jeanne de Lestonnac, 1556-1640*. — Chambray-lès-Tours : CLD, 1985. — 455 p. : ill., cartes, graph., tabl.

En juin 1984, Françoise Soury-Lavergne a soutenu devant l'Université de Lyon-II une thèse de doctorat de troisième cycle en sciences de l'éducation, consacrée à la compagnie de Marie Notre-Dame, congrégation religieuse féminine enseignante dont elle est actuellement l'assistante générale. Cette appartenance n'empêche pas l'auteur de porter un regard sans complaisance sur l'histoire et le devenir de

(1) En attendant, l'on pourra se reporter aux travaux de Ch. Vulliez, notamment sa contribution à l'ouvrage de J. Debal, éd., *Histoire d'Orléans et de son terroir*, t. I, Roanne 1983, pp. 319-347, 417-420, 443, et au recueil *Histoire de l'Université d'Orléans, ouvrage édité à l'occasion du XXe anniversaire de la Renaissance des enseignements supérieurs*, Orléans, 1982.

son Institut. La précocité de la fondation de Jeanne de Lestonnac dans l'histoire de l'enseignement féminin, son originalité et son rayonnement justifiaient amplement que l'on consacrat enfin une étude consistante à la Compagnie ; c'est chose faite aujourd'hui grâce à la publication de cette thèse.

Jeanne de Lestonnac est fille de Richard de Lestonnac, conseiller au Parlement de Bordeaux et de Jeanne Eyquem de Montaigne, sœur de Michel. La nièce du philosophe appartient au milieu parlementaire lettré et humaniste entourant le cardinal de Sourdis, archevêque de Bordeaux, mais sous l'influence de sa mère calviniste, elle s'est aussi frottée dans son jeune âge à une éducation réformée dont elle retient certaines leçons mais qui n'ébranle pas sa fidélité au catholicisme. Ces origines familiales marqueront l'engagement pédagogique tardif de Jeanne de Lestonnac. En 1573, elle épouse Gaston de Montferrand Landiras ; au cours de vingt-quatre années de vie conjugale, elle donne le jour à huit enfants dont cinq survivent. Ce n'est qu'au seuil de la cinquantaine, devenue veuve et ses propres enfants élevés, que la nièce de Montaigne entreprend de fonder une congrégation œuvrant à l'instruction féminine. Les longues années qu'elle a vécues dans le siècle avant d'adopter le parti du cloître laissent leur empreinte sur sa création et lui confèrent une grande part de son originalité. Contrairement à la plupart des autres fondatrices, consacrées à la vie religieuse dès leur jeune âge, Jeanne de Lestonnac a vécu en « bonne vivante bordelaise » toutes les étapes de sa vie d'épouse et de mère, puis d'administratrice de biens.

La Compagnie de Marie Notre-Dame est la première congrégation régulière à recevoir en France, dès 1607, l'autorisation papale d'accueillir en ses maisons des élèves pensionnaires, mais aussi des externes. Bordeaux apparaît ainsi comme la première capitale d'une nouvelle forme d'éducation des filles, relativement démocratisée. Cette initiative doit beaucoup à la double présence dans la ville des Jésuites qui tiennent de main de maître le collège de Guyenne fondé dès 1441, et du cardinal de Sourdis favorable à la réforme de la vie religieuse féminine. Les uns et les autres confortent et favorisent l'entreprise de Jeanne de Lestonnac.

Dans les textes régissant la Compagnie, F. Soury-Lavergne relève de nombreux traits de l'originalité de l'esprit de l'éducation dispensée, comme de ses modalités pratiques. Ici, le savoir profane n'est — au moins sur le papier — pas sacrifié au spirituel, la congrégation s'ouvrant aux valeurs de la culture : les filles viennent pour apprendre « les vertus, les bonnes mœurs et lettres propres et convenables à leur

sexe ». La mention des lettres est remarquable quand la plupart des projets développent longuement leurs pieux objectifs pour se clore par un laconique « on montrera aussi à lire et à écrire ». Jeanne de Lestonnac, comme son oncle, défend une pédagogie personnalisée, respectant l'enfant et prenant le sujet à éduquer tel qu'il est, sans rien en négliger. Elle se soucie autant du bien du public que de la gloire de Dieu ; à ses élèves elle enseigne « toutes les bonnes et belles qualités que doit avoir une fille ou femme chrétienne, soit dans le monde, soit dans la religion ». Les règlements édictés à l'intention de la Compagnie se démarquent des règles dirigeant d'autres congrégations en n'exacerbant pas le principe de la surveillance des petites filles ni le thème de la virginité. En tout cela, Jeanne de Lestonnac se montre confiante en ses jeunes protégées dont elle trace un portrait positif. La vie matérielle des élèves mobilise aussi la fondatrice : ses instructions réglementent le poids et la qualité des nourritures servies à leur table, comme la salubrité et la commodité des locaux qui les accueillent.

Partie de Bordeaux et du Sud-Ouest, la Compagnie de Marie Notre-Dame multiplie ses maisons par provignement dans la France du Midi et hors des frontières, en Espagne et Amérique du Sud surtout. 64 établissements sont fondés en 1790, le XIXe siècle voyant la restauration de certains et la création de nouveaux. Les lois de 1905 frappent 34 maisons en France et donnent une nouvelle impulsion aux fondations étrangères. En 1984, la congrégation compte 256 établissements dont seulement 18 en France, pour 115 en Espagne.

F. Soury-Lavergne articule son étude autour de trois axes : les enracinements et les atouts de l'Institut, sa doctrine et sa spécificité, l'épreuve des siècles. Un important dossier de pièces annexes accompagne son travail, apportant quelques textes, une iconographie et une cartographie fournies, une bibliographie et un index. Les sources essentielles de l'auteur appartiennent au registre des écrits éclairant la personnalité de la fondatrice et des règlements édictés pour la congrégation, dévoilant son esprit et son organisation. Les archives sont peu mises à contribution, exceptés les papiers de la Commission de secours des réguliers (1727-1788) ainsi que les déclarations des communautés de 1790. L'auteur s'intéresse à la Compagnie dans son ensemble, non pas à un établissement particulier. Elle déplore d'ailleurs elle-même la carence en monographies consacrées aux maisons de l'ordre. Pour compléter son approche, des dépouillements d'archives – registres d'élèves ou de comptabilité – seraient les bienvenus pour résoudre quelques questions intéressantes qui ne sont ici qu'effleurées.

Ainsi, l'auteur pense qu'à Bordeaux, le recrutement social de la Compagnie est plus élevé que chez les Ursulines et son enseignement d'un niveau supérieur au leur. Ces assertions gagneraient à être étayées par des chiffres ou témoignages précis. Il en va de même à propos de l'organisation pratique des classes : les pensionnaires et les externes se mêleraient ici pour entendre les leçons, ce qui est contraire à la pratique habituelle de ce type de congrégations qui veillent à une ségrégation constante de leurs deux clientèles, huppée et populaire.

Quelques tentations méthodologiques de F. Soury-Lavergne paraissent contestables. L'application à la pensée et aux écrits d'une femme née au cœur du XVI^e siècle de concepts ou de grilles de lecture psychologiques, psycho-pédagogiques et graphologiques actuelles relève un peu de l'anachronisme. Le même sentiment se fait jour face à l'élaboration de deux courbes conduites du XVII^e siècle à 1984 (implantations et effectifs des religieuses), alors qu'une pondération s'imposait ou, à défaut, un découpage chronologique plus fin.

Les prolongements souhaitables, comme les réserves émises n'empêchent pas le travail de F. Soury-Lavergne de se révéler essentiel pour la connaissance d'un projet éducatif audacieux au travers de la riche personnalité de sa conceptrice. Grâce à cette étude, Jeanne de Lestonnac rejoint, enfin, la place de premier ordre qu'elle doit occuper dans l'histoire de l'enseignement féminin. Il était juste de lui rendre un privilège d'antériorité et d'originalité qui lui revient de plein droit.

Martine SONNET



Mères et nourrissons. — *Annales de démographie historique*. — Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1983 [1984], pp. 5-289, tabl., graph.

Depuis la fin des années 1970, les recherches sur le petit enfant ont littéralement explosé, témoignant d'une sensibilité avide chez nos contemporains. *Mères et nourrissons* apporte une belle moisson d'études concernant l'Europe occidentale. Rien, toutefois, sur l'Angleterre, mais les équipes de P. Laslett et de E. Wrigley avaient pris une belle avance. Rien non plus sur l'Espagne où les travaux se développent cependant (1). Ici, la France est majoritaire (7 articles), mais

(1) Cf. C. Larqué : « La Mise en nourrice des enfants madrilènes au XVII^e siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1985.

l'Italie est fortement présente (4 articles) ainsi que le Benelux (3 articles) (1) ; un gros article, en anglais, concerne l'Allemagne. Quelques-unes de ces recherches, étroitement localisées, tentent de saisir la spécificité d'un milieu : Rennes (S. Fujita) ; le Pays de Sault (A. Fine-Souriau), Florence, Bologne (A. Belletini et A. Samoggia), les Flandres (G. Masuy-Stroobant), la province de Liège (R. Leboutte), quelques villages de diverses régions allemandes. Presque toutes les études portent sur les XVIIIe et XIXe siècles. Les deux exceptions concernent Florence, que C. Klapisch-Zuber observe aux XIVe et XVe siècles, et C. Corsini aux XVIIe et XVIIIe. Tant de diversité invite au comparatisme. En tous cas, voilà de quoi réfléchir, en attendant les chapitres spécialisés des grandes synthèses que l'on nous annonce : Histoire de la famille, Histoire de la population française, Histoire de la vie privée, après l'Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement.

Trois thèmes regroupent les articles ici rassemblés : l'allaitement, la mortalité infantile, l'abandon. Dans tous les cas, ce qui frappe d'abord, c'est l'affinement des méthodes. On distingue par exemple entre les enfants morts-nés, les enfants morts de 0 à 7 jours, au cours du premier mois, de la première année, avant 7 ans ; on apprécie les « risques de mortalité » ; on observe toutes les conditions environnantes (grâce aux généalogies, aux reconstitutions de familles). Le tout vise à cerner les facteurs de mortalité. Ces efforts n'apportent pas beaucoup de données vraiment nouvelles en matière de mortalité et d'abandon ; mais ils ont le mérite de confirmer et de nuancer, selon les lieux et les moments, ce qu'on savait déjà. Ainsi, partout la mortalité frappe surtout les enfants les plus jeunes pendant la saison chaude, par l'intermédiaire de maladies infectieuses ou parasitaires (Belletini et Somaggia). Il s'avère que cette mortalité dépend avant tout des pratiques d'allaitement (Knodel), lesquelles sont conditionnées par les facteurs économiques, la surmortalité flamande s'expliquant, en dernier ressort, par les bas salaires de l'industrie textile.

Si la mort des enfants en bas âge est acceptée avec résignation, par contre l'enfant mort né a toujours fait scandale. M. Laget et J. Gélis montrent deux types de réaction populaire face à cette déception. M. Laget décrit les efforts de réanimation tentés par les femmes (réchauffement du placenta, bains chauds et froids alternés, insuf-

(1) L'un des trois concerne le Benelux dans son ensemble. Il est signé C. Vandenbroecke, F. Van Poppel et A.M. Van der Woude.

flation d'air dans la bouche, frictions). J. Gélis évoque les sanctuaires « à répit » où l'on porte l'enfant pour que la Sainte Vierge, en le ranimant un instant, permette son baptême et, donc, son accès à la vie éternelle.

À propos de l'infanticide, la province de Liège ne diffère guère de l'Angleterre victorienne : on y observe une forte recrudescence de ce crime au début de l'industrialisation, les coupables étant essentiellement des filles-mères dépourvues de tout. De même, le sort des enfants abandonnés dans les villes italiennes (G. da Molin, C. Corsini) ressemble à ce qu'il est à Rennes (S. Fujita) ou ailleurs (1). Quelques points se précisent pourtant. G. da Molin repère que les abandons sont plus nombreux de février à mai, période qui coïncide non avec le maximum des naissances, mais plutôt avec des phases de disette. À Rennes, comme en Italie, les parents qui abandonnent sont des pauvres en détresse ; on ne trouve pas ici des « bourgeois » comme à Paris (2) ; parmi les enfants légitimes, la moitié environ survit, et 1 survivant sur 6 est repris par ses parents.

Les quatre articles consacrés à l'allaitement apportent beaucoup de nouveautés. A. Fauve-Chamoux a l'idée originale de faire dialoguer le présent avec le passé : à la lumière de ce que lui apprend la pédiatrie (ou, peut-être, un vécu personnel ?), elle essaie de comprendre pourquoi tant des femmes mettaient leurs enfants en nourrice à une époque (XVIII^e siècle) où l'attachement à l'enfant semblait se développer dans les milieux éclairés. Elle explique fort bien comment la vie en ville, rendait (rend toujours) l'allaitement beaucoup plus pénible qu'à la campagne (régime alimentaire, vêtements et hygiène, conditions du sommeil, rapports sexuels, travail des parents...). L'auteur souligne fort justement que la femme est conditionnée non point par l'instinct, mais par une culture et un environnement social qui lui dictent sa conduite. On accepte moins bien cette affirmation : « *C'est en présence du bébé que naît et se développe l'amour maternel* (souligné dans le texte). L'affection naît avec la connaissance (...) qui n'est, avant la naissance, que du domaine de l'imaginaire ». Faut-il admettre qu'il n'entre dans l'amour (maternel ou autre) aucune part d'imaginaire ? D'ailleurs qu'est-ce que l'amour ?

(1) Une foule d'études ont été consacrées aux enfants abandonnés - à Lyon, à Rennes, à Rouen, en Languedoc, à Dijon, à Limoges. Les références sont données par S. Fujita au début de son étude.

(2) C. Delasselle : « Les enfants abandonnés à Paris au XVIII^e siècle », *Annales ESC*, janvier-février 1975, pp. 187-218.

À Florence aux XIV^e et XV^e siècles, il y a bel et bien « masculinité de la fonction nourricière » comme le montre C. Klapisch, à partir des livres domestiques. Le père de l'enfant signe un contrat de nourrissage avec un « père nourricier » qui doit élever et « allaiter » le petit. La nourrice idéale est, en effet, une paysanne accouchée récemment et dont l'enfant est mort, mais c'est son mari qui dispose d'elle. Le contrat, conforme le plus souvent à un modèle donné par les statuts urbains, prévoit toutes les conditions de l'élevage, et même du sevrage (après 18 à 20 mois) ; s'il est rompu (en raison, souvent, de la grossesse de la nourrice), le géniteur prendra seul les décisions qui s'imposent. C. Klapisch souligne qu'une telle pratique limite la connivence entre mère et enfant, et privilégie la lignée paternelle aux dépens de la maternelle (on croit, en effet, que le lait transmet certains caractères). L'existence d'esclaves domestiques permet à certains riches Florentins de se procurer aisément une nourrice à domicile...

C'est du côté féminin que nous place au contraire A. Fine-Souriau : elle interroge des femmes âgées du pays de Sault qui, entre 1900 et 1940, ont vu nourrir et élever par les paysannes des enfants abandonnés venus de l'hospice de Carcassonne. On saisit ainsi plus directement certaines réalités : le besoin d'argent qui pousse une femme à prendre un enfant en nourrice ou en garde ; les critères qui consacrent « la bonne mère » ; le contrôle social qu'exercent les commérages. Surtout, on pénètre (chose nouvelle !) dans le domaine du sentiment. Si les enfants de passage, traités de « bâtards », suscitaient peu d'attachement, par contre certains que l'on « adoptait » (non pas juridiquement), entraient vraiment dans la famille, y restaient gratuitement et une vive affection réciproque s'exprimait alors (observation qui recoupe celle que j'ai pu faire dans le Morvan). C'est ici le lieu de souligner que l'adoption, dont on parle tant à présent, n'a pas pour base essentielle un acte juridique.

Le déclin de l'allaitement mercenaire fait l'objet des réflexions pénétrantes de Catherine Rollet. Dès les années 1880, c'est-à-dire avant la diffusion des principes de Pasteur, à une époque où l'allaitement « artificiel » restait dangereux, les médecins observent les progrès invincibles du biberon dans tous les pays au nord de la Loire. Deux sortes de raisons expliquent cette mutation. D'une part, les nourrices au sein se font rares, car les campagnardes préfèrent désormais réserver leur lait à leur propre enfant ; pour allaiter un « étranger », elles exigent de hauts salaires. D'autre part, la campagne perd son prestige : les ménages pauvres des villes préfèrent désormais placer l'enfant près d'eux, chez une parente ou une amie, afin de le

voir plus souvent. On passe de l'industrie nourricière à un système de « garde » tout proche de nos mœurs. Écarter la nourrice, limiter son rôle, c'est sans doute renforcer le sentiment de la filiation (dit C. Rollet), c'est aussi resserrer avec l'enfant les liens affectifs.

Ce n'est sans doute pas par hasard que le débat sur l'allaitement fait tant de bruit et suscite tant d'études. En dissociant la nourricière de la génitrice, l'allaitement mercenaire met en cause le concept même de maternité.

Deux remarques pour finir.

Il faut citer dans les *Varia* de ce numéro l'importante étude de J. Dupaquier sur la famille Bertillon : on y voit tout simplement naître cette nouvelle science sociale qu'est la démographie.

Mais dans un livre intitulé *Mères et nourrissons*, que vient faire l'article de Daniel Roche sur les relations entre Jacques Louis Menetra et son père ? Texte fort attachant, mais parfaitement hors du sujet. Ce n'est pas le premier exemple : chaque fois que la rédaction d'une revue prépare un numéro sur la relation mère-enfant, il se trouve un homme pour réclamer : « Et les pères ? ». Ont-ils tellement peur qu'on les oublie ?

Yvonne KNIBIEHLER



BENTHAM (Jeremy). — *Chrestomathia: being a collection of papers explanatory of the design of an institution proposed to be set on foot under the name of The Chrestomatic Day School or Chrestomatic School, for the extension of the new system of instruction to the higher branches of learning, for the use of the middling and higher ranks in life. (The collected works of Jeremy Bentham)* Éd. par M.J. Smith et W.H. Burston. — Oxford : Clarendon Press, 1983. — XXIX + 451 p.

On connaît certainement mieux, en France, le Panoptique que son inventeur. Jeremy Bentham, un temps associé à John-Stuart Mill dans la page consacrée à la morale utilitariste des cours de philosophie du début de ce siècle, est passé de mode (1). Si Michel Foucault n'avait

(1) La seule étude d'ensemble sérieuse sur Bentham date du tout début du siècle. Il s'agit de la thèse d'Elie Halévy reprise dans trois gros volumes : *La Formation du radicalisme philosophique*. Paris, 1900-1904.

pas fait de l'étonnante utopie carcérale du *Panopticon* l'exemple privilégié de l'analyse qu'il propose des formes modernes du pouvoir, les professeurs de philosophie eux-mêmes auraient pris l'habitude d'oublier ce radical anglais, néanmoins monarchiste, qui s'offrait le luxe d'ironiser sur la citoyenneté d'honneur que lui avait décernée l'Assemblée de 1791.

Pourtant, son œuvre politique et philosophique reste essentielle pour comprendre comment se constitue, dans l'Europe occidentale du XIXe siècle, ce courant que l'on désigne en France du terme de « libéral » et qui soutient, non sans quelque anglophilie, ces projets d'éducation des classes pauvres dont les instruments peuvent être tout autant l'école que la prison ou l'hospice. C'est peut-être Bentham aussi qui, inscrivant la philosophie empiriste dans le siècle et lui assignant une tâche sociale, fait de l'associationnisme le sol dans lequel prend racine une discipline nouvelle, la psychologie, qui devient, tout au long du XIXe siècle, l'instrument obligé du travail social auprès des classes populaires : des écoliers aux travailleurs, en passant par les inadaptés de toutes sortes. Né en 1748 (au moment où Hume fait publier son *Enquête sur l'entendement humain*), il meurt en 1832, alors que la Grande-Bretagne, comme la France, expérimentent déjà, en vraie grandeur, ces institutions sociales qui prolongent et démultiplient le pouvoir politique bourgeois.

Il y a de nombreuses raisons, on le voit, pour que les historiens de l'éducation relisent Jeremy Bentham. À défaut de traductions françaises – l'édition bruxelloise de 1829-1834 est difficile à trouver, même à la Bibliothèque nationale, et *Le Panoptique* seul a été récemment réédité, par les soins de Michelle Perrot (1) – on peut profiter du superbe travail que mène depuis 1968 le Bentham Committee de l'University College de Londres. D'autant que le dernier volume paru des *Collected Works* et de la *Correspondance* de J. Bentham rend disponible le seul ouvrage explicitement consacré par le philosophe à sa conception de la scolarisation : la *Chrestomathia*. (« Chrestomathic: a word, formed from two Greek words, signifying conducive to useful learning » nous précise J. Bentham dès les premières lignes).

La *Chrestomathia* n'est pas véritablement un livre. Il s'agit plutôt d'un dossier rassemblé par J. Bentham en 1815 et destiné à promouvoir un projet, né dans les milieux whigs les plus radicaux de cette

(1) J. Bentham : *Le Panoptique*, précédé de « l'œil du pouvoir », entretien avec Michel Foucault, postface de Michelle Perrot, Paris, 1977.

Angleterre pré-victorienne (en étaient : Francis Place, Edward Wakefield et, surtout, James Mill). Il doit être possible d'étendre les bienfaits de la méthode mutuelle d'enseignement de Bell et Lancaster au-delà de l'enseignement primaire et, donc, en direction des classes moyennes anglaises qui souhaitent prolonger la scolarité de leurs enfants mais que les programmes traditionnellement centrés sur les humanités des collèges rebutent. James Mill en a fait l'essai – dans le cadre d'un préceptorat familial – sur ses propres enfants : le petit John-Stuart n'est pas le moins réussi de ses produits. Familier de Bentham depuis 1808, il est persuadé que la notoriété du vieil homme sera un gage de succès pour l'entreprise. En 1813, celui-ci donne son accord et ... un bout de son jardin ! On crée une association pour recueillir les fonds nécessaires. Il ne reste plus qu'à donner forme à l'idée. C'est, bien sûr, à Bentham qu'on confie cette tâche.

Architecturalement, ce sera une structure panoptique. Evans (1) a retrouvé les plans dans les papiers de Bentham. Pédagogiquement, les principes lancastériens seront à l'honneur : démultiplication du pouvoir et des effets de l'enseignant par l'armée hiérarchisée des moniteurs choisis parmi les élèves les plus avancés, délation généralisée et encouragée.

Mais le rôle propre de Bentham dépasse largement l'organisation de la discipline. Il inscrit son projet dans le cadre de cette morale utilitariste par laquelle il pense possible de donner une nécessaire efficacité aux interventions politiques dans l'ordre du social et qui, pour ce faire, s'appuie sur une connaissance sûre de la physique des comportements (la référence à Newton est permanente). Pour Bentham, lecteur assidu d'Helvétius, l'éducation enseigne à l'individu à élucider son intérêt particulier et à découvrir, ce faisant, qu'il coïncide avec l'intérêt général. Il suffit pour cela d'obéir à ce principe simple selon lequel l'homme cherche le plaisir plutôt que la peine, tout en apprenant à discerner en chacune de ses actions si les plaisirs qu'il poursuit ne risquent pas d'être acquis au prix d'une plus grande peine. Morale de comptable, a-t-on dit quelquefois, l'arithmétique des plaisirs est au centre de toute éducation. À cette condition, les actions individuelles ne peuvent plus que contribuer au bonheur général.

(1) R. Evans : « Bentham's Panopticon, an incident in the social history of Architecture », *Architectural Association Quarterly*, 1971. L'un des dessins préparatoires pour l'école chrestomathique est reproduit dans l'édition française de 1977 du *Panoptique* (p. 170).

Une entreprise éducative implique que l'on conforme les moyens aux objectifs que l'on se donne. L'école chrestomathique doit présenter un bilan positif : les savoirs les plus utiles à la réalisation de cette félicité (*Eudaemonics*) doivent y être enseignés au moindre coût. Bentham fait confiance à la méthode lancastérienne pour limiter les dépenses, tant économiques que psychologiques. Quant au choix des disciplines à enseigner, il se propose de le mener à bien par l'analyse critique de ces classifications des savoirs qui ont hanté la philosophie des Lumières. La pièce la plus importante du dossier rassemblé par Bentham se trouve ainsi être, très curieusement pour ce radical newtonien, un éreintement sans pitié du *Système figuré des connaissances humaines* par lequel Diderot et d'Alembert ouvrent le projet encyclopédiste. Pour Bentham, une taxinomie des savoirs manque son objet si elle se contente d'ordonner les connaissances. Elle doit être une cartographie du champ de la pensée mais aussi de l'action : Art et Science sont indissociables. Face à une physique qui assure le pouvoir sur les choses, une psychologie (« pneumatologie ») doit fonder et permettre aussi bien la connaissance que l'action sur le monde social (morale et politique). Dans ce tableau seront choisis les cours professés à l'école chrestomathique. Leur mise en ordre est simple : les premiers seront ceux dont l'intérêt sera le plus général et la peine à les acquérir la plus minime. Cela suppose une psychologie de la connaissance qui, pour Bentham, va des choses aux idées. On se souviendra, en lisant ces lignes, que la « leçon de choses » est arrivée en France par l'intermédiaire d'Alexander Bain, un disciple de Bentham.

On trouve bien d'autres informations intéressantes dans cette *Chrestomathia* qui est un véritable fourre-tout : des documents factuels sur la mise en place du projet, un cours de mathématiques, une grammaire universelle dont le propos n'est pas sans parenté avec celui de Condillac, un système de classification des techniques, etc.

Et pourtant, l'école chrestomathique n'a jamais vu le jour ! Bentham semble avoir, en effet, commis quelques erreurs dans l'arithmétique de son plaisir particulier en proposant son jardin pour édifier le bâtiment. Craignant sans doute que la proximité de tant de garnements ne vienne troubler la régularité d'une existence particulièrement avare de distractions, il accumule les attermoissements jusqu'à ce que ses amis, lassés, décident, en 1821, de dissoudre le comité organisateur et de rembourser les souscripteurs.

GIOLITTO (Pierre). — *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle, II — Les méthodes d'enseignement*. — Paris : Nathan, 1984. — 256 p. — (Université. Information. Formation).

Ce livre est le second tome de la publication qui met à la portée d'un plus vaste public la thèse de Pierre Giolitto (1). Son travail s'inscrit dans le courant historiographique actuel qui insiste sur l'importance de l'héritage recueilli par Jules Ferry dans tous les domaines, non seulement matériel et humain mais aussi pédagogique. Le précédent volume était consacré aux progrès de l'organisation pédagogique (divisions, plans d'études, emplois du temps...), des matières enseignées et des méthodes, provoqués par une rénovation pédagogique que P. Giolitto date de 1850-1880. Elle est caractérisée par la prise en compte de la nature enfantine, l'appel à la raison plutôt qu'à la mémoire, l'utilisation de la méthode intuitive qui part des objets et non des idées, la prise de parole du maître et des élèves, tout cela dans le cadre du mode d'enseignement simultané.

L'auteur se donne aussi pour but de montrer que les méthodes pédagogiques obéissent à des finalités d'ordre économique, social et national : élever le niveau d'instruction des jeunes producteurs, inculquer les notions d'ordre, d'obéissance et de stabilité sociale, imposer aux jeunes Français un « référentiel » commun. C'est pourquoi il a choisi d'étudier, dans ce second tome, les matières « sur lesquelles le Pouvoir compte le plus pour réaliser son projet idéologique », le français, l'histoire et la géographie.

Pour mener à bien ses démonstrations, P. Giolitto se fonde sur les auteurs qui ont précisé les nouveaux concepts, sur les rapports des praticiens et sur les textes des ministres novateurs, sans oublier, bien sûr, l'incontournable Gréard. Dernière intention de l'auteur : susciter des comparaisons entre les entreprises de rénovation pédagogique, celle du XIXe siècle et celle d'aujourd'hui, et amener ainsi les maîtres à s'interroger sur leurs pratiques.

Compte tenu des impératifs de l'édition (240 pages pour maîtriser une matière surabondante), on peut considérer que P. Giolitto a tenu, dans une certaine mesure, son pari : un large public d'étudiants et d'enseignants apprendront beaucoup à sa lecture et trouveront matière à fructueuse réflexion. Cependant, le caractère cursif de cet

(1) Voir *Histoire de l'éducation*, avril 1982, pp. 4-9 et mai 1984, pp. 122-124.

ouvrage conduit à des raccourcis, à des approximations, parfois à des omissions.

P. Giolitto nous donne une liste importante de publications et de larges citations dotées de références infrapaginales en général satisfaisantes. Le lecteur dispose ainsi d'éléments très intéressants. Il reste que c'est une gageure que de rendre compte d'un si vaste domaine et d'une telle durée sous une forme aussi concise, qui oblige à resserrer ce qui est étalé dans le temps au risque d'en gommer les contrastes et l'évolution. Prenons quelques exemples. Les « trois étapes de la lecture courante » (p. 56) n'ont pas été reconnues d'emblée et, sous ce rapport, 1840 n'est pas identique à 1880. La recherche d'« unité nationale » (p. 73) par le refoulement des dialectes et des patois, souci majeur de la Convention, ne semble pas avoir été un objectif privilégié de la Restauration alors que la Monarchie de Juillet y a peut-être recherché une dynamique de légitimation.

On se sent un peu contraint de faire confiance à l'auteur dans le choix opéré dans un matériau surabondant, par exemple celui des manuels mentionnés ou retenus comme marquants : on aimerait quelques données numériques qui permettraient de mieux cerner leur importance : chiffres de tirage, nombre de rééditions ou de réimpressions, date extrême d'utilisation plutôt que des appréciations un peu vagues sur l'« engouement » dont ils ont fait l'objet ou « l'appréciable succès » (p. 31) qu'ils remportent. Sur quoi se fonde l'affirmation que les méthodes analytiques de lecture sont « peu prisées » (p. 46), ou que la méthode de Regimbeau est « la plus importante méthode sans épellation produite au XIXe siècle » ? On ne saurait le dire, alors que les précisions de données pour *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno (p. 61) sont très éclairantes.

Le développement consacré au sentiment patriotique dans ses rapports avec l'amour de l'humanité (p. 144) ne nous paraît pas satisfaisant. Trois auteurs sont cités, Lavisse en 1887, Lamartine en 1843 et Saint-Simon en 1813. D'une part, deux grands esprits dont les propos n'ont vraisemblablement jamais atteint les instituteurs, d'autre part un universitaire dont l'influence directe sur l'enseignement primaire est attestée. Il est pourtant de bonne méthode de distinguer l'histoire des idées générales de celle de la pédagogie : celle-ci exige la connaissance de la diffusion des idées jusqu'au fond des campagnes, et ce n'est pas la moindre des difficultés qu'elle rencontre. De plus, aucun des textes cités ne date des années de la rénovation. Une autre question importante et délicate, celle de l'introduction de la politique à l'école (p. 146) n'est pas traitée avec plus de bonheur. Le rôle de

l'histoire dans la moralisation des élèves donne lieu à des opinions contradictoires (p. 142) sans que l'auteur s'en émeuve : la première avance que le crime, peint sous les couleurs convenables, suscite l'indignation (1830), alors que la seconde préfère le passer sous silence (1864).

La chronologie proposée est parfois déconcertante. Puisqu'il s'agissait de montrer l'importance de la période 1850-1880, il était, certes, indispensable de dresser un bilan avant les lois Ferry. Mais, à notre sens, il ne pouvait concerner que le mouvement des idées pédagogiques et non celui des pratiques scolaires. Or, P. Giolitto, après avoir énuméré avec pertinence les obstacles qui s'opposent à ce que les idées passent dans les faits (pp. 186 et 227) et les raisons du « décollage » après Ferry, commet deux erreurs. D'une part, curieusement, il se sert des rapports d'inspection de 1878-1881 (p. 185) pour dresser le bilan des années 1880, ce que nous aurions pris pour un lapsus s'il ne se répétait à la page suivante. D'autre part, et surtout, il nous paraît contestable d'établir vers 1880 le bilan de la rénovation. Prenons le cas de l'histoire et de la géographie. Le pessimisme règne, à juste titre, parmi les inspecteurs : trop de chronologies et de nomenclatures insipides, d'explications médiocres, de programmes à moitié parcourus, de récits de batailles et de listes dynastiques, trop de lecture du livre et pas assez de prise de parole. Mais pourquoi en serait-il autrement ? Certes, des idées novatrices sont apparues trente ans auparavant, mais ces deux matières n'ont été rendues obligatoires qu'en 1867 et ne sont pas encore enseignées partout une décennie plus tard. On ne pourra donc établir le bilan de l'enseignement de ces « matières nouvelles », comme on dit alors, que vers 1890-1900. C'est sans doute au cours des années 1870 que le fossé a été le plus profond entre les recommandations officielles et la réalité des classes.

Les sources historiques et théoriques des méthodes sont aussi occultées par la nécessité d'être bref : ainsi, la méthode de Lemare *Cours de lecture où, procédant du composé au simple, on apprend à lire des phrases, puis des mots sans connaître ni syllabe, ni lettre* (Paris, 1818) est réduite à son aspect le plus pittoresque (p. 39) alors qu'elle est sans doute étayée par des principes qui demanderaient explicitation, son auteur, lié au « mouvement idéologique » issu de Destutt de Tracy, ayant exposé par ailleurs d'intéressantes considérations sur l'apprentissage de la langue.

La définition du verbe comme « mot qui exprime l'affirmation » attribuée à Chapsal (p. 98) remonte, au moins, pour l'époque mo-

derne, à la grammaire de Port-Royal (1660). De même que la théorie du verbe-adjectif (p. 98), qui fonde les procédures de l'analyse logique telles qu'elles sont évoquées page 116, trouve son origine et ses explications chez les théoriciens de la grammaire logique du XVIII^e siècle. La thèse de Jean-Claude Chevalier, *La Notion de complément chez les grammairiens. Étude de grammaire française, 1530-1750* (Droz, 1968) qui n'apparaît pas dans la bibliographie de P. Giolitto, serait ici un outil indispensable.

Les « Parties du discours » données d'après P. Larousse comme étant au nombre de 10, ont été l'objet de nombreuses discussions, l'article pouvant être assimilé à l'adjectif et le participe au verbe, l'interjection pouvant faire problème par son fonctionnement « hors logique ». On ne s'accorde ni sur leur nombre, de 8 à 10 selon les auteurs, ni sur la liste : la confrontation de celle de P. Larousse (p. 92) et celle de Lhomond (p. 94) montre la discordance.

Le rôle, excessif selon l'auteur, attribué à la conjugaison (p. 120) se trouve sans doute justifié à l'origine par l'abondance des formes verbales analogiques anormatives mais généralisées chez les patoisants de certaines provinces (j'aurons...), ce qui nous renvoie à des états de langue et à des pratiques sur lesquels nous ne disposons pas de renseignements suffisants.

En ce qui concerne l'orthographe (p. 81), le recours aux familles de mots pour faire apparaître des régularités graphiques et, en particulier, l'utilisation de la dérivation suffixale pour détecter les consonnes finales muettes sont anciens et sont systématisés dès le XVIII^e siècle (Restaut, De Wailly) avant d'être retenus, mais sans méthode, par tous les auteurs de manuels primaires. De même, l'origine des « cacographies » aurait pu être précisée, ne serait-ce que par renvoi aux travaux de A. Chervel.

À propos de l'enseignement du vocabulaire (p. 129) qui apparaît sporadiquement avant la rénovation et qui est tardivement rationalisé, deux conceptions s'affrontent : celle du champ dérivationnel longtemps dominante, peut-être pour les raisons orthographiques qu'on vient d'évoquer, et celle du champ notionnel qui ne triomphera que dans les dernières années du XIX^e siècle. Cet enseignement, qui s'est développé d'abord dans l'enseignement primaire supérieur (B. Jullien, L.C. Michel, Sardou), a donné lieu à de longs débats sur la nature de l'étymologie « prochaine », « immédiate » ou « usuelle » opposée à l'étymologie « lointaine » ou « savante ». De même l'« analyse étymologique » prônée par Brachet (p. 110), après Jullien et Michel, trouve son origine pédagogique dans Butet (1801).

En ce qui concerne les finalités idéologiques et pratiques des méthodes pédagogiques, l'accord est facile avec P. Giolitto. Il montre bien comment on a essayé de surmonter la contradiction fondamentale de la scolarisation qui doit répondre aux nouveaux besoins administratifs et économiques, mais qui risque d'introduire un principe d'émancipation intellectuelle et sociale dans les esprits. Ainsi (pp. 123-125), la « composition » doit apprendre à rédiger une lettre, un mémoire commercial, un rapport, mais éviter de fabriquer des grammairiens et des rhéteurs, c'est-à-dire de donner accès au discours des classes favorisées ou, pire, aux écrits jugés subversifs. L'histoire doit inculquer les valeurs fondamentales de la société et de l'État et l'amour de la patrie (à cet égard, on aurait aimé que le drame de la Commune ait été fortement évoqué). À la géographie, on donne aussi deux finalités pratiques : faire connaître la patrie et son empire colonial afin que la première soit aimée et que le second suscite des vocations ; quant à l'intérêt porté à la cartographie, il trouve en partie son origine dans l'incapacité où se sont trouvés tant de Français (officiers, il est vrai) de se servir d'une carte au cours de la guerre de 1870-1871. Malgré la pertinence de certaines de ses observations, on est en droit de se demander si P. Giolitto avait la place de traiter correctement de cet aspect de la pédagogie : d'une part, si ses références montrent bien une continuité au cours de la période 1850-1880 en ce qui concerne les objectifs de la composition, il n'en est pas de même pour l'empire colonial, par exemple : d'autre part, les liens qui unissent les méthodes pédagogiques et l'idéologie de la classe dominante nous paraissent si complexes et si subtils que, dans la place qui lui était impartie, l'auteur ne pouvait que se livrer à des approximations.

S'il laisse donc le spécialiste sur sa faim, cet ouvrage excitera certainement la réflexion du pédagogue de 1985. Sans doute, certains errements des méthodes traditionnelles ont-ils bien disparu (histoire découpée selon les régimes, imprégnée d'histoire sainte, géographie comme science des mots), certains vœux de la rénovation ont-ils été exaucés (entrée du peuple dans l'histoire avec « sa vie morale, intellectuelle, politique, matérielle même », géographie comme science des choses qu'il faut donner à voir et expliquer). Mais certaines difficultés, alors perçues, sont toujours à surmonter : choisir entre des programmes concentriques, progressifs ou mixtes, savoir trouver la juste mesure entre la description et l'explication, s'appuyer sur le livre sans en être l'esclave, privilégier l'intelligence sans mépriser la mémoire (on sait que, vers la fin du siècle, on regrettera

une connaissance insuffisante de la nomenclature et des dates !), en histoire, trouver l'équilibre entre l'action des grands hommes et celle des forces profondes, en géographie, savoir passer du connu à l'inconnu (à cet égard, on attendait un développement sur la leçon de choses qui n'est pas venu).

Bref, l'ouvrage de P. Giolitto offre une initiation excitante pour l'esprit, des références utiles, mais, par excès d'ambition sans doute, un texte sur lequel les spécialistes sont obligés, à regret, d'émettre de sérieuses réserves.

Jacques BOURQUIN et Jacques GAVOILLE



Editori a Firenze nel secondo ottocento. Atti del Convegno (13-15 novembre 1981), Gabinetto Scientifico Letterario di G.P. Vieusseux. / A cura di Ilaria Porciani ; pref. di Giovanni Spadolini. — Firenze : Leo S. Olschki editore, 1983. — XIV-520 p. — (Biblioteca storica toscana : Sezione di storia del Risorgimento a cura della Società Toscana di storia del Risorgimento ; 6).

La publication des actes du colloque qui s'est tenu à Florence du 13 au 15 novembre 1981, intervenant après celle des ouvrages de Cosimo Ceccuti, Luigi Firpo, Maria Jole Minicucci ou Marino Berengo (1), témoigne, s'il en était encore besoin, de l'intérêt que suscite depuis une dizaine d'années, en Italie, l'histoire de l'édition nationale. Si, en effet, Florence et l'édition florentine constituent le point de référence de la vingtaine d'articles que comporte le volume, c'est, compte tenu de la période — celle de l'Unité — et du statut

(1) Cosimo Ceccuti : *Un editore del Risorgimento : Felice Le Monnier*. Firenze, Le Monnier, 1974. Luigi Firpo : *Vita di Giuseppe Pomba da Torino. Libraio, tipografo editore*, Torino, U.T.E.T., 1976. Maria Jole Minicucci : *Una libreria fiorentina del Risorgimento : Felice Paggi*, Firenze, 1975. Marino Berengo : *Intelletuali e librai nella Milano della Restaurazione*, Torino, Einaudi, 1980. Dans une perspective différente, signalons aussi l'ouvrage récent de Mariella Colin : *Fichier de la littérature pédagogique dans l'Italie du XIXe siècle*, Université de Paris III, UER d'Italien et de Roumain, 1985, IX-93 p. (coll. Chroniques italiennes, 1). Cet ouvrage recense 1 845 titres, classés en six catégories : livres de lecture et de prix pour les écoles primaires ; livres pour les écoles pour adultes analphabètes ; pour l'enfance et la jeunesse ; pour le peuple et les familles ; pour les soldats ; pour les femmes. Il constitue le complément d'une thèse soutenue en 1984, dont *Histoire de l'éducation* rend compte ci-après.

particulier de la cité toscane – « lieu idéal pour un combat sans merci entre l'ancien et le nouveau » (p. XIV) – l'ensemble de l'édition italienne au siècle dernier qui est intéressée... ou, plus précisément, l'édition scolaire car, précise Ilaria Porciani : « l'édition florentine de la seconde moitié du XIXe siècle a été en grande partie, sinon en totalité, scolaire » (p. 473).

La première communication, due à Luigi Firpo, relate l'évolution de l'édition transalpine dans la première moitié du siècle : prééminence de Milan – matérialisée par la collection des *Classici italiani* – pendant la période napoléonienne, de Turin de la chute de l'Empire aux années 1860, grâce notamment aux initiatives techniques de Guiseppe Pomba qui y introduit la machine à cylindre, et à son génie commercial – il réussit à obtenir du gouvernement piémontais le droit d'utiliser la poste à tarif réduit –, de Florence, enfin, où le français Félix Le Monnier et le turinois Gaspero Barbera savent tirer profit des conditions nouvelles que crée l'unification du pays.

La réalisation de l'unité nationale va en effet de pair, remarque Marino Raicich, avec l'unification du système éducatif et celle du marché de l'édition (p. 297) : la création d'un système d'instruction publique national et unitaire qui s'applique sur l'ensemble du territoire du royaume, la suppression des anciennes barrières douanières ouvrent aux maisons d'édition un marché fort lucratif. L'Italie compte en effet, en 1866, 17 millions d'analphabètes et les enseignants issus d'écoles diverses parlant des dialectes différents, se trouvent dans l'incapacité d'assurer l'homogénéité du système éducatif : c'est donc au livre de classe, désormais tenu de se conformer aux programmes nationaux, qu'est dévolue la tâche de cimenter l'unité du pays, d'assurer une communauté de langue et de culture de Turin à Palerme, de Venise à Naples.

Pour mener à bien une telle entreprise, les initiatives nouvelles jouent un rôle plus important que les anciennes traditions et Florence, nouvelle capitale du royaume, dispose de plusieurs atouts : le choix de la langue toscane comme langue nationale, le prestige dont jouit alors la cité, grâce au développement de l'Istituto di Studi superiori, et dont témoigne la publication du périodique *La Scuola : Rivista italiana dell'istruzione pubblica*, la proximité enfin – et surtout – des centres de décision.

Pour sélectionner les ouvrages les mieux adaptés à l'instruction et juger de leur conformité avec les programmes officiels, le pouvoir central confie l'examen des livres destinés aux classes à une commission spécialisée, ce qui est le système en vigueur en France au même

moment. L'Église, de son côté, exerçait déjà sa propre censure sur les ouvrages destinés aux écoles privées dirigées par des religieux. Les critères de jugement, remarque Giovanni Landucci, sont donc suggérés surtout par des raisons politiques, idéologiques et religieuses (p. 184)... ou encore commerciales, car l'obtention de l'approbation ministérielle est source de compromissions entre le monde de l'édition et certains responsables politiques, comme le souligne longuement Ilaria Porciani. Confessons, en toute honnêteté, que ces abus ne furent pas spécifiques à l'Italie : quelques grandes maisons d'édition françaises doivent également leur fortune à une utilisation avisée des procédures d'autorisation des livres de classe qui furent en vigueur dans notre pays pendant la plus grande partie du XIXe siècle.

C'est dans ce cadre que viennent s'inscrire des communications dont la diversité et la richesse ne nous permet pas de rendre compte ici : sur les éditeurs Gaspero Barbera – on en dénombre quatre – Le Monnier, Adriano Salani, Leo Samuel Olschki..., ou sur des thèmes comme la culture classique, la science et la religion, les mystères, la mémoire nationale, etc. Toutes ces pages confirment la vivacité de la recherche italienne dans ce secteur et constituent, pour le lecteur, une mine de références bibliographiques du plus haut intérêt.

On retiendra pourtant de la lecture de ce volume que l'histoire de l'édition en Italie reste – comme trop souvent encore – une histoire d'individualités, ce qu'indique d'ailleurs le titre générique du volume (« Editori... »). Beaucoup de noms en effet, trop même – l'index en comporte plus de 1 500 ! – mais peu ou pas de chiffres et, a fortiori, pas le moindre tableau statistique. Cette carence est soulignée, à juste titre, par Marino Raicich qui déplore que n'aient pas encore été effectuées les recherches préliminaires que nécessiterait une étude des livres de classe. Les obstacles, il est vrai, sont nombreux, et l'auteur d'évoquer le désintérêt des conservateurs de bibliothèques pour cette catégorie d'ouvrages, la disparition ou la dispersion des archives éditoriales, le difficile repérage des catalogues d'éditeurs... et les dommages causés par l'inondation de Florence, en 1966.

Alain CHOPPIN

●

COLIN (Maria). – *Éducation, culture et mentalités dans l'Italie libérale (1860-1900) à travers la littérature pédagogique*. – Thèse d'État, Université de Paris III, 1984. – 1037 ff.

La thèse de Maria Colin (1), aborde un domaine aussi important que peu connu de l'histoire de la péninsule. La politique scolaire de l'État libéral dans les premières décennies de l'Unité italienne dépasse le seul objectif de la lutte contre l'analphabétisme. Elle vise à la formation du citoyen par l'affirmation des principes fondamentaux de l'idéologie libérale. Si bien que le travail de M. Colin s'intéresse avant tout à la naissance d'une Nation. Sans doute, l'auteur parvient-elle à ses principales conclusions après une étude minutieuse d'une documentation vaste et peu exploitée reposant sur une littérature à caractère éducatif. Celle-ci lui permet de suivre les méthodes et les objectifs pédagogiques ainsi que les modalités de l'enseignement. Mais la démarche de l'auteur reste soumise à son objectif initial d'évolution des mentalités et d'édification d'un système de pensée. La thèse dépasse donc largement l'histoire de la pédagogie. Elle s'attache à celle de la culture et des idées, notamment dans son souci exemplaire d'étudier constamment les rapports entre la pensée pédagogique et la politique de l'éducation. Elle évite les abstractions du pédagogisme et les hauteurs de l'académisme littéraire en restant immergée dans le terreau de l'histoire. Mais elle n'est pas, à proprement parler, une thèse d'histoire de l'éducation : son étude de l'école italienne est insuffisante au niveau de la formation des maîtres et de leur place dans la société. Elle ignore les phénomènes économiques, leurs interférences avec la formation technique ou professionnelle et l'importance de la demande sociale d'éducation. Son analyse des contenus de la littérature pédagogique, par ailleurs excellente, ne s'insère pas dans un tableau complet des structures traditionnelles de la société italienne post unitaire. Tel n'est pas, en effet, l'objectif poursuivi par M. Colin dont les intentions clairement proclamées consistent à n'utiliser l'éducation qu'aux fins d'une étude des mentalités.

L'historien de l'éducation regrette toutefois une analyse de l'analphabétisme ignorant les méthodes habituelles d'investigation : examen des registres de mariages (2) et statistiques militaires portant sur les conscrits. L'optique particulière de la thèse limite ses développements dans le domaine de l'histoire institutionnelle de l'enseignement. Nous nous contenterons donc de signaler quelques erreurs de perspectives concernant la loi Casati de 1859 et la pédagogie positiviste en Italie.

(1) Thèse soutenue le 28 juin 1984 ; directeur : Mario Fusco.

(2) Istituto Centrale di Statistica : *Sommario di statistiche storiche italiane (1861-1955)*, Rome, 1958, tableau 10, p. 48.

La présentation de l'auteur insiste sur l'autoritarisme de la loi fondamentale de l'École italienne et sur le fossé qu'elle creuse entre la culture des élites et celle du peuple. Elle cède sans doute à la tentation d'un raccourci trop rapide en présentant l'hégélianisme napolitain comme la philosophie de la Droite historique et le positivisme comme celle de la Gauche (p. 23). Il faut nuancer ce jugement. L'absence de mécanismes sélectifs à l'école primaire, que l'auteur attribue au projet des classes dirigeantes de scolariser les masses dans une perspective de formation de la conscience nationale, ne correspond pas à une politique délibérée. L'État libéral n'a pas eu d'attitude cohérente dans ce domaine.

La thèse oppose la pédagogie positiviste à ce projet gouvernemental conservateur. Elle rappelle tous les aspects novateurs des programmes d'Aristide Gabelli (1888) qui s'en inspirent, et explique leur échec par des difficultés politiques et sociologiques. En fait, la littérature pédagogique italienne de la fin du siècle dernier est très éloignée du positivisme, qui est resté un mouvement d'élite. Certes, l'influence conservatrice et catholique n'est pas étrangère à cette situation. Mais la médiocrité de la littérature pédagogique à prétention positiviste tient surtout à ses conceptions simplistes privées de fondement culturel, à sa méconnaissance de la personnalité de l'enfant, à son ambition limitée aux besoins empiriques des maîtres. Elle explique la virulence de la réaction idéaliste du début du siècle et son épanouissement particulier dans le domaine de l'éducation.

En fait, les problèmes posés par l'éducation dans l'Italie post-unitaire sont très complexes et difficiles à schématiser. L'État libéral hérite d'un ensemble scolaire hétéroclite comportant de très grandes différences entre les écoles urbaines et rurales, communales et privées, publiques et confessionnelles. Il ne s'agit donc pas de créer un appareil éducatif, mais de le contrôler. L'État n'est pas le seul acteur dans ce domaine. Par ailleurs, la mise en place du système scolaire post-unitaire coïncide avec le passage d'une société traditionnelle aculturée à une société moderne cultivée. Dans un pareil contexte, les tensions dépassent le clivage social pour atteindre l'antagonisme des cultures. La classe dominante englobe alors tous ceux qui, au-delà des clivages politiques ou philosophiques, participent à la notion de progrès. Cette interprétation est peu compatible avec la vision gramscienne, développée par la thèse, d'un projet idéologique de formation du citoyen au service de l'hégémonie de la bourgeoisie libérale.

L'un des aspects les mieux réussis de ce travail concerne le livre éducatif. L'auteur fait une analyse minutieuse du contenu de cette

littérature, considérée comme de second ordre. Son étude montre le rôle de médiation du livre éducatif qui remplace l'image pieuse dans le passage d'une tradition orale à une culture écrite. La thèse est instructive au niveau littéraire et linguistique. Elle confirme l'influence prépondérante exercée par le romantisme de Manzoni sur la paralittérature jusqu'au début du XXe siècle. Mais elle est aussi riche d'enseignements sur les rapports entre la langue italienne et les dialectes, les attitudes controversées des pédagogues à l'égard des langues régionales et la pratique de la religion populaire.

L'apport essentiel de M. Colin se situe au niveau de l'histoire des mentalités. Ses développements consacrés à l'« incivilimento » du peuple italien au moyen d'ouvrages vertueux comme les « Galatei » sont particulièrement pertinents. Les chapitres dédiés aux « bons livres », à leur édition et à leur diffusion sont excellents. L'étude des bibliothèques et des livres de lecture pour l'école primaire figure parmi les plus intéressantes. On note en particulier une analyse très équilibrée de « Cuore », le fameux roman d'Edmondo De Amicis si controversé par la critique contemporaine. La thèse est donc une importante contribution à l'histoire des mentalités et de la culture italienne de la fin du XIXe siècle. Mais sa valeur prospective dépasse les limites chronologiques qu'elle s'est assignées. En analysant une certaine sclérose de la pensée, elle jette un éclairage particulier sur la vigueur des réactions culturelles du premier Novecento que l'on taxe pourtant de « décadentisme ».

Michel OSTENC



OZOUF (Mona). — *L'École de la France : essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*. — Paris : Gallimard, 1984. — 415 p. — (Bibliothèque des histoires).

De ce recueil d'une vingtaine d'articles — quelques-uns vieux, déjà, d'une vingtaine d'années, la plupart écrits ou publiés entre 1979 et 1984 — je conseille vivement la double lecture qu'il mérite.

Comme il se doit, la première lecture suivra les textes l'un après l'autre, et les préoccupations particulières de chacun d'eux. Elle s'accommodera du « lien un peu négligent » (p. 8) qui noue l'ensemble, cet espèce de « patchwork » (le mot est aussi de Mona Ozouf, p. 20) qui associe la Révolution française, l'école de Jules Ferry,

l'utopie, la France : ce sont les quatre parties de l'ouvrage. Si l'esprit du lecteur s'y disperse un peu, il s'enrichit beaucoup tant est vaste la curiosité de l'auteur et riche son information, tant est vivante sa présentation et suggestif son don des formules.

La seconde lecture s'attachera à trouver l'unité de la pensée derrière la dispersion des fragments ; et elle la trouvera, étonnante de profondeur et d'actualité. C'est sur cette unité que je voudrais insister. Qu'on prête attention au titre, et l'on est mis sur la voie. *L'école de la France* : certes, cela peut s'entendre, s'entend d'abord de l'institution scolaire et de l'enseignement qui y est donné, de son idéal et de telle ou telle de ses réalisations. Cela peut aussi s'entendre (je cite Robert) de « ce qui est propre à instruire et à former, source d'enseignement », comme dans ces expressions : il a été à rude école, ou l'école du monde et de la pauvreté, ou, à propos de Corneille, une école de grandeur d'âme. Ici, c'est la France qui est considérée comme source d'enseignement, qui est école, qui est l'école. L'accent a été déplacé : il n'est plus sur l'institution mais sur des éléments qui la dépassent, il n'est plus sur l'école qui enseigne mais sur la France enseignée, la France qui enseigne la France. Admirable élargissement de la perspective. Invitation à un renouvellement de l'histoire de notre éducation nationale.

Déjà, la présentation autobiographique éclaire le lecteur. M. Ozouf y évoque son enfance bretonne et son père, mort à trente-trois ans, breton de Haute Bretagne mais qui s'était converti à la cause bretonnante et s'en était fait le champion envers et contre tous, anticlérical, pacifiste, antifasciste. Elle parle d'une « existence schizophrénique » (p. 13, et le mot revient à plusieurs reprises) et d'une « question léguée par les hasards de l'existence » (p. 16) : comment fabriquer, avec tant de diversités, l'unité, c'est-à-dire, à la fois, sa propre unité et celle de la France ? Et le livre se clôt sur le souvenir du ministre républicain qui en prit à cœur la réalisation : « Jules Ferry et l'unité nationale » (c'est le titre du dernier chapitre).

Par un apparent paradoxe, l'école, au sens institutionnel, tient la moindre place : une centaine de pages (pour une part écrites en collaboration avec Jacques Ozouf) sur un total de quatre cents, et qui sont parmi les plus anciennes. Mais presque tout le livre ramène à l'idéal de cette école d'unification des esprits et des cœurs. La leçon de la Révolution française court d'un chapitre à l'autre, volonté constante d'union et cause perpétuelle de division — la Révolution qui s'était donnée, puis que les républicains ont donnée pour l'événement fondateur d'une France nouvelle en même temps que pour le point

d'aboutissement d'une longue préparation. Il en est découlé une tâche historiographique quasi-impossible. Comment, à la fois, se souvenir et oublier ? Oublier le meilleur d'avant 1789 et le pire d'après ? Comment oublier, par exemple, les excès de la Terreur ? « La volonté d'oublier entretient la mémoire » (p. 106) — c'est l'expérience de Thermidor et des thermidoriens ; elle n'est pas plus sûre que l'exploitation du souvenir, comme le prouvent les célébrations du 14 juillet.

Serait-ce l'intention pédagogique qui fournirait la clé du problème ? M. Ozouf en esquisse, au passage, la caricature jacobine (pp. 81-82) : « le jacobinisme, c'est la production d'une croyance collective telle que la liberté des individus n'est jamais ruineuse pour la croyance, que les bouches peuvent s'ouvrir, elles ne feront rien d'autre que répéter la bonne parole » — caricature du jacobinisme et peut-être pas du seul jacobinisme. Elle étudie aussi certains aspects de son modèle achevé, l'école ferryste : « le thème du patriotisme dans les manuels scolaires » et « la Révolution à l'école » (titres de deux de ses chapitres). Il s'agissait de cultiver (le terme est à la mode) une *identité* nationale : il s'agissait, pour le pouvoir républicain, d'en fabriquer une aux Français, une identité qui se référerait à un passé choisi, constituée d'éléments variés, parfois suspects, comme « nos ancêtres les Gaulois » ou ces rois qui firent l'unité du territoire national, mais un passé toujours dominé par cette nouvelle naissance, la Révolution.

Le thème de l'utopie intervient opportunément avec la troisième partie. M. Ozouf l'avait annoncé dans sa présentation : « L'école laïque est un monde utopien et on peut le vérifier à mille traits : les règles du jeu y sont générales et abstraites, simples et fixées une fois pour toutes, pour la plus grande sûreté de tous... » (p. 20). Un monde largement fictif y a été substitué à la représentation du monde réel, avec ces deux corollaires caractéristiques de l'utopie : séduction et impuissance, l'une et l'autre déjà discernables dans les fêtes révolutionnaires (c'est le sujet d'un autre beau livre de M. Ozouf). Elle note, à propos de l'architecte Cl.-N. Ledoux : l'utopie, « c'est croire soit à l'excellence de la nature, soit aux vertus de la pédagogie. Volontiers, les utopistes croient d'un même mouvement aux deux : une bonne éducation vient développer les ressources d'une bonne nature » (p. 310). L'échec semble aujourd'hui patent. Déjà, hier, la résistance des terroirs et des individualismes, si fortement relevées par les historiens anglo-saxons Eugen Weber et Théodore Zeldin, marquait la limite de son succès. D'autres dénonciations sont venues d'autres horizons, et l'on attaque l'école, depuis l'éclat de 1968, parce qu'elle

est bourgeoise et au service de l'inégalitarisme bourgeois, et parce qu'elle concourt, avec la caserne, l'asile et la prison, à une « immense entreprise de dressage » (pp. 258-259). Accusations outrancières sur lesquelles il n'y a pas lieu d'insister — M. Ozouf ne le fait pas — mais qui témoignent d'un profond renouvellement du problème scolaire.

Par les détours de l'enquête historique, la seconde lecture nous achemine de l'institution à son message et, au bout du compte, au milieu receveur et porteur. Le vrai sujet du livre aurait pu se formuler ainsi : la France à l'école de la France. Ne s'agit-il pas, au fond, de la substitution d'une France politique, économique et sociale, à une autre, et d'un mécanisme essentiel de cette substitution ?

Substitution qui me paraît appeler deux remarques complémentaires et nullement critiques, qui doivent aller, au contraire, dans le droit fil de la réflexion de M. Ozouf.

1) La substitution, utopique ou utopienne, voulue par les héritiers de la Révolution, n'a pas réussi au point que souhaitaient ses auteurs. Du moins a-t-elle réussi dans la mesure où elle restait attentive à démarquer ce qui existait plutôt qu'à innover. On ne détruit que ce que l'on remplace, dit un vieil adage. On ne comble les esprits et les cœurs qu'en répondant à leur attente, même, surtout, si on doit le faire de manière inédite. La culture chrétienne de la Contre-Réforme, en France, avait dû une partie de son succès au fait qu'elle incorporait, bon gré mal gré, certains éléments de la culture populaire antérieure. La culture de l'école républicaine, elle aussi, s'est appuyée — on ne l'a pas assez montré — sur certains schémas de la culture chrétienne, se contentant d'en renouveler les contenus explicites. Ainsi en était-il de sa vision de l'histoire : aux temps de la préparation de l'Ancien Testament répondaient les temps d'une préparation pré-révolutionnaire : à la proclamation de l'Évangile, la fondation révolutionnaire, ou si l'on veut : la Révolution à la Révélation ; à une longue élaboration théologique et morale, la construction progressiste, scientiste et laïque. De même, la devise trinitaire, Liberté, Égalité, Fraternité, pouvait faire écho aux trois vertus théologiques, Foi, Espérance et Charité. Et ainsi de suite.

2) Si l'on saisit mieux aujourd'hui cette opération de substitution, on le doit pour une part, sans doute, aux progrès de l'ethnologie. On le doit plus encore, me semble-t-il, à ce qu'une nouvelle substitution se dessine sous nos yeux. Le fait est là. L'entreprise volontaire d'acculturation du peuple de notre pays par un régime républicain *pédagogue* résiste de plus en plus mal à l'agression de la culture montante, enva-

hissante, de notre société de consommation. Cette situation, qui ne saurait manquer de nous angoïsser, nous rend aussi plus lucides.

Dans la voie du renouvellement de l'histoire de l'éducation, ce livre marque un précieux jalon. Que Mona Ozouf en soit remerciée.

Maurice CRUBELLIER



JARAUSCH (Konrad H.), (éd.). — *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930. Expansion, Differentiation, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States*. — Stuttgart : Klett-Cotta, 1982. — 376 p.

Cet ouvrage collectif reprend d'une certaine manière et élargit le propos du livre récent de Fritz K. Ringer (1). La problématique, anglo-saxonne dans son inspiration, est un peu la même. Il s'agit de comprendre le changement qui s'est produit dans l'enseignement supérieur dans la plupart des pays (ici l'Allemagne, l'Angleterre, les États-Unis et la Russie) entre 1860 et 1930, et qui a fait passer de l'Université des Lumières, petite, homogène et élitiste, à un système d'enseignement supérieur élargi (les effectifs sont multipliés par 8 à 22, selon les pays), hétérogène (filières théoriques et filières pratiques), ouvert aux classes moyennes (et aux femmes), instrument de sélection professionnelle pour les positions supérieures de la société. Comme Ringer le faisait déjà, le livre réfute la corrélation qu'on pouvait postuler entre cette transformation et l'évolution économique baptisée « révolution industrielle » ou « modernisation ». Un lien très indirect existe (celui de l'augmentation des ressources financières pour créer de nouvelles institutions) mais les divers processus (l'expansion des effectifs, la différenciation des filières, l'ouverture du recrutement et les finalités professionnelles) sont autonomes ou précèdent les mutations matérielles.

Avant d'exposer quelques-unes des principales conclusions, évoquons d'entrée quelques regrets qu'éveille cet essai comparatif, spécialement pour le lecteur français. Konrad H. Jarausch, maître d'œuvre du livre, justifie brièvement l'exclusion de la France du champ de

(1) *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Ind. 1979. Compte rendu dans *Histoire de l'éducation*, déc. 1981, pp. 29-44.

l'étude par cette phrase qui laisse perplexe : « France was excluded for reasons of space and dissimilarity of institutions (i.e. no universities until the late 19th century) » (p. 10, note 5). Admettons les raisons « d'espace », quoique certaines études incluses soient redondantes et auraient pu être fusionnées pour libérer quelques pages pour notre malheureux pays. La seconde considération : la dissemblance des institutions, elle, laisse rêveur car, après avoir lu le livre, on ne manque pas de conclure à la grande diversité du contenu des « universités » dans les quatre pays. L'absence d'« universités » en France est un pur jeu de mots juridique et la naissance de celles-ci, comme l'a montré George Weisz, est un processus qui a précisément débuté vers 1860, point de départ de l'ouvrage. Ce n'est pas par chauvinisme mal placé que nous entamons ce compte rendu par ce regret mais parce que la situation française apparaît comme une synthèse ou une addition des traits de l'enseignement supérieur des quatre autres pays. Les facultés et les grandes écoles napoléoniennes ressemblent étrangement à l'enseignement supérieur russe avec ses filières professionnelles débouchant sur des corps à statut rigide. S'y ajoutent en France les grands établissements, institutions de luxe sans vrais professeurs ni étudiants comme les vieilles universités anglaises de 1850. Après 1860, la France essaie de se rapprocher du modèle allemand et élargit sa gamme de filières avec des institutions souvent d'origine privée (écoles d'ingénieurs, de commerce, Sciences Po.) fondées sur un modèle anglo-saxon. Exclure la France du champ de l'analyse, c'est donc perdre un maillon d'analyse comparée parce que la France est, avec l'Allemagne, un des premiers pays à avoir rompu avec l'héritage clérical médiéval et à être un laboratoire où les divers systèmes possibles sont en concurrence progressive.

La seconde réserve est plus générale et porte sur la démarche d'ensemble. La présentation nous semble excessivement analytique. Les quatre thèmes sont isolés alors que, chaque article l'indique, il est bien difficile de comprendre l'expansion du recrutement sans son ouverture sociale, ou la diversification des filières indépendamment de la professionnalisation des études. De plus, les pays sont examinés pour eux-mêmes sans comparaisons internes à chaque sous-partie. Seul, K.H. Jarausch donne une introduction d'ensemble comparative mais qui est forcément réduite, étant donné l'inégal avancement des recherches selon les pays, à un plus petit commun dénominateur assez pauvre. L'approfondissement des exposés est fort inégal, en effet. Les articles sur l'Allemagne, tradition universitaire oblige, se distinguent par la précision et l'extension des résultats statistiques ainsi que par

la finesse de la problématique. Les papiers sur l'Angleterre et la Russie sont en situation intermédiaire : tantôt la perspective, tantôt la qualité des données empiriques les sortent du lot. En revanche, il nous a semblé – certains auteurs le reconnaissent eux-mêmes – que l'histoire de l'enseignement supérieur américain manquait encore de bases pour arriver à des synthèses qui dépassent les schémas empruntés à la sociologie empirique, mais sans doute anachroniques (1).

Après ces réserves, voyons les points saillants de l'ouvrage. Pour s'en rendre compte il est de bonne méthode, et pour corriger le chauvinisme introductif de cette recension, de faire un détour par la France. Supposons qu'on ait demandé aux meilleurs historiens actuels un travail analogue. Force est de reconnaître, que, sauf quelques points précis mis en valeur ces dernières années (voir les chapitres des *Histoires de l'enseignement* ou les monographies récentes), nos spécialistes n'auraient pas eu les bases chiffrées pour faire une étude comme celle d'Hartmut Titze : « Enrollment expansion and Academic Overcrowding in Germany » (pp. 57-88). H. Titze nous propose un modèle sociologique pour comprendre l'expansion et la variation des effectifs étudiants selon la faculté ou l'origine sociale. Les phases de croissance correspondent à des périodes d'ouverture du recrutement social. Cependant, les nouveaux entrants se dirigent d'abord vers les facultés les moins sélectives socialement, dans l'ordre ascendant : les facultés de théologie catholique, puis la faculté correspondant aux lettres et aux sciences en France et, seulement en dernier lieu, la médecine et le droit. En revanche, en période de reflux, la sélection sociale s'accroît car les étudiants des classes moyennes et inférieures sont plus vite découragés que les autres par l'absence de débouchés. L'origine de ces variations cycliques est double : la perception de la surproduction de diplômés dans un domaine entraîne (puisque les étudiants allemands changent plus facilement de cursus) le reflux vers une faculté moins encombrée et ceci de proche en proche. En outre le gouvernement, par peur sociale du « prolétariat des bacheliers » (expression de Bismarck promise à un grand avenir), prend des mesures restrictives qui, quelques années plus tard, créent un déficit de diplômés. Celui-ci à son tour amorce la pompe d'une nouvelle croissance. En Russie, le même schéma se retrouve mais avec plus de brutalité en raison de l'autoritarisme du gouvernement

(1) Articles de J. Herbst, pp. 196-206, R. Angelo, pp. 261-292, notamment.

qui pousse alternativement dans un sens ou dans l'autre selon qu'il a une visée modernisatrice ou répressive : peur du danger politique que constitue la population étudiante, vivier des intellectuels révolutionnaires (cf. les articles de James Mac Clelland, pp. 180-195 et Daniel Brower, pp. 245-260).

Le second point mis en valeur par le livre concerne les rapports entre l'enseignement supérieur et son environnement dans les différents pays. En Allemagne comme en Russie, la hiérarchie des statuts sociaux vient de l'État. En Allemagne, les professions les plus prestigieuses dépendent de l'État et les nouvelles professions cherchent une reconnaissance publique identique (article de Charles Mac Clelland, pp. 306-320). De ce point de vue, les professeurs d'université détiennent la légitimité maximale puisqu'ils relèvent de l'État, assurent l'accès aux autres professions et prétendent incarner un idéal de connaissance désintéressée. Pourtant, sous la pression des intérêts corporatifs, la concurrence entre catégories et les exigences professionnelles du secteur privé pénètrent à leur tour au sein des Universités. Les nouvelles disciplines essaient de s'adapter à la demande extérieure ou de répondre aux attentes d'étudiants issus de milieux moins élevés (cf. H. Titze) désireux avant tout de trouver un débouché professionnel (« *Brotstudenten* »). En Russie, le contrôle étatique est encore plus poussé à tous les niveaux car il définit la position relative des professions selon un classement administratif. Le système est si rigide qu'il oblige à créer des institutions périphériques, de moindre statut, à finalité pratique et échappant au cadre du classement. Les relations entre l'enseignement supérieur et son environnement sont exactement inverses dans les pays anglo-saxons. Les transformations sont le produit d'interactions entre groupes sociaux, entre petites institutions, ou instances publiques locales comme dans un marché économique, d'où une impression de confusion et la difficulté à dégager des lignes de force ou à généraliser à partir d'exemples singuliers. Les hiérarchies et les classements existent pourtant mais se font après coup, car c'est l'offre qui crée la demande (cf. Sheldon Rothblatt, « The Diversification of Higher Education in England », pp. 131-148, notamment pp. 137-141, et Donald W. Light sur les États-Unis, pp. 345-365).

Le troisième thème commun aux divers articles est l'une des thèses centrales de *L'Évolution pédagogique en France* de Durkheim. Il s'agit de la rémanence des modèles anciens dans les situations nouvelles. Alors que, par exemple, Oxford et Cambridge ont été au départ, en dehors, à côté ou contre le mouvement de réforme de

l'enseignement supérieur anglais, les nouvelles universités se sont progressivement alignées, pour conquérir un statut respectable, sur leurs sœurs aînées (cf. l'article de Roy Lowe, p. 53). De même, les universités techniques allemandes cherchent à obtenir le même statut que les universités classiques (article de P. Lundgreen, p. 150). Même les pays neufs, comme les États-Unis ou la Russie, empruntent, pour leurs réformes, des modèles étrangers anciens au lieu d'innover. L'Allemagne est dans les deux cas la grande inspiratrice (articles de J. Mac Clelland, p. 180 et de Jurgen Herbst, p. 201).

Aussi, en dépit de la différence des points de départ et des processus variés de changement, le point d'arrivée, si l'on exclut la Russie en raison de la Révolution, est relativement semblable. Le pourcentage de la classe d'âge dans les trois pays occidentaux qui passent dans l'enseignement supérieur dans les années 1920 est compris entre 2,7 et 5 %. Plusieurs types d'institutions, les unes plus théoriques, les autres plus pratiques, se partagent le travail d'enseignement. L'autonomie universitaire interne mais aussi l'intervention publique (au plan financier) sont la règle, la hiérarchie des filières (droit et médecine en tête), se retrouvent partout. Enfin, l'enseignement supérieur est devenu un enjeu de la reproduction sociale et même, quoique l'ouvrage n'y fasse guère allusion sauf pour la Russie, un lieu de socialisation politique. Comme le note Harold Perkin, dans une parabole renouvelée de Saint-Simon à propos de l'enseignement supérieur anglais, si l'on avait supprimé celui-ci en 1850, la société anglaise n'en aurait guère été affectée car il était complètement marginal par ses fonctions. En revanche, sa suppression en 1930 aurait brisé le mécanisme de sélection des élites et des cadres de la société industrielle moderne. Derrière le thème omniprésent de la professionnalisation se profile celui, étrangement absent (notamment de l'index) de la méritocratie. Si les professions ont revendiqué la certification universitaire et si, inversement, les universités ont cherché à obtenir le monopole de l'accès aux professions nobles (évolution qui ne s'est pas faite sans conflits ni contradictions), le compromis n'a été conclu (par l'entremise ou non de la médiation active de l'État) que par la conversion des esprits à la méritocratie, au culte de l'intelligence et de la science et à son identification, d'origine allemande et française, avec le corps universitaire. L'analyse de celui-ci, évoqué souvent mais rarement scruté pour lui-même, est probablement l'une des médiations importantes comme le montrent certains articles sur l'Allemagne et l'Angleterre ou les travaux sur la France (1).

Christophe CHARLE

(1) Articles d'Harold Perkin, notamment pp. 208-215 ; Charles Mac Clelland, pp. 316-318.

PERVILLÉ (Guy). – *Les Étudiants algériens de l'Université française, 1880-1962. Populisme et nationalisme chez les étudiants et intellectuels musulmans algériens de formation française.* / Préface de Charles-Robert Ageron. – Paris : C.N.R.S., 1984. – 346 p.

L'ouvrage de Guy Pervillé est l'adaptation, pour une lecture en principe plus alerte, d'une thèse de troisième cycle. Les dates choisies pour définir la place des étudiants algériens et leur rôle dans l'université française et dans la vie algérienne, correspondent à la création, puis à la disparition, de l'université française en tant que telle à Alger. 1880 : ouverture d'un Centre d'études supérieures dans la capitale algérienne ; 1962 : disparition d'une administration universitaire française, relayée par une administration algérienne à la fois à Alger et à Constantine, université nouvellement créée. Entre ces deux dates s'inscrit une tranche de l'histoire des cultures, de leur rencontre, de leur affrontement, de leur évolution en Afrique du Nord dont les étudiants d'origine arabe présents à l'Université d'Alger, puis dans les universités de France, sont, évidemment, les principaux acteurs.

G. Pervillé nous présente un ouvrage divisé en trois parties. Les deux premières contiennent une relation chronologique : avant, puis pendant la guerre de libération nationale, deux périodes évidemment contrastées, moins pourtant qu'on ne pourrait le croire, et qui permettent de suivre d'abord les changements d'attitude et d'analyse des étudiants, ou des mouvements étudiants musulmans, entre 1880 et 1954. Après cette date, la tension politique domine la vie étudiante, comme elle submerge l'Algérie tout entière, et les prises de position des responsables, intellectuels ou autres, sont directement liées aux « événements ». La rétrospective idéologique qui suit, et compose la troisième partie, s'appuie sur cette étude préalable.

Disons tout de suite que l'ensemble du travail de G. Pervillé, est essentiellement une étude politique du groupe social choisi, même si une trentaine de pages sont destinées à une description sociologique. Dès la page 71, nous abordons « le problème politique » pour ne plus le quitter, l'étude idéologique étant entièrement axée sur les discussions nationalistes, les prises de conscience ou les rejets, les restaurations que tout cela suscite, ces dernières étant peut-être insuffisamment mises en valeur en tant que telles. Restaurations qui sont, d'ailleurs, une attitude générale de tous les mouvements nationalistes d'Europe ou du monde, et qui deviennent même une technique quand il s'agit d'un renouveau conscient et volontaire.

Les deux premières parties suivent donc, dans le détail, la constitution puis l'évolution des mouvements étudiants soit à Alger, soit en France. La genèse de cette prise de conscience collective, de 1908 à 1954, occupe une trentaine de pages. On aurait souhaité plus. Mais il est évident que la documentation concernant cette période est beaucoup plus difficile à atteindre que celle des années 1954-1962, même si les textes se rapportant à l'époque de la guerre sont généralement des sources imprimées. C'est peut-être ici une des faiblesses de l'ouvrage, car chacun sait que les textes publiés ne donnent que les versions officielles, que les proclamations et les mises en garde peuvent couvrir des contrastes virulents ou leur servir d'alibi. Mais cette documentation d'archives est, cette fois, des plus rares, à supposer qu'elle existe. Le lecteur aurait apprécié d'être informé sur sa recherche éventuelle, les difficultés rencontrées et la conscience qu'aurait acquise l'auteur d'être contraint à une information que le temps et, paradoxalement, les effets de l'oubli, pourraient améliorer.

À travers les sources publiées, nous assistons donc à la fondation de l'U.G.E.M.A., en 1955, au développement de ses relations avec le F.L.N., pour aboutir à la décision de la grève générale étudiante, en 1956. Sur tous ces faits, comment ne pas s'interroger sur l'au-delà des positions officielles ? Les pages les plus intéressantes concernent les relations entre les intellectuels et les maquisards, au moins de certains maquis, et les méfiances du colonel Amirouche (pp. 156-157). L'organisation des étudiants algériens dans les prisons pour mettre à profit la réclusion est également mise en valeur. Par ailleurs, on trouve, p. 97, un résumé de la théorie réformatrice et un rappel de ce que pouvait signifier la « politique d'assimilation ». Par là, l'étude du mouvement étudiant rejoint les grandes tendances de l'histoire algérienne dans son ensemble, et le risque existe d'écrire à nouveau une histoire du nationalisme algérien. Ce qui est particulier aux étudiants, c'est leur volonté d'échapper à l'université d'Alger, la plus réfractaire de toutes les universités françaises, et même la contrainte qui est la leur d'émigrer en France pour y poursuivre leurs études, contrainte qui se mue en choix politique quand elle est guidée par les décisions du F.L.N. Quant à la place de ces anciens étudiants parmi les cadres de l'Algérie indépendante après 1962, il est évident qu'elle n'est pas négligeable. Fut-elle plus grande que leur proportion dans la population et, surtout, que la place réservée aux étudiants de langue arabe ? L'étude de la distribution des postes de responsabilité dans la nouvelle administration reste encore à faire.

La troisième partie, qui aborde l'histoire de « l'idéologie des intellectuels musulmans de 1908 à 1962 » montre plus encore que la précédente, la difficulté qui existe à isoler l'opinion étudiante de l'opinion algérienne en général. À vrai dire, la difficulté vient aussi du passage de l'idéologie des « étudiants algériens des universités françaises » à celle des intellectuels musulmans, raccourci et généralisation qui, en assimilant étudiants et intellectuels, fait disparaître la spécificité étudiante.

Il ressort de cette étude qu'il n'y a pas une idéologie étudiante proprement dite, mais seulement une participation, plus ou moins grande ou plus ou moins rapide, de certains groupes étudiants à l'évolution et au développement de l'idéologie ambiante, notamment nationaliste. Il aurait été intéressant de connaître les relations — et, éventuellement, les influences subies par ces étudiants des universités françaises — avec les étudiants algériens de langue arabe. Toute une partie de la vie politique algérienne, postérieure à 1962, est issue de ces relations. Certains ministres, et non des moindres, sont encore les représentants de ces tendances. De même, une certaine contradiction existe entre le fait que l'enseignement dans les écoles françaises ait sensibilisé des élèves au courant nationaliste et même, quelquefois, l'ait suscité, et la lenteur avec laquelle certains milieux étudiants algériens adoptèrent cette même idéologie. Les historiens français restent dominés par l'opposition simple : nationalisme-colonialisme, ils s'arrachent difficilement au seul contexte colonial, et peuvent ainsi laisser échapper des analyses plus complexes.

Ceci dit, l'évolution idéologique des intellectuels algériens formés à la culture française reproduit l'évolution idéologique générale et même, quelquefois, la « théorise ». Mais, en ce domaine, les intellectuels algériens de langue arabe ont souvent été au premier plan, sans qu'il y soit même fait allusion. Souvent, d'autre part, nous débordons le monde étudiant proprement dit, pour suivre l'homme adulte qui exerce désormais une carrière professionnelle, joue un rôle politique ou bien encore assure une action culturelle. C'est alors le temps de l'adhésion aux différents partis politiques (p. 301) dont les programmes échappent aux décisions étudiantes.

En achevant la lecture du livre de G. Pervillé, on est, en somme, convaincu que si l'enseignement des universités françaises, et plus encore, sans doute, des écoles françaises, dont il n'est rien dit, a participé à l'éveil du nationalisme algérien, la part prise par les étudiants algériens qui en sont issus, dans le mouvement nationaliste lui-même, s'insère dans le mouvement d'ensemble qui anime la société

algérienne. Ces étudiants furent-ils le moteur essentiel, au moins avant 1954 ? Les intellectuels algériens de langue arabe semblent bien avoir la première place, et c'est pourquoi on ne peut les ignorer.

Yvonne TURIN



Annales d'histoire des facultés de droit (Paris), n° 1, 1984 ; 152 p.

Tout historien sait l'importance de la fondation d'une revue pour délimiter le champ d'une discipline et pour confronter la recherche. Ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'enseignement se sont retrouvés autour de *Histoire de l'éducation* : elle a structuré un domaine historique « jusqu'à là abandonné à des pionniers ou à des initiatives individuelles » (1). Mais le domaine de l'enseignement supérieur restait en retrait.

Depuis 1984, une nouvelle revue : les *Annales d'histoire des facultés de droit*, publiée sous l'égide de la Société pour l'histoire des facultés de droit (2), s'efforce de rassembler et de coordonner les efforts de ceux qui s'intéressent à ce domaine. L'initiative est liée à la conjoncture des quinze dernières années : les multiples projets de réforme, toujours présentés comme source de progrès, ont souvent été perçus par les juristes non seulement comme incohérents mais même comme faisant peser une menace sur les acquis de l'esprit juridique. C'est de cette inquiétude qu'est née cette revue.

Le premier numéro précise son projet, définit des moyens, propose des exemples de mise en œuvre (articles, directions de recherche) et commence la recension des travaux consacrés au sujet.

Le projet est à la fois intellectuel et institutionnel. Il faut « sauver le capital de savoir que nous représentons » (p. 3), rendre compte des résultats sur l'esprit des études juridiques : « Cette empreinte confère la pratique d'une dialectique et d'une méthodologie propres aux études qui sont faites dans nos facultés » (p. 3). Au plan institutionnel, il faut « étendre et systématiser les études sur les facultés de droit à côté des études entreprises depuis quelques années sur l'histoire des grands corps de l'État » (p. 3).

(1) A. Prost : *Sources, Travaux historiques*, janvier 1985, p. 68.

(2) Société pour l'histoire des facultés de droit. CERSA. Université de Paris II, place du Panthéon, 75005 Paris.

Pour réaliser ce projet, il faut à la fois sauver les archives existantes et en susciter de nouvelles. Les archives les plus récentes, depuis 1940, sont les plus menacées, les archives publiques n'étant plus en mesure de tout recueillir. La revue propose un programme de sauvegarde pour tout ce qui doit être conservé en totalité (budget, procès verbaux des assemblées, documents sur les étudiants, compositions d'examens) et un tri pour les documents pour lesquels il faut se résigner à un échantillonnage (copies d'étudiants). Quant aux nouvelles archives, il s'agit de constituer un corpus de renseignements nouveaux : la Société pour l'histoire des facultés de droit a décidé d'envoyer aux professeurs honoraires un questionnaire détaillé sur leur carrière. Et, dès juin 1985, un colloque a eu lieu sur les méthodes de l'enseignement du droit. Enfin, un annuaire biographique est en cours, pour les professeurs d'Ancien Régime.

Deux articles donnent l'exemple d'une mise en œuvre de la recherche. L'un, de J. Imbert (pp. 11-36) sur le « passé, présent et avenir du doctorat en droit » et l'autre, de F. Haut, sur la « liberté de l'enseignement supérieur » (pp. 37-57), montrent les incidences des modifications de la législation sur le contenu de l'enseignement du droit. Face à ces premières recherches, l'historien reste parfois sur sa faim : il souhaiterait souvent une mise en rapport de l'institution avec le public qui la pratique, qui la met en œuvre. Pourquoi telle décision ? Et comment est-elle reçue ? Comment en mesurer l'influence ? Par contre, on est heureux à la fois de voir rassembler une documentation peu utilisée jusqu'alors et de trouver une interprétation précise de chaque terme des textes : l'esprit des études juridiques prouve ici sa rigueur.

La revue lance alors les grandes directions d'une problématique de recherche. Quel milieu enseigne le droit ? Quelle est la carrière des enseignants ? Quelles sont leurs ressources, leurs attitudes politiques, sociales, religieuses ? Qui enseigne quoi à qui ? (Stéphane Rials, pp. 57-62).

Le reste de la revue (pp. 63-134) est consacré, sous la direction du professeur Bienvenu, à une première *recension bibliographique* comprenant à la fois des documents inédits (sur le sectionnement de l'agrégation) et des articles très variés consacrés à l'histoire des facultés de droit. Deux comptes rendus de livres (Ch. Chêne : *L'Enseignement du droit français en pays de droit écrit (1697-1793)* et G. Thuillier : *L'ENA avant l'ENA*) complètent cette livraison.

Il reste à souhaiter que ce travail original survive à la crise de « réformite » qui l'a suscité, qu'il s'ouvre aux recherches issues des

autres disciplines et, surtout, qu'il réussisse à mener à bien son projet : les facultés de droit, pendant plusieurs siècles, n'ont pas seulement formé des professionnels du droit ; elles ont diffusé une culture générale commune aux fils de notables ; elles ont longtemps fourni la seule formation publique proposée aux futurs fonctionnaires. Une étude large de la formation donnée par les facultés de droit éclairerait la mentalité collective de ceux qu'on n'appelait pas encore les décideurs.

Lucette LEVAN-LEMESLE

Historia de la Educación

Revista interuniversitaria

Ediciones Universidad de Salamanca

Núm. 4

enero-diciembre 1985

Director:

AGUSTIN ESCOLANO BENITO

Consejo de redacción:

Herminio BARREIRO RODRÍGUEZ, Buenaventura DELGADO CRIADO, Agustín ESCOLANO BENITO, León ESTEBAN MATEO, Vicente FAUBELL ZAPATA, Angeles GALINO CARRILLO, M.^a Nieves GÓMEZ GARCÍA, Federico GÓMEZ R. DE CASTRO, Isabel GUTIERREZ ZULUAGA, Antoni J. COLOM CANYELLES, Miguel PEREYRA GARCÍA CASTRO, Emilio REDONDO GARCÍA, Julio RUIZ BERRIO, Antonio VIÑAO FRAGO, Mercedes VICO MONTEOLIVA, José M.^a DOMENECH

Consejo asesor:

Joaquim FERREIRA GOMES (Portugal), BRUNO BELLERATE (Italia), Pierre CASPARD (Francia), Willem FRIJHOFF (Holanda), Manfred HEINEMANN (R. F. Alemania), Jurgen HERBST (USA), Brian SIMON (Reino Unido), Maurice DE VROEDE (Bélgica)

Secretarios de redacción:

Vicente FAUBELL ZAPATA, José María HERNÁNDEZ DÍAZ, José ORTEGA ESTEBAN

Secretaría de redacción:

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, Paseo de Canalejas, 169. SALAMANCA (ESPAÑA)

Suscripciones, pedidos e intercambios:

Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico
Universidad de Salamanca
Patio de Escuelas, 1
Apartado de Correos, 325
Teléfono (923) 214030
SALAMANCA (ESPAÑA)

Periodicidad:

Un número al año

Precio de este volumen:

Suscripciones: 2.300 pts.
Librerías nacionales: 2.600 pts.
Extranjero: 20 \$

- La revista consta de tres secciones: MONOGRAFIA, ESTUDIOS y DOCUMENTACION E INFORMACION.
- La revista HISTORIA DE LA EDUCACION es órgano de comunicación científica de la Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía.

COMPTES RENDUS

VIGARELLO (Georges). — *Le Propre et le sale. L'hygiène du corps depuis le Moyen Age*. — Paris : Seuil, 1985. — 290 p. — (L'Univers historique).

L'étude de Georges Vigarello oblige le lecteur à se démettre des idées reçues sur l'histoire de la propreté. C'en est fini d'une histoire linéaire qui, après le recul de l'hygiène à la fin du Moyen Age avec la disparition des bains et des étuves, consisterait en une lente émergence de la propreté corporelle, fruit des avances de la « civilisation ». L'itinéraire de l'hygiène est bien plus complexe : il est dessiné par l'évolution de la sensibilité et par celle de l'appréhension du corps, mais aussi des éléments naturels : eau, air, température, odeurs. Quoi de commun entre l'eau dévastatrice qui ouvre à la peste les pores de la peau et celle, protectrice, du choléra qui nettoie et donne de l'énergie ? Le projet de G. Vigarello consiste à montrer comment, au cours des siècles, s'effectue cette transformation : pour cela, il faut comprendre et admettre que des pratiques autres ne signifient pas absence de propreté. Ainsi, la disparition des bains doit-elle être interprétée, non comme un recul de l'exigence hygiénique, mais comme un déplacement. L'eau du bain était plus festive qu'hygiénique, ce jeu de corps mêlés offusque l'Église, aussi l'accent est-il mis alors sur le soin des enveloppes du corps et sur le visible. La propreté de l'habit, du linge que l'on entrevoit, du visage et des mains est mesure de décence plus que d'hygiène, préceptes de civilité et non de santé. Il faut des siècles pour retourner au corps : au XVI^e siècle, la surface de la peau n'est qu'indirectement atteinte ; c'est le règne du linge blanc qui retient la crasse ; se changer signifie donc se laver. Ces principes de civilité établissent les frontières sociales, les institutions éducatives apprennent à leurs disciples ce « jeu de surface », le propre devient synonyme de bienséance, se

confond avec l'habit et la mode. Le corps n'est alors concerné que par la toilette sèche. Frottements, parfums et essuie-mains du XVIII^e siècle ne menacent pas de rompre l'infiltration néfaste de l'eau.

Tout change au XVIII^e siècle : le bain, même rare et limité aux aisés, pénètre dans le possible. La modification de l'imaginaire permet cette percée : si l'eau chaude est toujours considérée comme émolliente, on accorde à l'eau tiède des vertus apaisantes, et à l'eau froide des dons d'affermissement. Ce déplacement bouscule les données, le discours cesse d'être du domaine de la civilité pour entrer dans celui de la santé. L'auteur souligne cette mutation fondamentale, l'attribuant à la montée de la bourgeoisie : elle s'inventerait à travers l'hygiène « une force face à des modèles aristocratiques ». C'est là une hypothèse alléchante que, malheureusement, G. Vigarello ne développe pas, laissant le lecteur « sur sa faim » lâché au milieu du « long parcours théorique et culturel » qu'emprunte l'histoire de l'hygiène. Néanmoins, cette interprétation suffit à réintégrer l'histoire de l'hygiène corporelle dans une histoire plus ample qui resurgit en toute lumière au XIX^e siècle.

L'hygiène est devenue, entre temps, monopole de classe. La bourgeoisie a joué la rigueur, la nature et la santé contre la chaleur, l'artifice et les cosmétiques de l'aristocratie, elle a choisi de défendre l'interne contre l'apparence. Être propre signifie alors libérer la peau. L'hygiène est la vertu du bourgeois qui, au XIX^e siècle, veut l'imposer aux dominés par une institutionnalisation pédagogique de la propreté : l'hygiène entre à l'école au même titre que la morale, des mesures de salubrité sont prises en faveur des adultes (bains, douches...).

Mais l'hygiène ne peut se débarrasser si vite de son passé. L'analyse que propose G. Vigarello du XIX^e siècle, beaucoup plus proche et plus connu, vaut essentiellement par son étude des enjeux sociaux du développement de l'hygiène, devenue mesure de moralité appliquée au petit peuple, et par la présentation des pôles de résistance. Il faut la révolution pasteurienne et son armée de microbes menaçants pour vaincre les pudeurs et les préjugés sur l'eau, sur les bains subversifs et imposer une lutte contre « les monstres invisibles » avec, comme champ de bataille, l'école.

Yannick Ripa

PECKER (André). / Sous la direction de. — *La Médecine à Paris du XIII^e au XX^e siècle*. — Paris : Fondation Singer-Polignac et Éditions Hervas, 1984. — 528 p.

Entrepris avec l'appui moral (et financier) de la fondation Singer-Polignac, rédigé par des médecins (plus des deux tiers des collaborateurs) pour des médecins, cet ouvrage est luxueusement présenté et assorti de superbes illustrations en noir et en couleurs. Le docteur André Pecker, qui fut secrétaire puis président de la Société française d'Histoire de la médecine, a réuni sous sa direction quatre-vingt-dix collaborateurs. En dépit de l'ampleur du livre, l'espace réservé à chaque auteur est donc, par définition, limité. Nous avons moins affaire à des chapitres proprement dits qu'à de courtes rubriques qui accentuent l'impression d'éparpillement (mais n'est-ce pas là l'un des buts recherchés que de permettre aux membres d'une profession, où le temps de loisir est généralement limité, des lectures fractionnées ?). Ces rubriques se regroupent sous quelques grands thèmes : enseignement et pratique de la médecine, grands fléaux épidémiques, pharmacie, art dentaire, grands hôpitaux parisiens, hygiène publique, hauts lieux de la recherche et de l'enseignement, académies et sociétés médicales, musées, bibliothèques et archives. L'ouvrage se clôt par une série de biographies de médecins, chirurgiens et sages-femmes célèbres.

Il faut l'avouer franchement : ce livre ne correspond en rien aux exigences actuelles de l'histoire des sciences. Parodiant la formule de Clemenceau, on pourrait presque dire que l'histoire de la médecine est une chose trop sérieuse pour être confiée aux médecins. L'histoire de l'enseignement de la médecine ici proposée (André Pecker) n'est ni une bonne histoire institutionnelle, ni une réelle histoire des découvertes : à aucun moment, les enjeux scientifiques ou les enjeux de pouvoir qui opposent partisans et adversaires des découvertes de Harvey, fervents et détracteurs de l'antimoine ou de la poudre de quinquina, ne sont évoqués. Tout se passe comme si les textes étaient lus au premier degré pour démontrer la futilité des débats homériques d'antan. La conception de l'histoire qui se fait jour ici est d'une naïveté désarmante : « D'une façon générale, les progrès en médecine n'apparaissent pas brusquement car, même lorsqu'une importante découverte voit le jour, des détracteurs jaloux ou sincères, ou simplement sceptiques, la combattent et en retardent la diffusion et les applications » (p. 31). On n'en finirait pas de relever les perles de ce genre. L'analyse des grands fléaux épidémiques est tout aussi sommaire : à propos de la variole, rien ne nous est dit de l'introduction de l'inoculation et de la vaccine ; et le choléra n'est évoqué que par la figure de Juliette Récamier ! En fait, les auteurs ignorent tout simplement les recherches historiques menées en France et dans les pays anglo-saxons depuis 1945. Ils continuent à perpétuer la tradition

d'une histoire mondaine, agréable à lire, mais totalement déconnectée des travaux qui ont renouvelé l'approche de l'histoire de la médecine, depuis l'histoire des concepts scientifiques (Koyré, Canquihem, Foucault) à l'histoire des mentalités et de la société.

Les notices les plus intéressantes du volume sont celles qui ont été rédigées par les conservateurs des bibliothèques et des musées sur l'état de leurs collections (pp. 235-331). On voit mal (ou trop bien) pourquoi figurent dans cette rubrique des notices sur les ex-libris de médecins ou sur les hommages philatéliques français à des savants ayant œuvré à Paris. Les notices sur la bibliothèque de l'Institut, la bibliothèque Mazarine ou la Bibliothèque nationale ne seront, en revanche, que d'un secours faible (pour ne pas dire nul) aux chercheurs en histoire de la médecine. Quant au choix de biographies de médecins « célèbres », il faut bien reconnaître que l'arbitraire le plus total y a présidé : de Claude Perrault l'architecte à Monsieur Hamon solitaire de Port-Royal, de Joseph Ignace Guillotin à Elie Faure et Édouard de Pomiane en passant par Jean-Paul Marat et Émile Littré, il suffit d'avoir obtenu un grade universitaire en médecine et d'avoir conquis une « célébrité » (laquelle ?) quelque part pour figurer dans ce panthéon hétéroclite. Le professeur Étienne Wolff, de l'Académie française, qui préface cet ensemble dont il fut « émerveillé », ne craint pas d'affirmer qu'il s'agit d'une « mise au point d'une rare qualité ». Rarement, en effet, il nous a été donné de lire des textes d'une telle indigence. Au total, un cadeau coûteux, une entreprise d'une médiocrité intellectuelle affligeante.

Dominique Julia

VALENTIN (Jean-Marie). — *Le Théâtre des Jésuites dans les pays de langue allemande. Répertoire chronologique des pièces représentées et des documents conservés (1555-1773)*. — T. 1 : *Première partie 1555-1728*, t. 2 : *Deuxième partie 1729-1773*. — Stuttgart : Anton Hiersemann Verlag, 1983-1984. — 2 vol. 1242 p. — (Hiersemanns Bibliographische Handbücher, Bd III, 1 et 2).

En 1978, Jean-Marie Valentin avait publié une thèse de doctorat importante sur le théâtre jésuite dans les pays de langue allemande aux XVI^e et XVII^e siècles, ouvrage qui n'a peut-être pas recueilli en France toute l'audience qu'il méritait parce qu'édité à l'étranger et à un prix tel que les bibliothèques universitaires ont sans doute hésité

à l'acheter (1). L'auteur nous livre aujourd'hui les fondations de son *opus magnum* en nous présentant le répertoire chronologique de toutes les pièces représentées sur les tréteaux des jésuites entre la première tragédie jouée à Vienne en 1555 et les derniers spectacles proposés l'année même de l'abolition de la Compagnie de Jésus, soit au total 7 650 unités bibliographiques. L'auteur a suivi ici une double démarche : d'une part, il a recensé toutes les mentions de pièces qu'il a pu repérer, soit qu'elles fussent déjà connues par les travaux de bibliographes et des historiens de la Compagnie de Jésus (Carlos Sommervogel, Johannes Müller) soit qu'il les ait retrouvées dans les histoires et les rapports produits par les jésuites (*Litterae annuae, Historiae collegiorum*) ; d'autre part, il a recherché tous les textes conservés, manuscrits ou imprimés, et tous les programmes de théâtre édités. C'est le résultat de cette double investigation qu'il nous offre dans une présentation systématique qui en facilite grandement l'utilisation.

Précédée d'un numéro d'identification, chaque unité bibliographique est analysée dans l'ordre chronologique des années et, à l'intérieur de chaque année, dans l'ordre alphabétique des lieux de représentation. La date précise (jour, mois) de la représentation est indiquée à la suite du lieu, quand elle est connue. Viennent ensuite le titre de la pièce (tel qu'il est repéré par les bibliographes et les historiens avec les références exactes de leur ouvrage), le nom de l'auteur, l'indication, quand il existe, du texte de la pièce et de son lieu exact de conservation, et la description bibliographique précise du programme du théâtre avec son titre complet et le (ou les) lieu(x) de conservation de celui-ci, la mention des rééditions éventuelles de celui-ci. Une liste des abréviations utilisées aussi bien pour la désignation des archives et bibliothèques que pour celle des études et documents ayant servi à l'établissement du répertoire permet de se repérer très aisément dans cet ensemble.

Trois index ajoutent à la souplesse de maniement de l'ouvrage. Un index des scènes regroupe, sous chaque lieu de représentation, les numéros des pièces qui y ont été jouées. Un index des sujets (avec des renvois aux sujets proches ou voisins) donne à voir l'extension de tel

(1) Jean-Marie Valentin : *Le Théâtre des jésuites dans les pays de langue allemande (1554-1680). Salut des âmes et ordre des cités*, Berne-Francfort-sur-le-Main-Las Vegas ; Peter Lang, 1978, 3 vol., 1513 p. (Berner Beiträge zur Barockgermanistik, Band 3). L'ouvrage vaut actuellement aux alentours de 800 francs, alors qu'il ne s'agit que de la reproduction d'un dactylogramme qui n'est même pas justifié à droite...

ou tel thème (ainsi de *Joseph* (1), des missions au Japon, ou de *Saint Sigismond roi de Bourgogne*). Enfin, un index des noms propres (auteurs des pièces ou metteurs en scène) est, en fait, une prosopographie qui reconstitue avec une extraordinaire précision la carrière des jésuites qui se sont consacrés au théâtre dans les pays de langue allemande à partir des catalogues de la Compagnie, des *Historiae collegiorum* et de la bibliographie existante. Le second tome s'achève par une bibliographie secondaire qui constitue une mise au point tout à fait fondamentale de la bibliographie du théâtre scolaire des jésuites, mise au point qui déborde très largement les seuls pays de langue allemande. Au-delà de la bibliographie d'ordre général, on y notera en particulier la bibliographie regroupée par scènes des provinces germaniques, par auteurs des pièces et, enfin, par thèmes traités dans les pièces.

Au terme de cette description, est-il besoin de préciser que nous sommes en présence d'un instrument scientifique d'une exceptionnelle qualité ? On reste confondu devant la somme de travail qu'il a demandée et l'érudition sûre qu'il déploie. Déjà, à la lecture, se dessinent les trajets des pièces d'un collègue à l'autre, le moment de leur plus grande vogue et leur effondrement, les novations et les archaïsmes, bref, une chronologie et, surtout, une géographie qui n'apparaissent que latéralement dans la thèse de l'auteur, plus axée sur l'analyse des textes des pièces elles-mêmes. Le destin des instruments de travail est d'être allègrement pillés et de susciter des recherches qui ne pouvaient commencer sans leur production. Souhaitons donc à celui-ci d'être un point de départ pour d'autres travaux et, pourquoi pas, de provoquer, en France même, une saine émulation pour des outils similaires dont nous ne disposons pas puisque le bon vieux Carlos Sommervogel, qui date d'il y a presque cent années, reste encore notre indispensable référence.

Dominique Julia

KUNDERT (Werner). — *Katalog der Helmstedter juristischen Disputationen, Programme und Reden 1574-1810*. — Wiesbaden : Otto Harrassowitz, 1984. — 543 p. — (Repertorien zur Erforschung der frühen Neuzeit, Bd. 8).

(1) Sur le thème de *Joseph*, il convient de lire l'ouvrage récent de Ruprecht Wimmer : *Jesuitentheater. Didaktik und Fest. Das Exemplum des ägyptischen Joseph auf den deutschen Bühnen der Gesellschaft Jesu*, Francfort-sur-le-Main : Vittorio Klostermann, 1982, 486 p.

Ce catalogue des disputes juridiques imprimées, organisées à l'université d'Helmstedt, est un de ces instruments de travail que l'érudition allemande sait produire pour le bonheur des historiens. Rappelons pour le lecteur français que cette université, aujourd'hui oubliée, connut, de sa création en 1574-1576 par les ducs de Brunswick jusqu'à sa suppression, en 1810, par Jérôme Bonaparte, un grand rayonnement sur l'Allemagne du Nord-Ouest, rayonnement auquel sa faculté de droit, après celle de théologie, a bien contribué.

L'auteur a réuni dans ce livre 2 774 références de disputes, programmes et discours issus de cette faculté et imprimés entre 1574 et 1810, dont il a pu retrouver des exemplaires dans les bibliothèques européennes et, en priorité, à la Herzog-August Bibliothek de Wolfenbüttel. Chaque entrée contient généralement les informations suivantes : date de parution, disputant ou auteur, origine géographique de celui-ci, date de son immatriculation, date de la dispute ou du discours, président, genre de l'écrit, titre, promotion doctorale ou non, répondants, imprimeur, forme des thèses (*nudae, vestitae*, etc.), nombre de pages, cote de l'exemplaire de référence, rééditions. De nombreuses annexes (listes des professeurs, extraits des statuts de la faculté, statistiques diverses, etc.) complètent ce catalogue et des index de lieux, de personnes et, surtout, de matières facilitent les recherches. Enfin, 33 fac-similés donnent à voir des exemples typiques pris dans ce catalogue.

Mais cet ouvrage vaut aussi par sa longue introduction (une centaine de pages) qui, faute d'une grande étude sur l'université et la faculté de droit d'Helmstedt, s'efforce de donner les éléments nécessaires à la compréhension du corpus catalogué. L'auteur y montre, entre autres, comment la *disputatio* (dite *inauguralis* dans ce cas) s'intègre dans le cadre de la collation des grades de licencié et de docteur, mais qu'elle reste avant tout, du moins jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, un exercice scholastique privilégié, intensément pratiqué à Helmstedt, qui permet d'assimiler, en la malaxant, la matière des cours. Toutes les formes et les composantes de la *disputatio* sont présentées ainsi que les problèmes que pose son interprétation (problème de la paternité des thèses, de la primauté de l'acte oral sur l'écrit, etc.).

En conclusion, il ne faut pas se laisser rebuter par l'austérité et l'étroitesse du titre : l'historien du droit, de l'éducation, des sciences et de la société y trouvera un bon instrument de travail mais aussi une introduction utile à l'étude de cet exercice universitaire. On

regrettera seulement que l'auteur, après un tel travail et une si bonne connaissance des sources, ne soit pas allé jusqu'au bout de son effort en produisant une étude approfondie de ce corpus.

Jean-Luc Le Cam

DUNETON (Claude). — *Petit Louis, dit XIV, l'enfance du Roi Soleil*. — Paris : Le Seuil, 1985. — 598 p.

En dépit de son titre, l'enfance du roi-soleil n'a que la portion congrue dans ce roman (historique) où revit surtout, d'après les mémoires du temps, la cour de Louis XIII et de Richelieu, avec les intrigues d'Anne d'Autriche, de Gaston d'Orléans et de leurs complices. Il faut attendre la page 231 pour apprendre la grossesse de la reine (âgée de 37 ans) et la page 280 pour assister à la naissance du dauphin. Quelques touches d'ethnographie de l'enfance parsèment ce récit par ailleurs allègre : le rôle des femmes dans la prime éducation du futur roi (sa gouvernante, sa nourrice, sa remueuse, p. 307), sa première chemise de batiste (p. 313), sa première dent (p. 331), son bourrelet de tête (p. 328) et ses lisières (pp. 378, 433), les grossièretés destinées à son initiation sexuelle (p. 443), sa première lettre à son cher papa (p. 466), son baptême, enfin, à cinq ans (pp. 527-528). L'adolescence du roi et le rôle de Mazarin dans l'apprentissage de son métier de roi n'ont pas retenu l'attention du romancier, qui a plutôt choisi comme personnage central de son récit un obscur portemanteau de la reine, Pierre de la Porte, mort premier valet du jeune roi.

Serge Chassagne

Symposium Comenianum 1982. *The impact of I.A. Comenius on Educational Thinking and Practice*. — Uhersk'y brod, 1984. — 198 p.

Ce symposium, organisé par l'Institut Comenius de l'éducation de l'Académie des sciences de Tchécoslovaquie et le Musée Comenius, a regroupé près de soixante-dix chercheurs venus de dix pays européens. Les trente-cinq communications — certaines limitées à deux ou trois pages — se rapportent essentiellement à deux thèmes : la formation de la pensée de Comenius et ses propositions, et la fécondité

actuelle de cette pensée. Cette seconde question fait l'objet de communications très générales et d'études plus spécialisées sur l'impact des idées de Comenius sur la pédagogie de la RFA, des Pays-Bas, de l'Ukraine et de la Tchécoslovaquie (on découvre ainsi les relations entre la conception de la créativité selon Comenius et selon la pédagogie « marxiste tchécoslovaque ») et sur leur contribution à l'éducation contemporaine en faveur de la paix mondiale. Les autres interventions traitent de diverses applications de la pensée de Comenius entre le XVIIe et le XXe siècle et de l'état des recherches actuelles sur cette pensée dans plusieurs pays. Suggérons au lecteur profane de ne pas aborder cet ouvrage sans consulter, auparavant, de Jacques Prévot, *L'Utopie éducative, Comenius* (Belin, 1981) qui présente, après une bonne introduction, plusieurs extraits des grandes œuvres du pédagogue tchèque.

Jean-Noël Luc

Les Lumières en Hongrie, en Europe centrale et en Europe orientale. (Actes du cinquième colloque de Mátrafüred, 24-28 octobre 1981). -- Budapest : Akadémiai Kiadó ; Paris : CNRS, 1984. — 411 p.

Le cinquième colloque de Mátrafüred, tenu à l'automne 1981, était consacré à deux thèmes principaux : l'homme des Lumières d'une part, l'enseignement en Europe centrale et orientale à l'âge des Lumières d'autre part. Nous ne retiendrons ici que les travaux de la deuxième section (pp. 213-391) qui ont l'avantage de présenter des synthèses précises et bien informées sur des sujets en général peu accessibles en langue française. Dans son rapport initial, Domokos Kosáry offre une vue d'ensemble de « l'éducation en Europe centrale et orientale à l'âge des Lumières » (pp. 213-243) ; centrant d'abord son propos sur les réformes scolaires communes aux territoires de la monarchie des Habsbourg et à la Pologne, il analyse ensuite plus spécifiquement les réformes introduites en Hongrie entre 1765 et 1790. Kálmán Benda complète ce tableau dans son rapport sur « la politique scolaire de l'État éclairé et les Églises en Hongrie » qui fournit des données quantitatives sur le nombre des maîtres et des écoles comme des lycées et des écoles supérieures, leur répartition confessionnelle, les effectifs recensés et l'origine sociale des lycéens (pp. 245-255). Kamilla Mrozowska analyse « la réforme scolaire en Pologne au siècle des Lumières », c'est-à-dire la politique scolaire menée par la célèbre Commission d'éducation nationale mise en place par la Diète polonaise à la suite de la dissolution de la Compagnie de

Jésus : on trouvera là un exposé des réformes de structures et de la politique de formation des enseignants du second degré (pp. 289-305). Dans sa communication sur « l'enseignement roumain à la fin du XVIIIe et au début du XIXe siècle », Paul Cornea insiste sur les réformes introduites dans les contenus d'enseignement des Académies princières des Principautés roumaines (Bucarest et Iassy) qui s'ouvrent aux sciences mathématiques et physiques (pp. 307-314). Des quatre pages (pp. 315-318) de la communication de I.A. Bouliguine sur « l'éducation dans la Russie du XVIIIe siècle », il n'est guère possible de tirer quelque renseignement : elle évolue entre une énumération schématique et des affirmations dogmatiques dont la généralité n'est guère opératoire. Rolf Geissler essaie de mesurer l'impact effectif des *Realschulen* (créées sur le modèle de l'*Ökonomisch-Mathematische Realschule* fondée en 1747 à Berlin par le pasteur Johann-Jakob Hecker) et des *Industrieschulen* en Allemagne au XVIIIe siècle (pp. 319-327). L'article de José Antonio Ferrer Benimeli sur « les écoles des jésuites de la " province " d'Autriche à l'âge des Lumières » est, en fait, très largement emprunté, de manière avouée, à l'excellent article du Professeur Ladislaus Szilas, « Die österreichische Jesuitenprovinz im Jahre 1773. Eine historisch-statistische Untersuchung » paru en 1978 dans la revue *Archivum Historicum Societatis Iesu*. La « province » jésuite d'Autriche s'étendait sur des territoires qui appartiennent aujourd'hui à l'Autriche, la Hongrie, la Tchécoslovaquie, l'Union soviétique et la Yougoslavie ; elle comprenait 35 collèges, 25 résidences, 11 missions. L'ensemble des données statistiques réunies sur le personnel et les effectifs scolaires au moment de la suppression des jésuites est tout à fait précieux pour l'élaboration d'une histoire comparée de l'enseignement secondaire en Europe (pp. 329-369). Imre Wellmann étudie l'expérience d'une école populaire tournée vers l'économie rurale dans un bourg de la Grande Plaine hongroise, expérience due au pasteur piétiste Samuel Tessedik (pp. 361-370). Lajos Némedi analyse le rôle des écoles secondaires calvinistes de Sárospatak et de Debrecen dans la Hongrie du XVIIIe siècle (pp. 371-376). Ernst Wangermann s'intéresse aux écoles populaires des pays de la monarchie de Habsbourg au temps des réformes inspirées par Gottfried Van Swieten, leurs progrès, leurs méthodes et l'importance accordée à la langue allemande (pp. 377-381, ces deux derniers articles étant rédigés en langue allemande). Enfin, Marianne Miko dresse le portrait de Demeter Görög, précepteur hongrois à la cour de Vienne dans les années 1803-1824 (pp. 383-391).

Au total, on dispose là d'un bilan commode et bien informé des recherches menées dans les pays d'Europe centrale et orientale sur les

réformes scolaires entreprises dans la seconde moitié du XVIII^e siècle par ceux qu'on appelle les « despotes éclairés ». Ajoutons que la communication de Louis Trénard « Universités, collèges et écoles en France au siècle des Lumières » (pp. 263-288) sert de contre-point à cet ensemble et constitue une mise au point utile d'une bibliographie plus familière aux lecteurs de cette revue. Ce n'est pas le lieu ici d'en discuter tel ou tel point, son objet étant d'abord de fournir à nos collègues étrangers un instrument de référence sur les recherches françaises, rôle qu'elle remplit parfaitement.

Dominique Julia

PANCERA (Carlo). — *La Rivoluzione francese e l'istruzione per tutti. Dalla convocazione degli Stati Generali alla chiusura della Costituente*. — Fasano di Puglia : Schena editore, 1984. — 251 p. (Biblioteca della Ricerca : cultura straniera ; 7).

Le livre de Carlo Pancera est une analyse des plans d'éducation — et, particulièrement, de la partie qui traite de l'instruction populaire — au cours de la période qui va de la convocation des états généraux jusqu'au rapport de Talleyrand qui est lu au moment où l'Assemblée constituante se disperse. L'auteur s'est efforcé de lire la plupart des projets publiés au cours des trois années 1789, 1790 et 1791. Son ouvrage est donc bien documenté et constitue, pour le public italien, une introduction commode à des textes souvent difficiles d'accès. On fera seulement deux remarques : en se limitant à une chronologie courte, l'auteur s'interdit de mesurer le rapport qu'entretiennent ces plans avec toute la production (abondante) qui les a précédés dans les trente dernières années de l'Ancien Régime : on regrette, par ailleurs, la méthode d'exposition choisie, qui présente les projets dans une pure succession chronologique et dans une juxtaposition des auteurs. De ce fait, certains thèmes sont indéfiniment répétés et les lignes directrices, tout comme l'originalité ou le conformisme de tel ou tel auteur, gommés. La conclusion, plus synthétique, ne suffit pas à corriger ce défaut qui traverse le livre et rend parfois sa lecture monotone.

Dominique Julia

PESTALOZZI (Johann Heinrich). — *Comment Gertrude instruit ses enfants : un essai pour introduire les mères à l'art d'enseigner elles-mêmes leurs enfants.* / Traduction, introduction et notes de Michel Soëtard. — Albeuve : Éditions Castella ; Paris : diff. Vrin, 1985. — 235 p.

Michel Soëtard fait œuvre utile en offrant au public d'expression française une traduction fidèle et élégante de l'œuvre de Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, dont l'édition originale parut en 1801 à Berne et à Zürich (1). Les quatorze lettres qui constituent le texte de Pestalozzi sont précédées d'une introduction et d'une chronologie qui aident grandement à la compréhension de l'auteur. Michel Soëtard est un spécialiste du pédagogue suisse (2) et prépare, par ailleurs, une traduction de la *Lettre de Stans*.

Pestalozzi nous livre ici une méthode pour instruire les enfants. Elle est toute imprégnée des efforts du XVIII^e siècle pour trouver la voie naturelle à l'acquisition des connaissances. Le pédagogue voit dans les sens, dans l'*intuition sensible*, le fondement de toute connaissance ; la foi en Dieu est rattachée aux mêmes principes. L'art d'enseigner consiste donc, avant tout, à suivre la marche de la nature : partir de l'expérience sensible, connaître les *choses* avant les *mots*, commencer par le plus simple, se mettre au niveau de l'élève — le non-savoir pestalozzien —, connaître par l'observation plus que par le raisonnement, enchaîner les connaissances... Tout se noue dans l'apprentissage autour du nombre, de la forme et du mot.

Pestalozzi privilégie la méthode. Suivre les lois physico-mécaniques de l'esprit n'implique-t-il pas le succès de l'éducation ? Cette puissance supposée d'une méthode d'éducation est, sans doute, pour beaucoup dans la foi sans faille de l'auteur en une humanité qui doit devenir meilleure. Il s'insurge donc contre les dégâts de l'éducation ordinaire qui étouffe la nature, s'impatiente des lenteurs du mouvement de réforme. Il faut noter aussi l'absence totale, dans cette méthode, de références aux Écritures ; on est bien loin de Paccori, un siècle plus tôt, pour qui le maître apprenait de Dieu l'art et la manière de se conduire avec les enfants (3) ! « L'École d'Hommes »

(1) *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, chez Henrich Gessner, 1801 — Première traduction française par Darin en 1887, à Paris, chez Delagrave.

(2) Il a publié une étude sur *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur. Étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*. Berne, P. Lang, 1981.

(3) *Avis salutaires des pères et mères de famille qui veulent se sauver par l'éducation chrétienne qu'ils doivent à leurs enfants*, 1719.

(Lettre XII) que veut Pestalozzi est-elle toujours celle des Enfants de Dieu ?

Le grand pédagogue est étonnamment actuel par son application à éviter tout psittacisme, à dépasser, surtout, l'expérience sensible pour accéder à une démarche intellectuelle (du concret au concret de pensée selon l'expression de Forquin). L'importance qu'il accorde à la mère dans le processus d'éducation est également remarquable : les pédagogues français de la fin du XVIIIe siècle s'apitoient tellement sur ses défauts ! Pestalozzi apparaît dans cette œuvre comme un homme d'enthousiasme et de passion, de grande sensibilité et de conviction. Sa foi dans l'instruction et l'éducation des enfants du peuple est toujours d'actualité.

Marcel Grandière

Bleuette et les poupées dans les périodiques enfantins en France de 1768 à 1960. / Elisabeth Chauveau, Fabienne Falluel, Colette Merlen, Florence Poisson. — Courbevoie (Musée Roybet-Fould) : Centre d'étude et de recherche sur la poupée, 1984. — 99 p. : ill. — (Jouets et poupées : études et documents ; 3).

Le dynamique Centre d'étude et de recherche sur la poupée s'intéresse, dans cette publication, aux relations entre la presse enfantine — essentiellement féminine — et les poupées. Trois études et un catalogue d'exposition, abondamment illustrés, présentent l'histoire et les différents aspects de ces relations.

De la poupée écrite, mise en scène dans des historiettes morales, à la poupée objet offerte en prime aux jeunes abonnées, en passant par la figurine de carton à découper incluse dans la publication, les journaux destinés aux petites filles n'ont pas manqué d'imagination pour profiter de l'attachement qu'elles portaient à leurs compagnes de porcelaine ou de celluloïd. Si les périodiques enfantins du XVIIIe siècle — comme *L'Ami des enfans* (1782-1783) — soupçonnent la poupée de favoriser la frivolité et la coquetterie, celle-ci a bien meilleure presse au XIXe siècle. *Le Journal des enfants* (1832-1897) est le premier à consacrer une place importante à la poupée, par le biais d'articles l'évoquant et par la diffusion de patrons de vêtements à son intention. L'utilisation du jouet typiquement féminin pour encourager les jeunes lectrices aux travaux d'aiguille se répand rapidement à travers tous les journaux. L'expansion spectaculaire de l'industrie de

la poupée sous le Second Empire retentit sur la presse enfantine : *La Poupée modèle* (1863-1924) va jusqu'à se prétendre écrit par des poupées.

Au XXe siècle, « Bleuette », poupée lancée par *La Semaine de Suzette* (1905-1960) écrase de sa popularité toutes ses rivales et entre pour beaucoup dans le succès de l'hebdomadaire. Offerte aux premières abonnées, elle s'achète ensuite au journal, ainsi que son trousseau pour les jeunes lectrices malhabiles à suivre les explications de l'illustré pour le réaliser de leurs mains. L'histoire matérielle de Bleuette et de ses costumes est minutieusement retracée par l'étude de l'évolution des procédés de fabrication et matériaux employés entre 1905 et 1958. Le catalogue de l'exposition célébrant « Les 80 ans de Bleuette » au Musée Roybet-Fould (décembre 1984-février 1985) complète le recueil. La précision des travaux réunis dans ce petit ouvrage en font un outil précieux pour tous les historiens de l'éducation soucieux du jouet, de la presse et de la mode enfantines.

Martine Sonnet

L'Enfance et les ouvrages d'éducation. T. 1 : *avant 1800*. / Sous la direction de Paule Pénigault-Duhet. – Nantes : Université de Nantes, 1983. – 212 p.

Sous ce titre, sont présentées les études d'un groupe de travail formé à l'université de Nantes à l'instigation de Paule Pénigault-Duhet, et composé de spécialistes des littératures française et étrangère. Si le matériau traité est disparate tout comme sont variées les approches de la littérature à l'usage de l'enfance, il convient de saluer ce recueil qui, modestement édité, apporte plusieurs contributions neuves dans un domaine relativement délaissé.

Marie de Menaca analyse l'encyclopédie d'instruction primaire que Ramón Lull rédigea en 1273 pour son fils Domingo, la *Doctrina pueril*, programme d'enseignement qui est complété, une dizaine d'années plus tard, par le plan d'éducation en action dans le livre intitulé *Blanquerna* dont le récit commence par les étapes successives franchies par le héros au cours de son enfance (pp. 5-27). À travers une étude du style, du vocabulaire, des thèmes et des sources possibles (notamment les textes des Pères de l'Église) du *Roman de la Rose* écrit par Jean de Meun et Guillaume de Lorris, Madeleine Le Merrer met en évidence le sens éducatif de la démarche de l'amou-

reux : renoncement à l'être premier pétri d'orgueil et acceptation progressive de l'humilité par une prise de conscience de soi, de ses désirs et de ses fantasmes (pp. 29-50). Deux contributions sont consacrées aux manuels scolaires de la Renaissance : dans la première, Pierre Aquilon présente les abécédaires et les *Rudimenta* dans la double perspective d'une histoire matérielle du livre et des usages et appropriations que ces manuels entraînent dans les classes (pp. 51-72) ; dans la seconde, Jean-Claude Margolin décrit l'image de l'enfance telle qu'elle apparaît à travers la production des Colloques scolaires du XVI^e siècle, analyse l'évolution des manuels de civilité puérile et honnête, s'interroge, enfin, sur les types d'apprentissage qu'autorisent les manuels en usage (pp. 73-104). Traitant, à l'intérieur de la littérature allemande de la fin du XVIII^e siècle, un corpus de *Voyages imaginaires* à caractère satirique ou utopique, Jean-Pierre Barbé montre clairement la part importante qu'y jouent la critique de l'éducation existante et la réflexion sur les projets de réforme et d'expérimentation pédagogiques (pp. 105-118).

Les quatre dernières contributions sont consacrées à la littérature anglaise. On ne s'en étonnera pas, le noyau de l'équipe de recherche étant composé d'anglicistes. Jacques Blondel analyse la vision, contradictoire et ambiguë, de l'enfance dans les poésies de William Blake (pp. 119-142). Marcel Brosseau s'efforce de mesurer l'évolution des modes d'exposition dans les catéchismes populaires anglais (aussi bien anglicans que non conformistes) entre 1675 et 1750, s'interrogeant sur la place qui est faite à l'âge et au niveau de compréhension des enfants (pp. 143-164). Anne Pradeilles manifeste la pédagogie à l'œuvre dans le livre célèbre de Anna Laetitia Barbauld, *Evenings at Home* (publié entre 1792 et 1796 et largement inspiré des *Veillées du Château* de Madame de Genlis) à partir d'une analyse syntaxique fondée sur un traitement informatique du texte (pp. 165-194). Enfin, Paule Pénigault-Duhet a dépouillé les comptes rendus, parus dans les revues anglaises de la fin du XVIII^e siècle, des livres destinés à l'enfance et à la jeunesse (pp. 195-210).

Dominique Julia

L'Enfance et les ouvrages d'éducation. T. 2 : XIX^e siècle. / Sous la direction de Paule Pénigault-Duhet. — Nantes : Université de Nantes, 1985. — 353 p.

Comme le précédent, ce second volume rassemble des contributions diverses (« un éclairage inhabituel et européen », dit le maître d'œuvre) des membres du Groupe nantais de recherche sur l'enfance et les ouvrages d'éducation, composé d'universitaires spécialistes de littérature française ou étrangère. Six des treize articles concernent plus particulièrement le champ culturel français, dans un long XIXe siècle, puisque D. Escarpit propose une réévaluation du Berquin de *L'Ami des enfans* (mort en 1791) contre sa réduction simpliste (bien que le terme de « berquinade » soit dû à Baudelaire, en 1865) et contre sa « récupération effrontée par l'édition religieuse » au siècle dernier. S. Le Men, analysant « la morale des abécédaires » reprend ici une partie des arguments développés dans sa thèse publiée en 1984. C. Doublé, à partir de quelques manuels d'arithmétique de la fin du XIXe siècle, « science que l'on aurait pu penser pure de tout élément étranger » redécouvre la fonction intégratrice de l'école primaire. I. Nières analyse et compare cinq « robinonnades » (de 1818 à 1895), transpositions « hypertextuelles » à usage des enfants du modèle romanesque conçu par De Foe. J. Chupeau attire avec raison l'attention sur Zénaïde Fleuriot, « la grande institutrice de la jeunesse et de la famille ». J. Perrot s'interroge, enfin, sur « l'émergence progressive d'une parole » enfantine dans la littérature enfantine, à travers quelques exemples, de *l'Essai sur l'éducation* de Moissy (1773) à Hetzel directeur littéraire et Gyp, auteur de *Petit Bob* (1883). Les historiens de l'éducation ne dédaigneront pas non plus les éclairages comparatistes avec le monde britannique que nous offrent ici A. Pradelles (« analyse du discours didactique de *Private Education* (1815) d'Elisabeth Appleton »), P. Pénigault-Duhet (« Du grand tour à l'apprentissage de la géographie en Angleterre, 1801-1850 »), S. Baudemont (« les manuels de lecture de l'école élémentaire victorienne, 1862-1900 »), F. Pénigault (« George Sand, auteur pour enfants dans les pays de langue anglaise ») ou avec le monde germanique : G. Volz (« *Les Pädagogische Blätter für Elsass-Lothringen* », publiés à Strasbourg de 1875 à 1880) ; E. Gadras (« *Le Struwelpeter* »). Cette analyse « de textes peu connus, voire totalement oubliés », en forme de patchwork, mérite donc le détour, mais pourquoi le groupe nantais ne comprend-il pas d'historien de l'éducation ?

Serge Chassagne

BROGLIE (Gabriel de). — *Madame de Genlis*. — Paris : Librairie académique Perrin, 1985. — 528 p. : ill.

La longue vie — 84 ans — bien remplie de Madame de Genlis attendait un biographe courageux, voire téméraire. Elle l'a trouvé en la personne de Gabriel de Broglie qui, en 500 pages serrées (augmentées d'illustrations, de bibliographies, d'une liste de sources inédites et d'un index des personnes citées) retrace avec curiosité et sympathie pour son héroïne tous ses faits et gestes de femme enseignante, femme de lettres et femme mêlée aux affaires publiques. Comme elle a su traverser la Révolution sans y perdre la tête (contrairement à son mari) et, grâce à sa longévité, a vécu sous onze régimes différents en côtoyant de près les milieux dirigeants, la facette politique est valorisée dans le récit de sa vie. Si son biographe reconnaît à la pédagogie un rang essentiel parmi les préoccupations de Madame de Genlis, il consacre cependant plus de pages aux grands événements et petites péripéties où se croisent l'actualité politique et la vie privée de la marquise de Sillery, qu'à sa pensée et à son œuvre d'éducatrice. Difficile de traiter à part égale de la vie et des œuvres d'une « écrivaine » — *dixit* Sainte-Beuve — qui a laissé 140 ouvrages...

Des seize chapitres du livre de G. de Broglie, les deux consacrés à la période 1776-1787 sont le plus centrés sur l'expérience pédagogique de Madame de Genlis. Ils relatent son règne sur le pensionnat qu'elle a installé au couvent de Bellechasse pour y diriger l'éducation des enfants du duc d'Orléans, dont elle détient la charge de gouverneur, auxquels elle a joint quelques autres enfants triés sur le volet, dont ses propres filles. Entourée de répétiteurs choisis qu'elle gouverne autant que ses élèves, Madame de Genlis met au point pour son petit monde un emploi du temps chargé faisant se succéder travaux intellectuels et manuels, exercices physiques et arts d'agrément. La formation dispensée au jeune Louis-Philippe (dont l'institutrice déplore la mollesse) et à ses quelques condisciples de Bellechasse s'appuie sur une activité et une application incessantes. L'éducatrice compte sur la douceur et les bons sentiments pour conduire habilement ses élèves à aimer l'étude, savoir s'occuper utilement et acquérir des talents.

Dans la vie de Madame de Genlis, cette expérience pratique ne dure que huit années, mais elle connaît de nombreux prolongements dans son œuvre littéraire. En cinquante années d'écriture, souvent pédagogique, l'ex-institutrice des enfants d'Orléans s'est penchée sur la morale, l'histoire et la religion, mais aussi sur l'organisation de l'éducation publique. Preuve de son éclectisme éducatif, elle s'est aussi

souciée de prodiguer des *Conseils aux jeunes militaires qui vont pour la première fois en garnison* car elle a constaté qu'« on n'avait pas encore songé à ce genre d'enseignement qui est cependant de la plus grande importance »...

Certains points de repères chronologiques et événementiels apportés par l'auteur sur les activités de son héroïne liées à sa passion pédagogique, éveillent particulièrement la curiosité de l'historien de l'éducation. On aimerait bien en savoir un peu plus sur la nomination de Madame de Genlis, en 1812, comme « inspectrice des écoles primaires de son arrondissement » (p. 387) ou sur la commande d'un bon manuel d'histoire pour les classes primaires que lui passe le ministre de l'Instruction publique Guernon-Ranville en 1830 (p. 460). À partir de la trame chronologique et biographique détaillée apportée par G. de Broglie, quelques épisodes peu connus mériteraient d'être explorés plus avant.

Martine Sonnet

Le Journal intime de Caroline B. / Enquête de Michelle Perrot et Georges Ribeill. — Paris : Montalba, 1985. — 252 p. : ill. facs (Archives privées).

Trouvé aux puces, il y a quelques années, voici livré au public ce qui reste du « journal intime » d'une jeune fille du faubourg Saint-Germain, sous le Second Empire, Caroline Brame, née en 1847, mariée en trois mois à dix-neuf ans à un homme de son milieu, de dix ans son aîné. Dans la solitude de sa chambre, avant de s'endormir, elle récapitule méticuleusement son emploi du temps de la journée : exercice d'écriture « agendaire » courant, comme le souligne M. Perrot, mais aussi exercice spirituel en forme d'examen de conscience et donc, à ce double titre, passionnant témoignage de l'éducation d'une jeune fille rangée de la bourgeoisie de la rue Saint-Dominique. On regrettera, certes, que l'enquête minutieuse des « inventeurs » de cet ethno-texte n'ait pas identifié l'institution parisienne où s'est opérée cette éducation, dont seuls comptent finalement ici les effets : la qualité et la personnalité d'une écriture contenue, « espace d'expression personnelle » face au « terrorisme » familial ; la religiosité dominante d'une jeune fille inquiète, qui perd sa mère trois ans, jour pour jour, après sa communion solennelle et suit attentivement les conseils de son directeur spirituel, ancien vicaire de sa paroisse Sainte-Clotilde : l'art aris-

tocratique de tenir une maison, c'est-à-dire de commander aux domestiques, de recevoir à jour fixe (le mercredi) et de faire des visites, bref la soumission, non sans hésitation, aux « rôles et aux convenances que la société lui impose, coïncée entre ses aspirations et sa destinée » (M. Perrot). Le journal intime de ces quatre années, de 1864 à 1868, est en effet d'autant plus touchant qu'il relate, avec une grande pudeur, le passage de l'innocence de la jeune fille enjouée à la tristesse de l'épouse délaissée en mal d'enfant (de « baby » dit-elle). On invite le lecteur à écouter ces paroles – secrètes – de jeune femme, si merveilleusement ressuscitées et resituées en leur temps pour nous par la compétence et la tendresse de M. Perrot et G. Ribeill. Une enquête exemplaire pour un cas singulier de jeune fille des milieux bourgeois à la recherche d'une légitimité aristocratique mythique, et l'évidente confirmation que toute éducation témoigne toujours du milieu social et culturel qui la produit. Souhaitons la découverte prochaine de textes analogues, issus d'autres milieux et révélant donc d'autres types d'éducation.

Serge Chassagne

YAGLIS (Dimitrios). – *Montessori*. – Toulouse : Privat, 1984. – 163 p. – (Grands éducateurs).

C'était une gageure : présenter Maria Montessori et son œuvre en si peu de pages ! Mais le résultat est satisfaisant : un livre bien construit et au langage clair, un panorama complet. Première question : l'origine et la constitution de la pensée de la célèbre doctoresse italienne. L'auteur passe en revue les rapports de Maria Montessori avec ses précurseurs et ses contemporains, les influences éventuelles de Rousseau, Itard, Seguin, Freud et des théoriciens de l'école active, du positivisme, du sensualisme, de l'idéalisme et de la psychanalyse. Il présente ensuite les objectifs et les principes de la pédagogie montessorienne avant de s'interroger sur sa pertinence actuelle, de l'école maternelle au lycée. D. Yaglis ne cache pas sa sympathie pour cette pédagogie ; il y voit « une genèse plutôt qu'une synthèse » et souligne ses points forts et son originalité. Mais il échappe au travers hagiographique en évoquant aussi les limites de la pensée psychologique de M. Montessori et son refus d'adapter son système aux résultats de recherches faites par d'autres sur les lois du développement de l'enfant.

Bien d'autres ouvrages existent sur ce sujet, plus volumineux et plus complets, mais celui de D. Yaglis rendra de grands services si on l'utilise pour ce qu'il est : une synthèse rapide et réussie.

Jean-Noël Luc

First meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education. – Bamberg : Universität Bamberg, 1984. – 292 p.

Historia Infantiae, International Annual for the History of Early Childhood Education. – Budapest : Eötvös Loránd University, 1984. – 308 p.

Devant l'intérêt croissant pour l'histoire de la préscolarisation, un groupe international d'histoire de l'éducation de la petite enfance a été constitué en 1982, à l'initiative du professeur Otto Vág, de l'université de Budapest, lors de la quatrième conférence internationale d'histoire de l'éducation. Son objectif : favoriser les travaux – et la publication de leurs résultats – sur l'histoire de la petite enfance, de son éducation et des institutions chargées de la préscolarisation. Il faut saluer ces deux ouvrages : ils montrent que ce programme n'est pas resté lettre morte.

Les actes du colloque de Bamberg proposent vingt-cinq communications. Les historiens étaient éparpillés parmi les psychologues et les pédagogues : l'intérêt des contributions est très inégal. On peut regrouper ces diverses études en trois grands thèmes :

- *L'histoire générale de l'enfance et de la famille* : l'enfance dans une famille ouvrière d'un village minier anglais du début du XXe siècle, les enfants en Italie au XIXe siècle, l'histoire du jouet et du jeu d'enfant, l'enfant dans la famille dans la tradition populaire tchèque au XIXe siècle, l'éducation familiale en Finlande, le statut de l'enfance dans l'Europe du début des Temps modernes.
- *Les institutions « préscolaires »* : l'institutionnalisation des salles d'asile en France, le jardin d'enfants froebellien aux USA à la fin du XIXe siècle, l'école enfantine publique espagnole au milieu du XIXe siècle, les premières institutions de préscolarisation en Hongrie, les écoles d'enfants en Norvège au XVIIIe siècle, le développement des jardins d'enfants en Suède, l'organisation de la salle d'asile de Westminster, sociologie de l'histoire récente de l'école maternelle française, la préscolarisation en RFA depuis 1945.

- *La pédagogie, les pédagogues* : les conceptions de Comenius et de Rousseau sur la petite enfance, les emprunts de l'éducation préscolaire tchèque aux idées de Comenius.

Le premier volume d'*Historia Infantiae* propose, tout d'abord, diverses études sur les orientations générales des recherches en histoire de la petite enfance, le développement des institutions préscolaires (en Italie, Bulgarie, Hongrie, Suède et Grande-Bretagne), leur pédagogie (la méthode des salles d'asile françaises, le mouvement australien pour la préscolarisation) et leur personnel (en Finlande). À ces articles, sont ajoutés un compte rendu du Congrès de Bamberg et des notes biographiques et bibliographiques qui apportent à toute personne intéressée par l'histoire de la petite enfance d'utiles informations en provenance de l'étranger.

Jean-Noël Luc

FERREZ (Jean) et SCALABRE (Pierre). — *Le Collège*. — Paris : Berger-Levrault, 1982. — 512 p.
PÉRIÉ (René) avec le concours de Charles ELMARY : *Organisation et gestion de l'Éducation nationale, services centraux et services extérieurs*. — Paris : Berger-Levrault, 1984. — 487 p. — (Guides pratiques-Éducation).

L'usage qui s'était établi, à la fin du XIXe siècle, de réaliser des manuels pratiques appelés parfois codes bien qu'il ne s'agisse pas de recueils de textes, relatifs à la législation de l'enseignement, présentés par des praticiens rompus à la gestion, s'était estompé après la Première Guerre mondiale. En dehors de quelques mises à jour d'éditions antérieures, les initiatives nouvelles sont restées rares, après 1920, surtout pour l'enseignement secondaire (1).

(1) Citons : Léon Dion : *Recueil complet de la législation secondaire*. Paris, 1923, 1106 p. (règlements classés ; plusieurs rééditions). Louis Cros et René Devèze : *Manuel de législation à l'usage des établissements du second degré*. Paris, 1945, Tome I : 2063 p., Tome II : 439 p. ; Joseph Soleil : *Le Livre des instituteurs*, Paris, 1923, 344 p. (nombreuses rééditions jusqu'à nos jours) ; Pierre Mayeur et René Guillemoteau : *Les Règlements scolaires, guide théorique et pratique à l'usage des administrateurs et des membres de l'enseignement du premier degré*. Paris, 1952, 686 p. (collection « Guides pratiques de législation et de jurisprudence scolaires » ; rééditions élargies aux autres enseignements).

Ne se situent pas sur le même plan les livres par lesquels certains administrateurs ont cherché à faire connaître les rouages et les mécanismes des services de l'éducation en anticipation de la science administrative, appréciés notamment pour la formation générale des étudiants (tels certains titres de la collection « L'administration nouvelle » ou les ouvrages écrits par Jacques Minot).

La collection « Guides pratiques-Éducation », éditée par Berger-Levrault, sous la direction de Jean Ferrez, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale, renoue avec un courant moins spéculatif, visant à mettre à la disposition des responsables et des usagers — si divers — du système éducatif, des « instruments de documentation précis et faciles à consulter », exposant aussi « les méthodes concrètes de gestion des administrateurs de l'Éducation nationale ».

Déjà, deux titres sont parus : dans *Le Collège*, les questions essentielles sont abordées autour des thèmes dominants dans la vie d'un établissement : les différentes équipes de personnels concourant à l'administration, à l'éducation, à l'intendance... ; les enseignants « en situation » (horaires, programmes et méthodes d'enseignement, statuts, responsabilités, traitements des enseignants, relations avec les syndicats) ; concertation au collège, relations extérieures ; scolarité et problèmes de la vie scolaire : information et orientation ; budget et gestion comptable. Le livre comporte des parties tout à fait originales : la chronologie d'une année scolaire au collège (tâches périodiques, répartition mensuelle des tâches). Des textes de base sont reproduits en annexes et sont suivis de plusieurs index.

Le second ouvrage, *Organisation et gestion de l'Éducation nationale*, instruit le lecteur sur cet ensemble complexe que sont les organes centraux (ministère, instances consultatives, inspections générales, grands établissements publics nationaux) ; l'administration de l'académie (le recteur et les services rectoraux, les instances consultatives et les établissements publics situés à ce niveau, les régimes particuliers) ; l'administration départementale (l'inspecteur d'académie et les services spécifiques de l'Éducation nationale, les instances consultatives au niveau départemental) ; les personnels administratifs des services extérieurs, nombreux et divers. Mais suit une partie très originale du livre, qui consacre des chapitres à une actualité brûlante : la déconcentration et la décentralisation du service public d'éducation, le processus de décision dans l'administration de l'enseignement supérieur. Surtout, le titre VI (Problèmes actuels et perspectives d'évolution), dont la lecture est une invitation à la réflexion tant sur

le vécu au quotidien que sur la remise en cause des modes d'action et des finalités. S'ajoutent des annexes notamment statistiques ainsi que des index.

De tels instruments de travail, indispensables aux gestionnaires et à tous les acteurs du système éducatif, fixent pour l'historien futur des repères de la littérature grise contemporaine et sont d'autant plus appréciables s'ils sont écrits à des périodes-charnières. À cet égard, la relation des circonstances historiques de la création du collège d'enseignement secondaire (CES), assez longuement développée par J. Ferrez, servi par son expérience personnelle d'administrateur, présente un intérêt direct et assez inédit (cf. l'historique, pp. 15-32 et la préface du recteur Jean Capelle, pp. 5-10).

Guy Caplat

Jean-Noël LUC

**LA STATISTIQUE
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

XIXe - XXe siècles

Politique et mode d'emploi

Quelles que soient leurs conclusions, la plupart des études historiques sur l'enseignement primaire aux 19e et 20e siècles ont un point commun : elles interprètent les statistiques officielles sans prendre en considération leur mode de fabrication. Or, depuis la Restauration, le territoire national de référence, le système de collecte des données, le champ de l'enquête et, surtout, les *catégories d'élèves recensés* ont plusieurs fois changé.

Peut-on l'ignorer et continuer à raisonner sur des chiffres trompeurs ? Comparer des résultats disparates ? Calculer des taux de scolarisation aberrants et dresser, l'informatique aidant, le palmarès des départements au point de pourcentage près ?

Après avoir consulté — au-delà des publications officielles — les formulaires d'enquête et les instructions préalables, J.N. Luc met en garde contre l'usage aveugle et l'interprétation hâtive des nombres d'établissements et d'élèves. Pour faciliter l'utilisation des chiffres disponibles, il propose un répertoire critique des sources, un inventaire des facteurs d'inexactitude, une grille d'analyse des résultats. En tenant compte des enquêtes restées inédites et des réformes oubliées, il reconstitue aussi l'histoire, un peu déformée par la mémoire républicaine, de la statistique des écoles depuis la fin du 18e siècle.

À l'issue de ce voyage dans les coulisses de la statistique scolaire, on peut reconsidérer la politique d'information du ministère et l'évolution de la population scolarisée.

Institut national de recherche pédagogique

Economica

1 vol. de 244 pages. Prix : 110 F. Franco

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

T A R I F S
(au 1^{er} janvier 1986)

Abonnement annuel (4 numéros)

France 78 FF TTC

Etranger 95 FF TTC (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 26 FF ; 52 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° 35012. Dépôt légal : Février 1986



SHÉ

service d'histoire de l'éducation